

Ruth Ida Valle

«Hvordan oppleves det å delta i ungdomsbedrift for elever med særskilte behov?»

En kvalitativ intervjustudie av hvordan to elever med særskilte behov opplever å arbeide i ungdomsbedrift, med fokus på inkludering

Masteroppgave i spesialpedagogikk

Trondheim, mai 2017

Veileder: Daniel Schofield



Fakultet for samfunnsvitenskap
og teknologiledelse
Institutt for pedagogikk
og livslang læring

Sammendrag

Innovation Cluster for Entrepreneurship Education (ICEE) er et større EU-prosjekt om entreprenørskapsutdanning som denne studien er en del av. Formålet med denne studien er å få en dypere innsikt og bedre forståelse for hvordan elever med særskilte behov i videregående skole opplever å delta i ungdomsbedrift, og dette blir sett i et inkluderingsperspektiv. Av de fem europeiske landene som tar del i ICEE-prosjektet ble mitt prosjekt plukket ut til å gjøre datainnsamling i Italia. I forhold til Norge, er ikke Italia så forskjellig når det kommer til definisjon av særskilte behov og inkludering som prinsipp i skoleverket. Det teoretiske utgangspunktet for oppgaven er å se på dette ved fire inkluderingskriterier: *felleskap, aktiv deltakelse, medbestemmelse og utbytte*, som går under både faglig, sosial og kulturell inkludering.

Datainnsamlingen er av kvalitativ art, hvor primærdataene baserer seg på enkeltintervju med to elever, på 17 og 18 år, med forholdsvis svært ulike særskilte behov. Sekundærdata har blitt hentet fra intervju med lærer til én av disse elevene, i tillegg til observasjon av en ungdomsbedrift i aksjon, samt gruppeintervju med elever, lærere og foreldre. En rik og nyansert innsamling av empiri viser her flere sider ved tilrettelegging av ungdomsbedrift for inkludering av elever. Også noen utfordringer med dette kommer frem. Hovedfunnene er delt inn i temaer som var fremtredende i studien og kategoriseres som *prosessfokus, samarbeidslæring, elevene i sentrum, involvering og engasjement og betydningen av ungdomsbedrift*.

I denne studien drøftes funnene opp mot en organisatorisk inkluderingsdimensjon i ungdomsbedrift, som ser på læringsmiljø og tilpasset opplæring som faktorer og forutsetninger for inkludering av elever med særskilte behov. Det må legges til rette for inkludering i forholdet mellom individets individuelle behov og skolen som organiserer ungdomsbedrift – alle har et felles ansvar. Herunder har læreren en viktig rolle.

Forord

Proessen med å skrive denne oppgaven har vært krevende og veldig lærerik, og det er mange som fortjener en takk for sine bidrag, hjelp og støtte på veien. Takk til alle intervjupersoner og skolen for deltakelse og åpenhet. En stor takk også til veileder Daniel Schofield for god støtte og mange fine refleksjoner. I tillegg ønsker jeg å takke min bi-veileder og leder for ICEE-prosjektet, Vegard Johansen, som lot meg ta del i et større forskningsmiljø – det har vært svært motiverende og berikende. Familie har lest korrektur og vært der for meg, som alltid. Nære og kjære har vært viktige, og så klart min bedre halvdel har vist tydelig hvorfor han er den bedre halvdel.

Til kjernen på Idrettsbygget: dere har gjort denne jobben mye enklere for meg.

Tusen takk!

Ruth Ida

Innholdsfortegnelse

Sammendrag	i
Forord	iii
1 Innledning	1
1.1 Innovation Cluster for Entrepreneurship Education (ICEE)	3
1.2 Aktualisering av tema og problemstilling	3
1.2.1 Posisjonering og avgrensning.....	4
1.2.2 Operasjonalisering av inkluderingsbegrepet	4
1.3 Oppbygging av oppgaven.....	5
2 Entreprenørskapsutdanning og særskilte behov	6
2.1 Tidligere forskning	6
2.2 Det italienske systemet	8
3 Teori	9
3.1 Inkluderingsprinsippet.....	9
3.1.1 Et historisk blikk	9
3.1.2 Inkludering i skolen.....	10
3.1.3 Inkluderingskriterier	12
3.2 Tilpasset opplæring (organisatorisk inkludering).....	13
3.3 Læringsmiljø og relasjoner.....	14
3.4 Særskilte behov	15
4 Metode	17
4.1 Valg av metode: intervju	17
4.2 Det kvalitative intervju som vitenskapelig metode	17
4.2.1 Kontekstualisering – en virkelighet som ramme	18
4.2.2 Kunnskapsproduksjon: innhenting eller konstruksjon?.....	19
4.2.3 Refleksiv fortolkning.....	20
4.2.4 Abduksjon	22
4.3 Prosessen – en beskrivelse.....	22
4.3.1 Utvalget	22
4.3.2 Intervjuguide	24
4.3.3 Gjennomføring – datainnsamling	25
4.3.4 Transkripsjon.....	26
4.3.5 Analyse	27
4.4 Kvalitet og etikk	29
4.4.1 Troverdighet, pålitelighet, gyldighet og overførbarhet	29
4.4.2 Etske hensyn.....	30
5 Funn (analyse)	31

5.1	Prosessfokus	32
5.1.1	Fremtiden og arbeidslivet	32
5.1.2	Selvstendighet	33
5.2	Samarbeidslæring	34
5.2.1	Samhold i klassen	34
5.2.2	«Tvuget» samarbeid	36
5.3	Elevene i sentrum	38
5.3.1	Medbestemmelse	38
5.3.2	Organisering og avgjørelser	39
5.4	Involvering og engasjement	42
5.4.1	Inkluderings «spiraleffekt»	42
5.4.2	Forpliktelser	44
5.4.3	Individuell involvering	45
5.5	Betydningen av ungdomsbedrift	46
5.5.1	Interaksjon	47
5.5.2	Selvtillit	48
6	Diskusjon	50
6.1	Organisatorisk inkludering	50
6.1.1	Læringsmiljø - kvalitetsbegreper	50
6.1.2	Tilpasset opplæring – en forutsetning	54
6.2	Individuelle forskjeller	56
6.3	Lærerens rolle	57
6.4	Konklusjon	59
7	Avsluttende refleksjon og videre forskning	60
	Referanseliste	i
	Vedlegg	iv
	Vedlegg 1 Godkjenning og prosjektvurdering fra NSD	iv
	Vedlegg 2 Informasjonsskriv og samtykkeskjema (elev)	v
	Vedlegg 3 Informasjonsskriv og samtykkeskjema (lærer)	vii
	Vedlegg 4 Intervjuguide (elever)	ix
	Vedlegg 5 Intervjuguide (lærer)	x

1 Innledning

Det har de siste tiårene vært stor økning av entreprenørskapsopplæring i Europa, samt at forskningen på dette feltet stadig vokser (Johansen & Støren, 2014). Også her i Norge er det forankret i nasjonale handlingsplaner og offentlige dokumenter å drive målrettet satsing på entreprenørskap i utdanningen (Johansen & Støren, 2014).

«Entreprenørskap kan være et verktøy og en arbeidsmåte for å stimulere til læring i ulike fag og i grunnleggende ferdigheter. Gjennom entreprenørskap i opplæringen kan en også videreutvikle personlige egenskaper og holdninger» (Kunnskapsdepartementet, 2009, s. 7)

Dette er noe av det som står i den siste nasjonale handlingsplanen *Entreprenørskap i utdanningen – fra grunnskole til høyere utdanning 2009-2014*. Personlige egenskaper og holdninger er her beskrevet som evne og vilje til å ta initiativ, nytenking og kreativitet, risikovilje, selvtillit, samarbeidsevne og sosiale ferdigheter. Det nåværende læreplanverket *Kunnskapsløftet* ble innført her i Norge med reformen i 2006. I denne læreplanen legges det mer vekt på å ha større variasjon i læringsformer og arenaer for læring, og mer praktisk læring i tillegg til en større valgfrihet med nært samspill mellom skolen og samfunnet (Kunnskapsdepartementet, 2008). I *Strategiplan for entreprenørskap i utdanningen – se mulighetene og gjør noe med dem* står det om *Kunnskapsløftet* at regjeringen ønsket at entreprenørskap skulle være en del av grunnopplæringen, hvor elevene kunne delta i bedrifter og søke andre læringsarenaer utenfor skolen. Man ser at flere deler av læreplanverket tar for seg elementer som kan relateres til entreprenørielle holdninger og kompetanse (Kunnskapsdepartementet, 2008). For eksempel trekkes arbeidslivet inn som en del av skolens læringsmiljø, og at skolen skal være aktiv som blant annet ressurs for lokalsamfunnet, hvor det også blir knyttet mer kontakt til lokalt arbeids- og næringsliv (Utdanningsdirektoratet, 2015). I tillegg er det prinsipper og rammer for opplæring i *Kunnskapsløftet* («Læringsplakaten») som fremmes ved entreprenørskapsarbeid, eksempelvis sosial- og kulturell kompetanse, motivasjon for læring og læringsstrategier, elevmedvirkning, tilpasset opplæring og likeverdige muligheter osv. (Kunnskapsdepartementet, 2008). I *NOU 8:2015 Fremtidens skole* påpeker Ludvigsen-utvalget at skolen har et mer omfattende samfunnsoppdrag enn kun faglige kompetansemål. Samfunnet er i endring og det stilles andre krav til kunnskap og kompetanse. Deres forslag for fremtidens skole og dens læreplaner er (i tillegg til fagspesifikk kompetanse) kompetanse til å lære, kompetanse i å kommunisere, samhandle og delta, og kompetanse i å utforske og skape. Under siste punkt, at elevene skal ha kompetanse i å utforske og skape, trekker utvalget frem kritisk tenkning og problemløsning

– noe som henger sammen med kreativitet og innovasjon (NOU:8, 2015). I den siste handlingsplanen, nevnes det at innenfor utdanning blir entreprenørskap definert av EU-kommisjonen som én av åtte nøkkelkompetanser, og det kan være både teoretisk og praktisk orientert som et eget fag eller integreres som arbeidsform i andre fag.

Skolen har mange ansvarsområder og alle skolepolitiske dokumenter, deriblant

Kunnskapsløftet, viser dette store havet av krav til skolen i opplæringen til elevene.

Entreprenørskapsutdanning med kritisk tenkning og problemløsning, det å kommunisere, samhandle og delta – for å nevne noe, er kun deler av dette. I norsk skole er entreprenørskap i utdanning en satsing regjeringen ønsker, men videre er det opp til regionale og lokale myndigheter og skoler å følge opp denne satsingen (Kunnskapsdepartementet, 2009).

Entreprenørskap eller ikke, det stilles høye forventninger og krav til skolen i tilrettelegging for alle elever, og opplæringen skal tilpasses hver elev. Dette viser prinsippet om tilpasset opplæring som forankres i opplæringsloven § 1-3, som sier opplæringen skal tilpasses den enkelte elevs evner og forutsetninger. Det er likevel slik, at den ordinære undervisningen og opplæringen ikke er tilfredsstillende nok for alle, noe som leder til opplæringslovens § 5-1. Det handler om spesialundervisning: de elevene som ikke har, eller ikke kan få et tilfredsstillende utbytte av den ordinære opplæringen, har rett på spesialundervisning (Opplæringslova, 1998). For disse elevene skal det legges vekt på utviklingsutsiktene deres med tanke på opplæringstilbud som skal gis, og utbyttet skal være forsvarlig både sammenliknet med andre elever og med hva som er realistisk for eleven (Opplæringslova, 1998). Spesialundervisning og spesialpedagogikken har en relativt kort historie, men bygger på røtter fra langt tilbake i tid (Befring, 2012). Primært handler dette om å bidra til læring for et verdig liv til barn, unge og voksne som på en eller annen måte er funksjonsnedsatt eller funksjonsdiskriminert, som Befring (2012) forklarer. Å bygge ned eller fjerne barrierer som er funksjonshemmende i skolen, og å bidra til å fremme læring, personlig utvikling og vilkår for livsutfoldelse (Befring, 2012). I spesialpedagogikkens historie har en «*integreringsreform*» og inkluderingsprinsippet i skolen stått sentralt, der man skulle gjøre plass for barn med særskilte behov i skolen – hvor skolen og læringsmiljøet skal tilpasses deres behov, og ikke omvendt (Olsen, 2013). Og som det står i Meld. St. 28 (2015-2016) *Fag - Fordypning - Forståelse. En fornyelse av kunnskapsløftet*, skal skolen være et inkluderende fellesskap, hvor mangfoldet anerkjennes og respekteres (Kunnskapsdepartementet, 2016).

1.1 Innovation Cluster for Entrepreneurship Education (ICEE)

Som en innledning til denne studien og oppgaven som sådan vil jeg presentere hovedprosjektet som ligger til grunn for min studie. Som masterstudent ble jeg rekruttert til, og valgte å bli med på, et større EU-prosjekt om entreprenørskapsutdanning. Prosjektet startet i februar 2014, og kalles *Innovation Cluster for Entrepreneurship Education (ICEE)*, som varer over tre år. Det er delfinansiert av Europakommisjonen, ved Erasmus + programmet og ledes av JA Europe (Junior Achievement Europe) i samarbeid med fem utdanningsdepartement (i Belgia, Finland, Estland, Latvia og Italia), JA-organisasjoner i de respektive landene, og tre forskningsinstitutter (deriblant Østlandsforskning som leder selve forskningen). ICEE-prosjektet skal se på og analysere virkningene entreprenørskapsutdanning har på blant annet læringsutbytte for elever som deltar, innvirkninger det har på samfunnet, og se på rollen til læreren og skolen. Bakgrunnen for prosjektet er den stadig voksende interessen for entreprenørskapsutdanning, særlig fra Europakommisjonen som sier i deres handlingsplan om entreprenørskap (2020) at hver enkelt ungdom skal ha minst én praktisk entreprenøriell erfaring før de er ferdig i det obligatoriske utdanningsløpet. For øyeblikket er det estimert at 10% har tilgang til praktisk entreprenørskapsutdanning i skolen i Europa, og ICEE-prosjektet skal analysere hva som må til for at dette blir 100%, for å nå det europeiske målet.

1.2 Aktualisering av tema og problemstilling

Mitt prosjekt ser nærmere på elevenes erfaringer og mitt fokus er å undersøke om inkluderingsprinsippet blir ivaretatt for elever med særskilte behov i entreprenørskapsutdanning. Problemstillingen for oppgaven er derfor: «*hvordan oppleves det å delta i ungdomsbedrift for elever med særskilte behov*» - med fokus på inkludering. Målet med denne studien er å gi noe til samfunnet, entreprenørskapsutdanning og til spesialpedagogikk som felt. Av de fem landene som er med i ICEE-prosjektet ble mitt masterprosjekt plukket ut til å gjennomføres i Italia, der jeg fikk både se, høre om og oppleve hvordan det arbeides med ungdomsbedrift der. Vesentlige trekk ved det italienske systemet, sammenliknet med det norske, vil bli gjort rede for i kapittel to, der vi ser mange like, grunnleggende verdier og rammeverk for både definering av særskilte behov og inkludering i skolen.

Til nå i dette kapittelet har jeg vist til relevante skolepolitiske rammer, handlingsplaner og lovverk som er et utgangspunkt for denne studien. Videre begrunner jeg avgrensningene jeg har gjort. For å presentere et troverdig forskningsprodukt av kvalitet, er det viktig at jeg som forsker posisjonerer meg i feltet og redegjør for min rolle (Kvale & Brinkmann, 2015), noe

jeg også etterstreber å gjøre her. Dette vil ha betydning for hele prosessen, ved valg som er foretatt, funn som er gjort og tolkning av disse. Grundigere argumentasjon for mine valg gjennom studien gjøres kontinuerlig i senere kapitler.

1.2.1 Posisjonering og avgrensning

Ved å få muligheten til å ta del i ICEE-prosjektet har ønsket mitt vært å rette et lys på *elevenes opplevelser* av å delta i ungdomsbedrift, og herunder ha fokus på de som har litt ekstra utfordringer i skolehverdagen. Dette fokuset har jeg valgt på grunn av min posisjon i pedagogikkfeltet, som er spesialpedagogikk. Derfor ønsker jeg å se på elever med særskilte behov i entreprenørskapsutdanning. Det er denne vinklingen som skal gi noe til det spesialpedagogiske feltet. Fra tidligere har jeg omtrent ingen erfaring med entreprenørskapsutdanning, hverken fra praksis eller teori. Derfor så jeg på dette prosjektet som en mulighet til å lære mer om hva dette omhandler, og at min posisjon i forhold til dette da er svært åpen. For videre avgrensning har målet vært å se på hvordan prinsippet om *inkludering* blir ivaretatt i undervisningen og arbeidet i ungdomsbedriften, sett fra et elevperspektiv. Inkludering av elever i skolen har vært et stort tema i spesialpedagogikken, og for meg de siste to årene av min utdanning, og jeg har hatt stor interesse av å sette meg mer inn i dette. Det er omfattende, men høyst relevant i dagens skole, som vi også ser i planer og lovverk. Jeg har ingen intensjon om å finne et endelig og universelt svar, noe som vises i mitt valg av både problemstilling og metode. Jeg ønsker derimot å gi et relevant bidrag i spørsmål om hvordan organisere entreprenørskapsutdanning for elever med særskilte behov.

1.2.2 Operasjonalisering av inkluderingsbegrepet

Denne oppgaven går ikke ut på å argumentere hva inkludering er og hvordan det skal ivaretas i skolen, men jeg vil foreta en definering av begrepet for å belyse hvilket perspektiv av dette min studie baserer seg på. I forskning er det også viktig å *operasjonalisere* begrepene man bruker (Kleven, 2014a), som skal definere og konkretisere hva som det faktisk forskes på. Dette er gjort i teorikapittelet, der ett formål er å unngå ulike syn på begrepet når funn presenteres og tolkning drøftes, også for operasjonaliseringens del hvor det handler om å finne observerbare indikatorer ved begrepet (Kleven, 2014a). Jeg presenterer dette med noen konkrete kriterier jeg har hentet fra flere teoretikere, som tydeliggjøres og begrunnes. Jeg gjør heller ikke et tydelig skille mellom sosial inkludering og faglig inkludering, som andre kanskje gjør (Olsen, 2013), fordi dette skal handle om en helhetlig inkluderingsopplevelse for elevene i arbeid med entreprenørskapsutdanning. Som grunnlag ser jeg på inkludering som et

«*indrebegrep*» (Befring, 2012), hvor det handler om individuelle erfaringer og følelser. Derfor har valg av metode og deltakere hatt dette som utgangspunkt.

1.3 Oppbygging av oppgaven

Innledningsvis viser jeg til flere relevante skolepolitiske rammer, handlingsplaner og lovverk for å rette lys på sentrale temaer og prinsipper i denne studien, og forankringen disse har i offentlige dokumenter. I tillegg har jeg gitt en kort presentasjon av det større EU-prosjektet (ICEE) denne studien er en del av for å vise til bakgrunnen for valg av problemstillingens tematikk. Også en aktualisering av studiens problemstilling er blitt gjort, hvor jeg forøker å vise til studiens relevans, min posisjon og en innledende operasjonalisering av inkluderingsbegrepet. Kapittel to handler mer spesifikt om entreprenørskapsutdanning i forhold til elever med særskilte behov, hvor jeg tar for meg tidligere forskning som skal vise hva vi allerede vet om denne tematikken, og for å vise behovet og nytten denne studien kan ha i feltet. I tillegg tas vesentlige trekk ved det italienske systemet med, for overførbarheten dataene fra Italia kan ha til Norge og den norske skole. Jeg tar også her med hvordan de konkret jobber i ungdomsbedrift på skolen der denne studien er foretatt. Slik vil man kunne danne seg et bilde av konteksten i elevenes skolehverdag, noe som er en viktig faktor når vi videre skal se på hvordan de beskriver sine opplevelser og for så å tolke disse.

Teorigrunnlaget for studien beskrives i kapittel tre, hvor begrepsdefinisjoner og perspektiver som har fokus blir vektlagt. Herunder kommer *inkluderingsbegrepet*, *tilpasset opplæring* og *læringsmiljø*, *relasjoner* og en definering av hva *særskilte behov* innebærer (i Norge og Italia). I kapittel fire kommer en metodedel, og med fokus på intervju ser jeg dette opp mot vitenskapsteori. Jeg beskriver så prosessen i denne studien, fra start til analyse, hvor også kvalitet og etiske hensyn går under. Funnene fra datainnsamlingen presenteres og drøftes i kapittel fem, og en mer overordnet diskusjon er i kapittel seks. Et syvende kapittel er en avsluttende refleksjon og forslag til videre forskning.

