



Universitetet
i Stavanger

DET HUMANISTISKE FAKULTET
MASTEROPPGAVE

Studieprogram: Master i spesialpedagogikk

Vårsemesteret, 2014

Åpen

Forfatter: Elisabeth Alsvik

.....

(signatur forfatter)

Veileder: Marieke Bruin

Tittel på masteroppgaven: «Innenfor og Innenfra» - Elevperspektiver fra Utvidet Praksis

Engelsk tittel: «Being Within and from Within» - Student Perspectives from Alternative Courses in Upper Secondary Vocational Education

Emneord:

Deltagelse

Læring

Elevperspektiver

Inkludering

Sidetall: 63 / 25 175 ord

+ vedlegg/annet: 75

Stavanger, 19. mai 2014

Innhold

FORORD.....	4
SAMMENDRAG	6
1. INNLEDNING	8
1.1 Studiens tema, formål og forskningsspørsmål.....	9
2. STUDIENS BAKGRUNN, AKTUALITET OG TIDLIGERE FORSKNING.....	10
2.1 Rett til utdanning.....	10
2.2 En inkluderende opplæring.....	10
2.3 Frafall i videregående skole.....	12
2.4 Utvidet praksis, et spesialpedagogisk opplæringstilbud i videregående skole	13
2.4.1 Utvidet praksis blir til.....	13
2.4.2 Planer og målsettinger i opplæringen i Utvidet praksis.....	14
2.4.3 Hvem er elevene?	14
2.5 Forskning om Utvidet praksis	15
3. TEORETISK RAMMEVERK	17
3.1 Det sosiokulturelle læringsperspektivet	17
3.2 Deltagelse, læring og identitet.....	18
3.3 Deltagelse og inkludering.....	21
3.4 Narrativer som en måte å fremstille seg selv på.....	24
3.4.1 Narrative modeller for å konstruere et selv	24
3.4.2 Utvidet praksis elevenes fortellinger som en måte å fremstille seg selv på	25
4. METODISK TILNÆRMING	26
4.1 Metodevalg.....	26
4.1.1 Valg av metode og forskningsdesign	26
4.1.2 Det kvalitative forskningsintervjuet	28
4.1.3 Utvalg og rekruttering	29
4.1.4 Kvalitet i kvalitativ forskning.....	30
4.2 Forskers rolle og etiske refleksjoner.....	33
4.3 Datainnsamling.....	35
4.3.1 Intervjuguide, forberedelser og prøveintervju	35
4.3.2 Gjennomføring av intervjuer	37
4.4 Framgangen i analyseprosessen	38

4.4.1	Transkribering	38
4.4.2	Utgangspunkt for analysen	39
4.4.3	Analyse fase 1	41
4.4.4	Analyse fase 2 og fase 3	42
5.	PRESENTASJON AV ANALYSEN	45
5.1	Grunnskolen	45
5.1.1	Å komme til kort	45
5.1.2	Annerledeshet	47
5.1.3	Ensomhet	48
5.2	Videregående skole ordinært løp	51
5.2.1	Å komme til kort	51
5.2.2	Annerledeshet	52
5.2.3	Ensomhet	53
5.3	Utvidet praksis	54
5.3.1	Å komme til kort	56
5.3.2	Annerledeshet og ensomhet	57
6.	DISKUSJON	58
6.1	Utvidet praksis elevenes fortellinger som konstruksjoner av et selv	58
6.2	Utvidet praksis elevenes ensomhet i et stort fellesskap	60
6.3	Utvidet praksis som en «beskyttende tank»	62
6.4	Utvidet praksis – et sted å lære eller et sted å være?	63
7.	KONKLUSJON	65
8.	OVERSIKT OVER TABELLER I ANALYSEARBEIDET	66
9.	LITTERATURLISTE	67
	Vedlegg 1: Prosjektinvitasjon	70
	Vedlegg 2: Intervjuguide	72
	Vedlegg 3: Godkjenning av prosjektet fra NSD	74

«Innenfra og innenfor» - elevperspektiver fra Utvidet praksis

FORORD

Masteravhandlingen du står med i hånden med eller skroller nedover på en skjerm handler om hvordan synet på seg selv blir påvirket av de fellesskap man er del av. I det store bildet handler det om hvordan ekskludering fra sosiale og faglige fellesskap kan føre til at ungdom tenker på å forlate videregående opplæring. I det vesle bildet handler det om hvordan det å oppleve seg ekskludert fra sosial og faglig samhandling i skolen kan påvirke hvilke muligheter man ser for seg når det gjelder å skaffe seg kunnskaper og ferdigheter for en fremtidig deltagelse i yrkeslivet. I internasjonal og norsk politikk har det lenge vært fokusert på konsekvenser av frafall i videregående skole. Mange unge står i fare for å bli marginalisert som voksne fordi de ikke gjennom opplæringen har skaffet seg kvalifikasjonene som kan gi dem en jobb å leve av. Denne masteravhandlingen er et bidrag til å fylle ut det vesle bildet. Vi får innblikk i hvordan det å være elev i grunnskolen og i videregående skole, og hvordan skolen kan være med på å forme unges selvbilder til fortellinger om «jeg passer ikke inn» og «jeg er en av dem som ikke kan lære». Når unge fremstiller seg selv gjennom slike fortellinger kan det påvirke hvordan de ser på læring og hvordan de tror på egne muligheter for samhandling med jevnaldrende.

Et møte med en fortelling om ikke å passe inn kom i form av en lydfil som masterstudentene i spesialpedagogikk skulle bruke til å trene på transkribering og koding i dataprogrammet Nvivo. Det var Tor-Erik, en elev i Utvidet praksis i videregående skole, som i samtale med en forsker fortalte om hvordan han hadde opplevd Utvidet praksis som et vendepunkt i livet sitt. Han hadde opplevd at han endelig kunne lære i et fellesskap som aksepterte ham for den han var, samtidig som han fikk lære på måter som var praktiske og varierte. Stemmen hans og fortellingen gjorde slik inntrykk at et annet tema for master måtte legges bort. Jeg måtte finne mer ut om hvordan synet på oss selv og fortellinger om oss selv blir formet i møte med andre og hvordan det kan påvirke hvordan vi ser på læring.

Denne masteravhandlingen har blitt til underveis i en intensiv prosess som har gått fra høsten 2013 frem til nå på våraparten 2014. I starten var prosjektet en følelse som satt i hjerteregionen, og resulterte i en overbevisning: «Dette må jeg bare skrive om!». Mange masterprosjekter beskrives gjennom metaforen «som en reise». Dette prosjektet har liknet mer

på det å skrelle en løk lag på lag. Å gi seg i kast med litteratur som kunne gi innblikk i begrepene inkludering – identitet – deltagelse – læring, var starten på en hermeneutisk prosess som innebar å bevege seg opp og ned fra det generelle til det spesifikke, fra det teoretiske til det praktiske planet. Underveis har det vært en stadig bevegelse mellom litteratur, tanker, lydspor og skriving. Det handlet om å nå dypere inn til essensen av begrepene. Spesielt var det utfordrende å gjøre begrepene inkludering og deltagelse til størrelser som gjorde at det var mulig å møte elevene i en samtale om hvordan de så seg selv i forhold til andre i lys av deltagelse og læring i skolegangen.

En masteravhandling står oppført med én forfatter, men er som oftest et resultat av et fellesskap og mange viktige bidrag. Jeg vil nytte anledningen til å takke en rekke personer som har vært viktige for at denne teksten kunne bli realisert i den form den er nå:

Ida, Stine, Mona, Geir, Frank og Lars. Takk for at dere stilte opp til intervju, og gav av deres refleksjoner, minner, tanker og opplevelser i forbindelse med skolegang. Uten deres viktige bidrag hadde ikke denne teksten vært mulig.

Marieke Bruin. Takk for råd, veiledning, tips og støttende ord underveis i en krevende prosess. Du lot meg aldri hvile på det jeg hadde fått til, men drev meg videre i prosessen med å finne svar på forskningsspørsmålene.

Tore, Borghild, Trygve og Margot. Takk for at dere gav meg rom og tid til å prioritere skrivearbeidet når jeg hadde behov for det. «Har du fått til skrivingen i dag da, mamma?». Gode og oppmuntrende ord som hjalp på veien.

Takk til ansatte i administrasjonen og på biblioteket på UiS som gjør sitt for å hjelpe studenter med det de måtte trenge av praktisk hjelp. Takk til medstudenter gjennom to år som mang en stund har gitt meg tanker og utfordringer i form av spennende diskusjoner. Det viktigste var likevel å kjenne at jeg hørte til i fellesskapet blant masterstudentene i spesialpedagogikk.

Til sist, en takk til biblioteket på Bryne, der jeg hadde mine mest produktive og lyseste skrivestunder i en av de hvite «cellene».

SAMMENDRAG

Tema for masteravhandlingen er elever i Utvidet praksis syn på seg selv gjennom deltagelse og læring i grunnskolen og i videregående skole. Opplevelser av å være ekskludert fra fellesskapet påvirker hvordan elevene ser på seg og sine muligheter til å lære i skolesammenhenger. Forskningsspørsmål:

- Hvordan konstruerer elever sin fortelling om læring og deltagelse i grunnskolen og i Utvidet praksis i videregående skole?
- Hvordan sammenlikner de seg selv med andre når det gjelder læring og deltagelse?
- Kan det å være elev i Utvidet praksis ha noen utilsiktede konsekvenser for deltagelse og læring?

Formålet med denne studien er å få innsikt i hvordan elever i Utvidet praksis konstruerer fortellinger om seg selv gjennom deltagelse og læring for ytterligere kunne konstruere ny kunnskap om barrierer for deltagelse og læring. Masteravhandlingen henter sin teoretiske innramming fra sosiokulturelle perspektiver på læring og et konstruktivistisk syn på hvordan et selv skapes.

Data er samlet inn ved å gjøre kvalitative semi-strukturerte forskningsintervjuer med seks elever fra det spesialpedagogiske tilbudet Utvidet praksis i en videregående skole.

Studien har benyttet narrativ analyse med fokus på innhold som metode for analyse og fortolking av data.

Resultatene av analysen viser at det er særlig tre tematikker som trer frem i måten elevene i Utvidet praksis fremstiller seg selv i forhold til deltagelse og læring: En person som kommer til kort, som er annerledes og ensom. Gjennom fortellinger om læring og deltagelse viser elevene at de identifiserer seg med det å lære i små fellesskaper med tett oppfølging, og at de ikke identifiserer seg med det store fellesskapet som klassen i grunnskolen eller i det ordinære løpet i videregående skole. De ser først og fremst muligheter for å lære som deltagelse i små fellesskaper av jevnaldrende.

Konklusjon: Elevene i Utvidet praksis identifiserer seg ikke med det store fellesskapet i grunnskolen eller i det ordinære løpet i videregående skole. De ser på seg selv som utenfor den sosiale og faglige samhandlingen. Det å være elev i Utvidet praksis oppleves som å være i en «beskyttende tank» mot ekskluderingen i det ordinære løpet i videregående, men har noen utilsiktede konsekvenser for deltagelse og læring, sosiale og faglige. I et større

inkluderingsperspektiv kan det å være elev i Utvidet praksis påvirke at relasjoner til jevnaldrende utenfor tilbudet svekkes, og at mulighetene til å velge utdanning innsnevres ved at elevene ikke har tilgang til den fulle bredden av fagutdanninger.

1. INNLEDNING

«Jeg var litt lavere nivå enn de andre» (Ida). «De andre var så voksenaktige i språket» (Frank). To videregående skoleelever som er intervjuet i denne studien beskriver seg selv, samtidig som de sammenligner seg med «de andre». «De andre» er elever i klassen i grunnskolen eller i ordinært løp på videregående skole. Elevene i studien forteller om deltagelse og læring gjennom episodiske fortellinger fra grunnskole og videregående. Fortellingene deres formes av at de har opplevd å stå utenfor den sosiale og faglige samhandlingen i klassen i store deler av skolegangen. Å skape fortellinger om seg selv, hjelper elevene til å finne mening i opplevelser som har preget hvordan de ser på seg selv og det å lære i en skolesammenheng. Sett i en større sammenheng, skapes fortellingene om deltagelse og læring i en grunn- og videregående opplæring som skal være en inkluderende skole for alle. En god del elever opplever å falle utenfor det store fellesskapet i skolen. De har ulike fortellinger om hvorfor det ble slik. Måten fortellerne fremstiller seg selv, påvirker hvilke framtidsutsikter de ser for seg selv og hvilke muligheter de tror de har til å få seg en utdanning. «For jeg vil jo lære, jeg også liksom» (Stine), konkluderer en elev.

Studien tar for seg hvordan elever fremstiller seg selv gjennom fortellinger om deltagelse og læring i grunn- og videregående skole. Identitet blir i denne studien forstått som fortellinger man konstruerer for å forstå seg selv som individ i møte med ulike opplevelser, og at man i møte med problemer søker å skape et selv som når lenger enn her-og-nå (Bruner). Denne studien tar ikke for seg identitet som sosiale markører (sosiologi) eller som prosesser som refererer til det å skape et selv (utviklingspsykologi) fordi det ikke er den psykologiske prosessen med å skape et selv, men den kulturelle prosessen med å skape et selv i møte med andre. Deltagelse blir i denne studien forstått som det å være aktivt med i den faglige og sosiale samhandlingen som skjer i klasserommet og i friminuttene på skolen. Læring ses i et sosiokulturelt perspektiv der deltagelse og inkludering er grunnlaget for meningsskaping (Wenger, 1998). Gjennom å bruke deltagelse og læring som «briller» for å se på hvordan elevene konstruerer fortellinger om seg selv, kan man få innsikt i hvordan det å være innenfor eller utenfor ulike fellesskaper kan påvirke hvordan man forstår seg selv. Deltagelse og læring kan også være en inngang til å forstå hvilke strukturer i skolen som kan skape muligheter og barrierer gjennom inkludering og ekskludering.

Elevene som har deltatt i studien, er elever i Utvidet praksis. Utvidet praksis er et spesialpedagogisk tilbud i den videregående opplæringen, og skal være et tilbud for elever som har behov for større individuell tilpassing og oppfølging enn det ordinært løp kan tilby.

Utvidet praksis skal være et tilbud som bruker praktiske innfallsvinkler til læringsoppgavene, og undervisningen er knyttet til ulike fagområder som for eksempel Bygg og anlegg, Helse og oppvekst eller Teknisk og industriell produksjon.

1.1 Studiens tema, formål og forskningsspørsmål

Denne studien søker å forstå hvordan elevene i et alternativt opplæringstilbud i videregående skole ser seg selv. Elevene er del av et spesialpedagogisk tilbud, Utvidet praksis, som legger vekt på en praktisk tilnærming til læring. Studien søker å få øye på betydningen av elevenes erfaringer og deres opplevelse av seg selv i lys av læring og deltagelse i skolesammenhenger. Hvordan elevene ser på seg selv i forhold til andre, fortelles gjennom intervjuer. Ved UiS har det pågått et større forskningsprosjekt med flere delstudier som viser sammenhenger mellom hvordan det kan foregå et skifte av identitet fra å være utenfor i grunnskolen til det å bli en aktiv deltager i egen læring i videregående skole. Dette identitetsskiftet kan gi nytt håp og giv i opplæringen. Forskningen er gjort rede for i en norsk rapport (Ohna, 2013) og i en internasjonal forsknings-artikkel (Bruin & Ohna, 2013). Denne masteravhandlingen søker å finne ytterligere ut om hvilke fortellinger elevene skaper om seg selv i læring og deltagelse i skolegangen, og hvordan dette påvirker deres forståelse av seg selv. I rapporten (Ohna, 2013) er det redegjort for at elevene ser på det å bli elev i Utvidet praksis som et vendepunkt i opplæringen deres, og at de ikke identifiserer seg med det store fellesskapet i grunnskolen og i ordinært løp i videregående.

Norske barn tilbringer en stor del av dagen sin i skolen. Hvordan de oppfatter seg selv, påvirkes av erfaringer og opplevelser de gjør gjennom skole og fritid (Dysthe, 2001). Læring og deltagelse i ulike fellesskaper er to viktige dimensjoner som kan kaste lys over hvordan deres oppfatninger av seg selv, og seg selv i forhold til andre, formes (Wenger, 1998). Formålet med studien er å få innsikt i hvordan ulike fellesskaper påvirker elevens syn på seg selv, for ytterligere kunne konstruere ny kunnskap om hvordan elevens syn på seg selv kan skape muligheter og barrierer for deltagelse og læring.

Studiens forskningsspørsmål:

- Hvordan konstruerer elever sin fortelling om læring og deltagelse i grunnskolen og i Utvidet praksis i videregående skole?
- Hvordan sammenlikner de seg selv med andre når det gjelder læring og deltagelse?
- Kan det å være elev i Utvidet praksis ha noen utilsiktede konsekvenser for deltagelse og læring?

2. STUDIENS BAKGRUNN, AKTUALITET OG TIDLIGERE FORSKNING

I dette kapitlet skisseres det opp noen tema som danner en ramme for å forstå ulike aspekter som har betydning for elevers situasjon i videregående skole. Utvidet praksis som et alternativt opplæringstilbud i videregående skole er bare ett av flere tilbud som søker å møte behov for individuell tilpassing som elever i videregående skole kan ha, for at de skal kunne nå målet om å oppnå kompetanse som en billett videre inn i et fremtidig yrkesliv.

2.1 Rett til utdanning

I norsk og internasjonal samfunnsdebatt har det lenge vært fokus på frafall i videregående skole. Norske myndigheter har ambisjoner om at alle skal få del i det gode som utdanning er; en utdanning i form av studie- eller yrkeskompetanse (Markussen, 2009).

I Opplæringsloven er tilpasset og likeverdig opplæring et overordnet prinsipp for hvordan opplæringen i norsk skole skal organiseres og fylles med innhold. Dette er fastsatt i Opplæringsloven § 1–3, femte ledd: «Opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven, lærlingen og lære kandidaten».

Videre er likeverdighetsprinsippet utførlig beskrevet og operasjonalisert i Stortingsmelding 28 (1998-99). Et likeverdig tilbud beskrives som en differensiert behandling av individ og grupper. Inkludering blir sett på som en forutsetning for at norsk skole kan sikre likeverdig behandling av alle. Inkluderingen skal styrke barns deltagelse faglig, sosialt og kulturelt. Skolen må også aktivt motvirke ekskluderende forhold.

2.2 En inkluderende opplæring

I hvilken retning må opplæringen bevege seg for å sikre en inkluderende opplæring for alle? I denne studien forstås det å skape en inkluderende opplæring som de felles anstrengelser og tilpassinger som voksne i opplæringen gjør for å sikre at forskjellige barn og unge kan delta i aktiviteter og samhandling der det skapes forståelser og kunnskap. Et grunnleggende aspekt ved det å sikre at barn og unge deltar i faglige og sosiale aktiviteter er at de får anledning til å knytte tette relasjoner til hverandre og til de voksne som leder læringsarbeidet. Et annet viktig aspekt er at barn og unges deltagelse i skolens fellesskaper kan styrkes ved at undervisningen legges til rette slik at alle har et felles utgangspunkt ved å dele forforståelse i et emne.

Ainscow (2005) ser på inkludering som en prosess som involverer læringsprosesser hos de som befinner seg innenfor en kontekst. Disse læringsprosessene påvirker både folks

handlinger og tankesett som påvirker handlingsmønster. Ainscow viser til begrepet *deltagelse* hos Wenger (1998) som et resultat av sosial samhandling. Samhandlingen representerer et sett med erfaringer og forhandlinger. For å kunne skape en inkluderende opplæring, må man ha fokus på det å skape vilkår for deltagelse gjennom samhandling. Samhandlingen må preges av at alle deltagerne er med på å forhandle om forståelse og mening.

Hvordan kan man forstå inkludering som begrep? Stortingsmelding 28 (1998 – 99) sier noe om at inkludering også innebærer en bekjempelse av ekskludering. I tillegg må inkludering sees i tilknytning til både deltagelse og læring.

Inkludering kan også handle om hvordan opplæringen evner å møte ulike behov hos den enkelte. “Inclusive education is about fitting schools to meet the needs of all pupils” (Flem, Moen, & Gudmundsdottir, 2004). Forskerne setter her et fokus på hvordan opplæringen kan ha behov for å få et nytt syn på barn med spesielle behov. Det finnes en «mismatch» mellom de kulturelle forventningene og barnets ferdigheter til å kommunisere og møte disse forventningene. Forskerne legger vekt på hvordan inkluderende skoler må løfte frem alle barns læringsbehov. Forskjeller må ikke skjules eller fornektet, snarere løftes frem og gjøres synlige. En skole som organiseres slik at den kan favne forskjellighet, vil i så måte motvirke at barn blir stigmatisert eller «plukket ut».

I konteksten av et inkluderingsperspektiv er et av hovedmålene til opplæringstilbudet Utvidet praksis at det skal legges til rette for mulig deltagelse. Elevene skal få et opplæringstilbud som er organisert i mindre elevgrupper, som møter den enkeltes behov og interesser og som legger vekt på praktiske læringsaktiviteter. Samtidig reises det også *dilemmas of difference* (Norwich, 2007), ved at elever som får tilbud om opplæring i Utvidet praksis, må identifiseres med særlige behov for å sikre seg rett til spesialpedagogisk oppfølging. Å bli identifisert med særlige behov gjennom en sakkyndig vurdering fra PPT, gir rettigheter til å få sin opplæring i Utvidet praksis samtidig som eleven kan stå i fare for å bli stigmatisert. Dilemmaet står da om valget mellom å identifisere for å sikre rettigheter til en spesialpedagogisk oppfølging eller ikke å identifisere. Det siste kan føre til at eleven får en tilpasset hjelp som ikke er tilfredsstillende (Ohna, 2013). Dilemmaer i spesialundervisning knyttes til identifisering, til opplæringens innhold og lokalisering (Norwich, 2007). Dette blir mer beskrevet i kapittelet om teoretisk rammeverk for studien.

2.3 Frafall i videregående skole

Nesten alle ungdommer i Norge går over i videregående skole høsten etter avsluttet grunnskole (Markussen, 2009). Etter tre år har en av tre ikke oppnådd studie- eller yrkeskompetanse (Markussen, 2009). Av et kull som begynner på videregående skole er det rundt tjue prosent som ikke fullfører og består innen ti år (Utdanningsdirektoratet, 2011). De som faller utenfor utdanningssystemet, står også i fare for å falle utenfor eller havne i marginale posisjoner i arbeidslivet.

Alvoret i manglende gjennomføring avhenger av om ungdommene får jobb og blir værende i lønnet arbeid. I en rapport fra Utdanningsdirektoratet (2011) om deltagelse og gjennomføring i videregående skole, vises det til tall fra en rapport fra Frischsenteret fra 2010 der ungdommer uten fullført videregående skole er overrepresentert blant arbeidsledige. Videre viser beregninger gjort av SØF (Senter for økonomisk forskning) for Utdanningsdirektoratet (2011) at personer uten videregående opplæring har lavere inntekt, svakere tilknytning til arbeidsmarkedstilknytning, større sannsynlighet for bruk av offentlige stønader og økt sannsynlighet for kriminalitet og svak helse.

Når en ungdom tenker på å slutte i videregående opplæring, viser tall at sannsynligheten økes betraktelig for at han/hun gjennomfører det å slutte i videregående (Markussen, 2009).

Grunnene til at ungdom velger å forlate videregående opplæring midt i et løp, for en kortere periode eller for godt, kan være ulike. En studie viser at ensomhet kan være en viktig faktor for at elever slutter i videregående (Mjaavatn & Frostad, 2014). Resultatene i studien viser at mangel på motivasjon og manglende mestringsopplevelse bare i noen grad kan forklare at elever velger å slutte. Elevenes opplevelse av det sosiale miljøet på skolen er den faktoren som slår sterkest ut. Elevenes valg om å forlate skolen knyttes til at de ikke hadde særlig kontakt med andre jevnaldrende. Elevenes identifikasjon med og tilknytning til skolen avhenger av sosial integrasjon, både faglig og sosialt (Finn, 1989). For at elevene skal identifisere seg med skolen, fordrer det at eleven er aktiv deltager i det sosiale livet i skolen. Med aktiv deltagelse regnes både faglige og utenomfaglige aktiviteter som viktige for identifikasjonen med skolen, fordi en slik deltagelse gir elevene muligheter til å skape nære relasjoner til medelever (Finn, 1989). Elever som ikke deltar i faglige og utenomfaglige aktiviteter i skolen, vil stå i fare for ikke identifisere seg med skolen. Ensomhet kan være en følelse som preger elevers opplevelse av både undervisningssituasjoner og friminutt. Å oppleve seg som ensom, er den faktoren som ser ut til å påvirke mest i beslutningen om å forlate videregående (Mjaavatn & Frostad, 2014).

2.4 Utvidet praksis, et spesialpedagogisk opplæringstilbud i videregående skole

Under følger en redegjørelse av opplæringstilbudet Utvidet praksis om hvordan det oppsto, om planer og mål i opplæringen og litt informasjon om elevene i Utvidet praksis.

2.4.1 Utvidet praksis blir til

I 1994 gikk videregående opplæring i Norge gjennom en reform som gav alle ungdommer (16 – 19 år) en rett til videregående opplæring (Veiledninger og brosjyrer, 28.03.1996). I kjølvannet av reformen ble det et større mangfold blant elevene som søkte seg til videregående opplæring (Markussen, 2009). Det oppsto ytterligere behov for opplæringstilbud som kunne tilby en større grad av individuell tilpassing og en tettere oppfølging fra lærere enn det som det ordinære løpet kunne gi. Et av tilbudene som startet i Rogaland fylkeskommune, var Alternativ opplæring med utvidet praksis (AOuP, også kalt Utvidet praksis). Tilbudet ble startet for å kunne tilrettelegge særskilt opplæring med hovedvekt på praktisk arbeid. Den første klassen startet opp i 1998, og etter det har tallet på elever i tilbudet vært i sterk vekst (Ohna, 2013).

Femten videregående skoler i Rogaland har dette opplæringstilbudet som ett av flere tilbud som tilbyr større grad av individuell tilpassing og tettere oppfølging (Ohna, 2013). Tilbudene om alternativ opplæring med utvidet praksis har alle en ulik forhistorie. I Rogaland fylkeskommune ble noen av tilbudene opprettet på nittitallet, mens andre tilbud har blitt etablert de siste årene: Gand videregående skole (2008), Dalane videregående skole (2007) og Sauda videregående skole (2006). Skoleåret 2009/10 var det registrert at om lag to hundre elever fikk sin opplæring i Utvidet praksis.

Ved en sakkyndig vurdering, kan elever bli innvilget videregående opplæring i inntil fem år (Kunnskapsdepartementet, 2010). Hvert år søker om lag halvparten av årskullet av elever i Rogaland seg til yrkesfaglige studieretninger. I tall vil det si rundt tre tusen ungdommer. Rundt fire hundre av disse elevene går for en grunnkompetanse (delkompetanse), og får sitt opplæringstilbud i ordinære klasser eller gjennom tilbud som Utvidet praksis (Ohna, 2013). Det kan for eksempel være at eleven har sin opplæring i Utvidet praksis med læringsmål fra Helse og oppvekst, eller at eleven går i en klasse i ordinært løp med redusert antall mål i ett eller flere fag. Når elevene går for grunnkompetanse, vil det si at de ikke får full kompetanse i det faget de får opplæring i.

På nettsidene til Rogaland fylkeskommune Vilbli.no nevnes Utvidet praksis som et tilbud «..for elever som lettere tilegner seg kunnskap gjennom praktisk arbeid og som har behov for tilrettelegging utover det som kan tilbys i ordinære klasser»("Utvidet praksis, "). Utvidet praksis presenteres som et opplæringstilbud som har tettere oppfølging og der undervisningen bruker praktiske innfallsvinkler til læringen.

2.4.2 Planer og målsettinger i opplæringen i Utvidet praksis

Elevene som søker seg til Utvidet praksis må ha et dokumentert behov for at de trenger en tettere oppfølging og tilpassing enn det de kan få i den ordinære opplæringen i videregående. Elevene har et vedtak om spesialundervisning (Ohna, 2013), og Pedagogisk-psykologisk tjeneste er sakkyndig instans. De vanligste kategoriene som brukes ved fattning av vedtak, er «generelle læreversker». Motsatt brukes «spesifikke vansker» som begrunnelse i en fjerdedel av vedtakene (Ohna, 2013). Elevene har en individuell opplæringsplan som beskriver hvilke mål de har i opplæringen.

Elevene i Utvidet praksis får et opplæringstilbud som gir kompetanse på lavere nivå (grunnkompetanse). Det vil si at elevene i Utvidet praksis får et kompetansebevis med standpunkt karakterer og med beskrivelser av læringsmålene i opplæringen. Elevene kan oppnå et kompetansebevis som sluttkompetanse etter endt opplæring ved Utvidet praksis. Kompetansebeviset skal være en skriftlig dokumentasjon på hvilke ferdigheter eleven har oppnådd, og hvilke læringsmål som er gjennomgått (Ohna, 2013). Kompetansebeviset gir ikke formell kompetanse (fag- eller studiekompetanse), men kan inneholde beskrivelser av uformell kompetanse som skolebasert praksis, kursbevis og sertifikater.

2.4.3 Hvem er elevene?

Elevene i Utvidet praksis som er beskrevet i en rapport om forskning på Alternativ opplæring med utvidet praksis (Ohna, 2013), har reduserte læreplanmål og individuelle opplæringsplaner. Målsettingen er at elever på sikt skal kunne delta i et ordinært arbeidsliv. Opplæringstilbudet er nært knyttet opp mot yrkesfaglige programområder, der utplassering i bedrift eller en offentlig driftsenhet også er en viktig del. Dersom elever fra Utvidet praksis ønsker å gå for formell kompetanse, kan de søke seg over til ordinært løp eller de kan søke om å få en opplæringskontrakt (Ohna, 2013). En elev med opplæringskontrakt i en bedrift kalles en lærekandidat, får sin faglige opplæring i en bedrift og meldes opp av til fagprøve av bedriften.

Elevene er hovedsakelig i alderen 16 – 18 år. Om lag 28 % er jenter, og 72 % er gutter. En overvekt av elevenes opplæring er særskilt knyttet til to yrkesfaglige retninger, BAT (Bygg- og anleggsteknikk) og TIP (Teknisk og industriell produksjon). Videre rapporteres det at en stor andel av elevene har hatt spesialpedagogisk undervisning på ungdomstrinnet. Halvparten av disse elevene har hovedsakelig fått opplæringen sin i små grupper eller alene. En tredjedel av elevene har fått opplæringen sin i vanlig klasse.

2.5 Forskning om Utvidet praksis

Denne studien står «på skuldrene» til forskningen som er redegjort for i en omfattende rapport som er utarbeidet av Ohna (2013) og flere medarbeidere fra Universitetet i Stavanger.

Prosjektet «Alternativ opplæring med utvidet praksis: deltagelse, læring og måloppnåelse» ble initiert i 2009 av Opplæringsutvalget i Rogaland og var organisert som et samarbeidsprosjekt mellom videregående skoler som gir tilbud om utvidet praksis, Opplærings-avdelingen i Rogaland fylkeskommune og Universitetet i Stavanger.

Prosjektets formål var «.. å utvikle kunnskaper om opplæringstilbudet Alternativ opplæring med utvidet praksis, med vekt på sammenhengen mellom deltagelse, læring og måloppnåelse» (Ohna & Bruin, 2010). I et videre perspektiv ville forskerne søke innsikt i det å forstå inkluderingsprosesser, hva som bidrar til å støtte opp under slike prosesser i ulike læringsarenaer. Videre ønsket forskningen å få innsikt i institusjonaliserte marginaliserings- og ekskluderingsprosesser og hvordan disse kunne reduseres.

Begrepene deltagelse, læring og måloppnåelse var utgangspunktet for analysene som ble gjort. Analysene viste en rekke funn som er interessante for denne studien. Et av funnene var at dokumenteringen av sluttkompetanse opplevdes som utilstrekkelig. Avdelingslederne (fra videregående skoler) som ble intervjuet, beskrev at dokumentasjonen bar preg av å være en oppsummering av formålet med undervisningen og ikke beskrev faktisk oppnådd kompetanse. Rapporten peker på hvordan grunnkompetanse defineres negativt fordi dagens system kommuniserer at standarden er studie- eller yrkeskompetanse (Ohna, 2013). Et annet funn var at elevene i intervjustudien opplevde Utvidet praksis som et vendepunkt i opplæringen sin. Utvidet praksis var en ny sjanse til å gjenskape seg som deltager i læring. På den annen side reflekterte elevene lite over hvilke begrensninger som lå i det å være elev i Utvidet praksis med tanke på å oppnå formell kompetanse for et fremtidig arbeidsliv. I rapporten (Ohna, 2013) diskuteres Utvider praksis i forhold til Biestas utdanningskriterier kvalifisering, sosialisering og subjektifisering (Biesta, 2009). I Utvidet praksis får elevene utvikle

ferdigheter og kunnskaper, men det stilles spørsmål om elevene får tilstrekkelige muligheter til å skaffe seg formell kompetanse. Utvidet praksis gir elevene muligheten til å delta i et fellesskap av andre jevnaldrende, men at deltagelsen som oftest skjer innenfor Utvidet praksis og i liten grad med resten av skolen. Elevene i Utvidet praksis opplever at de får oppdage nye sider med seg selv, men at det kan stilles spørsmål ved hvilke fellesskap de opplever å høre til.

3. TEORETISK RAMMEVERK

De spørsmål og antagelser som er utgangspunkt for studien, baserer seg på en rekke teorier.

Det teoretiske rammeverket for studien blir beskrevet i kapitlet som følger.

Forskningsspørsmålene bygger på en sosiokulturell forståelse av læring og de prosesser som skaper vilkår for læring (Säljö, 2005). I et sosiokulturelt perspektiv er læring et aspekt ved all menneskelig virksomhet (Säljö, 2005; Wenger, 1998). Det er gjennom deltagelse og samspill med andre mennesker at kunnskap og forståelse blir formet og videreutviklet. Først redegjøres det for det sosiokulturelle læringsperspektivet for å klargjøre hvilke forståelser som ligger til grunn for en videre bruk av teoretiske perspektiver. Deretter velges det å følge en struktur i kapitlet der begrepet deltagelse knyttes opp mot læring, inkludering og identitet. Deltagelse ses på som et sentralt vilkår for å lære (Säljö, 2005; Wenger, 1998). Inkludering er et vilkår for deltagelse. Hvordan man ser seg selv formes gjennom deltagelse (Wenger, 1998). Synet på seg selv er en erfaring som blir forhandlet frem i samhandling med andre (Wenger, 1998). Kapitlet avrundes med et delkapittel der det utdypes hvordan narrativer (fortellinger) brukes for å skape et selv i møte med vansker. Fortellingene brukes til å undersøke hendelser fra ulike kanter, og til å skape en sammenheng og mening i noe som ellers ville fremstå som stykkevis.

3.1 Det sosiokulturelle læringsperspektivet

Forskningsspørsmålene som stilles er tuftet på en sosiokulturell forståelse og antagelser om hvordan læring skjer og hva læring er. Sosiokulturelle perspektiver på læring henter sitt tankegods blant annet fra den russiske psykologen Vygotsky (1978) sine skrifter om språk og tanke som kulturelle redskaper. I et sosiokulturelt perspektiv blir læring og utvikling forstått som grunnleggende prosesser (Säljö, 2005). Læring og tenkning henger nært sammen med andre personer i læringssituasjonen, og det samspillet personene har sammen. Når man deltar i et kulturelt fellesskap, lærer man å utforske og videreutvikle redskaper og innsikter som allerede er tatt i bruk. Samspillet med andre, og de kulturelle redskapene som brukes, er en del av læreprosessen (Säljö, 2005). Med kulturelle redskaper menes fysiske, men også språklige verktøy som for eksempel ord, utsagn eller fortellinger. De kulturelle redskapene brukes i prosessen med å skape mening og redskapene formidler virkeligheten. I et sosiokulturelt perspektiv er det grunnleggende at fysiske og språklige redskaper medierer (formidler) virkeligheten til mennesker i konkrete virksomheter (Säljö, 2005).

Mennesker lærer alltid, enten man går inn for det eller ikke (Säljö, 2005). Skolen har imidlertid en særstilling når det gjelder læreprosesser (Vygotsky, 1978). Skolefag og undervisning representerer en systematisk behandling av det som blir sett på som gyldig og viktig viten i samfunnet. Ved at barn deltar i ulike grupperinger blir samværsformene og redskapene (for eksempel språket) som brukes en del av tenkningen til barnet. Læring kan da ikke studeres som et løsrevet fenomen, men må forstås i lys av det sosiale livet og den kulturen der personen deltar og lærer (Säljö, 2005). Et slikt perspektiv kan gi en utvidet forståelse av det som oppfattes som et individuelt problem med å tilegne seg skolefaglig kunnskap. I stedet for å fokusere på egenskaper ved individet kan et spørsmål om hvilke regler for kommunikasjon som finnes i skolen, og hvordan barn og voksne kan ha problem med å tilpasse seg disse reglene, gi en dypere forståelse av læring som fenomen (Säljö, 2005). Læring kan sees som sosial deltagelse i meningsskapende prosesser (Wenger, 1998). Ved å delta aktivt i praksisfellesskaper (i familien, i klassen, på arbeidsplassen) skapes det mening og forståelse. Å se på læring som et spørsmål om deltagelse har noen følger for hvordan man kan forstå og støtte læring (Wenger, 1998). For individet vil det si at læring er et spørsmål om engasjement og bidrag til praksisene i deres fellesskaper, og for fellesskapet betyr det at læring handler om en tilpasset praksis som gir rom for deltagelse for alle (ibid.).

3.2 Deltagelse, læring og identitet

Sosiokulturelle perspektiver på læring legger vekt på hvordan mennesker tilegner seg kunnskap og formes ved å delta i kulturelle aktiviteter (Säljö, 2005). Læring settes i sammenheng med den konteksten og den kulturen personen deltar i. Læringsprosessene som utfolder seg i skolesammenhenger er i en særstilling fordi skolen driver med systematisk behandling av viten som samfunnet gjennom skolefag, praksiser og samspill anser som gyldig og viktig (Vygotsky, 1978). Læring som foregår i fellesskapet av familien kan ha former av en mer «vilkårlig» behandling av viten fordi læring i denne konteksten er del av de sosiale aktivitetene, uten at den har et bestemt formål (Säljö, 2005).

Deltagelsen knyttes til hvordan individer og grupper tilegner seg og utnytter fysiske og kognitive ressurser (Säljö, 2005). For å få øye på hva fenomenet deltagelse er, må man fokusere på samspillet mellom individ og kollektiv. Samspillet kan fokuseres på gjennom å stille spørsmål om hva som er mulig å oppnå innenfor en gruppe. Hvordan reproduseres den kollektive kunnskapen innenfor gruppen og hvilke deler av den kollektive kunnskapen kan det enkelte individ komme til å beherske? (Säljö, 2005). Gjennom deltagelse vil mestringsteknikker og graden av forståelse blir forbedret. Rogoff (2003) ser på barnets

engasjement som viktig for graden av læring. Gjennom «ledet deltagelse» kan barnet øke sin deltagelse ved at voksne påtar seg å skape vilkår for varierte måter å lære på. Et eksempel på «ledet deltagelse» kan være å gi forklaringer for å skape en bro av mening mellom barna som er del av en gruppe. Wenger (1998) ser på deltagelse som medlemskap i sosiale fellesskap og aktiv engasjement i sosiale virksomheter. Deltagelsen er både personlige og sosiale prosesser ved at det er en kombinasjon av det å gjøre, å snakke, å føle og høre til.

Dersom læring kobles til begrepet deltagelse, blir læring også til sosiale prosesser. I 1969 ble det i Norge nedsatt en komite som skulle utarbeide et forslag til regler for spesialundervisning. Med disse reglene ble egen lov om spesialskolene opphevet og reglene ble innbakt i loven om grunnskolen. Blomkommiteen (1971) som leverte sin innstilling til lov om spesialundervisning, definerte deltagelse som tilhørighet til et sosialt fellesskap, delaktighet i fellesskapets goder, medansvar, oppgaver og forpliktelser. Ved denne endringen fikk barn som før ikke hadde hatt tilgang til den norske grunnskolen rett og muligheter til deltagelse i de fellesskap som eksisterte i grunnskolen.

Ved å være deltager i en gruppe (et praksisfellesskap), tar man del i en sosial praksis. Man lærer seg å ta del i innsiktene og de kulturelle redskapene som er tilgjengelige innenfor gruppen man er en del av (Wenger, 1998). Hvordan det legges til rette for deltagelse i undervisning vil dermed ha betydning for læringsprosessen. Kunnskap blir da ikke noe som enkeltpersoner bærer med seg, men som noe som er sosialt distribuert (Wenger, 1998) og noe man bruker når man handler i hverdagen (Säljö, 2005). Det er en ressurs man tar i bruk for å løse problemer, og håndtere kommunikative og praktiske situasjoner på en slik måte at det tjener formålet. En vesentlig evne er for eksempel å kunne definere en situasjon på en fruktbar måte, som igjen gjør det mulig å håndtere problemet og gå videre. Kunnskap utvikles gjennom at mennesker snakker sammen, løser problemer og samhandler på ulike vis. Læring og kunnskap blir resultatet av en kontinuerlig forhandling om mening. Måter man handler på og utfører et arbeid har i seg kunnskap. Kunnskapen er både i menneskene, men også mellom menneskene og i de kulturelle redskapene (Säljö, 2005; Wenger, 1998).

Denne studien søker å få vite hvordan elever konstruerer fortellingen om seg selv i lys av deltagelse og læring i skolesammenhenger. Hvordan man ser seg selv i forhold til andre kan ha noe å si for hvordan man ser på sin deltagelse i de fellesskaper man er del av i opplæringen. Hvordan kan identitet som begrep være med å kaste lys over det å forstå deltagelse i læringsfellesskaper? Wengers (1998) identitetsbegrep beskrives med en rekke

aspekter: Identitet som en erfaring som forhandles frem gjennom deltagelse, som et medlemskap i en gruppe, som det kjente og det ukjente, som et læringsforløp og som en relasjon mellom det lokale og det globale. Deltagelse skjer på visse vilkår. Disse vilkårene har konsekvenser for hvordan elevers identitet konstrueres. Wenger (1998) trekker en parallell mellom praksis og identitet ved å beskrive aspekter ved deltagelse slik det kommer til uttrykk i disse to begrepene. I praksisen forhandles det om mening, og identiteten formes av en forhandlet opplevelse av seg selv. I praksisen er det «læringshistorien» som deles, og identiteten formes av læringsforløpet.

Thomas og Loxley (2007) drar opp en forbindelse mellom motivasjon, identitet og læring gjennom å se på læring som noe man gjør sosialt. Å lykkes i læring blir det å kjenne seg involvert, inkludert og verdsatt som en likestilt part. Det motsatte, å oppleve å mislykkes i læring, blir knyttet til det å oppleve at læringsarbeid ikke har noe med en selv å gjøre, at en er utenfor fellesskapet og oversett. Et fravær av identitet i fellesskapet (Thomas & Loxley, 2007) hindrer elever i å være del av sosiale prosesser der læring skjer. Opplæringen må konstruere inkludering i form av fellesskaper der forskjellighet verdsettes og er normen i stedet for at enkelte barn blir identifisert med problemer med å lære. Et skifte av fokus i opplæringen må til, fra et fokus på vansker og funksjon til fokus på sosiale kulturer og kontekster som vilkår for læring. Det innebærer at opplæringen i større grad må ta høyde for hvordan relativ fattigdom og sosial status kan påvirke et barns læring i en kontekst.

Deltagelse i et fellesskap fordrer at man identifiserer seg med dem man skal samhandle med. Modellen «Participation-Identification» (Finn, 1989) tilbyr en ramme for å forstå hvordan graden av elevers deltagelse og identifisering med skolen er med på å forklare forhold som fører til at elever dropper ut av skolen. Modellen fokuserer på at den sosial interaksjonen mellom elev-lærer og elev-elev er vel så viktig som gode prestasjoner i skolefag. Deltagelse defineres som elevers aktive handlinger i klasseromsaktiviteter. Identifikasjon med skolen defineres som en todelt følelse; å kjenne en tilhørighet til skolen og at en verdsetter det å lykkes i skolerelaterte mål. Modellen vil senere i avhandlingen bli brukt i diskusjonen av resultater for å se på elevers syn på det større fellesskapet, og det å se muligheter for seg selv. Den kan gi et perspektiv på elevers tilhørighet til fellesskaper og hvilken betydning den har for hvordan de oppfatter seg selv, og ser muligheter for seg selv i Utvidet praksis.