2 Entreprenørskapsutdanning og særskilte behov

Innledningsvis ble det gitt et lite bilde på betydningen entreprenørskap har i norsk utdanning, og vil få mer av. Videre går jeg her kort inn på hva entreprenørskapsutdanning og ungdomsbedrift innebærer. Jeg tar også for meg tidligere forskning som er gjort på entreprenørskapsutdanning og i forhold til særskilte behov for å vise hva vi allerede vet, og hva vi ikke vet, som er med på å gi denne studien en inngang til forskningsfeltet og vise betydningen av temaet og problemstillingen.

Det finnes ulike perspektiver og tilnærminger til entreprenørskapsutdanning. For eksempel de to konkurrerende diskursene der den ene handler om entreprenørskap generelt og den andre om entreprenørskap innenfor en skolekontekst (Johansen & Støren, 2014). Jeg gjør kun kort rede for entreprenørskap i utdanningen, som er relevant for å forstå hvordan elevene i denne studien jobbet med ungdomsbedrift. Spilling (2014) forklarer entreprenørskapsutdanning enkelt ved å si det dreier seg om å organisere et undervisningsopplegg for å utvikle kunnskap om å utvikle en bedrift, hvilke faser man går gjennom, nøkkelspørsmål man må forholde seg til, gi verktøy og utvikle elevenes ferdigheter for å mestre prosessene som inngår. Mer konkret, slik det også var på skolen jeg besøkte i denne studien, jobbet de med forretningsplan: blant annet å konkretisere en forretningsidé, sette opp budsjett, lage en organisasjonsplan og en markedsstrategi (Spilling, 2014). I denne oppgaven blir entreprenørskapsutdanning mest omtalt som *ungdomsbedrift*, slik som vi er kjent med det i den videregående opplæringen i Norge, nettopp fordi studien er foretatt i videregående skole. I tillegg omtales det som *programmet*, fordi dette dreier seg om skolens «*mini-company programme*» for ICEE-prosjektet.

2.1 Tidligere forskning

Entreprenørskap og entreprenørskapsutdanning har det vært en god del forskning på, men mindre på spesialpedagogikk i entreprenørskapsutdanning. For det spesialpedagogiske feltet er forskning på entreprenørskapsutdanning i Norge i hovedsak foretatt på ungdomsskoletrinnet. I tillegg er dette studier av kvantitativ art. To artikler, av Hege Somby og Vegard Johansen, viser til to studier hvor elever med særskilte behov har deltatt og fått fokus. Den ene studien utforsker om entreprenørskapsutdanning har noen virkning på motivasjon og innsats for elever med særskilte behov (Somby & Johansen, 2017). Resultatene de fikk, og konklusjonen de trakk fra dem, var at entreprenørskapsprogrammet ikke har noen signifikant virkning på motivasjon og innsats for elever med særskilte behov – hverken

positive eller negative (Somby & Johansen, 2017). De konkluderer videre med at disse resultatene kan signalisere at entreprenørskapsutdanningen må forbedres og tilpasses for å møte behovene til alle elever, eller så må ressursene brukt på programmet brukes på andre aktiviteter i skolen.

Den andre studien handler om karakterer, og om *Pupil Enterprise Programme* (entreprenørskapsutdanning) er en passende læringsmetode for elever med særskilte behov for å forbedre skoleprestasjoner (Johansen & Somby, 2015). I denne studien fant de ut at elever, med særskilte behov som deltar i programmet, har signifikant bedre karakterer i norsk og matematikk enn elever med særskilte behov som ikke deltar, og konkluderer med at denne metoden egner seg for dem. De foreslår at grunner til at denne metoden er egnet for elever med særskilte behov, er slik som praktisk læring, heterogene grupper, tett samarbeid mellom elever og med lærere. De avslutter imidlertid med at det er behov for mer kvalitativ forskning for å få en bedre forståelse for læringsprosessene og utviklingen av kompetanse for elever med særskilte behov (Johansen & Somby, 2015).

Generelt for disse eksemplene fra tidligere forskning er det lite visshet om årsaker bak resultatene, siden det er kvantitative studier. De viser kun at det er en signifikant forskjell, eller ikke – ikke *hvorfor*. I tillegg er det vanskelig å utelukke, eller isolere, andre variabler når man skal måle effekter av entreprenørskapsutdanning (Johansen & Støren, 2014; Somby & Johansen, 2017). Derfor er det mitt ønske at denne studien kan bidra til å fylle noen «*kunnskapshull*». Dette ved å bringe inn annen innsikt og ny forståelse av hvordan elever med særskilte behov opplever å delta i ungdomsbedrift selv om mitt fokus ikke ligger på karakterer eller motivasjon direkte. Jeg belyser i tillegg hvordan dette kan være i den videregående utdanningen, siden deres forskning baserte seg på ungdomsskoletrinnet.

I ICEE-prosjektet ble det i 2016 foretatt en kvalitativ case-studie om erfaringer med *mini-company* programmet i de fem landene som deltok i studien. Den studien hadde ikke fokus på elever med særskilte behov, men det var flere interessante funn i forhold til min studie. Jeg fokuserer på funn fra Italia i rapporten fordi dette er mest relevant for å eventuelt sammenlikne funn fra elevene i min studie (og siden Norge ikke var med i ICEE-studien). I rapporten presenteres det erfaringer fra både elevperspektiv og lærerperspektiv om programmet som en arbeidsmetode, om elevenes læringsprosess og læringsutbytte. Kort oppsummert trekker de frem at elevene syntes de hadde stor frihet, med støttende lærer, og relasjonen til læreren var positiv (Eide & Olsvik, 2016). Hva som blir fremhevet av elevene når det gjelder læringsutbytte er samarbeid og selvstendighet, hvor de ved samarbeid de lært

«viktigheten ved å involvere alle», og selvstendighet ved å bli «selvdreven» og ikke vente på at andre skal fortelle dem hva de skal gjøre (Eide & Olsvik, 2016 s. 61). Fra lærerperspektivet ønsker jeg å trekke frem funn hvor lærere forteller at de har fått en bedre forståelse for elevene, og elevenes individuelle personlighet, hvor de i programmet hadde fått gitt mer oppmerksomhet til elevene (Eide & Olsvik, 2016).

2.2 Det italienske systemet

Entreprenørskapsutdanning, eller ungdomsbedrift, praktiseres ulikt i ulike land og fra skole til skole. Med dette prosjektet fikk jeg mulighet til å reise til Italia og besøke en skole med yrkesfaglig programområde, for både å få mer innsikt i hvordan de jobber med entreprenørskapsutdanning på denne skolen, og for studiens datainnsamling. Derfor gir jeg en kort gjennomgang av entreprenørskapsutdanning i Italia, og i forhold til Norge. Med lov nr. 107 fra 2015 er det tidligere valgfrie programmet «*school-work-exchange*» blitt obligatorisk for elever i videregående skole og yrkesfag i Italia (Palumbo & Brancaccio, 2016). Dette innebærer 200 timer i den generelle videregående og 400 timer for yrkesfaglig skole i løpet av de siste tre årene.

I ICEE's analyse av Italias nasjonale strategiplan hevder de at forandringen med å gjøre det obligatorisk er å heve bevisstheten om hvor viktig det er med entreprenørielle ferdigheter og entreprenørskapsutdanning generelt (Palumbo & Brancaccio, 2016). I tillegg skriver de at utfordringen er å unngå at entreprenørskap kun blir sett på som business og økonomi, men heller vise fordelene denne type aktivitet har på unge profesjonelles fremtid. Det ligger altså føringer for hvilket ansvar skolene har når det kommer til entreprenørskapsutdanning i Italia, men hva de gjør og hvordan er opp til skolene selv. Skolen denne studien ble utført ved, var en foregangsskole for entreprenørskapsutdanning, som hadde stort fokus på entreprenørskapsaktiviteter, eksempelvis ved praksisplasser og bedriftsbesøk. Fagkoordinator og flere lærere var godt kjent med entreprenørskap, både fra egen erfaring som entreprenører og gjennom mye jobbing med entreprenørskap i skole. På denne skolen hadde elevene på 4. trinn 400 timer med ungdomsbedrift som et eget fag. Denne skolen har over 1300 elever og tilbyr de 5-årig fagretningene økonomi, turisme, konstruksjon («*construction*») og landbruk. Av hensyn til anonymitet oppgis ikke navnet på skolen eller hvor den ligger, siden kun et utvalg skoler var med på ICEE-prosjektet. Inkludering og særskilte behov i den italienske skolen tar jeg for meg mot slutten av neste kapittel.

3 Teori

Teorikapittelet er ment for å vise hvilket teoretisk grunnlag denne studien er bygget på. Dette er oppgavens *hva* – hva studien handler om. Her presenteres de mest relevante teoriene og begrepene som redegjøres for med utgangspunkt i annen litteratur og tidligere forskning. De sentrale begrepene her er *inkludering, tilpasset opplæring, læringsmiljø og særskilte behov*.

3.1 Inkluderingsprinsippet

3.1.1 Et historisk blikk

For å se på hva inkludering er, og betyr i dag, ser jeg kort tilbake på historien til begrepet og dets utviklingsforløp. Inkludering, som ofte blir omtalt i sammenheng med *integrering*, kan bli sett på som en reform fra spesialpedagogikken, for inkludering av barn, unge og voksne med *nedsatte funksjonsevner* i ordinær undervisning (Haug, 2014; Olsen, 2013; Strømstad, Nes & Skogen, 2004). Tidligere så man på barn med funksjonsnedsettelse å ha mer utbytte av å være i egne «hjem» eller spesialskoler (Strømstad et al., 2004), og det fantes spesialskoler i noen deler av landet for disse barna. For eksempel Døveinstituttet i Trondheim og Blindeskolen i Christiania (Befring, 2012). I 1970-årene skjedde det en skolepolitisk endring rundt dette, som knyttes til integrering, ved både avskaffing av særlov- og særforvaltningssystemet, realisering av rettigheter for alle barn å tilhøre det sosiale fellesskapet, og avskaffing av pedagogisk ansvarsfraskrivelse (Befring, 2012).

Integreringsbegrepet begynte først å få grep på 1960-tallet hvor blant annet FN-konvensjonen av 1966 gjorde det klart at alle barn, også de med funksjonsnedsettelse, hadde rett til opplæring, og det var mye kritikk mot å isolere de med nedsatte funksjonsevner (Askildt & Johnsen, 2012; Strømstad et al., 2004). Videre, i 1969 ble Blomkomiteen opprettet her i Norge, som fikk ansvar for å se på reglene om spesialundervisning, hvor det kom frem at elever med funksjonsnedsettelse skulle integreres i den vanlige skolen (Olsen, 2013). I 1994 kom FN (UNESCO) med Salamancaerklæringen. Denne erklæringen, som handler om prinsipper for opplæring av de med særskilte behov, ble signert av 92 nasjoner (NAKU, 2017). Det står i Salamancaerklæringen at skolene skal tilpasses den enkelte elev, hvor det skal utøves en *inkluderende* praksis som strategi for blant annet læring, og å bekjempe diskriminerende holdninger (Haug, 2014; NAKU, 2017). Denne erklæringen kan ved første øyekast virke som å kun handle om spesialundervisningen og de med særskilte behov, men den skal også virke mot andre segregerende eller ekskluderende forhold som gjelder alle elever i skolen (Haug, 2014). Det var med Salamancaerklæringen at inkluderingsbegrepet

først ble tatt i bruk i den norske skolen (Olsen, 2013), og det kom med læreplanverket i 1997 (L-97), hvor det het at «skolen skal ha rom for alle» (Strømstad et al., 2004).

Det sies at integreringsbegrepet er blitt erstattet av inkluderingsbegrepet, noe vi kan se på historien, da det sies at inkludering har en bredere meningsinnhold enn integrering (Olsen, 2013). Selv om begrepene brukes om hverandre bør man likevel skille på dem siden betydningen er noe ulikt, og i skolen er denne ulikheten av stor betydning. Olsen (2013) snakker om synonymer til ordene integrering, som betyr å innlemme eller å gjøre plass til, mens inkludering er å innebefatte og å regne med. Dette kan man tolke som integrering er mer av fysisk betydning av en person i fellesskapet, mens inkludering handler mer om et *subjektivt likeverdighetsbegrep* (Befring, 2012; Olsen, 2013). Edvard Befring (2012) sier om disse to begrepene:

«Vi kan således karakterisere integrering som et 'ytrebegrep' ved å vise til utvendige rammer for fellesskap. Inkludering er derimot et 'indrebegrep' som handler om den enkeltes opplevelse av å være verdsatt som en del av et fellesskap» (s. 42)

Dette er et noe forenklet syn på hva integrering og inkludering er, men det fanger likevel opp mye av essensen. En integrert elev er en elev som i utgangspunktet ikke passet inn i skolen, men som plasseres inn i skolefellesskapet, mens en inkludert elev gjør at det stilles mer krav til skolen og kvaliteten ved opplæringen (Haug, 2014). Altså handler inkludering om noe mer i tillegg til fysisk tilstedeværelse, og skolen må gjøre grep for å utføre denne praksisen utover det å plassere elevene i samme klasserom, noe jeg kommer tilbake til i avsnittene om *læringsmiljø og tilpasset opplæring*. Denne studien har inkluderingsbegrepet som utgangspunkt, men det er behov for en videre definering, eller konkretisering, av hva dette går ut på.

3.1.2 Inkludering i skolen

Det kan være utfordrende å skulle definere hva inkludering er, men jeg viser her til forståelsen denne studien har for dette begrepet, og hvilket grunnlag dette baseres på. Det er langt på vei blitt et politisk begrep og derfor kan innholdet av det variere (Olsen, 2013). Jeg begynner med å trekke frem et viktig element i defineringen av inkludering, som er *kontekst*. Hvilken kontekst snakker vi om denne inkluderingen? Inkludering og ekskludering gir ingen mening uten en kontekst (Wilson, 2000). Inkludert i hva? Ekskludert fra hva? I nordisk kontekst, for eksempel, snakker vi mest om *den inkluderende skole* – en skole for alle (Haug, 2014), også kjent som *enhets skolen*, og dette er konteksten som gjelder i denne oppgaven. Likevel må selve konteksten defineres grundigere, så kriterier for hva det vil si å være en inkluderende

skole kommer tydelig frem. Det stilles større krav til skolen om å arbeide slik at alle får tilrettelagt for maksimal læring og utvikling, hvor *deltakelse, medbestemmelse* og *utbytte* understrekes i tillegg til det å være en del av *fellesskapet* (Haug, 2014; Olsen, Mathisen & Sjøblom, 2016).

Peder Haug tar opp noe viktig om inkluderingsbegrepet: «*Noe av det mest utfordrende ved begrepet inkludering er kompleksiteten. Begrepet inneholder en rekke betydninger på ulike nivåer og områder*» (2014, s. 11). Inkludering har en historie bak seg og er et mye brukt begrep, men likevel argumenteres det for at vi i dag foreløpig ikke har klart å komme frem til én konsistent teori som er god nok i en universell sammenheng (Haug, 2014; Wilson, 2000). Man må kunne identifisere og definere begrepet når man skal bruke det (Wilson, 2000), men på grunn av kompleksiteten og de ulike betydningene byr dette på utfordringer. Derfor har det i denne oppgaven vært viktig i å definere hva inkludering er sett i denne sammenheng, men definisjonen som brukes i her er ikke nødvendigvis en riktig universell definisjon, men det heller ikke det som er formålet.

Inkludering finnes i mange ulike sammenhenger og det kan handle om ulike ting, slik som ideologi, handlinger, struktur, opplevelser og følelser (Haug, 2014). Inkluderingsideologien tar utgangspunkt i en likeverdighetstenkning, ifølge Haug, og handler om «*sosial rettferdighet, sosial likhet, om likestilling og fellesskap*» (s. 19). Og det sentrale med inkludering, som Befring (2012) sier, er enkeltmenneskers *opplevelse* av å være anerkjent som likeverdig deltaker i fellesskapet. Dette er det grunnleggende synet i denne studien, fordi det handler om egen opplevelse av å være inkludert (basert på visse kriterier). Olsen et al. (2016) nevner tre dimensjoner av inkludering i et skoleperspektiv som har en felles oppgave om å skape et læringsmiljø der elevene opplever god helse, trivsel, tilhørighet og læring, en *faglig*, en *sosial* og en *kulturell* inkluderingsdimensjon. De forklarer disse videre hvor den faglige inkluderingen handler om at skolen legger til rette så elevene får maksimalt utbytte av læringen, ut fra sine forutsetninger. Den sosiale inkluderingen vil si at elevene skal føle tilhørighet og trygghet i læringsmiljøet, og den kulturelle omhandler at læringsmiljøet ivaretar mangfoldet med en høy læringskultur. En fjerde dimensjon, organisatorisk inkludering, presenteres også av Olsen et al., og innebærer universell utforming, godt psykososialt miljø og tilpasset opplæring. Denne dimensjonen er en overordnet dimensjon, som ligger til grunn for de andre: hvordan elevene opplever faglig, sosial og kulturell inkludering avhenger av hvordan læringsmiljøet er organisert (Olsen et al., 2016). Organisatorisk dimensjon vil jeg gå

grundigere inn på i avsnittene om *tilpasset opplæring* og *læringsmiljø*. Først er jeg nærmere på kriteriene for inkluderingsprinsippet denne studien bygger på.

3.1.3 Inkluderingskriterier

Som nevnt er det viktig å identifisere og definere et begrep før man begynner å bruke det (Wilson, 2000), og det er ingen enkel jobb med inkluderingsbegrepet. Mange kan se på inkludering i hovedsak som et prinsipp (politisk), forankret i lovverk og læreplanverk, som i høyest grad skal praktiseres. Etter min forståelse handler dette prinsippet om, i en videre forstand om at skolen og opplæringen skal tilpasses den enkelte elev, men elevene skal ikke bli gjort urettferdig forskjell på. I denne oppgaven brukes noe jeg har valgt å kalle *inkluderingskriterier* til grunn for dette. Disse har jeg trukket ut fra ulike teoretikere. Jeg har valgt å bruke to teoretikere med mange likhetstrekk, hvor det blir sett på både som faktorer for inkludering og som utfordringer med det.

Det hele baseres på Befrings (2012) karakterisering av inkludering som et «*indrebegrep*», hvor det handler om individets opplevelse. Jeg tar utgangspunkt i inkluderingsdimensjonene til Olsen et al. (2016): *faglig*, *sosial* og *kulturell*, og vil innenfor her prøve å konkretisere noen kriterier. Peter Farrell (2004) nevner fire faktorer for inkludering: *presence*, *acceptance*, *participation* og *achievement*. *Presence* handler om at elevene skal fysisk være til stede; *acceptance* om lærere og medelevers aksept og anerkjennelse; *participation* om å delta aktivt; og *achievement* dreier seg om at elevene skal ha rom for å utvikle seg selv i en positiv retning (Farrell, 2004; Olsen et al., 2016). Disse har mye likhetstrekk med det Haug (2014) ser på som utfordringer med inkludering: å sikre *fellesskapet* hvor alle elever skal bli medlem av en klasse, *deltakelse* som gir mulighet til engasjement i meningsfylt aktivitet, *medvirkning* for at alle stemmer skal høres, og *utbytte* der opplæringen er til gagn for elevene både sosialt og faglig. Han setter også disse faktorene inn i flere nivåer: fra staten og det politiske perspektivet om inkludering som ideologi, ned til det enkelte klasserom med inkludering i praksis. Her fokuserer jeg på skolen og klasseromsnivået, og inkludering i praksis for den enkelte elev.