Denne studien søker å få innsikt i hvordan elever i Utvidet praksis ser seg selv og seg selv i forhold til andre gjennom fortellinger om deltagelse og læring i skolegangen. Alle elevene

som deltar i studien forteller om vansker i forbindelse med læringsarbeid i skolen. De har alle hatt spesialpedagogisk hjelp av ulik form gjennom grunnskolen. Elevene er i videregående skole identifisert med vansker av ulike kategorier i den forstand at de har fått tilbud om opplæring i Utvidet praksis. Det er PPT som har tilrådd at de får opplæringen sin i mindre gruppe med tettere oppfølging. Fokus på lærevansker kan ha noe å si for hvordan den enkelte oppfatter seg selv. Den engelske forskeren Norwich (2007) tilbyr alternative måter å nærme seg spørsmål som gjelder forskjellighet. Det står ofte om vanskelige dilemmaer i spesialundervisning. De valgene som blir gjort kan ha både positive og negative følger for de personene som er berørt av valget. Slik Norwich ser det kan et dilemma løses på to måter. Man kan enten identifisere eller ikke identifisere forskjellighet, og derved også velge å respondere på de behov som er identifisert. En identifisering vil ha noe å si for opplæringens innhold og hvor opplæringen skal finne sted. I konteksten av Utvidet praksis kan det reises dilemmaer rundt det at opplæringen finner sted i egne lokale og tidsskjema fordi man må gjøre valg som kan berøre elevenes muligheter til å samhandle med andre jevnaldrende fra andre løp i den videregående skolen.

3.3 Deltagelse og inkludering

Deltagelse kan også knyttes til verdier som demokrati, individuelle rettigheter og universell utforming (Ohna, 2013). Dette innebærer også å ha et fokus på nedbygging av ekskluderende strukturer. Inkludering ligger som en betingelse for deltagelse i fellesskapene der læringen skjer som et resultat av samhandling.

Sett fra et sosiokulturelt perspektiv er læring situert av natur (Lave & Wenger, 1991; Rogoff, 2003; Säljö, 2005). Både formelle og uformelle spilleregler utvikles i grupper. Læring skjer i en sosiokulturell ramme og kan ikke løsriives fra denne når man skal søke å forstå prosessene som fører til læring. Hvordan personer forholder seg til hverandre, i hvilken grad brukes det ord og begreper som alle forstår, vil påvirke graden av muligheter for deltagelse hos den enkelte. Situert læring kan handle i enkleste forstand om relasjonen mellom nykommere og erfarne, hvor nykommeren gjennom en prosess skal tas opp i fellesskapet av erfarne. Dette er en læringsprosess, men uten undervisning og eksaminering. Lave og Wenger (1991) tydeliggjør dette ved å snakke om skillet mellom ”a learning curriculum” og ”a teaching curriculum”. Et praksisfellesskap kjennetegnes av tre dimensjoner. De som er medlemmer i et praksisfellesskap må ha en *felles oppgave* de skal løse (Wenger, 1998). De må i fellesskap gjøre en fortolkning av hvordan de velger å forstå og løse oppgaven. Deltagerne må samlet ha et *felles repertoar* som innebærer at gruppa har kommet frem til et sett med redskaper som

deles av hele gruppa. Gjennom kollektive prosesser og forhandlinger kan gruppen komme frem til et resultat som er utbytte av en felles innsats. Fra den enkelte i fellesskapet må det finnes et *gjensidig engasjement* som bidrar til at det kontinuerlig forhandles om mening. De viktigste redskapene gruppa har er dialogen og strukturene for samarbeid.

Deltagelse blir et kjennetegn på de prosessene som fører frem til ny kunnskap. Kunnskapen er de løsnings- og handlingsmåtene gruppa kommer frem til, den betydningen og forståelsen som tillegges ord eller symboler og samarbeidsmåtene som frembringer en ny innsikt (Säljö, 2005). Mangel på deltagelse vil i et slikt læringsbegrep være mangel på tilgang til det å lære. Når gruppa ikke har ett gjensidig engasjement (Wenger, 1998), vil det føre til at man ikke er med på å forhandle frem en felles forståelse av en oppgave. Dersom man ikke har tilegnet seg et felles repertoar av ferdigheter i samarbeid og problemløsning, vil man også være avskåret fra den kontinuerlige forhandlingen som foregår, der man justerer og tilfører mening og forståelse av begreper. Læringen er innbakt i de strukturer for samhandling, forhandling og forståelser som er et felles resultat av gruppas anstrengelser (Säljö, 2005; Wenger, 1998). Slik kan elevens fortellinger om sin egen deltagelse og læring, eller opplevd mangel på sådan, gi en innsikt i hvordan repertoaret for samhandling i en klasse og den enkelte elevs engasjement påvirker i hvilken grad de greier å tilegne seg kunnskap i skolefaglig sammenheng (Ogden, 1999).

I et sosiokulturelt læringsperspektiv er deltagelse en forutsetning for læring. Deltagelse fordrer at man er inkludert i læringsprosessene. Å kaste et blikk på hvilken betydning *mediering* og *artefakter* har i læringsprosesser kan gi et innblikk i hvilke vilkår som ligger til grunn for deltagelse. *Mediering* betyr å formidle, og *artefakter* er redskapene som tas i bruk for å formidle, enten språklige eller fysiske (Säljö, 2005).

I et sosiokulturelt perspektiv er det grunnleggende at fysiske og språklige redskaper medierer virkeligheten for mennesker i ulike kontekster (Säljö, 2005). For å kunne studere hvordan mennesker tenker og lærer i en sosial praksis, må man se på hvordan mennesker håndterer verden ved å bruke redskaper. I konteksten av Utvidet praksis kan samarbeidsformer mellom elever eller hvordan lærer og elev samtaler seg til en felles forståelse av hvordan man sveiser et feste være eksempler på bruk av kulturelle redskaper i læringsprosesser. Redskapene kan være arbeidsformene eller oppskriftene på problemløsning som lærere og elever i Utvidet praksis bruker. For å kunne formidle innsikter til hverandre innen en gruppe, er språket grunnleggende (Säljö, 2005). Elever kan i skolesammenheng inkluderes ved at lærer og

medelever bruker et felles språk, der ord og språklige bilder refererer til noe kjent. I motsatt tilfelle kan språk brukes på en slik måte at det ekskluderer elever. Ved at de ikke klarer å koble sine referanser og erfaringer til de ord og talemåter som blir brukt i undervisningen, vil språket bli en barriere for å bli inkludert i en felles forståelse av et spørsmål. I konteksten av denne studien, kan et fokus på hvordan bruk av språk kan ekskludere elever i læringsprosesser, gi en forståelse for hvordan elever kan oppleve seg utenfor et faglig fellesskap.

Å fokusere på «Ledet deltagelse» (Rogoff, 2003) i læringsprosesser kan være en måte å legge til rette for inkludering i et fellesskap. Læring som en prosess med skiftende deltagelse i fellesskapets aktiviteter ligger til grunn for begrepet «Ledet deltagelse». Det kan sammenliknes Lave og Wengers (1991) beskrivelse av læring som en prosess der personer gjennom engasjement blir til «perifere legitime deltagere» i et praksisfellesskap. «Ledet deltagelse» innebærer at voksne og barn er begge aktive deltagere i kulturelle aktiviteter som læring og påvirker meningsskaping med sine bidrag. «Ledet deltagelse» beskrives gjennom to grunnleggende prosesser. Den ene prosessen fokuserer på det å skape en felles «bro» for forståelse. Når den voksne (læreren) gir barnet (eleven) eksempler på hvordan han skal tolke en sosial situasjon, skapes det en felles forståelse av hva som kreves av barnet i en situasjon som er ukjent. Den andre grunnleggende prosessen i «Ledet deltagelse» er det å skape felles strukturer for deltagelse. Ved at barnet kan observere den voksne i utføring av en oppgave kan barnet delta ved å gjenta det den voksne gjør. Et eksempel kan være at den voksne forteller en historie. Historien kan gi barnet en struktur for hvordan han kan fortelle om sine opplevelser. I konteksten av Utvidet praksis kan «Ledet deltagelse» være en måte å gi elever muligheter til å håndtere situasjoner som samhandling med andre jevnaldrende, ved at lærer viser samhandling i «aksjon» når det samarbeides om å løse en oppgave.

Å være inkludert i læringsprosesser kan også handle om å være innenfor eller utenfor et fellesskap som forvalter en bestemt fagkunnskap. I den yrkesrettede opplæringen i videregående skole er bedrifter og offentlige virksomheter en viktig arena for å skaffe seg spesifikk fagkunnskap. Dersom for eksempel en lærling opplever å bli satt til en avgrenset oppgave gjennom hele læretiden, vil dette ha stor betydning for læringsprosessen og i hans/hennes mulighet til å ta del i bredden av innsikter og praksiser som det aktuelle yrkesfaget har å by på (Markussen, 2009). I denne sammenhengen blir det å få tilgang på praksisene i en bedrift, det som medierer kunnskapen eleven ønsker å oppnå. Å få tilgang til et fellesskap som forvalter en bestemt fagkunnskap, har også et sosialt aspekt ved seg. Det å

være inkludert i praksiser som forhandler frem en forståelse for hva det innebærer å gjøre «en god jobb» handler om å få tilgang til fellesskaper som en «legitim perifer deltager» (Lave & Wenger, 1991).

3.4 Narrativer som en måte å fremstille seg selv på

Under følger en redegjørelse av teoretiske perspektiver på narrativer som en modell for å konstruere et selv, og en redegjørelse for Utvidet praksis elevers fortellinger om deltagelse og læring som en inngang til å forstå hvordan deltagelse har betydning for å kunne se muligheter for å lære. I denne studien brukes ordet «fortellinger» for det teoretiske begrepet «narrativer».

3.4.1 Narrative modeller for å konstruere et selv

For å kunne nærme seg spørsmålet om hvordan elevene skaper fortellingene om seg selv brukes Bruner (1997) sin narrative modell for å konstruere et *selv*. I Bruners modell skapes selvet gjerne i møte med den erfarte verden, men selvet skaper også verden slik den fremstår. Kulturen tilbyr sine egne «sjangere» av selv-konstruksjon. En amerikaner eller nordmann vil helle til å legge vekt på sin individualitet. Fortellingene man omgir seg med, er med på å opprettholde en slags stabilitet i tilværelsen (posisjon). En del av stabiliteten er at mennesker oppfatter seg selv om et selv. Bruner påpeker at menneskers syn på den sosiale verden er bygget på denne fundamentale oppfatningen av «selvet» som samhandler med hverandre.

Identitet skapes i fortellingen om seg selv. Bruner stiller spørsmål om hvilke sjangere som brukes når mennesker vil fortelle om seg selv. Å fortelle om seg selv gjøres stort sett i episodiske og fragmenterte biter. Når stabiliteten i fortellingen om seg selv rokkes ved at man møter på en vanske, utfordres man til å endre fortellingen. Den opplevde vansken eller situasjonen bryter stabiliteten, og den videre fortellingen undersøker situasjonen fra ulike kanter, og hvilke konsekvenser som er resultatet av situasjonen. Å skape seg selv om igjen ser ut til å være en følge av det å bli marginalisert, plassert ut av den bekreftelsen man har i «mainstream» (Bruner, 1997). Dersom man ikke har en oppfatning av seg selv som markerer en som et eget individ og heller ikke i fellesskap med andre, det er da vi søker å endre oss selv. Det er i møte med problemer at man skaper et selv som strekker seg lengre enn her-og-nå. Fortellingene må fremstilles som «åpne» ved at det vises til muligheter for endring. Dersom en fortelling er «lukket», vil det påvirke evnen til å gjenskape seg fordi det ikke vises til veier ut av den opplevde vansken.

Narrativer er det man skaper for å forstå og finne mening og sammenheng i tilværelsen (Riessman, 2008). Narrativer skapes i forbindelse håndtering av utfordrende hendelser eller

større forandringer i personers liv. Gjennom at man forteller konstruerer man aktivt seg selv og verden rundt seg. Ved å konstruere fortellinger skapes det en forståelse av tilværelsen og handlingene. Personers narrativer er situert i bestemte sosiale, kulturelle og institusjonelle diskurser som preger hvordan fortellingene deres skapes (Riessman, 2008). Fortellingene kan være ordnet kronologisk eller tematisk og må beskrive konsekvenser av hendelser som fortelles om. Å konstruere et narrativ innebærer å skape mening og sammenheng i noe som ellers ville fremstå som stykkevis og tilfeldig (Riessman, 2008).

3.4.2 Utvidet praksis elevenes fortellinger som en måte å fremstille seg selv på

Denne studien søker å forstå hvordan elevene i Utvidet praksis konstruerer seg selv gjennom sine fortellinger om læring og deltagelse i skolegangen. Fortellingene til elevene i Utvidet praksis er situert i bestemte diskurser som påvirker hvordan de fremstiller seg selv, noe som skaper ulike forutsetninger for elevenes deltagelse og læring. Elevene har gått i en grunnskole som skal være for alle. De har som alle ungdommer i Norge rett til videregående utdanning (Kunnskapsdepartementet, 2010). Innenfor en inkluderende utdanningspolitikk fremstår Utvidet praksis som et opplæringstilbud som skal motvirke frafall i skolen ved å hjelpe elever som ikke klarer seg i ordinært løp en tettere oppfølging og vektlegging av praktisk tilnærming i læringen (Ohna, 2013).

Studien søker å forstå hvordan elever i Utvidet praksis ser seg selv i forhold til andre gjennom å bruke identitetsbegrepet til Bruner (1997) som et rammeverk. Identitet skapt ved hjelp av narrativer som redskap for å konstruere virkeligheten, er sentralt i det å være menneske (Bruner, 1997; Wertsch, 2002). Når personer skaper en fortelling om nåtid og fortid, bruker de kulturelle verktøy som gis i den sammenhengen de befinner seg i. Eksempler på slike verktøy kan for eksempel være lingvistiske termer som «vendepunkt» eller «da alt gikk galt». Bruner legger vekt på at fortellinger om livet må holde mulighetene åpne for oppdateringer og endringer. En fortelling som er «lukket» reduserer mulighetene for å se seg selv som en endringsagent i eget liv. Fortellingene som elevene i denne studien skaper om seg selv, vil handle om deres opplevelse av læring og deltagelse. Studien vil også se på om elevene holder fortellingene åpne, og om de ser muligheter for å bevege seg mot den fremtiden de håper på.

4. METODISK TILNÆRMING

Formålet med studien har vært å se på hvordan elever konstruerer fortellinger om seg selv i lys av læring og deltagelse i grunn- og videregående skole (Utvidet praksis). Fokuset har vært rettet på elevenes erfaringer i forhold til opp- og nedturer knyttet til læring i skolen. Studien har sett på hvordan elevene opplever sin deltagelse eller mangel på sådan i møte med medelever og lærere i grunnskolen og i videregående. Studien søker å få innsikt i hvordan deltagelse og læring preger elevens oppfatninger av seg selv. Uttrykt gjennom dagligtale kan man si at studien søker å forstå hvordan det er å være i «elevens sko» (Kvale, Brinkmann, Anderssen, & Rygge, 2009). Hvordan elevene konstruerer fortellinger om deltagelse og læring kan åpenbare strukturer som fremmer eller skaper barrierer i læringen. Kunnskapen om strukturer som fremmer eller skaper barrierer, kan hjelpe lærere i grunnskole og i videregående ved å peke ut strukturer eller situasjoner der elever kan stå i fare for å ekskluderes faglig og sosialt i skolen. Kunnskap om hvordan lærere kan fremme inkludering ved økt deltagelse, er også viktig.

Dette kapitlet har til hensikt å gi leseren en innføring i hvordan og hvorfor forskeren har truffet de valgene som er gjort, både i henhold til metode og forskningsdesign, etiske forutsetninger og forskerrollen. Hver fase i prosessen vil bli gjort rede for. Det synliggjøres hvordan man kom frem til spørsmålene i intervjuguiden, hvilke forberedelser som ble gjort før intervjuene, hvordan de ble gjennomført og refleksjoner som er gjort omkring metode.

4.1 Metodevalg

4.1.1 Valg av metode og forskningsdesign

Samfunnsvitenskapene har til hensikt å bidra til kunnskap om hvordan virkeligheten ser ut, både i det lille og det store bildet. For å finne frem til denne kunnskapen, må man følge en bestemt vei mot målet (Johannessen, Tufte, & Christoffersen, 2010). Samfunnsvitenskapelige metoder handler om hvordan man skal gå frem for å få informasjon om den sosiale virkeligheten, og hva den kan fortelle oss om forhold og prosesser i samfunnet. Den empiriske forskningen dreier seg om å samle inn, analysere og tolke data.

Å tale om design i forskningen handler om hvilken formgivning forskeren velger for sitt prosjekt. Forskeren starter kanskje med en problemstilling, og vurderer så mulige måter å gjennomføre en undersøkelse for å finne svar som kan belyse problemstillingen (Johannessen et al., 2010).

For dette prosjektet er det valgt å samle inn data ved hjelp av kvalitative forskningsintervjuer (Kvale et al., 2009). Studien har en vitenskapelig forankring i et sosial-konstruktivistisk paradigme (Burr, 2003; Kvale et al., 2009). Det som vil si at den bygger på en oppfatning om at virkeligheten er sosialt konstruert og at virkeligheten er noe som det fortolkes og forhandles om. Denne studien søker å forstå hvordan elever i Utvidet praksis fremstiller seg selv. Studien bygger på antagelser om at mennesker konstruerer seg selv ved å fortelle (Bruner, 1997). Fortellingene er en aktivitet som hjelper til å skape en sammenheng i tilværelsen (Bruner, 1997). Studien søker å få øye på hvordan elevene i Utvidet praksis konstruerer seg selv gjennom fortellinger om deltagelse og læring, og gjennom en analyse av disse fortellingene kan studien gi noen svar på deltagelse påvirker elevenes syn på seg selv. Videre er studien forankret i et sosiokulturelt perspektiv på læring.

Prosjektet er en kvalitativ studie som vil si at forskningsmetodene plasserer seg inn i en hermeneutisk tradisjon. Når dette prosjektet plasseres inn i en hermeneutisk tradisjon er det fordi selve forskerprosessen er en frem og tilbake bevegelse mellom ulike deler av studien, fra data til analyse og så til data igjen. Fortolkingsprosessen beveger seg hele tiden fra deler til helhet, og til deler igjen (Kvale et al., 2009). Karakteristisk for meningsfulle fenomener er at de må fortolkes for at de skal forstås (Gilje & Grimen, 2000). De ulike delfortolkningene testes i forhold til meningen i en større kontekst, og teksten bør forstås ut fra egen referansesamme. Teksten er ikke forutsetningsløs (Kvale et al., 2009) og kan ikke la være å forholde seg til den forståelsestradisjonen den er blitt til i. I denne studien vil det si at sosiokulturelle perspektiver på læring danner en forståelsesramme for hvordan elever i Utvidet praksis fremstiller seg selv.

Det ble valgt en kvalitativ forskningsmetode med en fenomenologisk tilnærming fordi formålet med studien er å få løftet frem hvordan elever i Utvidet praksis oppfatter seg selv (Van Manen, 1990). En fenomenologisk tilnærming vil si at man tar utgangspunkt i livsverden slik den erfares umiddelbart gjennom levd liv. Gjennom å undersøke hvordan de konstruerer fortellinger om læring og deltagelse i skolegang søkes det å få vite hvordan opplevelsen av sin egen deltagelse påvirker hvordan eleven fremstiller seg selv. For å kunne undersøke et fenomen som har med hvordan individer konstruerer seg selv, benyttes en kvalitativ metode som gir anledning til å drive med en hermeneutisk fortolkningsprosess der forskeren studerer datamaterialet i en frem-og-tilbake bevegelse. Selve fortolkningsprosessen er med på å bringe frem funn som analyseres og tolkes i mange omganger på kryss og tvers, for å «vaske frem» beskrivelser som kan si noe om det fenomenet man ønsker å studere. I denne studien har forskeren beveget seg mellom data og analyse ved at analysen har blitt gjort

i tre faser. Den første og den andre fasen har brakt frem noen tematikker. Dette har igjen blitt et videre grunnlag for å analysere data på nytt i en tredje fase for å forsøke å trenge dypere inn i fenomenet.

Den hermeneutiske fortolkningsprosessen innebærer at andre deler av studien også bearbeides i en frem-og-tilbake prosess. Intervjuer og transkribering i denne studien ble utført i løpet av noen uker. Det første intervjuet ble gjennomført og transkribert før man gikk over til det neste, med tanke på å kunne gjøre seg noen erfaringer og refleksjoner som kunne få betydning for hvordan neste intervju ville bli gjennomført. Det gjaldt både det å teste intervjuguiden, selve intervjusituasjonen, meningsfortolkningen og verifiseringen underveis.

4.1.2 Det kvalitative forskningsintervjuet

Kvalitative metoder i forskningen søker å gå i dybden, mens kvantitative vektlegger utbredelse og antall (Johannessen et al., 2010). Ut i fra denne studiens forskningsspørsmål er det valgt en kvalitativ tilnærming. Formålet med studien er å få mer kunnskap om hvordan elever i Utvidet praksis oppfatter seg selv gjennom deltagelse og læring. Å innhente beskrivelser fra elevers opplevelser og deres fortolkninger av hva som menes med deltagelse og læring ligger nært opp til en samtale i dagliglivet (Kvale et al., 2009), men har det profesjonelt intervju som formål. Det semi-strukturerte intervjuet er en samtaleform som verken er åpen eller lukket. Kvale (2009) beskriver denne typen intervju som en samtale som følger en intervjuguide som sirkler inn bestemte tema, og kan inneholde forslag til spørsmål.

En intervjuer er avhengig av å ha en rekke praktiske ferdigheter og fortløpende kunne gjøre personlige vurderinger. Intervju er et håndverk som læres gjennom praksis (Kvale et al., 2009). En intervjuer må før eller siden «hoppe i det» en første gang, og gjøre praktiske erfaringer for å kunne utvikle sine ferdigheter og vurderingsevne. Sammen produserer intervjuer og deltager kunnskap i konteksten av en samtale. I samtalen foregår det en erkjennelsesprosess som både involverer intervjuer og deltager (Kvale et al., 2009). For denne studien betyr det at intervjuet sees som en sosial praksis der begge parter (intervjuer og elever i Utvidet praksis) er med i meningsskapingen. Målet med intervjuet er å få tak i elevers opplevelser av seg selv gjennom deltagelse og læring, og den fortolkningen som forsker og elev gjør sammen underveis i intervjuet er viktig for å trenge dypere inn i fenomenet. Elevenes utsagn kan av og til være tvetydige, og dette gjenspeiler motsetningene i hvordan de fremstiller seg selv. Underveis i intervjuprosessen kan det komme beskrivelser som gir ny

innsikt og bevissthet, og elevene kan endre på hvordan de fremstiller seg selv og hvordan de fortolker opplevelser fra grunnskolen og videregående.

Intervjusituasjonen i forskningsintervjuet er en sosial praksis som er preget av et asymmetrisk maktforhold der intervjuer stiller spørsmålene (Kvale et al., 2009). Intervjuer og deltager påvirker prosessen underveis ved å fortolke og aktivt bidra med elementer til samtalen. Forskeren bør i planleggingen av en studie gjøre en analyse av mulige virkninger og konsekvenser ved valg som blir tatt, både i intervjusituasjon og ved å levere kunnskap videre, kunnskap som er med på å forme oppfatninger og kanskje styre mennesker. I denne studien gjorde forsker seg opp noen tanker om hvordan elever i intervjusituasjonen kunne bli påvirket av det å bli intervjuet av en voksen kvinne som kan minne dem om læreren eller andre autoritetspersoner.

4.1.3 Utvalg og rekruttering

Dette prosjektet bygger videre på tidligere forskning som er gjort på «Utvidet praksis» som et alternativt opplæringstilbud i videregående skole (Ohna, 2013). Universitetet i Stavanger er partner i et internasjonalt pågående forskningsprosjekt, med partnere fra en rekke europeiske land og fra tre ulike fagmiljøer, et forskings-, et praksis- og et kompetansemiljø deltar. Prosjektet fokuserer på hvordan man kan skape en inkluderende videregående opplæring for ungdom som står i fare for å falle utenfor. Det ble naturlig å henvende seg til et av praksismiljøene her i Norge for å få tilgang til informanter. Et av praksismiljøene er en videregående skole. Det ble derfor naturlig å henvende seg til skolen for å rekruttere elever som deltagere i dette prosjektet. Elevene som ble rekruttert var elever ved Utvidet praksis-tilbudet ved skolen på det tidspunktet intervjuene ble gjennomført.

En prosjektinvitasjon ble sendt til en videregående skole (se vedlegg nr. 1), og invitasjonen ble sendt til avdelingslederen for skolens Utvidet praksis-tilbud. Avdelingslederen videreformidlet invitasjonen til elevene via kontaktlærere. Det ble valgt å invitere til prosjektet via avdelingsleder for at rekrutteringen skulle foregå så ryddig og formelt korrekt som mulig. En fordel med å la kontaktlærer formidle invitasjonen, var at kontaktlærer kunne vurdere om eleven hadde motivasjon for å delta og lettere kunne takke nei dersom de ikke hadde ønske om å delta. Dette var viktig i prosjektet fordi elever kunne komme til å føle seg presset til å delta, og det ble vurdert til å være uetisk å presse et menneske inn i en situasjon som innebærer at de blir oppfordret til å dele personlige opplevelser om skolegang. Det at elevene fritt kunne velge å delta, og at de hadde motivasjon for å dele hvordan de oppfattet

seg selv og gjennom skolegangen, ble sett som grunnleggende utgangspunkt for å kunne legge til rette en intervju situasjon som kunne generere kunnskap om hvordan elevene i Utvidet praksis oppfatter seg selv.

I utvalget ble det lagt vekt på å balansere kjønnsperspektivet, ved å ha likt antall gutter og jenter som deltagere. Som nevnt tidligere i teksten, er det i tilbudet «Utvidet praksis» en høyere andel gutter enn jenter. Likevel er det lagt vekt på likt antall, fordi kjønn kan gi ulike opplevelser av skole, læring og identitet. Godø (2013) har funnet at det er forskjeller mellom gutter og jenter i hvordan motstand mot skolen kommer til uttrykk. Gutter som opplever at de kommer til kort faglig i skolen blir ofte oppfattet som «pøbler», mens jenter som opplever at de sliter faglig kan bli oversett (Godø, 2013). Felles for både gutter og jenter er at støtte fra en oppmerksom lærer er veldig viktig for hvordan de finner seg til rette i skolen.

Når det gjaldt alder, ble det lagt vekt på å invitere de elevene som hadde vært en stund i tilbudet (et skoleår eller mer). Å ha vært en del av opplæringstilbudet Utvidet praksis over en lengre periode, ble antatt som viktig for å kunne svare på spørsmål om identitet, læring og deltagelse. Det ble også ansett som viktig at elevene hadde vært så lenge i tilbudet at de kunne trekke sammenlikninger og reflektere rundt sin egen situasjon i grunn- og videregående skole. Elevene som deltok var i alderen sytten til nitten år gamle. Alle seks hadde vært i opplæringstilbudet i mer enn ett år og en av dem i tre år.

Beskaffenheten på dataene i denne studien finnes i de beskrivelsene som elevene formidler gjennom intervjuene i studien. Formålet med denne studien er ikke å undersøke fenomenet i et bredt utvalg, men heller å få tilgang til opplevelser og erfaringer som kan kaste lys over et fenomen slik at man får ny dybdekunnskap om hvordan deltagelse, læring og syn på seg selv kan påvirke hverandre.

4.1.4 Kvalitet i kvalitativ forskning

I kvantitativ forskning brukes begrepene validitet, reliabilitet og overførbarhet som et mål på troverdighet (Johannessen et al., 2010). I kvalitativ forskning brukes lignende begreper, men får andre betydninger. Silverman (2006) argumenterer for at reliabilitet og validitet er sentrale begreper i vurderingen av en studies troverdighet. I denne studien velges det å bruke begrepene gyldighet (validitet), pålitelighet (reliabilitet) og overførbarhet for å argumentere for troverdigheten til studien (Kvale et al., 2009).

En studies *gyldighet* kan argumenteres for gjennom å stille spørsmål om resultatene måler den virkeligheten som er studert (Silverman, 2006). Ved å synliggjøre de ulike stegene i analyseprosessen og grunnlaget for fortolkningene som er gjort styrkes gyldigheten. Når det gjelder fortolkninger i studien etterstrebes det ved å tydeliggjøre grunnlaget ved å vise hvordan analysen har gitt grunnlag for konklusjonen. Forskeren gjør fortolkningsprosessen *transparent* (gjennomsiktig) ved å gjøre hvert steg i analysen tilgjengelig, og beskrive og begrunne den fortolkningen som gjøres (Silverman, 2006). I denne studien gjøres grunnlaget for kategoriene i analysen visuelt tilgjengelig gjennom tre tabeller. I delkapittel 4.4 beskrives hvert steg i analysen. Å styrke en studies gyldighet kan også gjøres gjennom å diskutere analysen med et kritisk blikk med flere forskere (Thagaard, 2009). I denne studien har den «kritiske vennen» vært veileder som har vært med som diskusjonspartner under hvert steg av analyseprosessen. En annen måte å styrke gyldigheten på er å vise til andre studier som har kommet til resultater som kan støtte opp om de funn som er gjort. Denne studien baserer seg på tidligere forskning som er gjort på det samme utdanningstilbudet som i denne studien. Flere av kategoriene som er brukt i analysen i denne studien, er utledet fra funn som er gjort i en intervjustudie (Bruin & Ohna, 2009) som er del av et større forskningsprosjekt om Utvidet praksis (Ohna, 2013).

En annen måte å argumentere for studiens gyldighet kan gjøres gjennom å vise tydelig hvilket ståsted man har som forsker og hvilke intensjoner man har med studien (Thagaard, 2009). Forskerens ståsted og formålet med studien er forsøkt å gjøres så tydelig som mulig gjennom redegjørelser i kapittel ett til tre. I denne studien er det en forsker med en fot i lærerprofesjonen og en fot i studentmiljø fra Masterstudie i spesialpedagogikk. Det blir i neste delkapittel reflektert rundt etiske sider ved hvordan erfaring som lærer i ungdomsskolen kan påvirke intervjusituasjonen. Denne erfaringen kan i tillegg påvirke analyse og fortolkning ved at forsker i kraft av sin forståelse ser ett fenomen men overser et annet. Forsker opplever at det har vært en fordel å ha en viss forståelse for hvordan det er å være elev i grunnskolen, og hva mobbing og opplevde vansker i læringsarbeid kan føre med seg. Det har det vært en fordel ikke å ha inngående kjennskap til videregående skole og Utvidet praksis, for på den måten kunne gå inn i tematikker med åpne øyne. Forsker har måttet sette seg grundig inn i hvilke sammenhenger videregående skole står i per i dag, og hvordan Utvidet praksis har blitt til som opplæringstilbud.

Siktemålet med denne studien har vært å presentere elevers perspektiver på deltagelse og læring. Dette innebærer å få tak på elevers selvforståelse og oppfatninger av erfaringer som er

gjort i skolegangen. Forsker har forsøkt å styrke gyldigheten til studien underveis ved at deltageres oppfatninger har vært sjekket opp underveis i intervjusituasjonen (Kvale et al., 2009).

En studies *pålitelighet* kan argumenteres for gjennom at forskeren synliggjør på en etterrettelig og nøyaktig måte hvordan praktiske forhold ved studien er gjennomført (Thagaard, 2009). En studies pålitelighet kan styrkes gjennom å gjøre forskningsstrategier *transparente* (Silverman, 2006). I denne studien er alle metodiske valg og praktiske sider ved datainnsamling beskrevet utførlig i kapittel 4 slik at lesere av masteravhandlingen kan vurdere den trinn for trinn. Det er særlig viktig å synliggjøre valg som blir gjort i forskningsprosessen fordi valgene danner grunnlag for hvordan prosessen gjennomføres. En studies pålitelighet kan styrkes ved at flere forskere er med i diskusjonen når avgjørende beslutninger skal tas (Thagaard, 2009). I denne studien har veileder vært en viktig diskusjonspartner i innledende faser der beslutninger om metoder og framgangsmåter ved datainnsamlingen skulle fattes.

Påliteligheten i en studie avhenger av den konteksten datainnsamling foregår i. Relasjonen intervju-deltager har til intervjuer kan påvirke påliteligheten til dataene ved at det kan variere hvor åpne intervju-deltager er i intervjusituasjonen. Elevene som ble intervjuet var ikke kjent for forsker fra før. De virket avslappet i intervjusituasjonen og gav rike beskrivelser gjennom sine svar. Underveis i intervjuet ble det fulgt opp med spørsmål for å sjekke opp hvordan elevene fortolket sine egne opplevelser. Intervjuer konfronterte ikke elevene når de kom med motstridende utsagn. Denne studien har en fenomenologisk tilnærming og formålet med studien er å få tak i hvordan elever oppfatter seg selv. Motstridende utsagn kan være et uttrykk for en dualitet i elevens syn på seg selv. Kvale (2009) foreslår at intervjuer stiller «hvordan» spørsmål for å få frem så rike beskrivelser som mulig av intervju-deltagers ståsted. I et hermeneutisk perspektiv kan intervju-deltager endre på beskrivelsen av fenomener ved at de får nye innsikter underveis i intervjusituasjonen (Kvale et al., 2009).

Intervjuers kjønn kan ha betydning for innsamlingen av data (Thagaard, 2009). I denne studien vurderes intervjuerens alder som viktigere enn kjønn. Elevene som deltar i studien er vant til å forholde seg til kvinnelige og mannlige lærere på den videregående skolen. Det at intervjuer er en generasjon over elevene i alder kan påvirke datainnsamlingen ved at intervjuer og deltager står i to helt forskjellige livsfaser. Intervjuer har satt seg grundig inn i forskning om Utvidet praksis og har bakgrunn som lærer i ungdomsskolen. Påliteligheten i

datainnsamlingen oppfattes som styrket ved at intervjuer hadde en bred forforståelse for det kan innebære for ungdommer å oppleve problemer i læringen i videregående skole.

«I kvalitative studier gir fortolkningen grunnlag for *overførbarhet* (..)» (Thagaard, 2009). Gjennom at lesere kjenner seg igjen i fortolkningene som er gjort i en studie skapes et grunnlag for overførbarhet (Thagaard, 2009). Grunnlaget for overførbarheten til denne studien vurderes til å ligge i gjenkjennelse av tre tematikker som trer frem i analysens andre fase, og elevenes opplevelse av to fellesskaper som henholdsvis inkluderende og ekskluderende. Seks elever i Utvidet praksis har delt sine erfaringer med deltagelse og læring i grunnskolen og i videregående skole. Framgangen i fortolkningsprosessen av elevenes beskrivelser gjøres tilgjengelig steg for steg i kapittel 4.4 og vurderes som gyldig og pålitelig. Dette skaper et grunnlag for å vurdere fortolkningen overførbar til andre settinger enn grunnskole og videregående skole, og at den kan være relevant i andre sammenhenger for å forstå hvordan mennesker syn på seg selv påvirkes av hvordan de ser sin deltagelse i ulike fellesskaper.

4.2 Forskers rolle og etiske refleksjoner

En hver forskningsstudie vil reise etiske spørsmål. Noen av spørsmålene vil gjelde forskning generelt, og noen vil være spesifikke for den enkelte studie. I denne studien som er basert på data fra intervjuer vil det menneskelige samspillet i intervjuet påvirke intervjupersonene, og kunnskapen som produseres vil påvirke vårt syn på menneskets situasjon (Kvale et al., 2009).

Det reises etiske utfordringer ved hvert av forskningsstadiene (Kvale et al., 2009), disse knyttes til drøftinger som har med formålet, planleggingen, intervjusituasjonen, transkriberingen, analysen, verifisering og rapportering av funn. I dette delkapitlet vil det bli redegjort mer utførlig for utfordringer som er knyttet til intervjusituasjonen, transkriberingen og analysen.

I forkant, underveis og i etterkant av en intervjusituasjon, vil møtet mellom to mennesker reise en rekke spørsmål som forskeren må ta et standpunkt til. NESH sine etiske retningslinjer (2006) sier noe om hvordan forskningsprosessen skal respektere menneskeverdet ved ikke å påføre skade på personer som deltar i studien, ved for eksempel å bli påført urimelig belastning eller tap av privatliv. I forkant må forskeren tenke gjennom hvilken fremgangsmåte som best ivaretar disse retningslinjene ved den første kontakten. Underveis i intervjuet må forskeren være bevisst sin egen rolle. Forskeren gjør seg på forhånd noen tanker om hvordan

samtalen kan gå i ulike feller. For eksempel kan samtalen gli over i et spor der forskeren kan bruke teknikker som er legitime i en terapeutisk samtale, men ikke i en intervjusituasjon (Kvale et al., 2009). Intervjuer kan underveis oppfatte at intervjudeltageren sender ut motstridende budskap i form av kroppsspråk og tonefall. Det er ikke etisk forsvarlig av forsker å påpeke at intervjudeltager formidler budskap hun / han ikke selv er seg selv bevisst, fordi intervjudeltager kan få problemer i etterkant (Thagaard, 2009).

I etterkant av intervjuet kan forskeren oppdage at tematikker er forbigått eller at intervjudeltageren har gitt svar som er uklare. Forskeren kan unngå å komme i den situasjonen ved at man i intervjusituasjonen kontinuerlig sjekker opp forståelse og fortolker underveis (Kvale et al., 2009). I denne studien ble det oppdaget i etterkant av første intervju at intervjuer ikke hadde fulgt nok opp med oppfølgingsspørsmål, og at det derfor ikke kom frem «rike nok» beskrivelser av hvordan eleven opplevde seg selv i forhold til deltagelse og læring og hva dette betydde for han / henne. I de påfølgende fem intervjuene ble erfaringer og beskrivelser som elevene fortalte om i større grad fortolket underveis.

To metaforer kan gi et bilde på ulike posisjoner som forskeren kan innta i intervjuer; som en reisende eller en gruvearbeider (Kvale et al., 2009). Denne studien hadde som mål å finne ny kunnskap om hvordan elever ser på seg selv og seg selv i forhold til andre, i lys av deltagelse og læring. For å få tilgang til elevens oppfatninger av seg selv og seg selv i forhold til andre, ble det i intervjusituasjonen lagt vekt på i innledende fase å etablere en forståelse hos intervjudeltakeren om hva intervjuene skulle brukes til og hvordan de ville bli behandlet i etterkant. I jakten på å få tilgang til elevenes oppfatninger seg selv og seg selv i forhold til andre, ble det viktig å ha i mente at noen spørsmål kan bli for personlige. Særlig når samtalen nærmet seg temaet «seg selv i forhold til andre», kunne intervjuer ved å observere blikk, kroppsholdning og stemmeleie, og at det gikk en grense for hva det gikk an å snakke med en forsker om. Utestenging og utfrysning fra fellesskapet i klassen viste seg å være en erfaring som flere av intervjudeltagerne hadde gjort seg. Det var i refleksjoner rundt hva utfrysningen kunne ha å si for læringen at forsker valgte å stoppe videre «graving». Et etisk standpunkt om ikke å ville tilføre intervjudeltagerne for stor belastning (NESH, 2006), gjorde at det ble valgt å ta hensyn til dette.

I følge lov om personopplysninger utløses meldeplikt for prosjekter dersom personopplysningene gjør det mulig å identifisere enkeltindivider (Johannessen et al., 2010).

Prosjektet er meldt til Norsk samfunnsvitenskapelig data tjeneste (NSD) og godkjent 24.01.2014 (se vedlegg nr. 3).

4.3 Datainnsamling

I dette delkapitlet beskrives de ulike fasene av datainnsamlingen med utprøving og gjennomføring. Datainnsamlingen foregikk i løpet av tre uker der første intervju ble gjennomført med en ukes mellomrom til neste for å gi anledning til å prøve ut intervjuguide og intervjusituasjonen.

4.3.1 Intervjuguide, forberedelser og prøveintervju

Intervjuguiden er et hjelpemiddel forskeren har i intervjusituasjonen, og er en måte forskeren kan sikre seg å stille spørsmål som generer informasjon som kan belyse forskningsspørsmålene (Widerberg, 2001). Intervjuguiden som ble brukt i dette prosjektet (se vedlegg nr. 2), ble utformet med utgangspunkt i AUoP-prosjektets intervjuguide. Det ble brukt samme struktur for intervjuguiden med spørsmål og temaer knyttet til «Grunnskolen», «Videregående skole» og «Veien videre». Forskningsspørsmålene i denne studien fokuserer på hvordan elever i Utvidet praksis oppfatter seg selv gjennom erfaringer med deltagelse og læring i grunnskolen og i videregående skole. Spørsmålene i denne studiens intervjuguide ble søkt formulert på en slik måte at elevene ville fortelle om ulike typer samhandling i skolen og ulike typer fellesskap. For å finne frem til spørsmål som kunne generere beskrivelser av elevens opplevelse av seg selv i ulike samhandlinger og fellesskaper, ble det brukt forskers erfaringer fra jobben som lærer i ungdomsskolen og litteratur med beskrivelser av hvordan skolen kan legge til rette for læring basert på sosiokulturelle prinsipper. Beskrivelsene er hentet fra en innføringsbok i sosiokulturelle læringsperspektiver (Wittek, 2012). Ulike typer spørsmål ble formulert i tråd med råd for utarbeiding av intervjuguide fra Johannessen et al. (2010) og Kvale et al. (2009). Intervjuguiden i denne studien har innledningsvis med en presentasjon av prosjektet, informasjon om taushetsplikt og hva som skjer med lydfiler og datamateriale etter avsluttet prosjekt. Deretter blir intervjudeltagerne bedt om å fortelle litt om seg selv, og litt om tilbudet de er en del av på daværende tidspunkt (Utvidet praksis).

I forkant av gjennomføringen av intervjuene, var det viktig å gjøre seg opp noen tanker om intervjuerens rolle og hvordan en kan bevisstgjøre seg i forhold til hvilke roller som kan påvirke intervjusituasjonen. For forsker i denne studien var det viktig å gjøre seg noen tanker på forhånd om hvilke kjente situasjoner som kan ligne på en intervjusituasjon. Med bakgrunn som lærer i ungdomsskolen kunne for eksempel «elevsamtalen» og «foreldresamtalen» likne

på en intervjusituasjon. Dersom forsker ikke er seg bevisst dette, kan rollen som «ungdomsskolelærer» ta over for intervju-rollen (Kvale et al., 2009).

Et annet aspekt som kunne påvirke gjennomføringen av intervjuene, var i hvilken grad intervjuer stilte forberedt til intervjuene ved å ha så mye kunnskap som mulig om Utvidet praksis som opplæringstilbud, videregående skole, en bred forståelse og kunnskap om tematikker som inkludering, læring og deltagelse og identitetsdannelse for å kunne stille spørsmål som kan belyse forskningsspørsmålene.

Kvale et al. (2009) skisser opp flere kriterier for å sikre kvalitet ved det semi-strukturerte intervjuet. Intervjuer må søke å få intervjudeltageren til å gi svar som er relevante, innholdsrike og spontane. Underveis må en klargjøre betydningen av relevante deler av svaret. Intervjuet tolkes og verifiseres underveis. Intervjuet skal være nok i seg selv som en fortelling, og skal derfor ikke behøve presiseringer og forklaringer utenom. Det kreves en mental tilstedeværelse av intervjuer, der intervjuer både er følsom for det som sies eksplisitt og implisitt. Kvale et al. (2009) nevner også viktigheten av at intervjuer signaliserer at man har god tid, og at det er rom for «ukonvensjonelle» meninger og er åpen for tematikker som intervjudeltager bringer på bane. For denne studien var det viktig at elevene følte at det var tid til «alt» de hadde på hjertet som gjaldt deres opplevelser av deltagelse og læring i grunnskolen og i videregående skole. Dersom intervjudeltager opplever at tiden er knapp, vil han / hun kanskje holde tilbake beskrivelser eller meninger som kan belyse forskningsspørsmålene. Kvaliteten på intervjuet vil stå i fare for å bli dårligere fordi intervjuer og intervjudeltager ikke har nok tid til å utforske tematikkene nok, eller at tematikker som kan vise seg å bli viktige underveis, ikke kommer frem i det hele tatt. For denne studien ble det vurdert som viktig at elevene fikk anledning til å komme med mange fortellinger om opplevelser av samhandling og fellesskaper for på den måten ha tilgang til et rikt datamateriale som kunne belyse forskningsspørsmålene.