Jeg går ut fra en sammenslåing og tilpasning av Farrel (2004) og Haugs (2014) faktorer eller utfordringer. Grunnen til at jeg har valgt disse er fordi de trekker inn elementer som er gjennomgående i mye av litteraturen om inkludering og i lovverk, i tillegg til at de har gitt et oversiktlig skille av konkrete kategorier innen inkluderingsbegrepet jeg kan gå etter. De få ulikhetene mellom dem er at Farrell har med *aksept*, noe Haug ikke nevner i utfordringene med inkludering. I tillegg så har Haug tatt med *medvirkning*, som Farrell ikke konkret nevner,

i tillegg til å sikre fellesskap som et punkt kun hos Haug. Ellers har Farrell med *fysisk tilstedeværelse*, noe jeg her regner som en selvfølge. Jeg velger å tilpasse disse noe for at det også skal bli fire mer konkrete kriterier for hva min studie går etter. Med dette handler inkludering om (1) å sørge for at alle elevene er medlemmer av fellesskapet og blir akseptert og anerkjent av medelever og lærere for den dem er, (2) at det gir mulighet og rom for elevene å delta aktivt i aktiviteter, som er meningsfulle, hvor alle bidrar og nyter rettferdig av fellesskapet, (3) hvor alle elever høres og kan være med å påvirke sin opplæring, og (4) sikre at elevene har utbytte og rom for å utvikle seg positivt både faglig og sosialt. I tillegg til at elevene er fysisk til stede i klasserommet. Inspirert av Farrell og Haug kaller jeg disse: *fellesskap, aktiv deltakelse, medbestemmelse og utbytte*.

Jeg legger fokus på disse inkluderingsfaktorene fordi de setter alle elevene i sentrum, men er likevel avhengig av ulike forhold som også er utenfor eleven selv (Olsen et al., 2016). Dette viser at inkluderingen gjelder på flere nivå, også på systemnivå der skolen må organiseres for å opprettholde en inkluderende praksis. Denne studien ser på inkludering fra elevens perspektiv og egen opplevelse, og derfor har jeg valgt å definere inkludering slik at elevene kan fortelle noe om dette fra deres ståsted.

3.2 Tilpasset opplæring (organisatorisk inkludering)

En måte å se på inkludering, gjør Olsen et al. (2016) ved å vise til dimensjoner av det, som tidligere presentert. Den overordnede dimensjonen for inkludering, som en forutsetning for faglig, sosial og kulturell inkludering, er den *organisatoriske inkluderingsdimensjon* (Olsen et al., 2016). Det ligger tre premisser til grunn her, og alle er alle forankret i lovverket. Premisset for *universell utforming* er hjemlet i diskriminerings- og tilgjengelighetsloven og kravet om et godt *psykososialt miljø* og prinsippet om *tilpasset opplæring* er begge i opplæringsloven (Olsen et al., 2016). Universell utforming innebærer at offentlige bygg, det offentlige rommet skal være tilgjengelig og kunne brukes av alle mennesker på en likestilt måte (Haug, 2014; Olsen et al., 2016). I Opplæringslova § 9a-3 står det at skolen skal fremme et godt psykososialt miljø, der den enkelte elev kan oppleve trygghet og sosial tilhørighet (Opplæringslova, 1998).

§1-3 handler om prinsippet om tilpasset opplæring, og sier opplæringen skal tilpasses evner og forutsetningene til den enkelte eleven, og skal ligge til grunn for all opplæring (Tangen, 2012b). «*Tilpasset opplæring henger nøye sammen med inkluderende skole. Det må sies å være en forutsetning*» (Strømstad et al., 2004, s. 69). Dette prinsippet henger også sammen

med tanken om enhetsskolen, hvor alle skal få ta del i fellesskapet, og for at dette skal skje må det tilpasninger til (Strømstad et al., 2004). Den inkluderende skolen skal ta hensyn til alle, uansett evner, kategoriseringer, diagnoser og bakgrunn (Haug, 2014), og hvordan elevene opplever faglig, sosial og kulturell inkludering avhenger av hvordan skolen organiserer disse (Olsen et al., 2016). Dette gir igjen konsekvenser for elevenes læringsmiljø.

3.3 Læringsmiljø og relasjoner

Om læringsmiljø skriver Wendelborg, Røe og Skaalvik i deres rapport av Elevundersøkelsen fra 2011: «*Læringsmiljø kan forstås som de samlede kulturelle, relasjonelle og fysiske forholdene på skolen som har betydning for elevenes læring, helse og trivsel*» (s. 13). Dette er den samme definisjonen Utdanningsdirektoratet bruker. Den har likhetstrekk med Olsen et al. (2016) sin definering av læringsmiljø hvor de sier elevens læring, helse, trivsel og opplevelse av mestring blir påvirket av faglige, sosiale, kulturelle og organisatoriske forhold. Vi kan òg se at premissene for den organisatoriske inkluderingsdimensjonen inngår i disse definisjonene. Læringsmiljø er ikke et enhetlig begrep. Det påvirkes av mange faktorer, og innholdet påvirkes av perspektivet man har og hvor fokuset ligger (Wendelborg et al., 2011). For en bedre forståelse av hva som påvirker læringsmiljøet kan vi se på tre kvalitetsbegrep: *resultatkvalitet*, *prosesskvalitet* og *strukturkvalitet* (NOU:16, 2003; Wendelborg et al., 2011). Kort forklart handler resultatkvalitet om elevens faglige og personlige utbytte av læringsmiljøet, prosesskvalitet fokuserer på indre aktiviteter i skolen slik som opplæringsinnhold, tilnærming, og relasjoner, og strukturkvalitet har fokus på de ytre forutsetninger som bygninger, ressurser, læreres kompetanse, gruppesammensetninger, i tillegg til lover og planverk osv. (Wendelborg et al., 2011). I denne oppgaven er teori om læringsmiljø ment å legge et grunnlag for å definere en inkluderende praksis i skolen, så jeg vil ikke her gå inn på å drøfte en definisjon. Jeg velger å legge fokus på disse kvalitetsområdene som påvirker læringsmiljø og se dette i sammenheng med ungdomsbedrift som opplæringsmetode.

Relasjonelle forhold ser vi også går inn under faktorer som påvirker læringsmiljøet, og jeg trekker frem noe her selv om dette ikke får stort fokus i oppgaven. Det er en god del forskning på hvilken betydning relasjoner har for barn og unge, både til medelever (Koster, Nakken, Pijl & Van Houten, 2009; Soares & Serrano, 2014; Wentzel & Pressley, 1998) og til lærere (Crosnoe & Elder, 2004; Drugli, 2012; Sabol & Pianta, 2012). Jeg ønsker her å påpeke betydningen lærer-elev-relasjon har for elevens fungering på ulike områder, hvor Drugli (2012) viser til forskning som sier denne relasjonen er en sentral faktor som bidrar til å fremme trivsel, positiv atferd, og fremme motivasjon for å jobbe med faglige aktiviteter og

interessen for å lære. Hun trekker også frem et viktig moment ved å si det emosjonelle, sosiale og faglige henger sammen – om ikke behovene for det emosjonelle og/eller sosiale blir møtt, er det vanskelig for eleven å holde fokuset på læring (Drugli, 2012). I tillegg til dette tar jeg med betydningen støtte fra medelever også kan ha, som Wentzel og Pressley (1998) presenterer kan den opplevde støtten assosieres med motivasjon, faglig innsats, prososiale mål, verdier og selvoppfatning.

3.4 Særskilte behov

I denne studien og oppgaven brukes begrepet *særskilte behov* for det som i engelsk litteratur oftest omtales som «special needs» og «special educational needs». Ved å definere særskilte behov er det viktig å skille på (a) meningen med selve ordene i begrepet og (b) kriteriene for å faktisk ha særskilte behov (Wilson, 2002). Det som er avgjørende for begge punktene kommer ikke bare av empiriske fakta, men verdifulle bedømmelser av hva som er viktig i et menneskeliv (Wilson, 2002). Denne oppgaven fokuserer mer på kriteriene og bedømmelsene rundt begrepet. Å bruke begrepet særskilte behov kan lede til forvirring, fordi det for eksempel betyr forskjellige ting i forskjellige land (OECD, 2004; Wilson, 2002). De fleste av oss kan ha en viss formening om hva særskilte behov vil si og hva det er, men i praksis må man ha noen kriterier og definisjoner å gå etter for å tilrettelegge for de det gjelder, og for å kunne forske på dette. Særskilte behov går ofte utover hva tilpasset opplæring kan imøtekomme optimalt, og som det står i opplæringslova §5-1 har de da rett på spesialundervisning.

Wilson (2002) gjør et forsøk på å definere «*special needs*», og han stiller spørsmål ved hvor langt vi skal etterstrebe å definere dette, fordi dette er noe som vil variere fra person til person og fra samfunn til samfunn. Det jeg trekker frem som et poeng fra hans artikkel er der han blant annet trekker frem viktigheten med å reflektere rundt begrepet; hva er en nødvendighet så den enkelte vil være i stand til å leve et adekvat liv i samfunnet? Videre nevner Wilson også at det finnes de tilfellene som er enklere å kunne kategorisere som særskilte behov, eksempelvis spesifikke lærevansker som dysleksi eller dyskalkuli. I andre enden kan det også være at en elev har vansker med å lære, noe som kan skyldes latskap, kjedsomhet eller opprørskhet for eksempel, hvor det blir mer utfordrende å skulle kalle dette særskilte behov (Wilson, 2002). Uansett, vil det ofte være vanskelig å definere og å måle dette på en måte som gjør det enkelt å sammenlikne, særlig mellom land. I rapporten fra evalueringen av reform 97 spør Strømstad, Nes og Skogen (2004) hvem det er som har særskilte behov? «*Er det elever med funksjonsnedsettelse, elever som får spesialundervisning, eller kan det også være elever*

som blir funksjonshemmet fordi de møter funksjonshemmende forhold?» (s. 10-11). OECD (2004) har i sin forskning delt inn «*special educational needs*» inn i tre kategorier: *disabilities*, *learning difficulties* og *disadvantages*. Disse oversettes her til *funksjonsnedsettelse*, *lærevansker* og *vanskeligstilte*. *Funksjonsnedsettelse* innebærer de som er blinde eller har nedsatt syn, er døve eller har nedsatt hørsel, alvorlig mental handikap, og/eller flere sammensatte handikap (OECD, 2004). Om kategorien *lærevansker* forklarer OECD (2004) at dette gjelder de som har vansker med læring, men ikke av grunner som forekommer grunnleggende av de samme faktorene i de to andre kategoriene. Kategorien *vanskeligstilte* omfavner særskilte behov som kommer i hovedsak fra sosio-økonomiske, kulturelle og/eller språklige faktorer (OECD, 2004). Det kan argumenteres for og imot å bruke slike kategoriseringer, men her brukes det for å vise til ulike nyanser og forskjeller som finnes blant elever som har en form for særskilte behov.

Vi møter på to elever med særskilte behov i denne studien, hvor begge elevene har dysleksi, og dette sees som *lærevansker* eller *spesifikke lærevansker*. Én av elevene har i tillegg en mer omfattende fysisk handikap som kan sees som en *funksjonsnedsettelse*. I denne studien regnes det som særskilte behov om det har foreligget en formell vurdering (av skolen eller annen institusjon) som har ført til tiltak iverksatt av skolen – slik som en individuell opplæringsplan eller støttelærer. I Norge går denne formelle vurderingen som nevnt ut fra retten til spesialundervisning (opplæringslova §5-1). Italia har mange likhetstrekk med Norge når det gjelder å definere elever med særskilte behov og inkludering, og derfor vil funn derfra være relevant også i norsk kontekst. I Italia foreligger det også vurdering av utbytte og behov i opplæringen (European Agency for Special Needs and Inclusive Education, u.d.), slik som i Norge. Derfor er forskjellen på grad av behov hos elever som betegnes å ha særskilte behov stort, også der. For hva inkludering gjelder er lov 104/1992 i Italia hovedrammeverket for å inkludere de med særskilte behov, som garanterer spesifikke rettigheter (European Agency for Special Needs and Inclusive Education, u.d.) – slik vi også gjør i Norge.

4 Metode

Til nå har jeg vært inne på hva denne studien handler om og hvorfor dette er både relevant og nyttig kunnskap, mens dette kapitlet handler om forskningens *hvordan* – hvordan jeg skal svare på problemstillingen og komme frem til denne kunnskapen. Forskning er en *systematisk* og sosialt organisert virksomhet som søker etter ny og bedre innsikt (NESH, 2016). Metode kan betraktes enkelt som «veien til målet» til denne nye og bedre innsikten (Kvale & Brinkmann, 2015), og i dette kapitlet vil veien til målet i studien beskrives. Her forsøker jeg å få frem forskningsprosessens kvaliteter og vise tydelig de metodiske prosedyrer jeg har gjort, for å ha grunn til å vektlegge resultatene til slutt (Kleven, 2014b; Kvale & Brinkmann, 2015). Til å begynne med presenterer jeg intervju som metode og videre en beskrivelse av de vitenskapsteoretiske perspektivene til grunn for metoden og denne studien. Systematikken i studiens forskning og analyse har tatt utgangspunkt i en *refleksiv fortolkning* og dens fire idealnivåer for tolkning, og en *abduktiv* tilnærming av kunnskapsproduksjon. Dette gjør jeg rede for før jeg beskriver prosessen for studien trinnvis, og avslutningsvis tar jeg for meg etiske hensyn og kvalitet i studien.

4.1 Valg av metode: intervju

Ved å bli med på ICEE-prosjektet var metode allerede bestemt, det skulle være av kvalitativ art. Utover dette var valget og planlegging av metodisk design og tilnærming opp til meg som forsker. I forskning er det problemstillingen som er avgjørende og legger føringer for hvordan man går metodisk frem for å finne svar (Moen & Karlsdóttir, 2011; Thagaard, 2013), og siden jeg ønsket å få et innblikk av elevers subjektive opplevelser, å forstå verden sett fra deres perspektiv, var intervju et forskningsdesign som egnet seg. Denne studien kjenner seg da igjen innen mye av *fenomenologien*, som intervjustudier ofte gjør, fordi den ser på å finne en dypere mening og forståelse med utgangspunkt i den subjektive opplevelse til elevene (Kvale & Brinkmann, 2015; Thagaard, 2013) om fenomenet inkludering i ungdomsbedrift. Gjennom intervjuene søkte jeg å få *tykke beskrivelser* og nyanser av elevenes erfaringer i ungdomsbedrift, for å få en mer dyptgående forståelse av hvordan inkludering *kan* oppleves i denne type undervisning for de med særskilte behov.

4.2 Det kvalitative intervju som vitenskapelig metode

Forskning er en vitenskapelig aktivitet, og for å bedrive vitenskapelig forskning er det viktig å være bevisst hva dette innebærer. Hva er gyldig kunnskap og hvordan kan man vite hva som er virkelighet? Hva skiller et vitenskapelig intervju fra et tv-intervju eller en hverdagslig

samtale? Som ett svar til dette siste spørsmålet sier Sigrún Guðmundsdóttir (2011) at det som skiller forskning fra en allmenn kunnskap om mennesker er *systematisk* bruk av teori i tilnærming og tolkning. Til det første spørsmålet, om hva som er gyldig kunnskap og hvordan virkeligheten er, setter jeg dette i en vitenskapsteoretisk sammenheng. Ved forskning er det noen grunnleggende spørsmål man stiller, for å finne frem til gyldige og troverdige resultater. *Ontologiske* spørsmål er knyttet til det eksistensielle og vår væren: hva som eksisterer og hvordan virkeligheten er, og *epistemologiske* spørsmål handler om kunnskap og erkjennelse: hva er (gyldig) kunnskap og hvordan oppnår vi den? (Hjardemaal, 2014; Kvale & Brinkmann, 2015). Disse ligger igjen til grunn for metodologien, eller metoden, for hvordan forskningen blir utført. Hva som er viktigst av ontologiske og epistemologiske spørsmål er omdiskutert (Hjardemaal, 2014), men jeg velger å ta med begge deler for å vise en viss gjensidighet de kan ha til hverandre i påvirkning av resultatene til slutt. Dette viser jeg til i de neste avsnittene om *kontekstualisering* (ontologi) og *kunnskapsproduksjon* (epistemologi).

I denne studien har jeg i hovedsak et *sosialkonstruktivistisk* perspektiv på kunnskap, en av de mest sentrale retningene innen samfunnsvitenskapen. Generelt i dette perspektivet tas det utgangspunkt i at virkeligheten er en sosial konstruksjon, hvor hovedvekten ligger på språket og relasjoner i sosiale prosesser som konstruerer virkeligheten (Hjardemaal, 2014). Grunnen til at jeg har mest fokus på dette perspektivet er fordi jeg først og fremst er interessert i meningsutviklingen i intervjuet, og kunnskapen som konstrueres i samtalen og intervjusituasjonen mellom meg som forsker og de jeg snakker med. Likevel fraskriver jeg ikke helt muligheten for andre perspektiver, som jeg også vil vise til videre i dette kapitlet. En annen sentral retningen innen samfunnsvitenskapen er *kritisk realisme* som skiller mellom en virkelighet som sådan og våre forestillinger om den (Hjardemaal, 2014). Dette handler om, innen ontologien, at det eksisterer en virkelighet utenfor vår bevissthet om den. Hvor stor innsikt i denne virkeligheten vi kan få er spørsmålet som stilles (Hjardemaal, 2014), og her ser jeg på elevenes virkelighet som eksisterende utenfor min bevissthet – så spørsmålet er hvor stor innsikt i og forståelse jeg kan få av denne.

4.2.1 Kontekstualisering – en virkelighet som ramme

For svare på *ontologiske* spørsmål velger jeg å trekke inn *kontekst*, eller *kontekstualisering*, som også er en sentral faktor innen kvalitativ forskning. I denne studien ser jeg på hvordan elever opplever inkludering i ungdomsbedrift, et fenomen som må forstås i sin kontekst (Kvale & Brinkmann, 2015). Hvor, hvem, hvordan og når er blant mye av det som er med på å forklare konteksten, eller denne *virkeligheten*. I tillegg ser jeg på konteksten som

konstrueres i intervjusituasjonen, der kunnskapsproduksjonen skjer. Derfor er kontekstualisering et fokus i denne studien, hvor jeg bevisst fra begynnelsen har tatt med elementer og faktorer som jeg mener har betydning for dette. For eksempel det italienske systemet, skolen elevene går på, lærerens praksis i klassen, elevenes situasjon, medelever, organisering av programmet osv. som noe av konteksten rundt elevenes hverdag i ungdomsbedrift. Jeg gjør et forsøk på å forklare en virkelighet med den tilgangen til kontekstualisering jeg har fått gjennom intervju, observasjon, teorier og perspektiver, og presenterer så *tykke beskrivelser* av dette som mulig. I tillegg beskriver jeg gjennomføringen av intervjuene, stedet, personene, relasjonene, spørsmålene osv. i intervjusituasjonen. Ved alt dette *konstrueres* en virkelighet. I selve intervjuene kan vi si at en virkelighet blir konstruert, mellom meg og elevene, som ikke ville ha skjedd uten en sosial interaksjon mellom oss. Elevene snakker om sin virkelighet i intervjuene, også med lærers perspektiv i tillegg. Med relevante teorier og systematiske prosedyrer er det opp til meg å sette disse bitene sammen (konstruere) til virkeligheten denne studien er ment å vise.

Kontekst brukes ofte til å forklare fenomener, men et problem er at kontekst kan være uendelig (Kvale & Brinkmann, 2015). Vi befinner oss i en kontekst, men hvor langt denne strekker kan vi si lite om. Kontekst i denne oppgaven er ut fra mine formuleringer, men disse er ment for mulig være med å forklare fenomenet inkludering i ungdomsbedrift. Å utforske kontekst gjør det mulig å forstå variasjoner i relevans, fra tolkning av intervju til relevans det har i skolen (Eriksen, 1993), og i en situasjon til en annen.

4.2.2 Kunnskapsproduksjon: innhenting eller konstruksjon?

Jeg har snakket om virkelighet, og hva som eksisterer, men ønsker nå å se på hvordan kunnskap blir produsert. Hvordan kan jeg produsere gyldig kunnskap gjennom denne studien? *Epistemologiske* spørsmål om hva kunnskap er og hvordan man oppnår det i et kvalitativt intervju kan man ha ulike oppfatninger om, og her ser jeg på to metaforer som Kvale (2011) presenterer. Han viser til kunnskapen som produseres i et intervju som en prosess, der en oppfatning kan være intervjueren som en *gruvearbeider* for kunnskapsinnhenting, eller som en *reisende* for kunnskapskonstruksjon. Gruvearbeidermetaforen viser til kunnskap som begravd metall og intervjueren graver dette frem gjennom intervjuet. Her sees kunnskap på som allerede eksisterende, uavhengig av intervjuerens påvirkning, og venter på å bli funnet. Metaforen om den reisende er mer en konstruktiv forståelse, hvor en reiser til et ukjent land og deltar i samtaler på veien, utforsker ulike deler, og kommer tilbake fra reisen med mye å fortelle (Kvale & Brinkmann, 2015). Disse metaforene viser til ulike perspektiver for det

epistemologiske spørsmålet om kunnskapsproduksjon, og grunnen til at jeg tar med disse er for å vise hvordan jeg ser på dette i min studie, hvor jeg ikke inntar kun ett bestemt perspektiv. I intervjuene er jeg både gruvearbeider, hvor jeg henter frem de opplevelsene og erfaringene intervjupersonene har med ungdomsbedrift, med konkrete spørsmål som for eksempel «hvordan vil du beskrive en arbeidsøkt i ungdomsbedrift?», og jeg er en reisende. Som reisende stiller jeg utdypende oppfølgingsspørsmål som inviterer til refleksjon elevene kanskje ikke har gjort tidligere fordi disse spørsmålene ikke har blitt stilt dem.

4.2.3 Refleksiv fortolkning

I vitenskap er det vanskelig å si hvilket perspektiv, tradisjon eller retning som er riktig eller bedre, men muligheten til ulike perspektiv og refleksjoner kan styrke tolkninger, og vice versa (Alvesson & Sköldberg, 2008). Jeg velger derfor å foreta en *refleksiv fortolkning* i analysering av datamaterialet i denne studien. I dette avsnittet har jeg valgt å vise til noen poeng ved metoden som Alvesson og Sköldberg viser til, som er viktig for denne type fortolkning og ved min studie. Refleksiv fortolkning handler i stor grad om når man skal tolke noe, å ikke være fastlåst i kun én posisjon, eller ett perspektiv, slik som enten grounded theory, hermeneutikk, kritisk teori eller postmodernismen (Alvesson & Sköldberg, 2008). Det er mye i en slik tolkningsprosess som er gjenstand for refleksjon, og jeg gjør i denne oppgaven et forsøk på å være så refleksiv som mulig gjennom hele prosessen. Jeg har allerede et teoretisk utgangspunkt for inkludering, nettopp for å kunne forske på det, og jeg har forsøkt å bruke både teori og empiri i denne studiens kunnskapsproduksjon, men hovedvekten er på empiri. Det finnes ulike varianter av refleksiv tolkning hvor det avhenger av hvilket fokus man har i studien (Alvesson & Sköldberg, 2008). I denne studien ligger noe av fokuset blant annet på å finne meningen i intervjuene ved å avdekke elevenes opplevelser, men også teori om inkludering står sentralt. Det ønskelige når man skal drive forskning, som Alvesson og Sköldberg (2008) sier, er en kombinasjon av omfattende empirisk arbeid og avansert kritisk tolkning. De sier også dette krever for mye tid og ressurser, men jeg velger likevel å utnytte det jeg har av tid og ressurser og argumenterer for at dette kan være godt nok for denne studiens formål. For her vil det handle mer om systematikk og beskrivelser enn om en bestemt metode.

Et viktig moment ved refleksiv fortolkning er at det foregår på flere nivåer. I selve analysedelen, av datamaterialet, presenterer Alvesson og Sköldberg (2008) fire tolkningsnivåer:

- 1) interaksjon med empirisk materiale
- 2) tolkning
- 3) kritisk tolkning
- 4) selvkritisk og språklig refleksjon.

Her foretar jeg, som intervjuer, først en umiddelbar fortolkning av råmaterialet, så går jeg dypere inn i hva som blir sagt og prøver å se en dypere mening i elevenes uttalelser om erfaringer og opplevelser. Denne empirien løfter jeg høyere i analysen ved å sette opp mot, eller trekke inn, teorier om inkludering og ved å stille kritiske spørsmål ved disse funnene. Som en del av analysen reflekterer jeg også rundt blant annet min forforståelse, interesse i feltet, og mitt tolkningsrepertoar, og ikke minst hvordan jeg velger å presentere funnene. Da ser jeg på språket, på maktforholdet ved produksjonen og presentasjonen av kunnskapen (resultatene) fra denne studien underveis, og selvfølgelig andre faktorer som kan påvirke eller har påvirket resultatene. Alvesson og Sköldberg sier det er mellom disse nivåene og dem i relasjon til hverandre at refleksjon skjer. Disse sees på som idealnivåer, men jeg tar utgangspunkt i dem her likevel. Prinsippet om refleksiv tolkning og en bevegelse mellom disse er viktigere enn bestemte antall nivåer (Alvesson & Sköldberg, 2008) og rekkefølge. Det mest åpenbare i en slik tolkningsprosess er, som de argumenterer, at rådata tolkes direkte først av forskeren/intervjueren, og videre utsettes dette for en videre tolkning av hermeneutisk natur (hvor man går frem og tilbake fra del og helhet og ser disse i relasjon til hverandre i tolkning av tekstens mening). Videre blir dette stilt overfor en mer kritisk granskning, som innebærer blant annet å stille kritiske spørsmål til teksten. Her vil være mer systematiske tolkninger som styres av ideer man kan relatere til akademiske teorier, i tillegg til at empirien også kan være med å styre teoriene. For eksempel ved å finne andre teorier eller det brukes til å argumentere mot en teori. Så viser de til en selvanalyse forskeren gjør, der man håndterer språket og presentasjon av tekst som resultater, for eksempel være refleksiv rundt begrensninger, vilkårlighet av representasjon eller flertydighet (Alvesson & Sköldberg, 2008).

Jeg trekker også frem *tolkningskreativitet*, og noen strategier for dette. Den ene strategien Alvesson og Sköldberg (2008) viser til er å kunne beherske flere teorier og innføres i ulike teorier som helst ikke er altfor like, som åpner opp til flere tolkningsmuligheter. Den andre er å gjøre et forsøk i å nullstille seg i forhold til forforståelsene sine (man må da være obs på å unngå triviell forskning, selv om common sense kan være viktig å få med). Mer om konkret fremgangsmåte i denne studien viser jeg til i analyseringsavsnittet under beskrivelse av prosessen, men først går jeg mer inn på en måte å se på tolkningskreativitet – ved *abduksjon*.

4.2.4 Abduksjon

I arbeidet med å analysere datamaterialet henter jeg inspirasjon fra *abduksjon*. Jeg har allerede et teorigrunnlag for studien, men også ved å komme frem til kunnskap ved empirien fra intervjuene veksles det da mellom «teoriladet empiri» og «empiriladet teori», slik Hjordemaal (2014) beskriver det. Dette skjer ved at jeg har med meg noen teorier og perspektiver inn i studien, men likevel vil la datamaterialet tale for seg. For eksempel så har jeg tydelig måtte vise hva jeg legger i begrepet inkludering for å unngå ulike forståelser, og dette har lagt noen føringer i hva jeg har ønsket å finne mer ut av i intervjuene. Jeg har for eksempel stilt spørsmål om hvor mye medbestemmelse elevene hadde i prosjektet, og svaret på dette vil gi en teoriladet empiri, siden teorien sier noe om at medbestemmelse er en del av inkludering. Ved empiriladet teori får jeg nye innspill og perspektiver fra empirien (intervjuene) som jeg kan ta med i en diskusjon og se opp mot eksisterende teori, eller veie som et resultat fordi det har betydning for hvordan inkluderingsprinsippet blir ivaretatt i ungdomsbedrift. For eksempel har involvering, interaksjon og lærens rolle vært faktorer som ut fra empirien har fått fokus og blitt diskutert teoretisk i oppgaven for sin relevans.

4.3 Prosessen – en beskrivelse

Dette avsnittet er en beskrivelse av forskningsprosessen for denne studien. Her etterstreber jeg å gi så detaljerte og fyldige beskrivelser av hvordan forløpet har vært, som danner grunnlag for resultatene. Tematiseringen av studien har blitt gjort rede for innledningsvis i oppgaven, så her gir jeg en beskrivelse av utvalget og rekrutteringen, hvordan jeg utarbeidet intervjuguiden, gjennomførte intervjuene og til slutt en gjennomgang av analyseprosessen. Primærdataene for studien er fra elevene med særskilte behov, og her ble det brukt tolk siden de snakket italiensk. I tillegg ble det muligheter for andre metoder for å se på fenomenet inkludering i ungdomsbedrift: jeg har også et intervju med en lærer, og fikk være med på tre ulike gruppeintervju med elever, lærere og foreldre, samt en observasjon av en klasse i arbeid med ungdomsbedrift. Disse vil være sekundærdata som vil være med å styrke drøfting av funn og diskusjon.

4.3.1 Utvalget

I denne undersøkelsen har valg av deltakere basert seg på et *strategisk utvalg*. Dette innebærer at de ble valgt ut fra egenskaper eller kvalifikasjoner de har, som er strategiske i forhold til denne studiens problemstilling og teorier (Thagaard, 2013). Til å finne deltakere fikk jeg hjelp med å rekruttere personer som kunne delta av kontaktperson ved skolen. Skolen var allerede bestemt, og dermed også aldersgruppen 15-19 år, og en fordel var at disse elevene var gamle

nok til å kunne reflektere over sine opplevelser. Jeg hadde på forhånd bestemt hvilke egenskaper og kvalifikasjoner som var kriterier, som er begrunnet i teorikapittelet, og kontaktpersonene fant personer som stemte overens med disse:

- Må delta/ha deltatt i ungdomsbedrift
- Ha en form for særskilte behov: det må ha foreligget en formell vurdering og eleven har enten fått tildelt en «støttelærer» og/eller har en individuell opplæringsplan

Jeg hadde et ønske om å få en elevgruppe på fire elever av variert kjønn, men det viste seg at det ikke var en stor gruppe å velge ut fra, så det ble til slutt to elever, begge gutter. I begynnelsen ble det avklart at tre til fire elever kunne være mulig å rekruttere til denne studien, men når det nærmet seg datainnsamling ble det bare mulighet for to. Ved disse endringene foretok jeg en evaluering av det utvalget skolen kunne tilby meg. Utvalget er de som kommer med selve informasjonen om temaet, dataen som brukes for å analysere og svare på oppgavens problemstilling, så utvalget vil derfor ha betydning for overførbarheten resultatene vil få (Thagaard, 2013). Jeg valgte å se på disse endringene som en styrke og en mulighet, hvor jeg nå kunne gå dypere inn i to elevers opplevelse av å delta i ungdomsbedrift.

Ene eleven var midt i prosessen med prosjektet/programmet og den andre gjennomførte prosjektet året før. Dette er to forskjeller som også var interessant å se på. En annen vesentlig endring ved utvalget var at jeg også ba om en lærer. Studien skulle i hovedsak basere seg på et elevperspektiv, men jeg så det som interessant å snakke med en lærer om dette temaet også. Kriteriet for læreren måtte være å ha/hatt en elev med særskilte behov i sin gruppe ved arbeid i ungdomsbedrift. Denne læreren hadde året før hatt den ene eleven jeg intervjuet i gruppen sin, og dette gjorde det mer interessant for meg å se på hvordan det også oppfattes fra et lærerperspektiv.

Den første eleven (elev 1) var en gutt på 17 år som studerte økonomi. Han deltok i ungdomsbedrift samtidig som intervjuet ble utført, så han var på det tidspunktet tre måneder inn i prosessen. Denne eleven hadde dysleksi, som ble oppdaget tidlig, og da han gikk på barneskolen var han også på et senter hvor han fikk hjelp med sine utfordringer. I dag merker han ikke mye til det, etter eget utsagn, men han hadde en individuell opplæringsplan i fremmedspråk, og dermed oppfylte han kriteriene for å delta i denne studien. Den andre eleven (elev 2) var året eldre og studerte markedsføring. Han deltok i ungdomsbedrift året før og hadde da fullført hele prosessen. Hans særskilte behov var på grunnlag av en nerveskade han hadde fått ved fødsel, grunnet mangel på oksygen, men det var ikke et spesifikt fysisk

problem. Han satt i rullestol og trente hver dag for å opprettholde muskler og fysikken sin. I tillegg hadde han dysleksi, hvor han hadde en støttelærer med seg i skoletimene for å få hjelp med skriving. Læreren jeg intervjuet var lærer for ungdomsbedriften til elev 2 året tidligere. Han var utdannet økonomilærer, og hadde vært lærer siden 80-tallet hvor 19 av disse årene hadde han jobbet på denne skolen. Han hadde ikke spesialpedagogisk utdanning.

4.3.2 *Intervjuguide*

Utarbeidelsen av *intervjuguide* (vedlegg 4 og 5) foregikk på bakgrunn av mine forkunnskaper om, og interesse for temaet. Intervjuguiden for meg skulle fungere som et verktøy under datainnsamlingen (Thagaard, 2013), hvor jeg hadde kategorisert tematikken for hoveddelen, med utgangspunkt i overveid teori, men med åpenhet for nye perspektiver. Det ble laget to intervjuguides, en for elevene og en for lærer. Jeg hadde to *semi-strukturerte* guider, eller delvis strukturert, fordi temaene var i hovedsak bestemt på forhånd, men rekkefølge og videre oppfølgingsspørsmål ble bestemt underveis i intervjuet (Kvale & Brinkmann, 2015; Thagaard, 2013). Dette ga meg støtte i intervjusituasjonen, samtidig med muligheter for nye vinklinger for meg som forsker, studien og gi en dypere forståelse av elevenes hverdag i ungdomsbedrift.

Intervjuguiden jeg brukte kan sammenliknes med strukturen «*tre-med-grener-modell*», hvor jeg hadde noen hovedpunkt/tema med underspørsmål til (Rubin og Rubin, 2012 i Thagaard, 2013). Denne strukturen egnet seg for denne studien siden jeg allerede på forhånd var klar over tematikken, hvor hovedpunktene baserte seg på inkluderingskriteriene med underspørsmål for hva jeg ønsket å utforske ved disse. Det var viktig at det intervjupersonene kom med kunne relateres til inkluderingskriteriene. I tillegg var det viktig at elevene og lærer reflekterte over de samme tingene, for mulighet til å sammenlikne svarene – derfor hadde jeg en intervjuguide. Jeg hadde bevisst unnlatt å ha med inkludering som et ord i spørsmålene, og begrep fra kategorikriteriene som *felleskap*, *aksept*, *aktiv deltakelse*, *medbestemmelse* og *utbytte*. Disse hadde jeg imidlertid på siden for å minne meg selv på hovedkriteriene fra den teoretiske bakgrunnen. Abstrakte begreper egner seg ikke som spørsmål i et intervju (Thagaard, 2013), og det handler om at jeg ikke skal legge teorier og begreper inn i intervjuet, men heller med konkrete spørsmål avdekke naturlige opplevelser og erfaringer fra intervjupersonene som kan relateres til disse teoriene i en analyse i ettertid. I tillegg vil dette kunne åpne opp for intervjupersonene å komme med sine syn og perspektiver uten for mye påvirkning av mitt akademisk teoretiske ståsted. Strukturen på intervjuguiden handler også om forholdet mellom meg som forsker og intervjupersonene. Jeg har et formål og en problemstilling jeg ønsker å undersøke, men jeg vil at intervjusituasjonen skal være fleksibel

og preget av en interaksjon og en tilnærmet symmetrisk relasjon når data konstrueres i intervjusamtalen (Thagaard, 2013). Hva jeg har presentert her viser til en dramaturgisk perspektiv på intervjuing, et interaksjonistisk perspektiv som ser på intervjuet som en dynamisk, meningsskapende prosess (Thagaard, 2013)

4.3.3 Gjennomføring – datainnsamling

Å utføre et forskningsintervju stiller høye krav til intervjuerens kompetanse, basert både på håndverksmessig dyktighet, faglig ekspertise og å mestre sosiale relasjoner hvor jeg som forsker er det viktigste instrumentet (Kvale & Brinkmann, 2015; Thagaard, 2013). Jeg har lite erfaring med intervju fra tidligere, så det krevde ekstra forberedelse. Fokuset mitt var likevel på å ha en god prat med elevene og læreren, hvor ingen skulle føle seg utilpass og jeg kunne få frem interessante erfaringer rundt inkludering i ungdomsbedrift.

For gjennomføringen av intervjuene fikk jeg låne kontoret til koordinator og kontaktpersonen vår ved skolen, et av de få møterommene på skolen, som var lukket og uforstyrret den tiden vi hadde der. Det var et stort rom med et stort bord i midten av rommet. Jeg satt ved det ene hjørnet av bordet med tolken på min høyre side, og elevene og læreren satt på min venstre side. Alle tre intervjuene foregikk fortløpende etter hverandre, med noen minutters pause mellom. Dette foregikk før lunsj. Først intervjuet jeg elevene, ca. 45 minutter hver, og så læreren i 35 minutter. Det var satt av begrenset med tid, men jeg forsøkte å ikke tenke for mye på det. Det var ikke enkelt å få i gang en naturlig prat med elevene på grunn av tolken, så jeg forsøkte å etablere tillit gjennom å presentere meg og hvorfor de var der for å hjelpe meg. De første minuttene er avgjørende, hvor deltakerne gjerne vil ha en tydelig oppfatning av meg før de skal snakke med meg (Kvale & Brinkmann, 2015). Jeg syntes det var forholdsvis enkelt å se på dem at de synes det var greit og at de var komfortabel nok til å snakke med meg, hvor de smilte og nikket, og ellers ingen tilbaketrukket kroppsholdning. Dette var kroppslige signaler jeg tok som utgangspunkt for å begynne med intervjuet (Thagaard, 2013). Jeg slo på lydopptakeren og begynnelsen av intervjuet bar preg av at jeg var den som snakket, der jeg ga informasjon om anonymitet, taushetsplikt og formål. Den type formaliteter bør deltakerne få vite av etiske hensyn, for å forberede dem på hva som kommer og få varmet opp samtalen. Etter en introduksjon skrev de under på samtykkeskjemaet de hadde fått tilsendt noen uker i forveien, og vi var klare for å begynne på hoveddelen av intervjuet.

Med elevene særlig forsøkte jeg meg på å snakke «der de er», og ikke bruke for mye akademiske, abstrakte ord eller teorier (Thagaard, 2013), for at det skulle føles mer naturlig for dem å prate om dette. Helt fra begynnelsen prøvde jeg å legge fra meg fordommer og

holdninger i så stor grad som mulig, men med fokus på tematikken og hva jeg ønsket å finne mer ut av. Dette var for å ha en åpenhet for hva som kunne dukke opp og muligheter til å utdype andre interessante temaer. Selv om jeg hadde intervjuguiden til å støtte meg på, ble den brukt svært lite. Alle intervjuene var preget av at jeg stilte spørsmål og fikk svar, slik som ofte kan skje i enkeltintervju og særlig med tolk. Ved at det ble mange spørsmål fra meg krevde det at jeg kom med mange oppfølgingsspørsmål, som ikke var i intervjuguiden. Jeg hadde forberedt meg noe på dette, og visste om mulige oppfølgingsspørsmål. Dette innebar i tillegg svært aktiv lytting fra min side, til hva som ble sagt og hvordan (Kvale & Brinkmann, 2015) så jeg kunne komme med relevant oppfølging. Jeg bestemte meg for å avslutte intervjuene da jeg følte deltakerne ikke hadde mer å snakke om, hvor intervjuet hadde nådd et metningspunkt. Jeg avrundet det hele med en oppsummering og ga deltakeren mulighet til å kommentere.