Et prøveintervju ble gjennomført i startfasen av datainnsamlingen for å kvalitetssikre at spørsmålene i intervjuguiden resulterte i beskrivelser som kunne belyse forskningsspørsmålene. I en veiledningssamtale i etterkant, mellom student og veileder på universitetet, kom det frem at det var behov for flere «små» oppfølgingsspørsmål som kunne få intervjudeltagerne i enda større grad til å fortelle om sine opplevelser. Det første prøveintervjuet var i tidsomfang rundt femti minutter, og bar noe preg av ikke å nå «dypt nok» i tematikkene syn på seg selv – læring – deltagelse. Neste intervju ble gjennomført med

justeringer av oppfølgingsspørsmål, og lydfilen viste en varighet på rundt nitti minutter. Et mer omfattende intervju og lengre samtale ble en konsekvens av det å gjøre et forsøk på å «grave» dypere. Målet var å få et rikere materiale til å analysere i etterkant.

Spørsmålene som ble stilt var i hovedsak åpne. Det er viktig å stille spørsmål i en form som inviterer intervjudeltageren til å reflektere over temaene de blir spurt om, og at de kan gi fylldige svar (Thagaard, 2009). Intervjuer brukte i tillegg oppmuntrende tilbakemeldinger som «hva var din reaksjon på..» for å invitere til mer nyanserte svar (Thagaard, 2009). Intervjuer fulgte også opp med fortolkende spørsmål som «forstår jeg deg riktig når jeg oppfatter at..» for å styrke gyldigheten i argumentasjonen og troverdigheten i studien.

4.3.2 Gjennomføring av intervjuer

Selve gjennomføringen av intervjuene ble gjort i en tidsperiode som strakk seg over litt mer enn tre uker. Det første intervjuet ble også et pilotintervju og en første utprøving av intervjuguiden. Det ble gjort justeringer i forhold til oppfølgingsspørsmål, for i større grad å få intervjudeltagerne til å fortelle om sine opplevelser av læring, deltagelse og oppfatninger om seg selv i forhold til grunn- og videregående skole. I rekkefølgen av intervjuer som ble gjennomført, kom intervjuer med tre elever ved Utvidet praksis Bygg og TIP først. Deretter ble de siste tre intervjuene med elever fra Utvidet praksis Helse og oppvekst gjennomført. Årsaken til denne rekkefølgen var hovedsakelig av praktiske årsaker som tid og anledning for intervjudeltagerne.

Alle intervjuene ble gjennomført i det samme møterommet i hovedbygningen til den videregående skolen. Rommet var på forhånd reservert av en lærer. På alle lydfilene aner en innimellom latter og rop fra andre elever og biltrafikk utenfra.

Det ble valgt at intervjuer og intervjudeltager skulle sitte ansikt til ansikt, med et bord mellom. Et ark med kortfattet liste med stikkord fra intervjuguiden var det eneste utenom lydopptakeren som lå på bordet mellom deltaker og intervjuer. Dette ble gjort for at intervjuet i størst mulig grad kunne finne formen av en samtale. Det var et poeng å kunne holde øyekontakt under samtalen. Et ark eller en bærbar datamaskin kan virke distraherende og ta fokus bort fra den «naturlige» samtalen. En samtale er preget av at to parter likestilt bidrar til å forme og påvirke, og at intervjuer og deltager blir relevante partnere i fellesskap der fortolkningen skjer underveis (Kvale et al., 2009). Hver intervjudeltager fikk spørsmål innledningsvis om de følte seg komfortable med at lydopptaker lå midt på bordet. Ingen hadde noe i mot det, og ga heller ikke tegn til at de lot seg distrahere av den underveis.

Intervjusituasjoner kan innebære noen skjulte sider som intervjuer etter beste evne på forhånd bør ta stilling til for å kunne skape en god atmosfære i hvert intervju (Thagaard, 2009). Uerkjente følelser i forhold til temaer som bringes opp i intervjuet, eller følelsesmessige reaksjoner hos begge parter, kan overføres til den andre, og svekke intervjuet metodisk. I tillegg kan det reise noen etiske problem. Fem av seks intervjudeltagere var synlig spente ved oppstart av intervjuet. Alle fant seg til rette i løpet av kort tid. Lengden på intervjuene varierte fra femti til nitti minutter. Det ble som tidligere nevnt gjort justeringer i intervjuguiden i forhold til oppfølgingsspørsmål. Intervjuguiden ble fulgt i den grad at alle hovedtemaer ble tatt opp i løpet av intervjuet, men ellers varierte rekkefølgen av temaer i de seks intervjuene. Innledningsvis ble det poengtert hva prosjektet gikk ut på, hvordan datamaterialet skulle behandles underveis og ved prosjektslutt, og at de når som helst kunne trekke seg uten grunn. Det ble også lagt vekt på at det finnes lite forskning der elever fra Utvidet praksis blir intervjuet, og at de derfor gav et viktig bidrag til å få ny kunnskap om Utvidet praksis og de som er en del av tilbudet.

Hvert intervju innledet med de samme spørsmålene for å skape kontakt og gi intervjuer et førsteinntrykk av hvem deltageren var. Deretter ble «veien til» litt etter hva deltageren fortalte. Dersom eleven fortalte noe som intervjuer ønsket mer utførlig beskrivelse av, ble det benyttet «gruve-teknikk» for å få frem rikere beskrivelser av et fenomen (Kvale et al., 2009).

4.4 Framgangen i analyseprosessen

4.4.1 Transkribering

Intervjuene ble transkribert ved hjelp av dataprogrammet for kvalitativ forskning NVivo10, så snart som mulig etter at de var gjennomført. Det første intervjuet ble gjennomført og transkribert før resten av intervjuene ble foretatt. Dette med tanke på å legge til rette for å kunne gjøre seg noen erfaringer med forberedelsen, gjennomføringen og transkriberingen som nye erfaringer, og sette av tid i etterkant til å gjøre seg noen refleksjoner og justeringer før gjennomføringen av de neste intervjuene. All transkribering ble gjort av intervjuer selv. Intervjuer får på den måten bli ekstra godt kjent med datamaterialet og har god kontroll på vernet om kildene (Kvale et al., 2009).

Det ble gjort noen valg i etterkant av første transkribering. Ett valg var å skrive alle transkriberingene på normalisert bokmål, for på den måten å verne om identiteten til intervjudeltagerne (Kvale et al., 2009). Det første intervjuet ble først transkribert med respekt for dialekten til intervju-deltager, men ble i etterkant omarbeidet til bokmål. En transkripsjon

er en videre abstraksjon av en samtale der stemmeleie og intonasjon går tapt (Kvale et al., 2009). Siden analysen innebærer et fokus på innhold, ble det valgt ikke å «skrive» kroppsspråk eller stemmeleie inn i transkripsjonen. En rekke navn er byttet ut med andre. Den videregående skolen som har Utvidet praksis som alternativ opplæringstilbud, har fått navnet Sandane videregående skole. Elevene har fått nye navn, og ellers er det valgt å skrive (sted) og (by) i stedet for å finne opp nye navn. Dette for å unngå å måtte holde styr på mange navn. Et annet valg ble gjort i forhold til det å transkribere nøling og tenkepauser i form av «ehm». Etter første transkribering ble dette kuttet ned på for å øke lesbarheten, uten at dette gikk utover innholdssiden ved intervjuet.

Alle intervjudeltagerne hadde i forkant blitt informert via en prosjektinvitasjon (vedlegg) og muntlig gjennomgang av kontaktlærer. Alle elevene skrev under på et samtykke om at de hadde fått informasjon om studien, og at de ville la seg intervju. Siden alle intervjudeltagerne er eldre enn femten år, krever ikke NSD at foreldre må underskrive samtykkeerklæring. Anonymisering og konfidensialiteten av prosjektet ble igjen påpekt ved innledningen til hvert intervju.

4.4.2 Utgangspunkt for analysen

En analyse må starte med å stille noen sentrale spørsmål til materialet (Thagaard, 2009). Et viktig utgangspunkt er hva forskeren ser som sentrale enheter i materialet og hvordan disse enhetene forholder seg til hverandre (Thagaard, 2009). I denne studien er «deltagelse», «læring» og «syn på seg selv» sentrale enheter i materialet. Hvordan disse enhetene forholder seg til hverandre søkes å finne svar på ved å skape en rekke kategorier som kan belyse hvordan disse enhetene påvirker hverandre. Kategorier som kvalitative data representerer er sammensatte og kan være vanskelige å avgrense. Det er derfor viktig at analysen også fokuserer på hvordan kategoriene forholder seg til den konteksten de er hentet fra. I kvalitative analyser som presenteres i form av temaer er det særskilt viktig å være obs på å ta vare på et helhetlig perspektiv når en tekstbit løsrives fra sammenhengen (Thagaard, 2009). Når man skal løsrive en tekstbit fra intervjuet, bør enheten gi mening uten å måtte støttes av supplerende informasjon (Riessman, 2008; Thagaard, 2009). I denne studien er det i det praktiske analysearbeidet (i Nvivo10) valgt å «tagge» tekstbiter i form av «hele» fortellinger i ulike kategorier fordi elevenes beskrivelser av seg selv i deltagelse og læring kommer i fortellinger som redegjør for et forløp med konsekvenser. I denne studien er det gjort bruk av narrativ analyse med fokus på innhold (Riessman, 2008). Studien har en fenomenologisk tilnærming, og søker å forstå hvordan elever i Utvidet praksis konstruerer seg selv gjennom at

de fortolker sine opplevelser av deltagelse og læring. Narrativ analyse med fokus på innhold er en metode som egner seg godt til å tolke denne studiens datamateriale fordi man i analysen er opptatt av å finne hvilke tematikker som trer frem i måter elevene i Utvidet praksis fremstiller seg selv på. Elevenes fortellinger om deltagelse og læring har formen av redegjørelser av ulike forløp med konsekvenser (Riessman, 2008). Disse fortellingene kan løsrives som «uavhengige» tekstbiter og kan knyttes til ulike kategorier.

Et eksempel på hvordan utvikling av kategorier kan foregå i en frem og tilbake prosess, er når forskeren legger til nye kategorier underveis. Temaer kan vise seg interessante i løpet av analysens gang, og kan utdypes ved å gå grundigere inn i det opprinnelige materialet. Selve datamaterialet blir «fortettet mening» (Kvale et al., 2009) ved at enheter plukkes ut og kategoriseres. Enhetene kan være utsagn, setninger eller avsnitt som gir ulike beskrivelser som forskeren er ute etter for å belyse forskningsspørsmålene. Kvale (2009) presiserer at en fenomenologisk basert meningsfortetting krever at en får rikholdige og nyanserte beskrivelser av de fenomen forskeren ønsker å undersøke. Denne reduksjonen av data krever at forskeren på en måte setter fenomenet «i parentes» for å nå fram til en fordomsfri beskrivelse av fenomenene. I denne studien er det brukt kategorier som er utledet av teori og forskning på Utvidet praksis (Ohna, 2013). Selve analyseprosessen er gjennomført i en hermeneutisk bevegelse mellom de ulike tekstene (transkripsjoner av intervjuer) og underveis har det trått frem nye kategorier som er induktive og datadrevet.

Kvale et al. beskriver analyse som at «..intervjuanalysen ligger et sted mellom den opprinnelige fortellingen som ble fortalt til intervjueren, og den endelige historien som forskeren presenterer for publikum» (Kvale et al., 2009). Å analysere i en kvalitativ studie vil si å dele opp i mindre biter eller elementer, og skape en mening av å sette bitene sammen eller gruppere. Intervjuer har blitt gjennomført og transkribert i studien. I fasen med transkribering og analyse kan man gå i fellen å oppfatte intervjuene som fragmenterte biter med utsagn, beskrivelser eller ord (Kvale et al., 2009). Men i intervjuet er det gitt mange «små» fortellinger i konteksten av en samtale med noen holdepunkter, som til sammen danner intervjudeltagerens fortelling om læring og deltagelse i grunn- og videregående skole. Den «endelige historien» som presenteres i et senere kapittel viser noen tematikker som går igjen i måten elevene i Utvidet praksis fremstiller seg selv på i forhold til deltagelse og læring.

Intervjuanalysen ble gjort i en prosess som var delt i tre faser. Den første fasen var en teori styrt analyse. I tillegg var forsker åpen for at det kunne dukke opp spontane kategorier

underveis i analysen. Andre og tredje fase i analysen var empiristyrte. Materialet ble analysert i tematiske bolker, på kryss og tvers, ved hjelp av funksjoner i programvaren Nvivo10.

Programvaren kan vise kategorier (kalt noder) og de tekstbiter som er knyttet til. Det gir mulighet for å bevege seg mellom tekst og kategorier fra ulike innganger, for eksempel via kategorien til personen som er intervjuet (kilden). Det gir også muligheter til å se en enkelt kategori opp mot alle kildene som har tekstbiter som er lenket til den.

4.4.3 Analyse fase 1

Proessen med å knytte begreper til kategorier beskrives som koding fordi innholdet i kategoriene merkes med begreper som kodeord (Thagaard, 2009). Datamaterialet blir klassifisert inn i kategorier. Kategorier blir utviklet på forhånd eller oppstår underveis. Kodene kan være begrepsstyrte ved for eksempel å nytte teoretiske begreper som andre forskere har utviklet. Eller det kan være kategorier som oppstår underveis i arbeidet med analysen ved at de materialiserer seg som eksempler på fenomen som forskeren ser kan ha betydning for å strukturere datamaterialet.

I denne studien ble det utarbeidet en intervjuguide i forkant av intervjuene. Den hadde som mål å liste opp spørsmål og viktige tema som ville resultere i fortellinger som kunne belyse forskningsspørsmålene. En del av kategoriene er hentet fra intervjuguiden, og er teoretiske begreper som er hentet fra sosiokulturelle teorier om læring og deltagelse og fra forskning på Utvidet praksis (Ohna, 2013). I arbeidet med den første kodingen kunne det være nærliggende å sammenlikne arbeidet med det å konstruere en sil. I første rekke er det viktig å få til et «nett» av kategorier som kan gi forskeren noen strukturer å jobbe videre med i analysen. Analyseredskapet som skal sile materiale inn i ulike kategorier må operasjonaliseres til et språk som kan møte intervjudeltagerne på veien. Forskeren setter fenomenet i «parentes» for å kunne studere det med et fordomsfritt blikk (Kvale et al., 2009). Beskrivelser av hva som legges i kategorier gjøres eksplisitt ved å beskrive og begrunne dem. Et bestemt fokus i materialet vil fremheve en tendens men stenge for en annen (Silverman, 2006). I den første lesingen av materialet steg det frem to spontane kategorier som gikk igjen i alle intervjuene. Det var beskrivelser av det å føle seg annerledes enn jevnaldrende og opplevelser av ulike læringsfellesskaper. Kategoriene fra første fase i analysen presentert i tabellen som følger:

Tabell 1, Noder i analysearbeidet fase 1

Fase 1 i analysen	Navn på node:	Teoretisk utledet:
	Deltagelse	Blomkomiteen (1971): Tilhørighet i et sosialt fellesskap, delaktighet i fellesskapets goder, medansvar, oppgaver og forpliktelser.
	Ensomhet	Mjaavatn og Frostad (2014): Å slutte skolen knyttes til det å oppleve at en ikke hører til i skolemiljøet, ikke identifisere seg med skolemiljøet.
	Fravær av identitet i et fellesskap	Thomas og Loxley (2007): Mangel på identitet i læringsfellesskapet, som gjør at en ikke ser seg selv som en som kan lære.
	Relasjoner innenfor et fellesskap	Ohna (2013): Vennskap og samhold med jevnaldrende.
	Mobbing	Roland (2007): «Mobbing er fysiske eller sosiale negative handlinger som utføres gjentatte ganger over tid av én person eller flere sammen, og som rettes mot en som ikke kan forsvare seg i den aktuelle situasjonen.»
	Læringsutbytte	Ohna (2013): Opplevelsen av å lære noe som kan hjelpe en videre i utdanningen, det en trenger for å kunne kvalifisere seg til fremtidig jobb. Kunnskaper som går på fag, som går på arbeidsmåter, på samarbeidsformer, på kommunikasjon.
		Spontane:
	Følelse av annerledeshet	Å føle at en har personlighetstrekk, væremåter, hendelser som er knyttet til en selv, som gjør at en er anderledes fra de andre jevnaldrende.
	Læringsfellesskaper, fortellinger om ulike typer	Fortellinger om ulike typer læringsfellesskaper. Noen fellesskap er støttende, lett å be om hjelp, arbeide sammen, lærere og medelever, sjefer på arbeidsplass. Noen har mangel på støtte, forventninger om kunnskaper som eleven ikke kan leve opp til.

4.4.4 Analyse fase 2 og fase 3

I andre fase av analysen dukket det opp kategorier som er empiridrevet. Denne studien har en fenomenologisk tilnærming som vil si at analyseprosessen også er del av en stadig

fortolkingsprosess. En rekke kategorier vokste frem i lesing på kryss og tvers i datamaterialet. Kategoriene er presentert i tabellen som følger:

Tabell 2, Noder i analysearbeidet fase 2

Fase 2 i analysen	Navn på node:	Empiridrevet:
	Mangel på deltagelse	Mangel på tilhørighet, mangel på å ha medansvar, plikter, ikke delta i oppgaveløsning.
	Å se Utvidet praksis utenfra	Fortellinger om det å se Utvidet praksis utenfra, uten å være elev der selv.
	Nærvær av identitet i fellesskap	Kjenne tilhørighet i det fellesskapet der læringen foregår.

I andre fase av analysen vokste det frem tre tematikker som dominerer i hvordan elevene fremstiller seg selv gjennom deltagelse og læring. De tre tematikkene «Å komme til kort», «annerledeshet» og «ensomhet» trådte frem som ulike måter å beskrive seg på. For å kunne hente opp flere beskrivelser som kunne belyse om det er forskjeller mellom hvordan elever fremstiller seg i grunnskolen og i Utvidet praksis, ble datamaterialet kodet i en ny omgang. Noen av elevene som er intervjuet i studien har erfaring fra ordinært løp og Utvidet praksis i videregående skole. I tredje fase av analysen ble benyttet kategorier som var utviklet fra andre fase. Dette ble gjort for å skape muligheter for å kunne analysere om det fantes forskjeller i måten elevene fremstilte seg på når det gjaldt deltagelse og læring i grunnskolen, i ordinært løp i videregående og i Utvidet praksis. Den visuelle fremstillingen av analysen som er presentert i tabell 3 danner grunnlag for presentasjonen av analyseresultatene under. Nodene er presentert i tabellen som følger:

Tabell 3, Noder i analysearbeidet fase 3

Fase 3 i analysen	Kategorier utviklet fra fase 2:	
	Fortellinger fra grunnskolen	Å komme til kort
		Annerledeshet
		Ensomhet
	Fortellinger fra ordinært løp i videregående	Å komme til kort
		Annerledeshet
		Ensomhet
	Fortellinger fra Utvidet praksis	Å komme til kort
		Annerledeshet
Ensomhet		

I kommende kapittel vil analyseresultater presenteres i en struktur som følger måten tabell 3 er satt opp på. Analyseresultatene presenteres med funn knyttet til grunnskolen, ordinært løp i videregående skole og Utvidet praksis, som igjen er delt opp i avsnitt om «Å komme til kort», «Annerledeshet» og «Ensomhet». Det velges å presentere analysen i denne strukturen for at leser i størst mulig grad skal kunne følge hvordan analysen har blitt konstruert.

5. PRESENTASJON AV ANALYSEN

Dette kapittelet har til hensikt å presentere analysen og funnene som er gjort i studien for å kunne svare på studiens problemstilling og forskningsspørsmål. Dette gjennomføres ved å presentere fortellinger knyttet til tre opplæringstilbud. De tre opplæringstilbudene er grunnskolen, ordinært løp i videregående skole og Utvidet praksis. Disse blir igjen delt opp i tre tematikker som har trådt frem i analysen på tvers av opplæringstilbudene. Tematikkene handler om det å fremstille seg som en som kommer til kort, er annerledes og ensom. Disse tematikkene går igjen i alle tre opplæringstilbudene, men på ulike vis. Tematikkene blir eksemplifisert gjennom bruk av sitater fra empirien, og sitatene blir presentert i anførselstegn og med referanse til elevens fiktive navn. Dette blir gjort for at leser skal kunne følge de fortellinger som blir presentert, samtidig som det er mulig å skille erfaringer fra hverandre der to elever forteller om samme type opplevelse.

Etter flere grundige gjennomlesninger av datamaterialet, bearbeiding av kategorier og veksling mellom teoretisk rammeverk og empiri, trår det frem tre tydelige tematikker som viser hvordan elevene fremstiller seg selv gjennom å sammenlikne seg selv med andre jevnaldrende på skolen. De to spesifikke forskningsspørsmålene som analysen søker å svare på, er hvordan konstruerer elever sine fortellinger om læring og deltagelse i grunnskolen og i Utvidet praksis i videregående skole og hvordan sammenlikner de seg selv med andre når det gjelder læring og deltagelse.

I første delkapittel presenteres fortellinger fra grunnskolen.

5.1 Grunnskolen

Alle seks elevene som er intervjuet i studien, har opplevd faser av grunnskolen som vanskelige på grunn av opplevelser med det å komme til kort faglig. De fremstiller seg med problem som lese- og skrivevansker, ikke kunne holde fokus og konsentrasjon over tid, ikke tørre å ta sosiale initiativ og det å slite med forståelse i fag. Flere av dem har opplevd mobbing og sosial utestengning i store deler av grunnskolen. Fortellinger om å oppleve at en kommer til kort er den første tematikken som blir presentert.

5.1.1 Å komme til kort

Fortellinger om å komme til kort er en fremstilling av opplevelser som starter tidlig i grunnskolen. Elevene beskriver seg selv som en som kan mindre enn andre, en som trenger spesiell hjelp eller tilrettelegging og en som ikke strekker til faglig. Noen av elevene forteller

at de har hatt vansker med lesing og skriving eller det å konsentrere seg. Andre har opplevd at det etter hvert i barneskolen ble mer og mer krevende å forstå innhold i lærebøker eller emner i ulike fag. Alle har opplevd at skolen har organisert hjelp i form av spesialpedagogiske tiltak som ekstraundervisning, mindre grupper eller trening på sosiale ferdigheter.

Å oppfatte seg selv som en som kommer til kort i skolen uttrykkes gjennom å fortelle episodisk om hvordan elevene har opplevd sin egen utilstrekkelighet. En elev forteller om hvordan hun etter hvert opplevde å slite faglig på barneskolen: «Det ble litt vanskeligere i bøkene og sånn» (Stine). Flere av elevene opplevde tidlig i grunnskolen at de mistet tråden i læringsarbeidet fordi det var så mange vanskelige ord.