4.3.4 Transkripsjon

Etter intervjuene var det tid for å gjøre om talespråket til skriftspråk, og her kan det reises flere spørsmål til kvalitet på det skriftlige materialet man får ut av det. I transkripsjonen sier man at mye går tapt, for samtalen mellom fysisk tilstedeværende mennesker abstraheres til fiksert skriftlig form (Kvale & Brinkmann, 2015). I tillegg til dette, var det behov for tolk i elevintervjuene, siden de snakket italiensk, så elevenes fortellinger og beskrivelser gikk derfor først gjennom tolk, og så gjennom transkripsjon. Likevel, for at intervjuet skal egne seg bedre til analyse er transkribering en måte å strukturere det på (Kvale & Brinkmann, 2015). Fokuset mitt var likevel på *mening* i det som ble sagt, og ikke språket i seg selv, så en tolk og transkripsjon vil ikke nødvendigvis endre eller gjøre så meningen mistes i hva elevene sa. Jeg transkriberte alt selv, fordi jeg var selv i intervjusituasjonen og kunne da trekke frem vesentlige ting fra hukommelsen. Eksempler på dette er ansiktsuttrykk elevene kunne ha når de fortalte om noe de enten virket å engasjere seg for, eller det motsatte. I tillegg ville det å høre intervjuene igjen fra lydopptaker også hjelpe meg til huske mer. Eksempelvis så minnet tonefallet til en elev meg på kroppsspråket og gestikuleringen når han snakket om organisering av ungdomsbedrift. Jeg valgte å gjøre en verbatim transkripsjon, og sette i parentes en beskrivelse av tonefall, ansiktsuttrykk, bruk av tid for å tenke osv. som jeg hørte og husket *elev* hadde. Det vesentlige her var at jeg gjorde transkriberingen i et tidsrom innenfor kun et par dager etter intervjuene, så dette var ferskt i minnet. Det er *meningen* i hva som blir sagt som er viktigst for studien, men stemning og tone osv. kan også være av interesse for dette. En svakhet ved transkripsjonen kan være at ikke alle pauser og nøling, for

eksempel, var mulig for meg som ikke kan italiensk å få på riktig sted. Likevel gjorde jeg et forsøk å høre på opptaket om elevene var nølende eller hadde pauser når de pratet, og tok dette med i parentes. Punktum og komma ble plassert på naturlige steder for meg å lese det på og for leseflyt. I intervjuet med læreren var det ingen tolk, og som læreren sa selv var han ikke helt flytende i engelsk, men det var etter min vurdering godt nok til å forstå meningen i hva han sa. Her valgte jeg også å transkribere ordrett hva læreren sa, med pauser og ellers andre inntrykk jeg fikk. For å unngå en oversettelse til, beholdt jeg all transkripsjonen på engelsk, som jeg også gjør for sitater for presentasjon av funn.

4.3.5 Analyse

Selve fortolkningsprosessen av datamaterialet begynner allerede samtidig med datainnsamlingen (Guðmundsdóttir, 2011). Jeg hadde ikke bestemt meg for noen metode eller hvordan jeg skulle analysere datamaterialet på forhånd, så det var helt åpent til jeg skulle sette meg ned med analysen etter intervjuene. Dette viser til noe av det refleksive ved studien. Før jeg fant ut hvordan jeg skulle analysere intervjuene, var det viktig å finne ut hva som skulle undersøkes og hvorfor (Kvale & Brinkmann, 2015). Hva kunne intervjuene fortelle meg om elevenes opplevelser av ungdomsbedrift i et inkluderingsperspektiv? Etter transkripsjonen foretok jeg en slags koding for så å kategorisere (Kvale & Brinkmann, 2015). Jeg så gjennom intervjuene og kodet de ut fra inkluderingskriteriene jeg hadde på forhånd. Her hadde jeg et tall på hvert kriterium, og det som ble sagt av elevene og lærer ble nummerert ut fra disse, hvor også et utsagn kunne inngå i én eller flere av kriteriene. I tillegg til dette satte jeg et «+» eller «-» om utsagnet var noe som styrket/fremhevet eller svekket/overskygget inkluderingskriteriet. Disse ble igjen lagt under større kategorier, og disse kategoriene viser jeg i kapittel fem. Jeg forsøkte også å være åpen for andre viktige elementer, som kan være av betydning for hva denne studien ønsker å finne noe ut av. Disse skrev jeg opp i bokser, og forsøkte å lage passende overskrifter til. For eksempel fikk jeg bokser jeg kalte «interaksjon» og en annen «lærerrollen». Denne studien har et mer utdypende formål og dermed å tolke de interessante sidene ved intervjuene på en dypere måte (Kvale & Brinkmann, 2015). Derfor trakk jeg frem hovedelementene og det som var interessant for studien, for å gå dypere inn på meningen i elevenes opplevelser og hva det innebar.

Mye kan inngå i refleksiv metode, men jeg har forsøkt å forholde meg til de fire overordnede tolkningsnivåene til Alvesson og Sköldberg (2008). Selv om de har argumentert for at disse fire nivåene for tolkning kun er idealnivåer, er det disse jeg har tatt utgangspunkt i for å vise til systematikken i studien. Som Kvale og Brinkmann (2015) skriver, kan ønsket om metode

føre til at vektlegging av teknikker og *reliabilitet* (forskningens pålitelighet) blir større, og det blir mindre på kunnskap og *validitet* (forskningens gyldighet), som er en av grunnene til at jeg valgte å være mer refleksiv og åpen. Ved dette har jeg forsøkt å være så *transparent* som mulig (Thagaard, 2013), ved å vise og forklare det jeg har gjort så eksplisitt og detaljert jeg kan, i tillegg til kontekstualisering.

Det første nivået av tolkning var allerede under intervjuene, hvor jeg blant annet så noe som var interessant å utdype, og stilte oppfølgingsspørsmål til dette. Før jeg begynte å se nærmere på transkripsjonene, en interaksjon med intervjueteksten, hadde jeg også gjort meg opp noen meninger om hva som var interessant og hva jeg burde ta med. Da jeg så gjennom teksten i sin helhet kom det frem enda mer og tydeligere. For eksempel kom betydningen av enkelte elementer for elevene tydeligere frem ved at det ble gjentatt i løpet av intervjuet. Her er jeg inne på det andre nivået av tolkning, hvor tolkning av en slags hermeneutisk natur begynner å skje, der jeg ser etter andre ting enn hva som direkte blir sagt og jeg ser helhet og deler om hverandre. Ved koding og kategorisering, og å finne interessante momenter og perspektiver fra intervjuene (med inkluderingskriteriene til grunn), viser også til et høyere tolkningsnivå igjen. Jeg trakk her inn mer teori og hadde en mer kritisk granskning av intervjuene sett opp mot dette, som jeg viser med diskusjonen i kapittel seks. Nivåene kan også gå frem og tilbake, men dette er som sagt noe av poenget med refleksiv tolkning – en bevegelse mellom nivåene. Det siste nivået sier Alvesson og Sköldbberg (2008) handler om å være selvkritisk og ha språklig refleksjon, som også har vært gjennomgående i hele prosessen. Særlig når jeg presenterte funnene kom jeg til det mest selvkritiske punktet: har jeg grunnlag for å si dette? Er dette *mitt* perspektiv? Har jeg vært åpen nok her? Det samme kommer til den språklige refleksjonen, som særlig dukket opp både fra å gjøre om det muntlige intervjuet til tekst ved transkripsjon, og å skulle videre formidle og tolke elevenes opplevelser med *mine* ord.

Fokuset mitt for denne studien er å ende opp med et produkt som en helhetlig og rettferdig representasjon av deltakernes erfaringer, for både dem og for forskningen. Derfor legger jeg mye vekt på tykke beskrivelser, enn å kun forklare. Under analysen, ved å ha både et teorigrunnlag og kunnskap om metode i bunn, samtidig som å være åpen for andre perspektiver og tolkninger, kommer jeg til slutt frem til det jeg ser på som viktige oppdagelser. De er viktige fordi de er med på å gi en forståelse for hvordan ungdomsbedrift kan oppleves for elever med særskilte behov i et inkluderingsperspektiv. Den flertydige og rike empirien viste mange nyanser som krever åpenhet, men også ved å kjenne til teori og metodikk ga dette meg en bredde i mitt tolkningsrepertoar.

4.4 Kvalitet og etikk

Avslutningsvis i dette kapitlet som beskriver «veien til målet» tar jeg for meg kvalitet ved studien, noen utfordrende momenter og noen etiske hensyn som er verdt å merke seg.

4.4.1 Troverdighet, pålitelighet, gyldighet og overførbarhet

Mye av studiens kvaliteter er allerede vist ved det som har blitt presentert hittil i kapitlet, men nå vil jeg gå nærmere inn på spesifikke kvalitetsbegrep for min kvalitative forskning. Det blir brukt ulike begreper i litteraturen, men i denne studien velger jeg å bruke *troverdighet*, *pålitelighet*, *gyldighet* og *overførbarhet*. *Troverdighet* er ment for å fange opp både elevenes, min (forskeren) og lesernes erfaringer med fenomenet som studeres (Thagaard, 2013), altså inkludering i ungdomsbedrift. Forskningen må ha blitt utført på en troverdig måte, så alle sitter igjen med tilnærmet like erfaringer om hvordan inkludering oppleves i ungdomsbedrift – fra elev til leseren – og det er flere momenter som går under dette. Silverman (Thagaard, 2013) sier at i en vurdering av troverdighet er *reliabilitet* (pålitelighet) og *validitet* (gyldighet) sentrale begreper. *Påliteligheten* i denne studien knyttes til min redegjørelse av hvordan analysen er foretatt, og skillet på hva som er empiri, min tolkning og videre teoretisk diskusjon. I presentasjon av funn og analyse i kapittel fem skiller jeg på dette, og prøver å beskrive situasjoner og relasjoner som også kan ha påvirkning på dataene. Jeg forsøker gjennom hele oppgaven å være så *transparent* (Thagaard, 2013) som mulig, og vise til alle valg med begrunnelse. *Gyldigheten* handler om at jeg undersøker det jeg skal undersøke, og dette handler om spørsmålene jeg stiller og tolkningene jeg gjør, at jeg kritisk går gjennom dem. Dette leder meg inn på den refleksive metoden jeg forsøker å holde meg til, hvor jeg stiller meg kritisk og åpen for andre tolkninger. Her vises også at mine funn kan bekrefte andre funn og teorier, som styrker gyldigheten (Thagaard, 2013). *Overførbarheten* ved denne studien vil avhenge mye av kontekst og situasjon. Særskilte behov er svært individuelt (derfor har utvalget en vesentlig rolle for overførbarheten), inkludering er subjektivt og ungdomsbedrift organiseres ulikt. Jeg beskriver kontekst som best jeg kan, en kontekstualisering, for å vise hvilke rammer inkluderingskriteriene her blir vurdert innenfor, og i tillegg beskrives den enkelte elevs situasjon. Funnene og tolkninger i denne studien kan i større eller mindre grad overføres til liknende situasjoner. Eksempelvis for andre elever med liknende særskilte behov, og det fokuset denne studien har på organiseringen av ungdomsbedrift, kan det rettes lys på faktorer som også gjelder for andre skoler. Dette vil bli vist til i kapittel fem og seks.

4.4.2 *Etiske hensyn*

Det finnes etiske og moralske spørsmål for hvordan man utfører et forskningsintervju (Kvale & Brinkmann, 2015) og hensyn å ta til de etiske retningslinjer i et mangfold av verdier, normer og ordninger som er med å regulere vitenskapelig virksomhet (NESH, 2016). Generell forskningsetikk gjelder selvfølgelig for denne studien også, både overfor deltakerne og for resultatene. Her tar jeg med det mest fremtredende som bør nevnes. Siden det kunne dukke opp blant annet sensitive personopplysninger om elevenes helseforhold måtte en formell søknad til personvernombudet gjøres og godkjennes (vedlegg 1). Da var det min oppgave å følge den informasjonen jeg ga dem om studien og tilbakemeldingene jeg fikk. Som forsker er det min oppgave å sikre de rettigheter deltakerne har (Kvale & Brinkmann, 2015), og dette har jeg gjort ved særlig tre områder: *informert samtykke*, *anonymisering*, *konfidensialitet* og *forskerrollen*. De formelle kravene om *informert samtykke* er oppfylt (vedlegg 2 og 3), og alle intervju, observasjoner og samtaler som er med har fått samtykke skriftlig og/eller muntlig fra de det gjelder, til å ha med i oppgaven og studien. *Anonymisering* har blitt overholdt ved å ikke ha med navn på by, skole, deltakerne, eller hva prosjektet deres var. Siden situasjonen til en av elevene var litt spesiell så kan han kjennes igjen a noen ved skolen. Dette var noe jeg snakket med ham om *etter* intervjuet, så det ikke skulle påvirke svarene hans, men så han i ettertid kunne bestemme om han ville at noe ikke skulle tas med. Han ville gjerne at alt brukes. For hva som gjelder *konfidensialitet* har jeg et ansvar for at bruken og formidlingen av informasjonen jeg fikk ikke kan gjøre noen skade på deltakerne (Thagaard, 2013), og siden kontaktperson og tolk jobber på skolen og vet hvem som deltok, i tillegg til noe informasjon kunne gjøre at medelever eller andre ved skolen kjenner deltakerne igjen, var fokuset på hvordan det de sa fremstilles. *Forskerrollen* er min rolle som forsker og person, som er vesentlig når det kommer til etiske beslutninger og for kvalitet på den vitenskapelige kunnskapen i studien (Kvale & Brinkmann, 2015). Jeg har tidligere posisjonert meg i feltet og forsøkt å vise min forforståelse, for inkludering og entreprenørskapsutdanning, som er vesentlig i vår fortolkningsprosess ifølge Gadamer (Kvale & Brinkmann, 2015). Som vist innledningsvis har jeg lite erfaring med entreprenørskapsutdanning, og dette gir meg et mer åpent blikk for hva jeg ser etter. Jeg er det viktigste redskapet i studien, for jeg er den som i intervjuene innhenter opplevelsene til elevene, og ved fremstillingen av disse (Kvalie & Brinkmann, 2015). I denne studien, og oppgaven forsøker jeg å beskrive og redegjør for min rolle, med å ta med hva *jeg* sa, hva som er mine tolkninger og begrunne mine valg.

5 Funn (analyse)

I dette kapittelet presenterer jeg funn fra analysen jeg har foretatt, hvor hovedvekten er på intervjuene med de to elevene med særskilte behov og læreren. Samt vil interessante og relevante poeng og oppdagelser fra observasjon av arbeidet i ungdomsbedrift og de andre gruppeintervjuene tas med for å underbygge disse. Her skiller jeg på tre typer presentasjoner gjennom teksten: empiri, meningstolkning og teoretisk tolkning. Empiri vil være beskrivelser og fortellinger fra intervjuene og observasjoner. Meningstolkning er min tolkning av disse dataene. Den teoretiske tolkningen er når jeg ser på dette i sammenheng med teori om inkludering som ligger til grunn for denne studien. Jeg har strukturert det hele ved å dele inn i hovedkategorier som har blitt bestemt ut fra empiri og teori, og disse har jeg valgt å kalle:

- *Prosessfokus*
- *Samarbeidslæring*
- *Eleven i sentrum*
- *Involvering og engasjement*
- *Betydningen av ungdomsbedrift*

Under disse kategoriene presenterer jeg hovedfunnene i studien. Under *prosessfokus* viser jeg til at programmets fokus på det praktiske og på prosess har gitt elevene innsikt i fremtiden og arbeidslivet, samt har dette også fått virkninger på elevenes selvstendighet. Gruppearbeid er noe som preger ungdomsbedrift som arbeidsmetode, og *samarbeidslæring* er ett av kategoriene som ut fra et «tvunget» samarbeid i ungdomsbedrift har gitt både mer samhold i klassen og ført til konflikter. Videre snakker jeg om betydningen av at programmet har *elevene i sentrum* og deres medbestemmelse, organisering og avgjørelser i ungdomsbedriften. En av elevene var svært engasjert og har opplevd noe veldig viktig i arbeidet med ungdomsbedrift, noe som viser hvilket potensiale denne arbeidsmetoden kan ha for elever med særskilte behov, mens den andre ga inntrykk av det motsatte, som forteller oss at det finnes nyanser og at det er mer å se på og utforske for å få en bedre forståelse for hvordan inkludering ivaretas i ungdomsbedrift. Dette viser jeg mer under kategorien *involvering og engasjement*, hvor forpliktelser og individuell involvering har fått fokus. I tillegg vil en analytisk oppdagelse jeg har gjort vise seg, hvor jeg kommer inn på en «*spiraleffekt*» inkluderingskriteriene kan ha. Hva særlig den ene eleven satt igjen med etter å ha fullført prosjektet og programmet har jeg med under *betydningen av ungdomsbedrift*, og herunder handler det om interaksjon og selvtillit.

Fra hovedintervjuene vil deltakerne bli omtalt som elev 1, elev 2 og lærer. Elev 1 var midt i prosessen med ungdomsbedrift da denne studien ble gjennomført, og elev 2 fullførte prosessen året før, og læreren var da lærer til elev 2. Det vil gjennom dette kapittelet være en kombinasjon av beskrivelser fra intervjuet og sitater fra transkripsjonen hvor jeg ønsker å få frem deres opplevelser, erfaringer og synspunkt på arbeid i ungdomsbedrift og fenomenet inkludering. Sitatene er for det meste på engelsk for å unngå en tredje oversettelse, først fra italiensk til engelsk, så fra engelsk til norsk. Derfor lar jeg sitatene fra elevene være som tolken gjenfortalte. Jeg presenterer og beskriver hva elevene sa som om det kom direkte fra dem, så tolken vil ikke bli nevnt i teksten. Fra de andre intervjuene og observasjon vil jeg ta utgangspunkt i notater jeg tok underveis, hvor jeg forsøker å få frem så tykke beskrivelser som mulig av alle funn.

5.1 Prosessfokus

Jeg ønsker å begynne med å presentere noe av det som er mest grunnleggende i ungdomsbedrift og som jeg har tolket ligger til grunn for flere av funnene i denne studien: det praktiske arbeidet. I ungdomsbedrift er det stort fokus rettet mot praktiske læringssituasjoner, og dette er noe studier viser til kan være en av styrkene til entreprenørskapsutdanning for elever med særskilte behov (Johansen & Somby, 2015). Det er ikke ukjent i skole å gjøre praktisk arbeid, så hva gjør at ungdomsbedrift skiller seg ut? Som læreren sa, her arbeider elevene med noe «*virkelig*», og ikke bare leser det fra en bok – de lærer å skape. Ungdomsbedrift er en lengre prosess, over ett skoleår for disse elevene, og det inngår flere momenter og stadier i denne prosessen som skiller seg ut fra ordinær undervisning.

5.1.1 Fremtiden og arbeidslivet

Det praktiske prosessarbeidet var noe elev 2 også snakket om. Han fortalte om klassens prosjekt året før, hvor det å jobbe så praktisk var noe han ikke hadde erfart på denne måten tidligere. I ungdomsbedrift handler det hele om en arbeidsprosess som gir mulighet for elevene til å rette fokus på fremtiden og mot arbeidslivet. Som elev 1 sa, forbereder det deg på å jobbe i eller starte din egen bedrift etter fullført utdanning. At det er fokus på praktiske prosesser handler ikke kun om det fremtidsmessige, men som elev 2 sa så er det viktig for de elevene som velger å gå på yrkesfag å faktisk få jobbe med fagene sine, ikke bare bli undervist i dem og lese om faget. Slik jeg forstår dette på elev 2 handler det om å bli god på det man faktisk skal jobbe med, i tillegg til forventningene elevene har til hva de skal lære da de begynner på skolen. I gruppeintervjuet med foreldrene jeg var med på, snakket de også der om programmets fokus, og trakk frem at i arbeidslivet jobber man på mange måter likt som i

ungdomsbedrift, og å få kjenne på denne type arbeid allerede i skolen kan hjelpe elevene med å oppdage tidlig om de liker denne type arbeid eller ikke, og om de egner seg for det. Det var gjentakende at prosessfokus og det praktiske arbeidet hadde stor betydning for flere elever, og som jeg skal vise til i dette kapitlet kan dette ha innvirkninger på flere ting enn kun på arbeidet i seg selv. Dette kom frem i alle intervjuene, hvor alle virket veldig positive til denne arbeidsformen, også i gruppeintervjuene jeg observerte.