Elevene beskriver seg selv gjennom å fortelle om ulike vansker som førte til problemer i læringsarbeidet. En elev sier at han «..hadde sånn spesialtimer, siden han hadde lese- og skrivevansker» (Lars), og en annen elev forteller om hvordan han hadde problemer med å konsentrere seg over tid: «Jeg får altfor mye energi i meg. Så jeg beveger meg mye, klarer ikke å sitte stille og følge med på det som læreren forteller om og det vi skal lese om» (Frank). Å forholde seg til et fremmedspråk fortelles som en ekstra vanske: «Jeg tror det var hele engelsken jeg slet med, for jeg pleide å gå ut i sånn en gruppe. Jeg hadde en sånn enkel bok» (Ida).

Å oppleve seg som en som kommer til kort innebærer å sammenlikne seg selv med andre jevnaldrende på trinnet. En elev knytter det å komme til kort til den manglende innsatsen hans i skolefag på ungdomsskolen: «Det var fordi jeg aldri har likt skole. Jeg har liksom aldri likt å prøve» (Geir). Det å mangle motivasjon til å gå i gang med skolearbeid som oppfattes vanskelig og kjedelig, fortelles som en årsak til at han slet med fagene.

Selv om elevene fremstiller seg som personer som kommer til kort, legger de likevel vekt på at de har lyst til å lære ting som er viktige for fremtiden. Noen av elevene forteller at de opplevde i ungdomsskolen å få undervisning i liten gruppe med lærestoff som de allerede kunne eller var for enkelt. En elev var redd for at hun ikke skulle lære det hun ville trenge for å ta eksamen og få en karakter. En annen elev sier at hun hadde lyst å lære, men opplevde at det å få undervisning i spesialgruppe var noe annet enn det å få hjelp til fag. Hun presiserer hva hun ser som skolens formål: «Skolen er jo en plass for å lære, ikke for å spille kort og fotball» (Stine).

Å fremstille seg som en som kommer til kort, enten det beskrives som å kjenne seg «mindre intelligent», ikke ha nok ordforråd eller ikke ha motivasjon til å gå i gang med skolearbeid, har noen konsekvenser for den enkelte. Flere av elevene beskriver hvordan de gjennom grunnskolen lot være å ta initiativ i klassen. Elevene beskriver at de var redd for å bli oppfattet som dumme av de andre, at de andre i klassen skulle skjønne hvordan det sto til med den faglige forståelsen deres. Å trekke seg tilbake og bli taus og usynlig fortelles som en utvei når man frykter tilbakemeldinger fra de andre i klassen. Ida forteller om hvordan hun opplevde det å måtte holde tilbake bidrag i klassediskusjoner: «Synes det var trist å måtte holde mine kommentarer for meg selv. Å liksom ikke kunne åpne meg og fortelle hva jeg synes, hva jeg ville» (Ida).

Elevene opplever at de kommer til kort faglig, og forklarer det med trekk ved seg selv eller manglende ferdigheter. Trekkene de opplever med seg selv beskrives som «lese- og skrivevansker» eller «problemer med konsentrasjon». I stor grad beskrives det å komme til kort faglig som noe som følger personen, og det reflekteres ikke over om dette kunne vært annerledes dersom de gjennom inkludering hadde blitt aktive deltagere i klassen. Gjennom å sammenlikne seg faglig med de andre elevene kommer de til kort fordi de ikke greier det de andre klarer. Eksklusjonen oppleves som det ikke å greie det de andre klarer, og blir forklart med trekk ved individet (seg selv). Elevene opplever seg ekskludert fra det faglige fordi de ikke forstår, ikke greier å følge progresjonen i klassen eller at de ikke tørr å kaste seg inn i en diskusjon med forslag til en løsning på et problem.

Oppsummert: Elevene i studien har opplevd å komme til kort i faglig læringsarbeid i grunnskolen, og fremstiller seg selv ved blant annet å sammenlikne seg selv med elevene i klassen. En følge av denne sammenlikningen gjør at de kjenner seg annerledes.

5.1.2 Annerledeshet

Elevene forteller om å føle seg annerledes sammenlignet med de andre jevnaldrende. Følelsen av å være annerledes beskrives som en følelse de har på skolen, men som også strekker seg utover skolekonteksten og preger resten av livet. Annerledesheten beskrives som personlige trekk som eleven opplever ved seg selv, som det å ha avvikende interesser eller væremåter og det å mangle kunnskaper eller ferdigheter. En elev forteller at hun kjente seg annerledes fordi han manglet venner helt.

Noen av elevene beskriver seg som personer med en sterk sjenanse. To av elevene knytter sjenansen til en del av personligheten sin, mens andre elever beskriver sjenansen som et

resultat av det å ha opplevd mobbing og sosial utestenging over lengre tid i grunnskolen. Sjenansen gjør at det tar mye energi hos eleven å tenke på hva de andre elevene tenker om dem. Det gjør det vanskelig å omsette et indre ønske om å bidra i diskusjoner til en handling. I stedet holder eleven seg tilbake, i utkanten eller helt utenfor den faglige samtalen. En del av det å tenke på hva andre synes om en innebærer å planlegge hvordan en må fremstille seg selv. En elev forteller hvordan han alltid pleier å se folk an ved å observere dem på avstand før han kan ta et initiativ til samtale. En elev viser til hvordan hun opplevde å få en løsning på det å være tilbakeholden og sjenert i form av et ART-kurs på skolen: «Jeg prøvde å snakke med noen og da så de på meg, og begynte å snakke tilbake igjen. Jeg ble ganske glad, for da visste jeg at jeg hadde lært en ny teknikk» (Ida).

Annerledesheten beskrives også gjennom fortellinger om det å ha interesser som de andre ikke har. Videre knyttes den også til det å ha væremåter som er forskjellige fra det de andre jevnaldrende har. I grunnskolen forteller elevene om å kjenne seg annerledes fordi de for eksempel ikke er flinke i fotball. Fotball er et spill som mange er engasjert i. Dersom man ikke er interessert i fotball er man ikke med i den store friminuttaktiviteten. Å ha andre interesser enn det de fleste jevnaldrende har, kan for eksempel være det å like å kose med dyr og gå tur med hunder når de andre er mer opptatt av moter eller kjæresten. Den opplevde annerledesheten kan for noen av elevene i studien beskrives som det å ha «barnslige» interesser sammenliknet med andre jevnaldrende. En elev beskriver at han på barneskolen var utenfor og annerledes fordi han likte å klatre i trær når de andre sparket fotball eller byttet kort.

Oppsummert: Når elevene i studien fremstiller seg selv som annerledes, gjør de dette ved å se seg selv i forhold til jevnaldrende i klassen. Å oppleve seg utenfor både sosialt og faglig fører også med seg at de fremstiller seg som personer som ikke passer inn i det store læringsfellesskapet i klassen. Denne opplevelsen av å være utenfor gir en sterk følelse av ensomhet.

5.1.3 Ensomhet

Alle seks elevene i studien har hatt spesialpedagogisk hjelp i form av undervisning i liten gruppe. Noen av elevene i studien fremstiller seg selv som personer som lærer best i små fellesskap. To av elevene går litt lengre i det å fremstille seg som en som trives best i små grupper ved å fortelle at de «egentlig trives best alene».

Elevene forteller om det å lære alene med lærer eller i en liten gruppe med elever som sosialt trygt og aksepterende. Det var lett å konsentrere seg fordi det sosiale miljøet var oversiktlig. Dersom elevene og lærer i gruppen oppleves som aksepterende og imøtekomne, slapper man av og trenger ikke å bruke energien sin på å bekymre seg for negative tilbakemeldinger fra de andre. Man slipper å bruke energi på hvordan man skal fremstå for de andre når man skal si noe. Elevene beskriver hvordan de senket skuldrene i den vesle gruppa fordi de slapp å forholde seg til at medelever laget grimaser eller viste motvilje til å samarbeide når man skulle jobbe i par i klassen. I den vesle gruppa kunne elevene oppleve samhold og et fellesskap de kunne identifisere seg med. En elev forteller fra ungdomsskolen om hvordan han kjente mestring fordi han for første gang fordi han opplevde å være den beste i gruppa: «Ikke for å være frekk altså, men jeg var et nivå over de andre elevene i gruppa i matte» (Frank).

Når den vesle gruppa skal beskrives som et læringsfellesskap, er det opplevelser av faglig tilpassing som trekkes fram. Elevene forteller om hvordan de i større grad kunne delta i samarbeid fordi oppgavene kunne tilpasses til de to eller tre elevene som var i gruppa. Læreren kunne forklare om igjen på forskjellige måter, og elevene opplevde at de kunne få raskere hjelp når de sto fast. I fortellinger formidler elevene også erfaringer med hvordan læringsarbeid i små fellesskap kan gi færre muligheter for læring. Noen av beskrivelsene fra grunnskolen peker på hvordan det at enkeltelever eller lærer ikke engasjerer seg i skolearbeidet gjør at det faglige fokuset kan forsvinne.

Å fremstille seg som en person som lærer best i liten gruppe innebærer å se på det store fellesskapet som en arena der man ikke har sin «naturlige plass». Erfaringer med det store fellesskapet (klassen) preges av følelser som ikke å passe inn, ikke mestre, ikke tørre å delta. Elevene opplever det store fellesskapet som arenaen der mobbingen og utestengningen skjer. Det er vanskelig å kjenne seg vel tilpass når man skal jobbe sammen i et miljø der man ikke føler at man passer inn eller er ønsket. Noen av elevene forteller om det å kjenne seg usynlige i klassen: «Så jeg bare sitter der liksom, mens de andre holder på» (Ida). Når elevene er i klassen, opplever de at det er lett å sammenlikne seg selv med de andre. I sammenlikningen kommer de til kort, både i forhold til å mestre og i forhold til å kjenne seg igjen i de andre på andre måter. Utrykgheten gjør at de legger bånd på sin egen deltagelse i form av å rekke opp hånden for å svare på et spørsmål, komme med forslag til løsninger i samarbeid med andre elever eller tørre å vise et engasjement for noe som berører dem. Flere av elevene forteller at de egentlig lar være å vise «hvem de er» i frykt for at «den de er» ikke blir positivt mottatt av

de andre i klassen. En elev forteller hvordan hun lar være å delta i gruppearbeid fordi hun ikke ville forstyrre det samspillet som to andre allerede hadde på gang: «For de hadde jo så god kjemi med hverandre, og jeg ville jo ikke ødelegge hele greia. Da ville de kanskje begynne å stirre stygt på meg» (Ida). Elevene oppfatter seg som passive, stille og lite engasjerte i den store sammenhengen, men knytter dette til en væremåte de har når de er i klassen. Når de er med venner utenfor skolen, eller i mindre sammenhenger, føler de at de mer kan vise bredden av hvem de er. En annen elev forteller om hvordan hun opplevde at medelever gang på gang åpenlyst viste motvilje når de måtte samarbeide med henne: «Når noen trakk en lapp med mitt navn, sa de høyt «åhrrr». Og da så de sånn skikkelig surt på meg» (Stine).

Elevene fremstiller seg som ensomme i grunnskolen fordi de opplever seg utenfor den faglige og sosiale samhandlingen. De forteller om sosial utestengning og mobbing i grunnskolen. Opplevelsen av seg selv som utenfor manifesterer seg i en følelse av ensomhet relatert til et fravær av tilhørighet til det store fellesskapet. Elevene i studien ser på det å være ensomme som en følge av trekk, mangler eller væremåter de tilskriver seg selv, og reflekterer lite direkte på hvordan det psyko-sosiale miljøet i klassen kan føre til at elever blir ekskludert fra fellesskapet. Indirekte uttrykker elevene hva de kunne ha trengt fra de andre i klassen. De hadde trengt at de andre i større grad tok det første initiativet, for at de selv skulle ha klart å bli mer aktive og deltakende i samtaler.

Å fremstille seg som ensom i det store fellesskapet av klassen fordi man ikke opplever å være del av den faglige og sosiale samhandlingen, gjør at elevene beskriver et fravær av tilhørighet til det store fellesskapet. Det å lære i konteksten av klassen, forbindes med det å være passiv, indre bekymring for negative tilbakemeldinger og at man ikke er en del av det sosiale samholdet fordi man ikke tar initiativ til å starte en samtale eller dele noe man er opptatt av. Elevene fremstiller at de finner sin tilhørighet i fellesskapet av den vesle elevgruppa der den spesialpedagogiske hjelpen blir gitt. Å oppleve seg som ensom i det store fellesskapet gjør at elevene gjenskaper seg som personer som lærer best i små fellesskaper. Elevene opplever at de små fellesskapene kan gi dem det det store fellesskapet ikke gir, en følelse av å bli akseptert for den man er uansett faglig mestring og sosiale ferdigheter. I grunnskolen eksisterer det store og det vesle fellesskapet side om side, mens det i det ordinære løpet i videregående ikke finnes andre mindre fellesskaper å søke etter tilhørighet. Dersom man opplever seg som ekskludert fra fellesskapet i klassen i ordinært løp, må man kanskje over i et helt annet løp for å finne sin plass og tilhørighet.

Oppsummert: Hvordan elevene ser på følgene ved at de definerer seg som en person som lærer best i et lite fellesskap, er ulike. De fleste elevene i studien opplever at det er trist at de ikke har opplevd mestring og sosial inkludering i det store fellesskapet med jevnaldrende i grunnskolen, men opplever at det er muligheter for læring og inkludering i mindre fellesskaper. To av elevene går lengre i det å fremstille seg som personer som lærer best i mindre grupper. De forteller hver for seg hvordan de har funnet ut i løpet av grunnskolen at de «faktisk trives best alene» (Lars). Da slipper de å forholde seg til den sosiale ekskluderingen som ligger i det å streve med å få innpass blant de jevnaldrende på skolen. Ida forteller hvordan hun tok en beslutning om at hun skulle begynne å like å være alene: «For da slapp jeg i alle fall å føle meg alene. Slippe å sitte der og føle meg helt utenfor liksom».

I konteksten av det store fellesskapet opplevde elevene at det faglige er vanskelig fordi de ikke greide å delta verken sosialt eller faglig. Det vanskelige knyttes til det å forstå oppgavene som skal gjøres, forklaringer som blir gitt muntlig fra tavla eller at undervisningen legges opp til en kjappere progresjon enn det eleven greier. Det var vanskelig å bidra faglig fordi de ikke forsto og gikk glipp av informasjon på grunn av problemer med konsentrasjon og lesing. I tillegg brukte de mye av energien sin på å bekymre seg for hva medelevene tenkte om dem og lot være å komme med sine bidrag fordi de var redde for negative reaksjoner. Dette er opplevelser av det å lære i et større fellesskap som elevene tar med seg over i videregående i ordinært løp. Å fremstille seg selv som en som kommer til kort faglig og sosialt er en fremstilling som forsterkes i fortellinger fra videregående ordinært løp.

5.2 Videregående skole ordinært løp

Tre av de seks elevene som er intervjuet i studien har gått fra grunnskole til et ordinært løp i videregående skole. To av dem har gått der i noen måneder, og en har gått der nesten ett skoleår. En har gått fra Utvidet praksis til ordinært løp for en avgrenset tidsperiode. De tre som gikk fra grunnskolen til videregående ordinært løp forteller at de startet i videregående skole med forventninger om «noe annet» og «noe bedre». De hadde et sterkt håp om at en ny start på en yrkesrettet utdanning og i en klasse der mange var nye for hverandre skulle bli en vending både sosialt og faglig for dem.

5.2.1 Å komme til kort

Etter noen måneder i videregående skole forteller elevene at de faglige vanskene som de hadde hatt i grunnskolen var enda større i videregående skole. De hadde fremdeles problemer med lesing- og skriving eller det å holde fokus og konsentrasjon over tid. Elevene forteller at

de opplevde å ha hull i kunnskapen: «Jeg syntes det var veldig vanskelig. Mange vanskelige oppgaver jeg ikke klarte å forstå. De forklarte det veldig vanskelig for meg, og jeg hadde ikke så mange venner i klassen når jeg begynte her» (Frank). Elevene opplevde det generelt som vanskelig å følge opp skolearbeidet eller delta direkte i arbeid i timene. Det vanskelige besto i at de ikke forsto de oppgavene som de skulle gjøre, eller at de manglet det ordforrådet som skulle til for å sette seg inn i lærestoffet og delta i diskusjoner. En av elevene fremstiller seg som «litt lavere nivå enn alle de andre» (Ida) fordi hun ikke greidde å strekke til i skolearbeidet.»

En annen elev forteller også at han opplevde han var på et «lavere nivå» fordi han ikke skjønnte hva de andre elevene i klassen snakket om. De andre i klassen var «voksenaktige» i språket, og han greide ikke å følge samtalene i fagarbeidet. Han uttrykker: «Jeg var ikke akkurat den smarteste i klassen, for jeg klarte ikke å konsentrere meg» (Frank). Videre forteller han at han ikke greide å gjøre noe med det at han ikke forsto innholdet i de faglige samtalene. «For jeg får den følelsen at viss jeg rekker opp hånda altfor mye, så kan de tro at jeg er dum og at jeg ikke forstår så mye. Derfor turte jeg ikke helt å rekke opp hånda» (Frank). Ida på sin side forteller at hun var ikke var så flink til å sette seg inn i hva oppgavene krevde at hun skulle gjøre. Hun opplevde at hennes eget skolearbeid ble «slurvete utført» i sammenlikningen med de andres arbeid.

Oppsummert: De fire elevene beskriver hvordan de fortsatte å la være å ta initiativ i klassen på videregående slik som de hadde gjort i grunnskolen. De beskriver at de fremdeles var redd for hvordan de kunne bli oppfattet de andre, og at de tidlig ble klar over at det faglige gapet mellom dem og de andre i klassen var blitt større. Å trekke seg tilbake og bli taus og usynlig fortelles som en måte å takle opplevelsen av utilstrekkeligheten. For tre av elevene ble også følelsen av å være annerledes sammenlignet med andre jevnaldrende i klassen noe de tok med seg over i videregående.

5.2.2 Annerledeshet

Når elevene fortsatt opplever seg som annerledes i klassen i videregående, er det en følge av at elevene sammenlikner opplevelsen av seg selv med hvordan han oppfatter medelevenes væremåter eller egenskaper. En elev forteller om seg selv som annerledes fordi han er sjenert, og at de andre elevene i klassen i det ordinære løpet var åpnere som personer: «De var liksom litt mer pratsomme med hverandre», (Frank). Elevene forteller at de andre i klassen klarer å ta et sosialt initiativ. Dette er noe de andre i klassen kan, men som de selv ikke klarer. Lars

forteller om hvordan han i videregående fortsatte å se «folk an» for å kunne planlegge hva han skulle si for å innlede en samtale, og vurdere hvilke reaksjoner som muligens kunne komme på initiativet hans.

Elevene fremstiller seg også som annerledes fordi de opplevde at de manglet kunnskaper og ferdigheter. De opplevde at de andre i klassen var mye flinkere i praktiske ferdigheter, eller hadde innsikter i teorier bak bygging og «mekking» i kraft av å ha en far eller onkel som de hadde lært av. Denne kunnskapen fremstilles som en sosial kapital som elevene opplevde å mangle fordi de ikke kom fra en familie som bygget eller «mekket» hjemme på fritida. En av elevene beskriver det å kjenne seg annerledes fordi de andre i klassen kunne snakke fag sammen på en måte som han ikke klarte å være del av. Språket som vises til er ord og begreper som er særskilte for et bestemt yrkesfag. «De var så voksenaktige i samtaleemnene» (Frank).

Oppsummert: Elevene oppfattet seg fortsatt som annerledes i videregående ordinært løp fordi de var sjenerte og redd for å ta sosiale initiativ. I sammenlikning med de andre fremsto resten av klassen som «åpnere» personer og mer «pratsomme». I tillegg kom opplevelsen av å mangle språklige og praktiske ferdigheter innenfor fagområdet fordi de ikke hadde forkunnskapene som de opplevde at de andre hadde. Elevene fortsatte å kjenne seg utenfor i videregående skole. Mobbingen var gått over, og to av elevene beskriver seg som usynlige og «ikke med». Opplevelsen av ikke å «være med» førte til at ensomheten vedvarte.

5.2.3 Ensomhet

To av de fire elevene som har erfaring fra videregående ordinært løp fremstiller seg selv som ensomme i dette opplæringstilbudet. Mobbingen som preget tiden i grunnskolen tok slutt da de begynte på videregående skole. Men ensomheten er en følelse som vedvarte fordi de opplevde at de ikke strakk til faglig eller opplevde seg inkludert sosialt i klassen. De fremstiller seg som ensomme fordi de ikke klarte å delta i den sosiale praten, og at de ikke hang med i det faglige arbeidet. En elev opplevde at han ikke klarte å lære i klassefelleskapet, og at dette kom på toppen av hans egne faglige utfordringer. Han fremstiller medelevene som lite faglig engasjerte og at det var mye bråk i klassen. Han greidde ikke å identifisere seg med de andre elevene fordi han hadde et mål om å skaffe seg en fagutdannelse. Dette gjorde at han kjente seg ensom i klassen, og at han ønsket seg bort fra ordinært løp. «Holdningene til de forskjellige.. Jeg opplevde det som en veldig tullet klasse. Så jeg ville tilbake igjen» (Lars). En elev forteller hvordan han kunne trenge at de andre i

klassen i større grad tok ansvar for å ta initiativ i forhold til ham, men at de var opptatt med hverandre og viste mest interesse for dem de allerede kjente. Han oppsummerer sin erfaring med det å være elev i et ordinært løp i to korte utsagn: «Jeg skulket og lærte lite» (Frank).

Elevene fremstiller seg som ensomme i ordinært løp i videregående fordi de opplever seg utenfor den faglige og sosiale samhandlingen. De forteller om passiv holdning til det å delta i videregående. Opplevelsen av seg selv som utenfor manifesterer seg i en følelse av ensomhet relatert til et fravær av tilhørighet til det store fellesskapet. Elevene i studien ser på det å være ensomme som en følge av trekk, mangler eller væremåter de tilskriver seg selv, og reflekterer lite direkte på hvordan det psyko-sosiale miljøet i klassen kan føre til at elever blir ekskludert fra fellesskapet. Indirekte uttrykker elevene hva de kunne ha trengt fra de andre i klassen. De hadde trengt at de andre i større grad tok det første initiativet, for at de selv skulle ha klart å bli mer aktive og deltakende i samtaler.

Oppsummering: Elevene fremstiller sine erfaringer med videregående ordinært løp som opplevelser fra grunnskolen som strekker seg over i videregående, men endrer litt karakter. Ensomheten er en følelse som elevene fortsetter å kjenne fordi de fremdeles ikke er deltagere verken i det sosiale eller det faglige. Mangel på deltagelse forklares med forhold elevene knytter til det å lære i et større fellesskap (klassen) og det de ser som sine egne begrensninger.