Ved akkurat dette poenget trekker jeg frem en av Olsen et al. (2016) sine dimensjoner av inkludering: den *faglige dimensjonen*, hvor det skal legges til rette for elevene å få maksimalt utbytte av opplæringen. Under her tar jeg frem studiens inkluderingskriterier *utbytte* og *aktiv deltakelse*. Utbytte går ut på at elevene faktisk lærer det de skal og har potensiale til. Som jeg tolker det, legger det praktiske fokuset i programmet til rette for flere muligheter her. Det går også litt inn på det andre kriteriet jeg også ser på her, *aktiv deltakelse*, for i dette kriteriet handler det om at elevene deltar i meningsfulle aktiviteter. Som vi ser her har elever, lærere og foreldre fortalt hvilken mening det praktiske gir med å jobbe med noe relevant for det man vil, og bli bedre i det, kan ha fremtidsmessige fordeler ved å bli forberedt på arbeidslivet, og man kan finne ut om det er dette man vil gjøre. Kanskje særlig for elever som velger yrkesfaglig skole. Elev 2 hadde også funnet mer ut hva han ville gjøre etter skolen, hvor han i ungdomsbedriften hadde fått øynene opp for design i markedsføring, et annet moment som har gjort prosessen med prosjektet meningsfullt for elev 2.

5.1.2 Selvstendighet

En annen virkning det praktiske fokuset i ungdomsbedrift ser ut til å ha hatt, som har fått et større fokus i denne studien, er noe elev 2 fortalte meg i sitt intervju. Elev 2 hadde dysleksi, i tillegg til sine fysiske utfordringer, som gjorde at han trengte en god del hjelp til å skrive. Han hadde en støttelærer som hjalp han med å ta notater og for lekser osv., og var med han i alle timene. I intervjuet da jeg spurte om hvilken faglig hjelp og støtte han hadde behov for i programmet, svarte han:

«I didn't need much help, cause the project is really practical. When we do activities where I don't need to write I am able to interact with the students and take part in the project at the same level as the other students»

Det store fokuset på praktisk arbeid gir mulighet for mer selvstendighet, slik jeg tolker hva elev 2 snakket om. Når elev 2 ikke måtte jobbe med lesing og skriving i like stor grad som i vanlig undervisning, men jobbet praktisk med blant annet å designe hjemmesiden deres, kunne han jobbe mer på lik linje med sine medelever. Når han ikke hadde behov for

støttelæreren, jobbet han selvstendig. Dette er noe som var av stor betydning for elev 2, og var svært tilbakevendende i intervjuet. Derfor er dette ett av hovedfunnene i studien, samt at det viser noe av hva dette programmet kan bidra med for elever med særskilte behov. Slik jeg ser det, ble elev 2 både *faglig* og *kulturelt inkludert*, når vi ser på inkluderingsdimensjonene (Olsen et al., 2016). *Kulturell inkludering* omhandler blant annet å ivareta mangfoldet i læringsmiljøet, et miljø eleven kan identifisere seg med (Olsen et al., 2016), og jeg ser på dette som en viktig dimensjon når vi skal se på elever med særskilte behov. Elever med særskilte behov, i større eller mindre grad, skal alle bli ivaretatt i klassen sin og være en del av læringsmiljøet hvor de føler at de passer inn. Elev 2 virket, for meg, til å ha denne opplevelsen i programmet da han snakker om å ta del i prosjektet på samme nivå som de andre elevene. For at han skulle gjøre dette, var det viktig for han at støttelæreren ikke var til stede, og at han jobbet selv, som han nettopp fikk mulighet til når det ikke skulle skrives, men arbeides praktisk. Ved snakk om inkludering handler det ikke bare om det faglige hvor elevenes læring og arbeidsmetode inngår, men det er også stort fokus på fellesskapet og på gruppen av elever som jobber sammen. Dette leder meg inn på neste kategori om *samarbeidslæring*.

5.2 Samarbeidslæring

En annen ting som kanskje var det mest gjennomgående under hele oppholdet og i datainnsamlingen var gruppearbeid og samarbeid. Denne kategorien har jeg valgt ut nettopp på grunn av dette, og i tillegg er gruppearbeid noe av det mest sentrale ved ungdomsbedrift, og ikke minst har dette mye å si for inkludering. I ungdomsbedrift må elevene samarbeide i prosessen om prosjektet, og dette er en mulighet til å utnytte elevsamarbeid på en systematisk måte som kan møte elevenes sosiale behov og trene sosiale ferdigheter (Skaalvik & Skaalvik, 2013). Det virker som at å samarbeide på denne måten ga mye læring for flere.

5.2.1 Samhold i klassen

Elevene på denne skolen arbeidet i klassen om ett prosjekt, så gruppestørrelsen var på ca. 24-30 elever. De var altså hele klassen om å ta avgjørelser, bestemme produktet og hva de skulle gjøre osv. Klassen var også delt opp i mindre grupper med ulike ansvarsområder, hvor for eksempel en gruppe hadde ansvaret for økonomien, og en annen ansvar for markedsføring, men i hovedsak jobbet hele klassen sammen. Det var ulik praksis på hvordan dele inn i disse undergruppene og ansvarsfordeling fra klasse til klasse, men det som var det samme for alle var ett produkt per klasse i prosjektet. Da denne studien ble gjennomført hadde årets 4. trinn

arbeidet med programmet i ca. 3 måneder, og det gjenstod fortsatt mye arbeid. Elev 1, som jobbet med ungdomsbedrift på denne tiden, hadde mye positivt å si om gruppearbeidet:

«I like it. It is easier to work in a group. It's more beautiful to see when different people work together than do the same things just on your own»

Han synes det er både lettere og han finner en «*skjønnhet*» i det å jobbe i grupper, og denne skjønnheten forklarte han er hva flere mennesker kan gjøre sammen og skape i motsetning til om man bare er ett hode. I tillegg til hva man kunne skape sammen, fortalte elev 1 at han har et godt forhold til klassen sin. De er gode venner og alle kjenner hverandre, så han hadde ikke opplevd noen konflikter i klassen, men han sa han kunne se for seg at det vanskeligste med gruppearbeid er å ta avgjørelser sammen. Gruppearbeid var noe han støttet, og han sa «*jo flere man er, jo bedre jobber man*». Han så ikke et problem med å være mange fordi han mente at når man er på samme alder og kjenner hverandre godt, er det enklere å ta avgjørelser og samarbeide. Intervjuet med elev 2 hadde mye av de samme momentene som i intervjuet med elev 1 angående dette – han hadde også et godt forhold til medelevene i klassen sin og hadde heller ikke opplevd konflikter. Elev 2 fortalte om klassen hans, og sa de var veldig åpne og omsorgsfulle, for han sa:

«The students and teachers are very welcoming and caring. It's a great class with great students»

Han sa videre at klassen hans har vært veldig hjelpsomme, de tilbyr ham ofte hjelp, både med rullestolen hans, å hjelpe ham på plass i klasserommet og få han med ut i friminuttene. I tillegg om det skulle være noe faglig hjelp de ham, men dette hendte det også at elev 2 hjalp sine medelever med. Jeg har positive inntrykk av relasjonen denne eleven hadde til læreren og medelevene, hvor det virker for meg som om *aksept og anerkjennelse* fant sted i dette klasserommet. I tillegg ønsker jeg å legge til noe jeg bet meg fast ved i intervjuet med læreren, for da han snakket om klassen og medelevene til elev 2 omtalte han dem kun som «*venner*» og «*vennene hans*». Her hadde ikke jeg sagt noe om venner eller vennskap tidligere i intervjuet. Læreren la frem at de var gode venner i klassen, og at dette betydde svært mye for elev 2. I tillegg, da jeg spurte læreren konkret hva det viktigste var for elev 2 i skolen, sa han at det var blant annet å jobbe i en gruppe. Også elev 1 og elev 2 sa begge de hadde gode venner i klassen sin.

I et inkluderingsperspektiv trekker jeg særlig inn den *sosiale dimensjonen* for det som er blitt nevnt til nå, som går ut på at elevene opplever sosial tilhørighet og trygghet (Olsen et al., 2016). Inkluderingskriteriet man også kan se i sammenheng med dette er særlig *felleskap*.

Grunnen til å trekke frem fellesskap er faktorene *anerkjennelse* og *aksept*, og ikke minst at elevene selv føler seg som medlem av fellesskapet. For begge elevene virket det som de følte seg som medlemmer av gruppen, og ikke utelukket fra fellesskapet på noen måte, og særlig elev 2 ga uttrykk for betydningen det har for han. Det har allerede blitt nevnt at for ham å kunne ta del i arbeidet på lik linje med de andre i gruppen er viktig, i tillegg til det han sier om at de bryr seg og er hjelpsomme. Læreren hans snakket om dem som venner, og sa om elev 2:

«He likes very much to work in group. He was involved with his friends, and so he was very relaxed and he worked with joy»

Dette er lærerens erfaring og oppfatning av eleven i gruppen, at elev 2 var svært involvert og avslappet. Elev 2 var altså *aktivt deltakende*, som læreren sa jobbet han med glede. For elev 1 virker det som at det ble mer *meningsfullt* når man jobbet sammen med andre, sammenliknet med om han skulle gjort de samme oppgavene alene. En grunn til at jeg tolker det dithen, er fra det helhetlige inntrykket jeg fikk fra intervjuet med elev 1, hvor det eneste som stakk seg ut som veldig positivt for ham ved programmet var det å jobbe sammen med klassekameratene sine.

Jeg gjør uansett oppmerksom på at å tolke det på denne måten ikke må overskygge det faktum at aktiviteten i seg selv ikke nødvendigvis blir meningsfull for eleven ved at det er gruppearbeid, men at gruppearbeidet er hva som er meningsfullt for ham. I tillegg til fellesskap og aktiv deltakelse hadde særlig elev 2 et *utbytte*, slik jeg ser det, som ikke handler bare om å utvikle seg faglig, men også sosialt. I intervjuene med elev 1 og elev 2 kom det tydelig frem at relasjonene de hadde med sine medelever og lærere var gode, og generelt et godt klassemiljø, som vi ser. Elev 2 fortalte han syntes hans lærer var *«very great»*, også elev 1 likte læreren sin og sa han syntes hun var en snill person. Relasjonsteorier, som er viktig ved snakk om læringsmiljø, viser betydningen gode relasjoner til medelever og til lærer har for elevenes trivsel, læringsutbytte og utvikling (Drugli, 2012; Olsen et al., 2016; Wentzel & Pressley, 1998). Dette er likevel noe som bør få mer fokus om man vil få bedre innsikt i hvilken betydning relasjoner har for elever med særskilte behov i ungdomsbedrift.

5.2.2 «Tvunget» samarbeid

Grunnen til at jeg har valgt en kategori om samarbeid er og ved noe jeg kaller *«tvunget» samarbeid*. Vi lever i en verden med andre mennesker, og i mange yrker er man avhengig av å samarbeide med andre, og de aller fleste av oss er forskjellig med forskjellige meninger. Det samme gjelder i skole, hvor man er et stort mangfold av elever. Samarbeid i skole er ikke noe

nytt, så hva er så spesielt med samarbeid i ungdomsbedrift? Det er ulike måter å organisere samarbeid på, og ikke minst hva det samarbeides om. En forelder sa at siden klassen må jobbe på denne måten blir de «*tvunget*» til å samarbeide og det gjør klassen mer forent. Også elev 1 sa klassen blir mer forent av å jobbe sammen om ett prosjekt. Sammen med dette trekker jeg frem det som tidligere ble nevnt: den lange arbeidsprosessen ungdomsbedrift har, som viser tidsdimensjonen gruppen må samarbeide i over flere stadier. Elev 2 sa «*teamwork-ferdigheter*» var det han hadde lært mest av å jobbe i gruppe gjennom ungdomsbedriften:

«I think the main thing I learned of working in group is the teamwork abilities. Because you work a lot in team so that is something you really strengthen when you do the programme»

Å lære seg å samarbeide velger jeg å se på som både *sosial kompetanse* og *faglig utbytte* (Kunnskapsdepartementet, 2016). Elev 2 lærte mye av å arbeide i gruppe, både å ha respekt for andre og lytte til andre, samt det å bidra selv til gruppen. Å samarbeide på denne måten, var det en elev i gruppeintervjuet som sa, kan også bidra til å styrke vennskap, som går litt tilbake på kategorien *samhold i klassen*. Dette var noe læreren til elev 2 også sa han opplevde med sin gruppe, at elev 2 kom nærmere sine medelever ved å få jobbe med dem på denne måten. Jeg skal ikke utelukke andre faktorer enn kun samarbeid til grunn for at han sa dette, men læreren hadde en «*samarbeids-tilnærming*» i sin praksis, både mellom ham og elevene, og for elevene seg imellom. Så samarbeid var også et viktig poeng for ham.

Fra studiens inkluderingsperspektiv ser jeg her på *felleskap* og *utbytte*. Ved å måtte samarbeide opplevde flere at samholdet og fellesskapet ble styrket, og som elev 1 sa så jobber man bedre sammen om man kjenner hverandre, og som jeg tolker handler dette om gode relasjoner. Videre tolker jeg dette som betydningsfullt om man skal føle seg som en del av fellesskapet – å kjenne hverandre og samarbeide godt sammen. *Utbytte* handler om at det er rom for faglig og sosial utvikling, og ved å arbeide i gruppe og skulle samarbeide så har vi sett elev 2 har lært av dette, ut fra hans utsagn. Da jeg snakket med elev 1 om dette fikk jeg andre svar. Selv om han foretrakk å jobbe i gruppe hadde han ikke lært noe han ikke kunne fra før ved gruppearbeidet i ungdomsbedrift, så for han var det ikke store forskjellen. Dette tolker jeg som at han likte å jobbe med vennene sine, men til nå hadde det ikke hatt noe påvirkning på hans læringsutbytte i ungdomsbedrift. Her ser vi at utbyttet for de to elevene har vært forskjellig når det kommer til gruppearbeid og samarbeid. Det var nokså stor forskjell på de to elevene generelt, både på deres særskilte behov og ved at en var midt i prosessen med ungdomsbedrift og den andre hadde fullført hele programmet året før. Med disse ulikhetene har de gitt meg noen blikk på hvor ulikt ungdomsbedrift kan oppleves, også på ulike stadier i

prosessen. Ved ulike opplevelser snakker jeg her om hvordan elev 1 og elev 2 har erfart samarbeid og *utbyttet* deres ved det. Ulikheter er noe som vil vise seg i resten av oppgaven fordi dette var fremtredende når jeg sammenliknet de to elevene, så det er for meg blitt viktig å få frem de faktorene som er ulike, og prøve å finne ut hvorfor og kanskje hva man da bør ta hensyn til.

Det var likevel særlig én ting som skilte seg ut i disse elevenes intervju kontra alt det andre jeg observerte, da det var snakk om *konflikter*. Jeg tar med dette for å vise nyansene ved å samarbeide, og det var flere lærere som påpekte at elevene kom i konflikt med hverandre, selv om hverken elev 1 eller elev 2 sa de hadde vært i noen konflikter. Under observasjonen av en helt annen klasse snakket jeg med læreren for denne timen, og hun fortalte meg at en mindre gruppe sterke personligheter i klassen styrer mye og kommer ofte i konflikt med hverandre og andre elever. Til tider kunne dette være problematisk, sa hun. Det kan være flere grunner til at elev 1 og elev 2 ikke sa de hadde opplevd noen konflikter, men det jeg legger vekt på her vil være mulige årsaker til konfliktene, og hva dette har å si for inkludering i klassen. Jeg vil da videre presentere funn rundt elevenes medbestemmelse og hvordan det organiseres ved å ta valg, og hvordan dette kan ha betydning for konflikter.

5.3 Elevene i sentrum

Denne hovedkategorien skildrer også mye av hovedfunnene fra studien. Å se på elevene i sentrum i sammenheng med ungdomsbedrift handler mye om hvordan elever bestemmer, påvirker og deltar. Underkategoriene her har jeg bestemt ut fra hvordan dette beskrives best.

5.3.1 Medbestemmelse

Jeg har kalt dette avsnittet det samme som inkluderingskriteriet *medbestemmelse* nettopp fordi elevene føler de er i sentrum av prosjektet ved at de er med og bestemmer mesteparten i programmet, ut fra det jeg fikk se og høre. Da jeg ville snakke med elevene om hvem som bestemmer sa begge at det er elevene som bestemmer nesten alt. Elev 2 fortalte fra fjorårets ungdomsbedrift:

«All the decisions were in the hands of the students. The teacher could give some advice and maybe his opinion about what was better or less good, but then in the end it was the students who made all the decisions»

Læreren kunne altså komme med sine meninger om hva som var bedre eller mindre bra, men til syvende og sist var det elevene som tok alle avgjørelser, ifølge elev 2. For hva han sa videre kommer jeg inn på rollen til læreren, som også er sentralt her. Elev 2 kom med et

billedlig utsagn på hvordan læreren hadde vært i programmet: han hadde vært som en «kameleon», fordi det var som om han ikke var der, men likevel var han til stede når de trengte råd og veiledning. Dette var ikke noe negativt, heller tvert om, påpekte han. Lærerens rolle og hvem som bestemmer i programmet var det lik oppfatning om blant elevene, både fra mine intervjuer og i gruppeintervjuet med elever. En annen elev, fra gruppeintervjuet, fortalte at i vanlig undervisning ser de på læreren som en autoritet på et høyere nivå, men i programmet jobbet læreren mer sammen med elevene og var som en av dem. Likevel var læreren motiverende og støttende.

Et inkluderingskriterium jeg foreløpig ikke har nevnt er *medbestemmelse*, og denne går i høyeste grad inn i dette avsnittet. *Medbestemmelse* handler om at alle elever skal høres og har muligheten til å være med på å påvirke deres opplæring (Haug, 2014; Kunnskapsdepartementet, 2016). Mitt funn, ut fra hva elevene sa, er at dette programmet kan egne seg veldig godt for særlig dette kriteriet – for elevene får bestemme og påvirke prosjektet i stor grad. Da jeg begynte analysen og fikk sett nærmere på dette, fant jeg likevel ut at dette krever bevissthet rundt hvordan dette ivaretas. Er det så enkelt å bare si at elevene bestemmer? Og har hver enkelt denne muligheten? Medbestemmelse handler også om en balanse mellom hensynet til den enkelte og til fellesskapet – alle synspunkter til hver enkelt skal komme frem og bli vurdert på lik linje, ikke nødvendigvis at hver enkelt får viljen sin (Haug, 2014). Da må vi se mer på om alle synspunkter blir vurdert på lik linje. Angående dette viste det seg å være en noe ulik organisering fra klasse til klasse.

5.3.2 Organisering og avgjørelser

For å gå dypere ned i hvordan medbestemmelse kan, og kanskje bør, bli ivaretatt i ungdomsbedrift tar jeg for meg organisering av programmet og styringen av elevenes medbestemmelse. Da jeg snakket med elev 1 og elev 2 fikk jeg inntrykk av at de kom fra klasser med ulik praksis når det gjaldt hvordan det legges til rette for å ta avgjørelser, og det kom frem ved særlig to ting: fordeling av grupper/oppgaver og hvordan avgjørelser skulle tas. Jeg beskriver først fordeling av grupper og oppgavene i klassen til elev 1:

- Da jeg spurte elev 1 hvem som tar avgjørelser, kom vi inn på dette ved at vi snakket om rollen han hadde i ungdomsbedriften. Han fortalte han var i økonomigruppen, og han trivdes best med det fordi dette var hans yndlingsfag. Det at han fikk denne oppgaven, eller ble fordelt til denne gruppen, var ren tilfeldighet, som han sa. De hadde skrevet navnene på elevene og trukket hvem som skulle gjøre hva. Jeg spurte videre hvem som hadde bestemt å organisere det på denne måten, og han sa det hadde

elevene gjort. Så det vi endte opp med å si om oppgavefordelingen for hans vedkommende var «flaks». Jeg hørte ikke han si noe om læreren.

I klassen til elev 2 var det gjort på en litt annen måte:

- Ved fordeling av oppgaver og organisering av grupper i klassen til elev 2 året før, sa eleven at dette var det eneste læreren hadde vært med og bestemt. Elev 2 var veldig fornøyd med oppgaven han hadde, men hadde ikke så mye mer å si om selve organiseringen. Det interessante for meg da var muligheten jeg hadde til å se nærmere på dette, fordi jeg skulle intervjuer læreren hans etter ham.

Jeg spurte læreren om hans organisering av oppgaver i klassen til elev 2, og han fortalte at han lar elevene prøve ut noen oppgaver, så ser læreren over hva elevene har gjort og de har en samtale om det. Da finner de ut sammen om eleven vil bytte eller om oppgaven kan være passende. Dette er også en del av hans «*samarbeids-tilnærming*», som nevnt, i programmet. Han prøver å finne ut hva elevene liker å gjøre, og med elev 2 hadde læreren oppdaget at eleven var glad i å designe og male (på pc), så han hadde gitt elev 2 i oppgave å jobbe i markedsføringsgruppen med å designe hjemmesiden til klassens bedrift. Dette svarer ikke direkte på hvordan medbestemmelse som et inkluderingskriterium ivaretas i programmet, men det jeg ønsker å belyse her er at det eksisterer ulike grader av medbestemmelse i ulike sammenhenger, mye på grunn av organiseringen av programmet og læreren.