Elevene i studien oppfatter det store fellesskapet i form av en klasse i ordinært løp som et miljø som ikke kan gi dem den emosjonelle og faglige støtten de trenger for å klare seg. Utvidet praksis blir et positivt vendepunkt for dem.

5.3 Utvidet praksis

På tidspunktet for gjennomføringen av intervjuene har elevene i studien vært i Utvidet praksis i ett år eller lengre. Alle elevene forteller om det sosiale miljøet i Utvidet praksis som inkluderende. De har fått seg venner i klassen. Elevene opplever å identifisere seg med de andre elevene i Utvidet praksis i kraft av felles opplevde vansker i grunnskolen. «Vi er jo forskjellige, men alle i klassen sliter liksom» (Ida). Alle har opplevd tidligere å bli utestengt eller mobbet, og at det var vanskelig å lære. Tre av elevene opplever nå at de mestrer skolearbeidet og at de får lære teknikker, utvikle ferdigheter og kunnskaper de trenger i et fremtidig yrke. Mestringen består i at de klarer å delta i oppgavene og komme med løsninger. Elevene forklarer mestringen med at de har lærere som har tid til å hjelpe dem, at de arbeider praktisk med læringsoppgaver i små elevgrupper og at varierte dager gjør læringen lystbetont.

Noen av elevene opplever at opplæringstilbudet ikke er så praktisk rettet som de skulle ønske det var.

Elevene i denne studien fremstiller det å bli elev i Utvidet praksis som et vendepunkt for dem. Elevene har opplevd å føle seg marginalisert i grunnskolen og i ordinært løp i videregående skole, og Utvidet praksis blir et vendepunkt for dem. Dette fant også Ohna og Bruin (2013) i sin studie. I Utvidet praksis endrer fremstillingen av fortellinger om læring og deltagelse seg vesentlig. «Vendepunktet» beskrives av elevene som nye muligheter til å lære og til å delta. Elevene har i grunnskolen og i ordinært løp i videregående skole vært passive og lite deltagende fordi de har opplevd seg utenfor det sosiale og faglige som skjer i klassen. De har ikke vært engasjert verken i det faglige eller det sosiale fordi de opplevde seg ekskludert av fellesskapet. Ekskluderingen blir forklart av elevene med at de selv kommer til kort faglig, er annerledes og ensomme.

Elevene forteller om Utvidet praksis som et stort vendepunkt i hvordan de opplever å være elev og del av et elevfellesskap. De beskriver Utvidet praksis som et opplæringstilbud der «alle» er vennlige med hverandre, og der ingen trenger å gå alene med mindre de ønsker det selv. En viktig side ved det å oppleve Utvidet praksis som et vendepunkt i fortellingen om deltagelse og læring er at elevene opplever at de gleder seg til å komme til skolen fordi de er inkludert i miljøet og har positive forventninger til at dagen. Lærerne oppfattes som vennlige, som gir oppfølging og veiledning i selve arbeidet. Et viktig poeng som elevene vektlegger, er at lærerne har tid til å bruke den tiden det tar for å forklare noe, eller vise teknikker som elevene har gått glipp av i ordinært løp i videregående.

Elevene fremstiller seg i Utvidet praksis som personer som kan mestre og som kan finne venner i skoletilbudet. De ser på mestringen som et resultat av at de er del av et opplæringstilbud som i større grad kan møte de behovene de opplever at de har fordi de har problemer med å lære og å finne sin plass i et større fellesskap. Elevgruppa i Utvidet praksis Bygg og TIP beskrives som et praksisfellesskap der læringsarbeidet foregår i grupper på tre til fire elever. Elevene har oppgaver de løser sammen og diskuterer seg frem til løsninger. Dette oppleves som en motiverende og engasjerende måte å lære på av elevene i studien. Det at de har venner i skolemiljøet, tilskrives at Utvidet praksis er et lite tilbud der alle har opplevd å ha det vanskelig i grunnskolen og at de har en felles identitet. Det store fellesskapet i ordinært løp i videregående beskrives som et miljø der «alle bare er opptatt av dem de kjenner fra før». Det oppleves som uvennlig, og at det ikke er plass til dem som er litt tilbakeholdne og

sjenerter. Elevene ser på seg selv som å være utenfor de kontinuerlige forhandlingene om mening som foregår i det store fellesskapet. De opplever at det store fellesskapet ikke har et gjensidig engasjement for dem. De elevene i studien som ikke har noen erfaring fra ordinært løp i videregående er de av elevene som uttaler seg tydeligst på spørsmål om de tror at de kan tenke seg å prøve seg i ordinært løp en gang i fremtiden. De svarer at de ikke tror at ordinært løp i videregående er noe for dem, både på grunn av det de har hørt om faglige krav og om ekskludering av elever som er på et «litt lavere nivå».

5.3.1 Å komme til kort

Tre av elevene opplever at opplæringen i Utvidet praksis ikke i nok grad organiseres på en praktisk måte, og slik tilbudet ble forespeilt dem før de søkte seg dit. Elevene forteller om en opplæring som har noe innslag av praktiske aktiviteter, men også mye faglig arbeid som innebærer lesing og skriving hver for seg. I løpet av den tiden de har vært i Utvidet praksis (ett år eller mer), har de ikke hatt tilgang til praksis i virksomheter utenfor skolen. De praktiske erfaringene de får er arbeid de gjør gjennom en elevbedrift som tar på seg ulike oppdrag. En elev uttrykker at hun ikke får den kompetansen hun hadde håpet på: «For jeg lærer jo ikke så mye her. Det er ikke så mye teori du lærer. Du får nesten bare vite litt og så er det på med matlaging eller det å rulle duker. Jeg lærer ikke mye egentlig» (Ida). Elevene opplever at de forsetter å komme til kort fordi en god del av læringsarbeidet innebærer det som er vanskelig, eller at de mangler muligheter til å skaffe seg relevante erfaringer som kan hjelpe dem til å få en kompetanse de tror de vil trenge i fremtiden.

De tre elevene som opplever at de ikke får muligheter til å gjøre seg relevante erfaringer for å skaffe seg kunnskaper for fremtiden, stiller seg tvilende til at de noen gang vil klare å kvalifisere seg gjennom å ta lærlingeeksamen. De ser heller ikke Utvidet praksis som en vei til å skaffe seg kunnskaper for en fremtidig jobb. To av dem ser for seg at de vil få seg jobb i barnehage som ufaglærte, og den tredje ser ikke for seg noen fremtidig jobbkarriere ennå. En av elevene som opplever mestring i Utvidet praksis, påpeker at Utvidet praksis som et lite tilbud ikke kan gi ham muligheter for å lære det han drømmer om.

Oppsummert: Noen av elevene opplever mestring sosialt og faglig for første gang i Utvidet praksis. Andre elever erfarer at de fortsetter å oppleve at de ikke mestrer fordi at opplæringstilbud ikke er så praktisk rettet og ikke gir så relevante erfaringer som de skulle ønske seg. I Utvidet praksis opplever ikke elevene seg lenger ensomme eller annerledes, men

knytter ensomhet og annerledeshet til seg selv når de sammenlikner hvordan de oppfatter Utvidet praksis og det ordinære løpet.

5.3.2 Annerledeshet og ensomhet

Innad i Utvidet praksis er det ingen av elevene som fremstiller seg selv som ensomme eller annerledes. Elevene finner en felles identitet gjennom at de alle har opplevd sosiale og faglige vansker i grunnskolen. Gjennom opplevelsen av at det i Utvidet praksis er «lov» til å være forskjellig, er det ingen som ser på seg selv som annerledes eller ensom. Den sosiale aksepten elevene opplever i Utvidet praksis gjør at de oppfatter at det er «lov» for personer å være forskjellige fordi de har ulike sterke og svake sider.

De funn i datamaterialet som rapporterer om «ensomhet» og «annerledeshet» går ut på sammenlikninger mellom ordinært løp i videregående og Utvidet praksis. Når det gjelder «ensomhet» forteller elevene om at de har lite kontakt med elever i ordinært løp. Det er enten fordi at de vennene de kjenner går i lokaler som ligger langt fra Utvidet praksis sine lokaler eller ulike tidsskjema som gjør det vanskelig å treffes. Elevene i Utvidet praksis har anledning til å møte venner fra andre skoleløp i skolens kantine, men de fleste elevene forteller at de holder seg til Utvidet praksis elevene i lunsjpauser. Flere av elevene forteller at de har venner i ordinært løp, men at de har mistet litt av kontakten fordi de går i hvert sitt løp. Elevene i studien opplever at Utvidet praksis deltar på få arrangementer eller opplegg i løpet av skoleåret med elever fra ordinært løp. Det nevnes idrettsdager eller faglige kurs på tvers av ordinært løp og Utvidet praksis som eksempler på treffpunkt der elever fra begge løp deltar sammen. Når det gjelder det å oppfatte seg som annerledes, forteller elevene om hvordan de oppfatter at elevene i ordinært løp ser på Utvidet praksis. En elev uttrykker hvordan vennene hennes i ordinært løp tenker om Utvidet praksis: «De synes jo at det er ganske bra at noen har lagt til rette for dem som ikke kan alt liksom» (Stine).

Oppsummert: Elevene fremstiller seg ikke annerledes eller ensomme innad i Utvidet praksis. Ensomhet blir relatert til at de opplever lite kontakt med elever fra ordinært løp i faglige eller sosiale arrangementer, og at vennskap svekkes fordi vennene går i et annet løp. Annerledeshet blir relatert til det å være elev i Utvidet praksis i sammenlikning med det å være elev i ordinært løp: «De som ikke kan alt liksom» (Stine).

6. DISKUSJON

Denne studien stiller tre spørsmål som vil diskuteres i lys av teoretiske perspektiver som er gjort rede for tidligere i teksten. Det første stiller spørsmål ved hvordan elever konstruerer sine fortellinger om deltagelse og læring i grunnskolen og i Utvidet praksis i videregående skole. Det andre spørsmålet fokuserer på hvordan elevene sammenlikner seg med andre når det gjelder deltagelse og læring. Det tredje spørsmålet dreier seg om det å være elev i Utvidet praksis kan ha noen utilsiktede konsekvenser for deltagelse og læring. Analysen har brakt frem særlig tre tematikker som dominerer i elevenes fremstilling av seg selv: Det å se seg selv som en som kommer til kort faglig og sosialt, en som er annerledes enn jevnaldrende elever og en som er ensom. Det velges å besvare spørsmålet gjennom å dele diskusjonen opp i fire delkapitler. De to første delkapitlene diskuterer hvordan elever i Utvidet praksis konstruerer sine fortellinger om deltagelse og læring, og hvordan de sammenlikner seg med andre jevnaldrende. De to siste delkapitlene diskuterer om det å være elev i Utvidet praksis kan ha noen utilsiktede konsekvenser for deltagelse og læring.

6.1 Utvidet praksis elevenes fortellinger som konstruksjoner av et selv

Bruner (1997) stiller spørsmål om hvilke sjangere som brukes når man skal fremstille seg selv. Elevene i Utvidet praksis fremstiller seg selv gjennom fortellinger som er episodiske og fragmenterte. Erfaringene og opplevelsene som fortelles om danner til sammen et helhetlig bilde som er et uttrykk for hvordan elevene oppfatter seg selv. Elevene i Utvidet praksis fremstiller seg som personer som kommer til kort når det gjelder skolearbeid og relasjoner til jevnaldrende. De oppfatter seg som annerledes og ensomme. Det at elevene oppfatter at de kommer til kort og er annerledes og ensomme er knyttet til hvordan de ser på sin deltagelse og læring i det store fellesskapet. Det store fellesskapet i fortellingene representerer klassen i grunnskolen og klassen i ordinært løp i videregående skole. Det store fellesskapet kan også referere til opplevde fellesskap av jevnaldrende i friminutt og i pausetid på skolen.

Fortellingene som man omgir seg med er med til å skape en stabilitet (posisjon) i tilværelsen (Bruner, 1997). En del av det å skape stabilitet i livet er å konstruere et selv. Når man møter vansker brytes stabiliteten, og man utfordres til å endre hvordan man konstruerer seg selv. Elevene i Utvidet praksis har opplevd mobbing og sosial utestengning i store deler av grunnskolen. De har også opplevd å møte vansker i læringen på grunnskolen og i ordinært løp på videregående skole. Gjennom fortellinger om hvordan de opplevde seg som utenfor den sosiale og faglige samhandlingen, undersøker elevene i Utvidet praksis alle sider ved

opplevelsene og erfaringene sine. Fortellingene er med til å skape en sammenheng og en «rød tråd» i mellom de ulike erfaringene slik at de får en forståelse av seg selv. Den sammenheng som skapes av de ulike erfaringene, påvirker elevene i Utvidet praksis til å oppfatte seg som personer som ikke mestrer i sosiale og faglige sammenhenger i skolegangen. De oppfatter seg som annerledes og ensomme. Elevene konstruerer seg selv både gjennom opplevelser med det å være ekskludert fra sosiale og faglige sammenhenger (den erfarte verden) og i måten de konstruerer oppfatninger av seg selv, jevnaldrende og skolen (verden slik den fremstår) (Bruner, 1997).

Elevene i Utvidet praksis har opplevd å stå utenfor sosiale og faglige sammenhenger i skolegangen. Når personer opplever seg marginalisert og utenfor bekräftelsen man får ved å være del av et fellesskap (mainstream) ser det ut til at det skapes et behov for å gjenskape seg selv (Bruner, 1997). Elevene gjensker seg selv som personer med venner og et nettverk av jevnaldrende i fortellinger om det å være elev i Utvidet praksis. Elevene endrer også fremstillingen av seg selv som en person som kan lære i kraft av å være del av et praksisfellesskap. Når elevene gjensker seg selv som personer som kan ha venner og lære gjennom aktiv deltagelse gjøres det med forbehold. Elevene i Utvidet praksis knytter det å være en person som mestrer relasjoner og deltar aktivt i læringen med andre til å gjelde i små fellesskaper. De små fellesskapene i fortellingene representerer for eksempel Utvidet praksis som et opplæringstilbud med en liten gruppe elever og tett oppfølging av lærer eller elevgruppen der de fikk spesialpedagogisk hjelp i grunnskolen.

Elevene i Utvidet praksis har opplevd seg selv som utenfor sosiale og faglige fellesskap. I sosiokulturelle perspektiver er læring det som skjer i praksisfellesskaper ved at mennesker tar del i sosiale praksiser (Säljö, 2005). Ved å delta i den sosiale praksisen får man ta del i de innsikter og de kulturelle redskapene som er tilgjengelige. Elevene i Utvidet praksis har ikke oppfattet seg som en del av den faglige aktiviteten i klassen. Wenger (1998) ser på deltagelse som et aktivt engasjement i sosiale praksiser. Dersom elever står utenfor den sosiale og faglige samhandlingen, har de ikke tilgang til de prosessene der det blir forhandlet om mening. Læring er også et spørsmål om hvordan et fellesskap samlet utnytter de redskaper som er tilgjengelig (Säljö, 2005). Når elever opplever seg utenfor klassen i den sosiale og faglige samhandlingen kan en stille spørsmål ved i hvilken grad det legges til rette for i undervisningen at alle elevene skal kunne delta og «utnytte tilgjengelige redskaper» som å delta i diskusjoner som gir nye innsikter.

Elevene i Utvidet praksis konstruerer et selv gjennom å fremstille seg selv som en som kommer til kort faglig. Å ha problemer i læringen forklares med individuelle diagnostiske begreper som «lese- og skrivevansker», «konsentrasjonsvansker» og «forståelsesvansker». I lys av disse fremstillingene kan det stilles spørsmål om problemer i læringen kan snus fra et fokus på individ til et fokus på samspill i fellesskaper (Säljö, 2005). Ved å se på hvordan kommunikasjon og regler praktiseres i et fellesskap kan man få en dypere forståelse av fenomenet «vansker i læring». Å lese og skrive i skolen er aktiviteter som er underlagt regler for hvordan det skal gjøres, og problemer i lesing kan dreie seg om i hvilken grad det legges til rette for å skape forståelse i forkant av det å lese ukjente tekster. Et dilemma som reises ved å identifisere «vansker i læring» hos et menneske kan være at det kan sikre tilpasset hjelp men påvirke personens selvoppfatning gjennom stigmatisering (Norwich, 2007). Identifisering kan gi rettigheter til særskilt tilpassing, men påvirke hvordan individet forstår seg selv i forhold til andre i læringsprosesser.

Elevene i Utvidet praksis har et fravær av identitet i det opplevde fellesskapet av klassen (Thomas & Loxley, 2007). Elever som ikke lykkes på skolen, opplever seg ikke som del av den faglige aktiviteten som foregår i klassen. Å oppleve seg ekskludert av det faglige fellesskapet i klassen kan påvirke elevens syn på seg selv som en som kan lære. Å oppleve seg utenfor det faglige kan bringe med seg en følelse av annerledeshet og ensomhet.

6.2 Utvidet praksis elevenes ensomhet i et stort fellesskap

Elevene i denne studien opplever seg som annerledes og ensomme i det store fellesskapet, enten det er klassen i grunnskolen eller i ordinært løp på videregående skole. Gjennom å sammenlikne sin deltagelse i faglige og sosiale aktiviteter med de jevnaldrende i klassen, fremstiller de seg som annerledes og ensomme. Finn (1989) peker på at identifikasjon med skolen skapes ved at elever er aktive i faglige og utenomfaglige aktiviteter med andre elever. Deltagelsen er viktig fordi den gir elevene anledning til å skape nære relasjoner til medelever. Elevene i Utvidet praksis relaterer ensomhetsfølelsen til det å kjenne seg ekskludert fra å delta sosialt og faglig i klassen i grunnskolen eller i ordinært løp i videregående skole. De elevene som har erfaring fra det å få sin opplæring i det ordinære løpet i videregående skole fremstiller seg som ekskludert fra dette fellesskapet, og har «forlatt» dette fellesskapet. Modellen «deltagelse – identifikasjon» kan kaste lys over prosessen elevene i denne studien beskriver når de opplever at de ikke kunne delta i fellesskapet i det ordinære løpet på videregående skole, og fikk en ny sjans til å tilhøre gjennom aktiv deltagelse i Utvidet praksis.

Elevene i Utvidet praksis sammenlikner seg med jevnaldrende ved å peke på personlige trekk ved seg selv, det å ha andre væremåter eller interesser enn jevnaldrende som forklaring på det at de opplever seg utenfor det faglige og sosiale i klassen. Mens elevene har et individuelt fokus på hvorfor opplever seg ekskluderte, kan det å fokusere på samspill i klassen gi et annet blikk på «problemer i læringen». Man kan trekke en parallell til Säljö (2005) sitt spørsmål om man kan få en dypere forståelse for fenomenet «vansker i læring» ved å fokusere på hvordan samspill i fellesskaper skaper vilkår for læring. Elevene i Utvidet praksis fremstiller seg som ensomme og ekskludert fra faglige og sosiale prosesser. Man kan snu spørsmålet ved å fokusere på i hvordan kan undervisning legges til rette for å inkludere elever både sosialt og faglig?

Deltagelse ses som grunnleggende for å være inkludert i prosesser der kunnskap formes. Kunnskap er sosialt distribuert (Säljö, 2005; Wenger, 1998). Det vil si at det ikke er enkeltindividet som bærer det med seg, men at det skapes i samhandling med andre. For at et praksisfellesskap som en klasse skal skape muligheter for at alle elevene skal kunne delta må klassen ha et felles repertoar av redskaper for forståelse, arbeidsmåter og ferdigheter som deles av alle elevene (Wenger, 1998). Resultater av læring blir til ved en felles innsats i klassen. Dersom man skal legge til rette for deltagelse må man fokusere på samspillet i klassen. Man kan stille seg spørsmål om hvilke samarbeidsformer som best medierer (formidler) læring til alle elever i en klasse. Man kan styrke den enkelte elevs muligheter for å være del av læringsprosessene ved «ledet deltagelsen» (Rogoff, 2003). Å gi elever strukturer for samhandling ved å modellere samarbeid eller skape en «bro» av felles forforståelse ved å ta hensyn til ulike elevers bakgrunner, er en måte å styrke elevers deltagelse i det sosiale og faglige fellesskapet i klassen. Språket er et av de viktigste kulturelle redskapene som brukes i læringsarbeidet i skolen. For å formidle innsikter til hverandre er språk grunnleggende (Säljö, 2005). Elevene i Utvidet praksis har opplevd seg utenfor de innsiktene, forståelsen og språket som klassen brukte i faglig aktivitet. For at grunnskolen og videregående skole skal hindre at elever står utenfor sosial og faglig samhandling, må det legges til rette for deltagelse ved at alle i klassen settes i stand til å være med i forhandlinger om forståelse og mening (Wenger, 1998). Elevene i denne studien oppfatter at de har problemer med å delta i læring fordi de er forskjellige fra de jevnaldrende. Forskjellene forklares med diagnostiske termer og beskrivelser av væremåter og personlige trekk.

Elevene i Utvidet praksis relaterer ensomhet til det å lære i fellesskapet av klassen i grunnskolen og i ordinært løp i videregående. De opplever seg ensomme fordi de står utenfor

det faglige. De kommer til kort når det gjelder å forstå og klare å møte faglige krav fra skolen, mens de oppfatter de andre elevene har kunnskaper og ferdigheter som de ikke har. De opplever seg som ensomme fordi de står utenfor det sosiale fellesskapet. De oppfatter at de andre jevnaldrende kan samhandle fritt på en måte de ikke klarer. I Utvidet praksis møter de et inkluderende fellesskap, faglig og sosialt.

6.3 Utvidet praksis som en «beskyttende tank»

I fortellingene fra Utvidet praksis endrer elevenes fremstilling av seg selv. Fra å fremstille seg som en som kommer til kort, er annerledes og ensom endrer elevene fremstillingen til at de er personer som kan samhandle med jevnaldrende. De opplever at de mestrer det å lære og at de har venner blant de andre elevene i Utvidet praksis. Denne masteravhandlingen har fått tittelen «Innenfor og innenfra – elevperspektiver fra Utvidet praksis». Tittelen er inspirert fra elevenes beskrivelser av hvordan det er å være elev i tilbudet. De opplever å være innenfor et sosialt og faglig fellesskap, og samtidig observerer de det store fellesskapet (ordinært løp i videregående) innenfra. Elevene ser det store fellesskapet «innenfra» et lite fellesskap og ser ikke muligheter for seg selv til å lære i konteksten av en klasse i et ordinært løp.

Kan det å være elev i Utvidet praksis ha noen utilsiktede konsekvenser for deltagelse og læring? I analysen kom det frem at elevene i Utvidet praksis har fremstiller seg selv som personer som kan lære og som har venner. De deltar i et fellesskap med jevnaldrende, og har lite kontakt med andre elever i det ordinære løpet i den videregående skolen. Norwich (2007) peker på dilemmaer som reises i spesialpedagogikken, og ett av dem gjelder lokaliseringen av det spesialpedagogiske tilbudet. Dilemmaet står om tilbudet skal gis i skolekonteksten der «alle» elever finnes eller om opplæringen skal finne sted i et eget lokale der det i større grad kan tas hensyn til individuelle behov. Dersom eleven får spesialpedagogisk opplæring i konteksten av en skole med mange elever, kan det være sosiale, organisatoriske eller praktiske strukturer som gjør at eleven ikke kan få den tilretteleggingen som han / hun har behov for. Dersom eleven får sin spesialpedagogiske opplæring i et eget lokale, kan det gå utover det å skape seg et nettverk blant større grupper av jevnaldrende. I konteksten av Utvidet praksis i den videregående skolen der elevene i studien får sin opplæring, kommer det frem i analysen at elevene opplever seg inkludert i fellesskapet av elevene i tilbudet. Elevene gir uttrykk for at de som elever i Utvidet praksis ikke har særlig kontakt med jevnaldrende som går i andre tilbud ved den videregående skolen. Å være elev i et spesialpedagogisk tilbud som Utvidet praksis gir elevene i denne studien en ny sjanse til å oppleve seg inkludert i læring og se seg selv som deltagere, men at det koster i form av relasjoner til jevnaldrende som går i andre

tilbud. Utvidet praksis skal være et tilbud som inkluderer elever som står i fare for å falle ut av videregående opplæring. Elevene inkluderes innenfor fellesskapet Utvidet praksis, men står i fare for å fortsette å være utenfor det store fellesskapet ved at relasjoner med jevnaldrende utenfor opplæringstilbudet står i fare for å svekkes.

I analysen kommer det frem at elevene kjenner tilhørighet til Utvidet praksis, sosialt og faglig. Å lykkes i læring har en sosial og en faglig side (Thomas & Loxley, 2007). Elever som opplever at de lykkes i læring kjenner seg involvert, inkludert og verdsatt for den deltagelsen de har i fellesskapet. Motsatt vil elever ha et fravær av identitet i det opplevde fellesskapet når de ikke lykkes med i læringen. Fellesskapet i skolen må ha forskjellighet som norm i stedet for å fokusere sosiale kulturer en på vansker som knyttes til individet (Thomas & Loxley, 2007). Elevene i Utvidet praksis kjenner en tilhørighet til det vesle fellesskapet i Utvidet praksis. De har liten tiltro til muligheter for å lære i det store fellesskapet, i en klasse i ordinært løp i videregående skole. Elevene fremstiller det ordinære løpet i videregående skole som et fellesskap med lite rom for forskjellighet. Elevene foretrekker å være elever i et lite fellesskap av jevnaldrende i Utvidet praksis som oppleves som beskyttende sett i forhold til hvordan de ser på det å være elev i ordinært løp i videregående skole. Å være elev i Utvidet praksis har noen konsekvenser for muligheter til å velge «fritt» blant ulike fagtilbud. Elevene i denne studien gir uttrykk for at de velger tilhørighet fremfor å ta en fagutdanning i ordinært løp. Å være elev i Utvidet praksis gir tilhørighet til et lite fellesskap av jevnaldrende, men får konsekvenser for læringen ved at elevene må velge blant de fag som tilbys innenfor tilbudet.

6.4 Utvidet praksis – et sted å lære eller et sted å være?

Elevene i studien opplever at Utvidet praksis er en ny sjanse til å gjenskape seg som en som mestre faglig og samhandle med jevnaldrende gjennom deltagelse i Utvidet praksis fellesskapet. Ved å holde fortellinger om selvet åpne, skaper man muligheter for endringer (Bruner, 1997). Utvidet praksis elevenes fortellinger er åpne ved at de ser muligheter for seg selv gjennom å få sin videregående opplæring i tilbudet Utvidet praksis. Samtidig er fortellingene lukket ved at de ikke ser muligheter for deltagelse i ordinært løp i videregående skole fordi de opplever det store fellesskapet som ekskluderende.

Et viktig element i opplæringen i Utvidet praksis er å lære gjennom å delta i praktisk arbeid. Opplæringstilbudet skal skape inkludering av unge inn i fremtidig deltagelse i yrkesliv ved at de får delta og lære gjennom praktisk arbeid i skolekontekst eller i praksis i offentlige virksomheter og bedrifter. Ohna (2013) stiller spørsmål ved om elever i Utvidet praksis får

tilstrekkelig muligheter til å skaffe seg formell kompetanse. I analysen i denne studien kom det frem at elevene innenfor ett av fagtilbudene i Utvidet praksis opplevde at opplæringen ikke gav muligheter til å delta i praktisk arbeid som var relevant for det elevene så for seg som fremtidig yrke. Å være inkludert i praksisfellesskaper som forvalter innsikter og forståelse av hva det vil si å gjøre «en god jobb» er viktig for å skaffe seg bredden av kunnskaper som et fagområde innebærer (Markussen, 2009). Læring er situert ved at den ikke kan løsrives fra den rammen den skjer i (Lave & Wenger, 1991). Å ha tilgang til slike praksisfellesskaper gir elever tilgang til innsikter som forhandles om i den daglige praksisen og gir dem muligheter til å delta ved å være «nybegynnere» i praksisfellesskapet. Dersom det å være elev i Utvidet praksis ikke gir muligheter til å delta i praktisk arbeid som gir dem relevante kunnskaper og ferdigheter for deltagelse i et fremtidig yrkesliv, kan det påvirke elevenes inkludering og deltagelse i et fremtidig yrkesliv.

7. KONKLUSJON

Elevene i Utvidet praksis konstruerer seg selv i fortellinger om grunnskolen og ordinært løp i videregående som personer står utenfor fellesskapet av klassen. De ser på seg selv som ikke-deltagende i de fellesskaper der faglig og sosial samhandling foregår. Elevene sammenlikner seg selv med jevnaldrende ved å fortelle om de andre som aktive deltagere i læringsprosesser mens de ser seg selv som utenfor forhandlingene om forståelse. De forklarer det at de er utenfor med personlige trekk ved seg selv, egne væremåter eller avvikende interesser som gjør dem annerledes. De andre jevnaldrende samhandler med hverandre mens elevene i studien ser seg selv som ensomme.

Å være elev i Utvidet praksis oppleves som en ny sjanse til å gjenskape seg som deltager i et lærende fellesskap, og som en som samhandler med jevnaldrende i et lite og inkluderende fellesskap. Å være elev i Utvidet praksis har noen utilsiktede konsekvenser. Utvidet praksis oppleves av elevene i studien som en «beskyttende tank» mot ekskluderingen i det ordinære løpet i videregående skole men relasjoner til jevnaldrende utenfor Utvidet praksis kan stå i fare for å svekkes. Elevene i Utvidet praksis opplever at de mestrer gjennom aktiv deltagelse i læring, men at tilbudet begrenser valgmuligheter i fagutdanningen. Dersom Utvidet praksis som opplæringstilbud ikke gir muligheter til å lære i praksisfellesskaper som forvalter en bestemt type kunnskap, kan det påvirke elevenes inkludering og deltagelse i et fremtidig yrkesliv.

Formålet med denne studien har vært å vinne innsikt i hvordan elever i Utvidet praksis konstruerer fortellinger om seg selv gjennom deltagelse og læring for ytterligere kunne konstruere ny kunnskap om barrierer for deltagelse og læring. Denne kunnskapen har relevans for lærere i grunnskolen og i ordinært løp i videregående fordi det er viktig at lærere fokuserer på samspill i fellesskaper og har forståelse for hvilke barrierer som kan skape problemer i læring ved at enkeltelever opplever seg ekskludert fra fellesskapet. Videre har kunnskapen om utilsiktede konsekvenser for deltagelse og læring ved det å være elev i Utvidet praksis relevans for lærere i Utvidet praksis. Det er viktig at lærere i Utvidet praksis er seg bevisst at det å legge til rette for kontakt med jevnaldrende utenfor Utvidet praksis er viktig for elevenes sosiale inkludering i det større fellesskapet på skolen. Lærerne i Utvidet praksis kan være viktige pådrivere i det å få elever til å se muligheter for seg selv i det ordinære løpet i videregående med tanke på elevers tilgang til å velge mellom flere fagutdanninger. Å sikre elever i Utvidet praksis et opplæringstilbud som gir muligheter til å delta i praksiser som gir relevante erfaringer og ferdigheter for framtida, er et ansvar skoleeier må ta.

8. OVERSIKT OVER TABELLER I ANALYSEARBEIDET

Tabell 1, Noder i analysearbeidet i fase 1 (side 42)

Tabell 2, Noder i analysearbeidet i fase 2 (side 43)

Tabell 3, Noder i analysearbeidet i fase 3 (side 44)

9. LITTERATURLISTE

- Ainscow, M. (2005). Developing inclusive education systems: what are the levers for change? *Journal of Educational Change*, 6(2), 109-124. doi: 10.1007/s10833-005-1298-4
- Biesta, G. (2009). Good education in an age of measurement and the need to reconnect with the question of purpose in education. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21(1), 33 - 46.
- Blom, K. (1971). *Innstilling om lovregler for spesialundervisning m.v.* Oslo: Kirke- og undervisningsdepartementet.
- Bruin, M., & Ohna, S. E. (2009). *Alternativ opplæring med utvidet praksis - foreløpig delrapport 3. Elevers fortellinger.* Universitetet i Stavanger.
- Bruin, M., & Ohna, S. E. (2013). Alternative courses in upper secondary vocational education and training: students' narratives on hopes and failures. *International Journal of Inclusive Education*, 17(10), 1089-1105. doi: 10.1080/13603116.2012.735259
- Bruner, J. (1997). A narrative model of self-construction. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 818(1), 145-161.
- Burr, V. (2003). *Social constructionism.* London: Routledge.
- Dysthe, O. (2001). *Dialog, samspel og læring.* Oslo: Abstrakt forlag.
- Finn, J. D. (1989). Withdrawing From School. *Review of Educational Research*, 59(2), 117-142. doi: 10.3102/00346543059002117
- Flem, A., Moen, T., & Gudmundsdottir, S. (2004). Towards inclusive schools: a study of inclusive education in practice. *European Journal of Special Needs Education*, 19(1), 85-98. doi: 10.1080/10885625032000167160
- Gilje, N., & Grimen, H. (2000). *Samfunnsvitenskapenes forutsetninger: Innføring i samfunnsvitenskapenes vitenskapsfilosofi.* Oslo: Universitetsforlaget.
- Godø, H. T. (2013). *Ungdomskrav - skolekrav - livsrom. En analyse av ungdomsskoleelevers håndtering av faglige og sosiale krav i skole og samfunn.* Oslo: Institutt for sosiologi og samfunnsgeografi - Det samfunnsvitenskapelige fakultet - Universitetet i Oslo.
- Johannessen, A., Tufte, P. A., & Christoffersen, L. (2010). Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode.
- Kunnskapsdepartementet. (2010). *Rett til videregående opplæring for ungdom (16 - 24 år).* Lastet ned fra <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/tema/grunnopplaring/videregaende-opplaring/Rett-til-videregaende-opplaring-for-ungdom-16-24-ar.html?id=600783>.

- Kvale, S., Brinkmann, S., Anderssen, T. M., & Rygge, J. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Markussen, E. (Ed.). (2009). *Videregående opplæring for (nesten) alle*. Oslo: Cappelen akademisk.
- Mjaavatn, P. E., & Frostad, P. (2014). Tanker om å slutte på videregående skole. Er ensomhet en viktig faktor? *Spesialpedagogikk*, 01, 40-55.
- NESH. (2006). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Lastet ned fra [https://www.etikkom.no/Documents/Publikasjoner-som-PDF/Forskningsetiske%20retningslinjer%20for%20samfunnsvitenskap,%20humaniora,%20juss%20og%20teologi%20\(2006\).pdf](https://www.etikkom.no/Documents/Publikasjoner-som-PDF/Forskningsetiske%20retningslinjer%20for%20samfunnsvitenskap,%20humaniora,%20juss%20og%20teologi%20(2006).pdf).
- Norwich, B. (2007). *Dilemmas of difference, inclusion and disability: International perspectives and future directions*. London: Routledge.
- Ogden, T. (1999). *Barn og ungdoms levekår i Norden: marginalisering av barn og unge i Norden, en kunnskapsstatus*. København: Nordic Council of Ministers.
- Ohna, S. E. (2013). Alternativ opplæring med utvidet praksis: deltakelse, læring og måloppnåelse. En sluttrapport: Universitetet i Stavanger.
- Ohna, S. E., & Bruin, M. (2010). Elever i Alternativ Opplæring med utvidet Praksis: læring, deltakelse og mål-oppnåelse (AOuP 2009:12). Rapport fra delprosjekt 1 og 2. Stavanger: UiS.
- Riessman, C. K. (2008). *Narrative methods for the human sciences*. Los Angeles: Sage Publications.
- Rogoff, B. (2003). *The cultural nature of human development*. Oxford: Oxford University Press.
- Roland, E. (2007). *Mobbingens psykologi*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Silverman, D. (2006). *Interpreting Qualitative Data. Methodes for Analyzing Talk, Text and Interaction*. (3rd ed.). London: Sage.
- Spesialundervisning i egen gruppe - Utvidet praksis. *Vilbli*. Lastet ned 20.01.2014, fra <http://www.vilbli.no/?Side=Artikkel&Artikkel=018090&Fylke=11>
- Säljö, R. (2005). *Lärande i praktiken: ett sociokulturellt perspektiv*: Norstedts Akademiska Förlag.
- Thagaard, T. (2009). *Systematikk og innlevelse* (3. utg. ed.). Bergen: Fagbokforlaget.

- Thomas, G., & Loxley, A. (2007). *Deconstructing special education and constructing inclusion*. Maidenhead: McGraw Hill/Open University Press.
- Utdanningsdirektoratet. (2011). Kap. 5. Deltakelse og gjennomføring i videregående skole *Utdanningsspeilet*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- Van Manen, M. (1990). *Researching lived experience: Human science for an action sensitive pedagogy*: Suny Press.
- Veiledninger og brosjyrer. (28.03.1996). *Vidaregåande opplæring etter Reform 94*. Kirke-, utdanning- og forskningsdepartementet. Lastet ned fra <http://www.regjeringen.no/nb/dokumentarkiv/regjeringen-brundtland-iii/kuf/veiledninger/1996/Vidaregaande-opplaring-etter-Reform-94.html?id=87404>.
- Vygotsky, L. (1978). *Mind and society: The development of higher mental processes*: Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: learning, meaning, and identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wertsch, J. V. (2002). *Voices of collective remembering*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Widerberg, K. (2001). *Historien om et kvalitativt forskningsprosjekt: en alternativ lærebok*: Universitetsforlaget.
- Wittek, L. (2012). *Læring i og mellom mennesker: En innføring i sosiokulturelle perspektiver*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.

Invitasjon til deltagelse i mastergradprosjekt:

"Innenfor og innenfra – elevperspektiver fra Utvidet praksis"

Til foresatte og elever i Alternativ opplæring med utvidet praksis.

Jeg er student ved Masterstudiet i spesialpedagogikk, og ønsker i forbindelse med min masteravhandling å gjennomføre en studie. Jeg ønsker å intervjuere elever ved Utvidet praksis i videregående skole.

Hva er bakgrunnen og formålet med studien?

Det finnes lite studier der elevers stemmer direkte får formidle erfaringer fra tilbud som Utvidet praksis. Det er viktig å få frem informasjon om hvordan det er å være en del av Utvidet praksis. Formålet er å få tak i elevers tanker og erfaringer.

Hva innebærer deltagelse i studien?

Deltagelse vil innebære å ta del i et intervju med varighet på rundt 60 – 90 minutter. Intervjuene vil bli registrert via lydopptak.

Det vil ikke bli samlet inn opplysninger om deg fra andre kilder. I hovedsak er det viktig å få tak i dine tanker og opplevelser fra skolen.

Hva skjer med informasjonen om deg?

Alle opplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Kun jeg og veileder vil ha tilgang til opplysningene. Jeg har taushetsplikt på det du forteller meg.

Du vil som deltager kanskje kjenne igjen dine egne uttalelser i avhandlingen, men du skal ikke kunne gjenkjennes av andre. Du vil bli gitt et nytt navn og det eneste som opplyses, er din alder og om du er gutt eller jente.

Som deltager kan du når som helst trekke deg, uten at du trenger å oppgi noen grunn.

Prosjektet vil resultere i en rapport som blir del av en masteravhandling med sensur i juni 2014.

Når prosjektet er avsluttet, vil lydopptak slettes og alle opplysninger anonymiseres når prosjektet er ferdig.

Har du spørsmål om prosjektet, om intervjuet eller andre ting, kan du gjerne ringe meg på tlf. 975 29 992 eller sende mail til ealsvik@gmail.com.

Håper du ønsker å delta!

Med vennlig hilsen

Elisabeth Alsvik

Student ved Masterstudiet i spesialpedagogikk, IGIS

Universitetet i Stavanger

Jeg har mottatt informasjon og samtykker til å delta i studien:

Dato: Deltager:

Vedlegg 2: Intervjuguide

«Innenfor og innenfra – perspektiver fra Utvidet praksis»

Kortversjon intervjuguide:

Hva forteller elevene om:

- Erfaringer med og syn på sin egen læring i grunnskolen
- Erfaringer med og syn på sin egen læring i videregående skole
- Sosiale kontekster i grunnskolen og videregående skole, og hvilken betydning den har i livene deres
- Hvordan ser de for seg en videre utvikling på vei mot et voksenliv og en yrkeskarriere. Håp, muligheter, hvordan oppnå det.
- Elevens bakgrunn trekkes inn der det virker relevant:
alder/kjønn/morsmål/bosituasjon/nasjonalitet/yrkessituasjon/ foreldres utdanning m.m.

Fortelle litt om deg selv, bakgrunn, fritid, hvordan ble du elev ved Utvidet praksis

Grunnskolen:

- Kan du beskrive deg selv? Interesser, hvem så du opp til, hvilke sider ved dem beundret du mest?
- Forhold til lærere og medelever
- Læring i skolefag, hva var lett og vanskelig, hvilke oppgaver mestret/ikke mestret. Hjelp?
- Læringsmiljøet i klassen og på skolen. Hvordan opplevde du det å lære i klassen din? Kan du beskrive klassen din? Deg selv og klassen?

- *Erfaringer fra videregående skole:*
- Beskrive deg selv i Utvidet praksis
- Hva har du lært så langt, noe du savner å lære, vanlig klasse?
- Er Utvidet praksis til hjelp for deg i fht hva du har behov for å lære?
- Forhold til lærere og medelever
- Er ute i praksis? De voksne på praksisplassen?
- Læringsmiljø i Utvidet praksis gruppa. Hvordan fungerer dere sammen, hvordan løses oppgaver sammen, roller,
- Hvordan opplever deg selv i Utvidet praksis gruppa? Ditt bidrag inn i gruppa. Opplever du endring ved deg selv?
- Fra ungdomsskolen til Utvidet praksis, noe endret?
- Utvidet praksis og resten av skolen

Veien videre i nær fremtid

- Hva ser du for deg etter Utvidet praksis? Egenskaper og væremåter?
- Hva om Utvidet praksis ikke hadde vært?
- Viktige personer som inspirerer, holdninger, væremåter, kunnskaper til denne personen.

Vedlegg 3: Godkjenning av prosjektet fra NSD

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Harald Hørlings gate 29
N-5007 Bergen
Norske
Tel: +47 55 58 21 17
Fax: +47 55 58 96 50
nsd@nsd.uib.no
www.nsd.uib.no
Org nr: 985 321 884

Marieke Bruin
Institutt for grunnskolelærerutdanning, idrett og spesialpedagogikk Universitetet i Stavanger
4036 STAVANGER

Vår dato: 24.01.2014

Vår ref: 36754 / 2 / LMR

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 18.12.2013. Meldingen gjelder prosjektet:

<i>36754</i>	<i>Innenfor og innenfra – elevperspektiver fra Utvidet praksis</i>
<i>Behandlingsansvarlig</i>	<i>Universitetet i Stavanger, ved institusjonens øverste leder</i>
<i>Daglig ansvarlig</i>	<i>Marieke Bruin</i>
<i>Student</i>	<i>Elisabeth Alsvik</i>

Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstiller kravene i personopplysningsloven.

Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, ombudets kommentarer samt personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, <http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/skjema.html>. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://pvo.nsd.no/prosjekt>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 01.07.2014, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Katrine Utaaker Segadal

Linn-Merethe Rød

Kontaktperson: Linn-Merethe Rød tlf: 55 58 89 11

Vedlegg: Prosjektvurdering

Kopi: Elisabeth Alsvik ealsvik@gmail.com

Dokumentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSD's rutiner for elektronisk godkjenning.

Avdelingskontorer / District Offices

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47 22 85 52 11. nsd@uio.no

TROMSØ: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47 73 59 19 03. lynn.saarvaldt@ntnu.no

TROMSØ: NSD, SVE, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47 77 64 43 36. nsd@svet.no



Ifølge prosjektmeldingen skal det innhentes skriftlig samtykke basert på skriftlig informasjon om prosjektet og behandling av personopplysninger. Personvernombudet finner informasjonskrivet tilfredstillende utformet i henhold til personopplysningslovens vilkår, herunder lagt til grunn at krivet endres i henhold til e-post av 15.01.14.

Det er ombudets vurdering at elever ved videregående skole på selvstendig grunnlag kan samtykke til deltakelse i dette prosjektet.

Innsamlende opplysninger registreres på privat pc. Personvernombudet legger til grunn at veileder og student setter seg inn i og etterfølger Universitetet i Stavanger sine interne rutiner for datasikkerhet, spesielt med tanke på bruk av privat pc til oppbevaring av personidentifiserende data.

Prosjektet skal avsluttes 01.07.2014 og innsamlende opplysninger skal da anonymiseres og lydopptak slettes. Anonymisering innebærer at direkte personidentifiserende opplysninger som navn/koblingsmiddel slettes, og at indirekte personidentifiserende opplysninger (sammenstilling av bakgrunnsopplysninger som f.eks. yrke, alder, kjønn) fjernes eller grovkategoriseres slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes i materialet.