En annen forskjell ved praksisen i klassene til de to elevene med særskilte behov var hvordan avgjørelser skulle tas. Elev 2 sa om dette:

«Every single step was discussed and agreed on with the whole class and we took decisions together. If there was something someone didn't like, we didn't do it. We removed it from the project»

I klassen til elev 2 hadde de en kultur for å ta avgjørelser på bakgrunn av at de diskuterte sammen, og alle skulle være enige. Om noen var uenig, og med god grunn, ble forslaget forkastet og de måtte komme med noe nytt (eller endret til alle godtok det). Elev 2 hadde også selv bestemt noe som gruppen hadde blitt enig i. I klassen til elev 1 var det majoriteten som bestemte, hvor de avgjorde valg som skulle tas ved å stemme over det. Elev 1 fortalte meg at klassen hans er alle på samme nivå når det gjelder å ta avgjørelser, og han sa «*we all make decisions together*». Jeg spurte så om han hadde vært uenig med noen avgjørelser, og han hadde det, som han sa, men at han tilpasser seg majoriteten og godtar det – noe han sa flere ganger i løpet av intervjuet at han gjorde. Dette kan tyde på at elev 1 ikke er med på å ta avgjørelser i sin klasse, men er selv bevisst at han alltid tilpasser seg de andre. Han sa også

det har skjedd at han er uenig i noen valg. Er dette å ta avgjørelser på samme nivå? Om vi skal se på de to ulike praksisene for å ta avgjørelser som blir utført i klassene til elev 1 og elev 2 i lys av *medbestemmelseskriteriet* ser jeg også på en annen vesentlig ting som stakk seg ut i datainnsamlingen: gruppestørrelse. Det kan tenkes at om gruppen er på 25-30 elever er det mange meninger som må høres og ender noen elever opp med å være uenig hver gang, hvor kanskje ikke alle får frem sine synspunkter på lik linje med alle andre, kan det stilles spørsmål om deres medbestemmelse i prosjektet. I klassen til elev 2 vil det kanskje tas mer hensyn til den enkeltes meninger og mulighet til påvirkning, siden alle i klassen må være enig før en avgjørelse blir tatt. For meg virker det som at det var funnet en balanse mellom hensynet til den enkelte og fellesskapet i denne gruppen, ved å organisere en diskusjon hvor man måtte overbevise for at alle skulle være enig. I elev 1s klasse vil kanskje ikke denne muligheten være til stede i like stor grad, for om man ikke holder med majoriteten eller majoriteten holder med deg, vil det ikke slå gjennom. Det trengs selvfølgelig et dypere innblikk i dette før man kan fastslå det slik, men dette tar meg også tilbake til gruppen jeg observerte, der læreren snakket om en mindre gruppe sterke personligheter som bestemte det meste, og som havnet i konflikter med hverandre og andre elever. Hvilken organisering av avgjørelser var i denne klassen? Hvor mye hensyn ble det tatt til synspunktene til de 20 andre elevene?

Det er et bevisst valg jeg har gjort ved å kalle dette avsnittet *elevene*, i flertall, og ikke bare *elev* i sentrum. Det er en god ting å ha fokus på at elevene skal være med på å bestemme, men det finnes argumenter for at noen av de praksiser jeg har sett ikke tar høyde for å la *hver enkelt* elevs stemme bli hørt, eller åpnet for muligheten til å bli vurdert på lik linje med alle andre. Noe mange kanskje mener er umulig å gjøre uansett. Som mine funn tilsier så finnes det kanskje praksiser som kan bidra til å minske denne umuligheten, som i klassen til elev 2. Her stiller jeg også spørsmål ved *aktiv deltakelse*. I definisjonen av aktiv deltakelse handler det om at alle får bidra og nyte rettferdig av fellesskapet, ved å delta aktivt i *meningsfulle* aktiviteter. Hvor meningsfullt blir hele prosjektet for en elev som ikke har vært med å få bestemme noe av det? Hvor rettferdig er elevens mulighet til å delta i fellesskapet rundt dette prosjektet om eleven må tilpasse seg de andre? Disse spørsmålene får noen mulige svar i neste avsnitt når jeg presenterer de funn jeg gjorde om *involvering og engasjement*.

5.4 Involvering og engasjement

Denne hovedkategorien tar mer for seg noen individuelle forskjeller jeg så og fikk høre om, men de var mange. Dette viser det enorme mangfoldet av elever i skolen som må inkluderes i opplæringen, og i dette tilfellet i ungdomsbedriften. Jeg har kalt kategorien *involvering og engasjement* fordi involvering var noe veldig mange snakket om, og engasjement var også en faktor jeg føler stakk seg frem fra funnene jeg gjorde, fordi ved dette var det stor forskjell på elev 1 og elev 2. Først beskriver jeg elev 2s involvering og engasjement i prosjektet og kommer da inn på ett av mine hovedfunn: *inkluderings «spiraleffekt»*. Dette ble klart for meg mens jeg skulle analysere dataene og gå nærmere inn på individuelle faktorer av betydning for den enkeltes inkludering. Neste funn i denne kategorien handler mer om forpliktelser den enkelte har til selve prosjektet i klassens ungdomsbedrift.

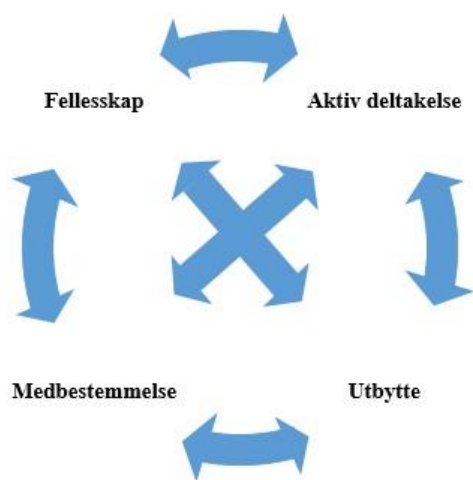
5.4.1 Inkluderings «spiraleffekt»

For å begynne med elev 2 sine opplevelser i ungdomsbedrift når det gjelder hans involvering og engasjement, virket han veldig engasjert i intervjuet. Både ut fra hva han sa og hva læreren hans fortalte virket det som om han var svært involvert i klassens prosjekt. Han hadde hovedansvar for hjemmesidens design, og han hadde mye å fortelle om sine opplevelser av hva han gjorde på ulike stadier i prosessen. Læreren hans fortalte meg at elev 2 var en flink elev, og han hadde mange spørsmål. Hånden hans var oppe hvert femte minutt, sa læreren. Jeg spurte hvorfor han trodde elev 2 hadde så mye spørsmål, og da sa læreren:

«It was because he was interested in learning more (...) working in this way made him more interested»

Elev 2 virket tydelig engasjert i prosjektet, og han hadde interesse for å lære mer, og læreren så på arbeidsmetoden som mye av grunnen til dette. Jeg har tidligere forsøkt å vise til hvor betydningsfullt gruppearbeid og fokus på praktisk arbeid var for elev 2. Naturlig nok ser jeg på *aktiv deltakelse* her, for det virket tydelig at elev 2 deltok aktivt og bidro i prosjektet. Det støttes også ved det han fortalte om sin relasjon til medelevene, at ikke bare hjalp de ham, men det hendte han også hjalp dem med noe. Dette viser at han både bidrar og nyter rettferdig av fellesskapet (Haug, 2014). Jeg utvider dette perspektivet litt, og ser ikke kun på den direkte linken mellom hans engasjement og aktiv deltakelse, men prøver å snu dette rundt, eller ta det noen skritt bakover. Kan det ha ligget noen inkluderingskriterier til grunn for hans engasjement og involvering (aktive deltakelse) i prosjektet? Ut fra mine funn, og min tolkning, svarer jeg «ja» på dette spørsmålet. Det har allerede forekommet, som vist, at arbeidsmetoden har hatt mye å si for elev 2. Han har, gjennom programmet, fått mulighet til å

delta likestilt i prosjektet sammen med de andre i gruppen sin. Han har blitt akseptert og anerkjent for den han er, og han har fått bidratt med sine meninger og tatt del i beslutninger som er gjort. Gjennom programmet hadde han lært mye om å samarbeide, og interessen hans for å lære mer økte. Dette er en kombinasjon av hva som ble fortalt og mine tolkninger av det, men mitt poeng her er å vise en slags *spiraleffekt* jeg mener inkluderingskriteriene kan ha på hverandre. Det ene eller det andre kriteriet er ikke nødvendigvis bedre eller mer viktig, men slik jeg ser på elev 2s erfaringer med ungdomsbedrift, kan de bidra til å vise at de påvirker hverandre på ulike stadier og nivåer i elevens skolehverdag. Om det ligger til rette for ett kriterium, kan dette få en ringvirkning for et annet. Føler man seg som en likestilt deltaker i gruppen, kan interessen for å lære øke, og dermed øker også utbyttet av opplæringen. Er man med og bestemmer noe i prosjektet, føler man at man deltar mer aktivt og det blir mer meningsfullt for eleven. Kanskje får eleven et utbytte av betydning i løpet av prosessen og det gjør programmets aktiviteter mer meningsfullt og man blir mer positiv til fellesskapet? Det er slik jeg oppfatter elev 2 sine erfaringer ut fra hva han fortalte meg, som fikk meg til å legge merke til de ulike inkluderingskriterienes påvirkning på hverandre. Jeg fremstiller dette i en enkel modell, som ikke direkte ser ut som en spiral, men som viser at om det blir tilrettelagt for ett kriterium vil dette ha noe å si for ett annet, mer eller mindre, og det er ikke alltid sikkert man vet hvilket kriterium det lå til rette for først. Hva som ikke kommer ut av modellen er at noen kriterier vil ha *mer* påvirkning enn andre, i tillegg kan denne tolkes som at alle *vil* påvirke hverandre, men jeg mener de *kan*.



Figur 5.1 «Spiraleffekt»-modell som viser en gjensidig påvirkningen hvert inkluderingskriterium kan ha på de andre kriteriene.

5.4.2 Forpliktelser

Elev 1 hadde tydelig litt andre opplevelser med å delta i ungdomsbedrift når det kommer til involvering og engasjement. Her minner jeg igjen på at han var ca. tre måneder inn i prosessen, og ikke hadde gjennomført hele. For å vise dette tar jeg med flere sitater fra elev 1 og beskrivelser av hva jeg spurte om, som viste seg i ulike deler av intervjuet. Jeg begynner først med da jeg spurte om det var noe med prosjektet han var misfornøyd med, eller ikke likte. Da sa han:

«For now, no. There is nothing I don't like, but I don't know about the future»

Etter hva han fortalte her var han ikke misfornøyd med noe, da jeg spurte videre fikk jeg ikke inntrykk av at det var så mye han var fornøyd med heller. Han sa han ikke følte seg motivert, og jeg lurte på om det var noe som kunne gjøres enten av lærerne eller organiseringen av programmet som kunne endre dette. Da fikk jeg et nei til svar, og grunnen var:

«I don't commit so much to the project because it's sort of how my personality is. That when I don't get a return I don't really commit to working with something»

Han forpliktet seg ikke mye til prosjektet til klassen, og han forklarte dette med at han så dette kun som et skoleprosjekt og ikke fikk noe tilbake for det. Da jeg spurte om hva han ønsket å få tilbake sa han penger. At en 17 år gammel gutt ønsker å få betalt når han er med på å skape et produkt som kan selges, er forståelig. Det samme trodde han om de andre elevene:

«I think that all the other students feel the project is something connected to the school and not something they really care about personally»

Han fulgte dette opp med at selv om produktet er elevenes idé får de ikke penger for det, og derfor er det ikke like motiverende. Som tidligere presentert hadde ikke elev 1 vært med å bestemt så mye, så jeg forsøkte å luften idéen om å jobbe individuelt eller i mindre grupper hvor han kunne være med å bestemme mer. Da sa han bare at han ikke er særlig interessert i denne typen prosjekt, så det ville ikke vært annerledes. Det interessante i intervjuet med elev 1 var det som ble sagt før alt det jeg nettopp har presentert. Tidligere i intervjuet, etter han fortalte at han ikke tok noen avgjørelser, men føyde seg til majoriteten, spurte jeg eleven om interessen hans for prosjektet ville vært annerledes om han hadde fått bestemt mer.

«Not really, I feel like I'm not committed so much to this project. Cause it's not my idea or something I really care about»

Han sier eksplisitt at han ikke føler seg forpliktet til prosjektet fordi det ikke er hans idé eller noe han bryr seg om. Hadde jeg vært oppmerksom nok i det øyeblikket skulle jeg spurt mer om hvordan han hadde følt om det var hans idé, for den vinklingen kunne ha gitt andre svar enn ved at jeg bare spurte om økt medbestemmelse i prosjektet mer generelt. Dette kan jeg ikke vite for sikkert, dette kunne også ha vært en form for uheldig motsigelse, eller om eleven fikk mer følelsen av at ingenting ville ha endret saken i løpet av intervjuet. Det er uansett verdt å ta med utsagnet, for det ble sagt, så det var noe eleven tenkte der og da. De hadde foreløpig ikke kommet veldig langt i prosessen, så han hadde ikke mye å fortelle om det han hadde gjort hittil i prosjektet. Han var i økonomigruppen og hadde blant annet ansvar for å samle inn penger, så frem til det tidspunktet da jeg møtte han hadde han kun vært med og solgt noen bokmerker og snakket om prosjektet til familie og venner. Han sa dette var ting hvem som helst kunne ha gjort, og han hadde hverken fått brukt sine styrker eller lært noe nytt. Da jeg ved flere anledninger i intervjuet spurte om hva han så for seg fremover i prosessen i ungdomsbedriften var det varierende svar. Han trodde det ville være muligheter for å bruke styrkene hans da de skulle selge produktet, og dette var bra, men likevel så han ikke for seg at interesse eller motivasjon kom til å endres.

Dette handler om *aktiv deltakelse* og *utbytte*, men kanskje kan også *medbestemmelse* ha en innvirkning på dette. Hittil i prosjektet har elev 1 sagt om sine arbeidsoppgaver at hvem som helst kunne ha gjort det, og han ikke har lært noe av det. Dette virker på meg som ikke særlig meningsfulle aktiviteter for elev 1. Jeg sier ikke at alt man gjør i skolen og i ungdomsbedrift skal være like meningsfullt, men når elev 1 ikke har noe annet å si om hva han har gjort de siste tre månedene i prosjektet, virker det på meg som at det kunne og burde blitt gjort noen endringer. I tillegg virker utbyttet hans så langt til å ikke være så stort, siden han sa han ikke hadde lært noe nytt. Fra hva jeg tidligere har presentert så var elev 1 fornøyd med å jobbe sammen med klassen sin, han likte gruppearbeid veldig godt, men når det kommer til hva de arbeidet med i gruppene er det en annen sak.

5.4.3 Individuell involvering

Siden det handler om involvering, tar jeg også med poeng fra både lærere, andre elever og fra foreldre. Dette går ikke bare direkte på elevene med særskilte behov, men det var likevel spesielt fremtredende, og siden elev 1 og elev 2 hadde så ulike opplevelser rundt dette var det interessant å se hvordan dette også var for andre. I begge gruppeintervjuene med både lærere og med elever sa de det samme: noen er mer involvert enn andre. Dette sa læreren også var en av svakhetene ved programmet der. Det er vanskelig å involvere alle i en stor klasse. I

gruppeintervjuet med elevene fikk jeg inntrykk av at de som satt der var alle engasjerte og flinke elever. Disse elevene snakket om andre i gruppen sin som var mindre involverte og sa de bryr seg mindre og utnytter at andre bryr seg mer og tar seg av alt. Det var en elev som sa dette, som også sa hun likte å ha kontroll. Denne eleven var i klassen jeg observerte, og hun var av de mest aktive i timen. Lærerne nevnte også dette, at flere elever kan lene seg tilbake, for de mest engasjerte tar seg av alt.

Det var forslag til løsninger, for eksempel å gjøre gruppestørrelsen mindre, noe som vil gjøre det vanskeligere å gjemme seg bak de som jobber mer i gruppen. Igjen her ser vi betydningen av størrelsen på gruppen om prosjektet. Jeg vil ta med et poeng fra en forelder fra deres intervju, hvor en mor snakket om sønnen som ikke var særlig glad i skolearbeid generelt. Det hun sa kan være viktig å tenke på generelt i mange situasjoner i skolen, for hun fortalte at hennes sønn var helt sikkert ikke den mest engasjerte i sin klasse i deres prosjekt, men likevel var dette programmet det han engasjerte seg mest i av alt på skolen. Det som oppfattes for andre som å involvere seg lite, kan for den enkelte være mer enn vanlig. Ved å fortelle dette, ønsker jeg å vise til hvor mye individuelle forskjeller som finnes, som man må ta høyde for, og hvor forskjellig betydning og graden av de ulike inkluderingskriteriene kan ha for den enkelte. I et inkluderingsperspektiv ser vi da særlig utfordringen med å skulle si noe om dette på generell basis. Den aktive deltakelsen for denne eleven kunne oppleves svært høy for ham, men virket veldig lite for andre elever og lærer. Dette viser også noe av kompleksiteten ved inkluderingsbegrepet når vi snakker om forskjellige individer. Som mine data viser er det mange utfordringer ved å tilrettelegge for alle i ungdomsbedrift, men i tillegg viser det også at programmet har et stort potensiale på flere områder for å ivareta inkludering for elever som deltar.

5.5 Betydningen av ungdomsbedrift

Dette siste avsnittet i presentasjonen av funn handler i stor grad om *utbytte*, fordi her trekker jeg frem mye som elev 2 satt igjen med etter å ha deltatt i ungdomsbedrift. Elev 2 får fokus her fordi elev 1 ikke hadde fullført hele prosessen, og dette dukket ikke opp i hans intervju. Jeg har den oppfatning, og vi har sett, at inkluderingskriteriene kan ha en spiraleffekt, og å finne ut hvilket kriterium som har påvirket den andre først eller mest kan være som å spørre hva som kom først av høna eller egget. Derfor har også andre kriterier relevans i dette avsnittet, for vi vil og se at disse funnene virket til å komme gradvis gjennom programmet for elev 2. Denne kategorien handler om betydningen av ungdomsbedrift, for elev 2, og dette innebærer noen av de viktigste hovedfunnene fra studien: *interaksjon* og *selvtillit*. Disse to

elementene var noe som kom tydelig frem i intervjuet med elev 2, og han ga uttrykk for hvor betydningsfullt akkurat dette var for ham, ved å delta i programmet året tidligere.

5.5.1 Interaksjon

Interaksjon var et ord elev 2 gjentok og som til stadig ga betydning for flere aspekter ved skolehverdagen hans i ungdomsbedrift. Under denne kategorien ønsker jeg å trekke frem de kanskje mer personlige elementene, slik jeg ser det, som kom ut av intervjuet. Selv om dette kan virke personlig hadde ikke elev 2 problemer med å dele dette i intervjusituasjonen. Snarere tvert om, slik jeg tolker det. Han hadde mye å fortelle, og han delte gjerne sine opplevelser og tanker uten å vise noen tegn til at det var ubehagelig for ham. I noen situasjoner var han mer alvorlig der og da, da han fortalte om ting som var vanskelig, men da tolken skulle oversette dette smilte han til meg. Jeg nevnte allerede elev 2s opplevelse rundt det selvstendige arbeidet i ungdomsbedriften, og for ham å kunne delta i gruppen på lik linje med de andre elevene. Da jeg spurte han hva som var det mest utfordrende for ham i skolen sa han:

«The most difficult for me would be interaction with other people»

Dette er svært viktig å fokusere på, for som han selv sier er dette en av de største utfordringene hans, og da er det en av skolens oppgaver å tilrettelegge for interaksjon for elev 2. Han utdypet dette og fortalte om sine opplevelser av å ha særskilte behov i møte med andre, og han sa at noe av det han frykter mest er når folk flest ikke forstår alle nyansene ved å ha en funksjonsnedsettelse, og de ofte assosierer dette med å ikke forstå – har man en funksjonsnedsettelse så forstår man mindre. Jeg trekker dette frem for å belyse hvor viktig dette var for elev 2, slik det kom frem i intervjuet. Klassen med ungdomsbedrift var samme klasse de hadde vært i årene før, så de kjente hverandre godt, men som elev 2 trakk frem var andres holdninger til ham på grunn av hans særskilte behov noe som var av betydning hele tiden, og kanskje spesielt hvordan han selv følte han fremstod for de andre. Dette gir meg mer mening ved to ting som ble sagt. Det første var da jeg spurte han hvordan det opplevdes å delta i ungdomsbedrift uten å måtte ha med støttelærer, og da sa han:

«I feel it's very important because being able to work in the mini company programme without the support teacher made me feel more normal»

Det andre var da jeg spurte om hvordan det ville vært om klassen ikke var like støttende og hjelpsomme som han fortalte de var. Han sa da at det ville vært veldig annerledes, og ikke så bra,

«because real interaction happens when a disabled person doesn't feel like a disabled person anymore»

For han var det viktig å føle seg som et likestilt medlem av gruppen, og for dette handlet det om at han ikke føler seg funksjonsnedsatt i interaksjonssituasjonen – han ville føle seg «normal». Det jeg har vist her er noe som ligger til grunn for elev 2s positive opplevelser, og spesielt på grunn av hans særskilte behov, og derfor er *interaksjon* et av mine hovedfunn. Dette vises ved hvor viktig det var for han at de særskilte behovene ikke skulle få fokus eller hindre ham i å delta på lik linje med sine klassekamerater – som han ikke har fått gjort i ordinær undervisning fordi en støttelærer har fulgt ham. Det jeg sier her er viktig fordi det handler i stor grad om både *faglig, kulturell og sosial inkluderingsdimensjon* – eleven får tilrettelagt for positivt læringsutbytte, der mangfoldet ivaretas, og han opplever tilhørighet og trygghet (Olsen et al., 2016). Jeg sa det handler i stor grad om *utbytte*, men angående interaksjon kommer også *felleskap* og *aktiv deltakelse*. Både medlemmet han fikk være i gruppen og hvor meningsfulle aktivitetene ble for ham er noe jeg tolket ble påvirket av hans mulighet for interaksjon, nemlig ved å ikke føle seg som en elev med særskilte behov.

5.5.2 Selvtillit

En annen utfordring elev 2 hadde hatt tidligere, var beskjedenhet, men at gjennom programmet hadde han lært å overkomme dette. Han hadde måtte stå på stand i offentligheten og presentere og promotere produktet til fremmede. Jeg spurte hvordan dette var, og han sa han hadde fått litt angst der og da, men han bare trakk pusten og måtte glemme inntrykket han ga folk. Om man virket litt rar eller noe så bryr man seg bare ikke og fortsetter, fortalte han. Læreren sa i intervjuet at programmet var topp for elev 2, fordi han så elev 2 trengte mer selvtillit, og gjennom programmet fikk han det. Både ved å jobbe i grupper på denne måten, og ved å snakke om produktet til en samling med mennesker eller fremmede. Interaksjon og selvtillit er to elementer, av mange, jeg ser på som helt nødvendige for at en elev skal føle seg inkludert. Interaksjonen må da være preget av et likestilt fellesskap, anerkjennelse og aksept og at alle høres og tar del. Selvtillit er også noe alle elever bør ha, for å få flyttet fokuset sitt på læring, og skolen har et ansvar for dette. At elev 2 følte seg mer selvsikker etter programmet viser bare hvor suksessfullt dette var for ham, hvor det tydelig har vært rom for positiv utvikling. Læreren opplevde også arbeidsmetoden som veldig nyttig og bra for elev 2:

«In other type of works he was often stressed. In the work of this programme in action, he was more relaxed... and happy. Happy to work»

Det at han kunne slappe av og vise glede i arbeidet, virket for meg å være mye på grunn av selvstendigheten, særlig uten støttelærer, i en likestilt gruppe. Han kunne også vise hva han var god for selv, i det praktiske han jobbet med. Dette er noe som leder meg inn på noe en forelder snakket om i deres gruppeintervju. Hun snakket om hva det praktiske aspektet kan vise av en elev for læreren, men jeg velger også å se hva dette kan vise for flere – også for eleven selv. Hun sa at ved å jobbe praktisk kunne læreren se eleven «*in action*», for ikke alle elever er toppstudenter eller teoretisk flinke. Programmet er da en fin mulighet for å vise at man kan andre ting. Dette poenget kunne også komme i avsnittet tidligere om praktisk arbeid, men jeg har puttet det inn her, for å understreke det praktiske arbeidets betydning for helheten, særlig for elev 2, og hva han sitter igjen med av opplevelser fra programmet på grunn av dette. Programmet var en mulighet for ham til å vise at han kan, og han kan det veldig bra, uten støttelærer. Selvtillit er i høy grad et *utbytte* elev 2 hadde fra programmet. Ved å *delta aktivt* i et trygt *felleskap* lå ting til rette for at han kunne oppleve økt selvtillit og positiv personlig utvikling, slik jeg ser dette.

Jeg spurte elev 2 om han hadde forslag til endringer, eller hva man må tenke på for å tilrettelegge ungdomsbedriften for elever med særskilte behov, og i sitt svar brukte eleven selv ordet «*inkludere*». Han sa at programmet må gjøres enda mer inkluderende for elever med særskilte behov ved å sørge for at det organiseres aktiviteter der alle elever får ta del. Videre siterte han en film som poengterte dette, som handler om å gå ut med en person som har nedsatte funksjonsevner, men som han mente å overføre betydningen til skolen:

«When you go out with a person with disabilities, you have to forget the disabilities – but at the same time know that he or she has a disability»

Dette handler mye om det jeg oppfatter som en del av kjernen i spesialpedagogikk i skolen, hva elev 2 sa her. For elever med særskilte behov vil de ikke bli sett på som dette, men som personene de er, som er helt normale. Likevel, kan man ikke glemme at de har andre behov, og det må tilrettelegges for dette. Også læreren sa at de må ha enda mer fokus på elever med særskilte behov, og deres individuelle behov i tilrettelegging av programmet.

6 Diskusjon

Funnene fra forrige kapittel avdekker viktige opplevelser for elevene av å delta i ungdomsbedrift, men her åpner jeg for andre teorier og perspektiver i tillegg til inkluderingskriteriene, er mer kritisk til hvordan inkludering blir ivaretatt i ungdomsbedrift og drøfter programmets potensiale. Ikke alle funn blir diskutert i detalj, men de vesentlige funnene for inkludering i ungdomsbedrift står i fokus. Selv om ikke alt gjelder kun elevene med særskilte behov direkte, er det likevel relevant for inkludering av alle elever i ungdomsbedrift generelt, også for dem. Jeg har delt inn i tre overskrifter for å strukturere tematikken for diskusjonen, hvor den første handler om den overordnede inkluderingsdimensjonen *organisatorisk inkludering* (Olsen et al., 2016). Denne dimensjonen omfavner det meste av diskusjonen, men jeg velger likevel å dele det opp. Neste overskrift ser på *individuelle forskjeller*, hvor jeg diskuterer nærmere utfordringer akkurat dette har for organisatorisk inkludering og mulighetene ungdomsbedrift kan ha for noen. *Lærerenes rolle* er hva jeg løfter frem fra funnene i diskusjonen, som skal vise til den viktige nøkkelrollen lærer spiller for nettopp praksisen i ungdomsbedrift og for elevenes inkludering.

6.1 Organisatorisk inkludering

I presentasjonen av funnene tidligere har jeg utelatt denne dimensjonen fordi slik Olsen et al. (2016) definerer er dette en mer overordnet dimensjon ved at den er bakgrunnen for den faglige, sosiale og kulturelle inkluderingen. Derfor baseres diskusjonen på denne dimensjonen, hvor vi her ser at inkludering handler i stor grad også om hvordan det organiseres – på systemnivå. Premissene i den organisatoriske inkluderingsdimensjonen er her i Norge forankret i planverk og lovverk og derfor svært viktig å ha fokus på, og jeg har tidligere forsøkt å vise relevansen inkludering har i dette. I teorikapittelet forklarte jeg denne dimensjonen ved *læringsmiljø* og *tilpasset opplæring*, og disse begrepene legger jeg til grunn i diskusjonen.

6.1.1 Læringsmiljø - kvalitetsbegreper

Jeg begynner med å se på læringsmiljø, som handler om de forhold på skolen som påvirker eller har betydning for elevenes læring, helse og trivsel (Olsen et al., 2016; Wendelborg et al., 2011). Disse er mange, og derfor er læringsmiljø svært omfattende å forske på.

Kvalitetsbegrepene *resultatkvalitet*, *prosesskvalitet* og *strukturkvalitet* er med å vise hva som påvirker læringsmiljøet igjen (NOU:16, 2003; Wendelborg et al., 2011), og disse ser jeg her på som rammer rundt inkluderingen i praksis – eller å se på inkludering som en kvalitet i

læringsmiljøet, innlemmet i disse kvalitetsbegrepene. Læringsmiljøet er veldig enkelt forklart der elevene oppholder seg i skolen, og i denne studien er dette i ungdomsbedriften.

Resultatkvalitet, som fokuserer på elevenes faglige, sosiale og personlige læringsutbytte (Wendelborg et al., 2011) sammenlikner jeg med *utbyttekriteriet* for inkludering, for disse har så og si samme betydning. Hvilket utbytte hadde elevene av ungdomsbedriften? Som vi fikk innblikk i var det to helt forskjellige opplevelser i ungdomsbedrift for de to elevene med særskilte behov, og dette er viktig å poengtere. Det er tydelig at eleven som hadde fullført prosessen, hadde langt større utbytte av ungdomsbedrift. For den andre eleven derimot, betviler jeg sterkt hans utbytte så langt i prosessen. Det er ikke nødvendigvis kun hvor i prosessen de to er som utgjør forskjellen, om vi tenker på eksempelvis organisering og fordeling av oppgaver. Sett fra et inkluderingsperspektiv som fokuserer på utbytte, vil det for denne eleven komme dårlig ut. Spørsmålet jeg stiller videre er *når* skal man bedømme utbyttet til elevene? I løpet av prosessen eller helt til slutt?

Meld.St.28. (2015-2016) *Fag – Fordypning – Forståelse* viser til retten i grunnopplæring til vurdering, både til slutt og underveis i opplæringen. En underveisvurdering kan også kalles *formativ* vurdering (Kunnskapsdepartementet, 2016; Olsen et al., 2016). Forskning viser at elever lærer best når de forstår hva de skal lære og hva som er forventet ved å få tilbakemeldinger på arbeidet og råd om hvordan de kan forbedre seg (Kunnskapsdepartementet, 2016), og jo bedre underveisvurdering, jo bedre utbytte får elevene (Black og Willian, 1998 i Olsen et al., 2016). Vurderinger bør altså inngå underveis i arbeidet med ungdomsbedrift for at eleven vet hva de skal lære, og få råd om hvordan de kan forbedre seg. Videre her vil jo være *hvordan* man vurderer det, og hva man gjør med vurderingen. Som påpekt i teorikapitlet handler inkludering mye om organisering på systemnivå, og ikke bare om eleven selv (Olsen et al., 2016). Vurderingen må kanskje da også se på om programmet kan organiseres annerledes for at alle elevene skal få utbytte – også underveis. I intervjuene kom det ikke tydelig frem om det ble utført vurdering underveis, bortsett fra én ting i den ene klassen: læreren hadde samtaler med elevene om de trivdes med oppgaven de hadde, eller om de eventuelt ville bytte. Veien videre ville vært å utforske nærmere om dette faktisk spilte en rolle for denne gruppen, og hvor mye, kontra i en annen gruppe dette ikke ble gjort. Her kan jeg kun gjøre antakelser om at dette var en viktig faktor for utbyttet til eleven som satt igjen med mange positive erfaringer og hadde hatt mulighet for både personlig og faglig utvikling. Jeg kan heller ikke utelukke andre faktorer eller andre metoder som ikke kom frem under intervjuene. Dette leder meg inn på hvor krevende det er å forske på

entreprenørskapsutdanning (Johansen & Støren, 2014) og et komplekst begrep som inkludering (Haug, 2014). Det er vanskelig, så å si umulig, å isolere faktorer og utelukke andre elementer som kan ha virkning på det fenomenet man vil finne mer ut av. Et annet spørsmål jeg ønsker å stille er hva som kan skje med andre faktorer som for eksempel motivasjon og mestring, involvering og engasjement om det legges til rette for å gi elevene mer utbytte underveis i prosessen? Vi så en av elevene ikke var spesielt motivert i ungdomsbedrift hvor liten interesse var en faktor han trakk frem. Jeg lurer på hvor rommet for positiv faglig utvikling hos denne eleven lå, og hvem som har ansvaret for å realisere dette. Er det opp til eleven selv? Han syntes ikke prosjektet var noe interessant, og han hadde ikke særlig til motivasjon, så da kan man kanskje se utbyttet deretter også. Motivasjon er en viktig drivkraft for læring hos eleven, og dette er viktig at læreren har kjennskap til ved eleven (Olsen et al., 2016). Hva om interessene til denne eleven hadde fått mer fokus? Det er uansett behov for å ta en nærmere titt også på dette for å finne svar, siden det ikke har fått fokus i denne studien. Utbytte er viktig i skolen, både for inkludering og hva elevene har rett til, så det er viktig å se på og *vurdere* faktorer som kan ha noe å si for hvilket utbytte elevene får i ungdomsbedrift og resultat kvaliteten i dette læringsmiljøet.

Prosesskvalitet handler om alle de *indre aktivitetene* i ungdomsbedrift (Wendelborg et al., 2011), og da må vi se enda nærmere på hvordan ungdomsbedrift organiseres. Her kan jeg trekke inn mye for diskusjon, men velger å holde meg til noen av hovedfunnene.

Ungdomsbedrift kan vi her se på som en metodisk tilnærming, eller pedagogisk metode, for å oppnå læringsmål. Dette omtales også som «utdanning *gjennom* entreprenørskap» (Spilling, 2014). Det fra begge elever at ungdomsbedrift er en bra metode for å tilegne seg kunnskap og ferdigheter for arbeidslivet. Dette er også mål innenfor entreprenørskapsutdanning, blant mye annet (Kunnskapsdepartementet, 2008; Spilling, 2014). Disse elevene gikk på yrkesfaglig skole, og da er det forventninger både fra elever og skolen om opplæringens innhold, som en av elevene poengterte. Man jobber *praktisk* med noe konkret i ungdomsbedrift, og elevene skaper noe i samarbeid med andre. Derfor har kanskje dette programmet spesielt potensiale for elever på yrkesfaglig som ønsker å jobbe mer praktisk rettet mot arbeidslivet. Det store praktiske fokuset ser jeg på som en byggestein for store deler av prosesskvaliteten, siden dette vil være utgangspunktet i mye av metodisk tilnærming for opplæringen.

I tillegg til hvordan det organiseres handler prosesskvalitet også om relasjoner og samspill. Dette leder jeg tilbake til *felleskapskriteriet*, hvor elever skal føle seg som likeverdige deltakere av gruppen. Her kommer jeg inn på et annet hovedfunn ved denne studien, som

handler om hvor viktig interaksjonssituasjoner er for elever med særskilte behov og det å være likestilt sine medelever i gruppen. Videre er hva den metodiske tilnærmingen ungdomsbedrift kan gjøre for dette. Det vil alltid avhenge av behovene til elevene, alle er forskjellige, men som kjent hadde en av elevene i studien krevende behov og var selv bevisst dette. I interaksjon med andre opplevde jeg at hans ønske om å føle seg «normal» var sterkt, og dette ser jeg på i forhold til *klassifisering* og *stigma* i relasjoner, både ved *ytre* og *indre dimensjon* (Skaalvik og Skaalvik, 2015 i Olsen et al., 2016). Den *ytre* dimensjonen får ikke mer oppmerksomhet her enn å nevne at eleven ble behandlet på en god måte av sine medelever. For hva som gjelder den *indre* dimensjonen, handler det om elevens egen opplevelse av slikt som respekt, aksept, tillit, trygghet og vennskap. Dette er også et viktig moment for inkludering om vi ser det som Befrings (2012) «*indrebegrep*». Det kom frem i intervjuet at denne eleven følte selv han ble både akseptert og verdsatt, han hadde venner i klassen og følte en tilhørighet, som alt her går under den indre dimensjonen (Olsen et al., 2016). Han sa han følte seg likestilt i arbeidet med de andre, mye på grunn av det praktiske fokuset som nevnt, hvor jeg med stor sikkerhet kan tolke kommer fra stigmatiseringen han følte da en støttelærer fulgte ham i vanlig undervisning. Eleven klassifiserte seg nok selv ut fra hans egen forståelse av hvordan andre forstod ham i interaksjon (Jenkins, 2000), og tidligere fikk hans særskilte behov mer fokus og dette viste hans frykt for andres assosiasjoner til det å ha en funksjonsnedsettelse. I ungdomsbedriften var interaksjonene en annen for ham, og det påvirket hans opplevelse av ungdomsbedrift. Dette viser en liten del av hva ungdomsbedrift kan ha å si for relasjonene elever med særskilte behov har til de andre. I tillegg var eleven som ikke var like motivert ellers i programmet veldig fornøyd med å jobbe i grupper sammen med vennene sine. Det virket som dette var en slags motiveringsfaktor for ham, som viser litt av hvor mye (gode) relasjoner kan ha å si i en elevs skolehverdag.

Strukturkvalitetens fokus ligger blant annet på elevgruppens størrelse og sammensetning (Wendelborg et al., 2011), og dette har jeg trukket frem tidligere og fokuserer kort på her. Slik det ble nevnt i funnene kan dette ha betydning for inkludering. Grunnen til dette er for på skolen denne studien ble utført var de hele klasser om ett prosjekt (25-30 elever), og det stiltes der spørsmål ved å få involvert alle elevene i like stor grad på grunn av gruppestørrelsen. Som jeg presenterte i funnene nevnte jeg hva dette kunne ha å si for inkluderingskriteriene *utbytte* og *aktiv deltakelse* særlig, samt *medbestemmelse*. Det var forskjellig praksis i klassene til disse to elevene med særskilte behov, det vil det sannsynligvis være i de fleste klasser, og det er da kanskje nødvendig å se på faktorer med størst konsekvenser for inkluderingen. I denne

studien har *involvering* fått en sentral plass, og det har vist seg å ha noe å si for inkluderingen. Eleven som var lite motivert virket også lite involvert, men om det er motivasjonen som påvirker involveringen eller motsatt er ikke godt å si. Det viser uansett at dette har noe å si for utbytte og aktiv deltakelse. På skolen snakket de om å gjøre gruppene mindre, så hver elev ville bli mer synlig og det skulle bli vanskeligere å gjemme seg bak de aller mest engasjerte elevene – det ville legge mer «press» på involveringen til den enkelte. Her bør man være bevisst på hvor mye press som skal legges på eleven, slik som tidligere presentert er involvering individuelt, hvor for mye arbeid og vanskelige oppgaver kan få konsekvenser for mestring og motivasjon (Skaalvik & Skaalvik, 2013). Eleven som hadde minst utbytte kunne til fordel fått andre og kanskje flere arbeidsoppgaver. Hva gjelder sammensetningen og for elever med særskilte behov har det tidligere blitt påpekt fordeler ved at gruppene er heterogene (Johansen & Somby, 2015), noe som bekreftes i intervjuet med særlig eleven som hadde fullført programmet og hans følelse av å være likestilt i interaksjon med andre elever. Dette vender tilbake til det jeg allerede har diskutert om relasjon under prosesskvalitet, for også her trekker jeg frem betydningen for ham å føle seg «normal».

I en større sammenheng kan resultatkvalitet sees på som den overordnede, mens prosess- og strukturkvalitet er de viktige forutsetningene for at læring skjer (NOU:16, 2003; Tangen, 2012a), og vi kan se de påvirker hverandre. Som jeg viser ut fra mine funn og tolkninger er ved strukturkvaliteten at gruppestørrelsen kan ha virkninger for elevers involvering – og involvering vil igjen ha betydning for resultatkvaliteten og elevenes utbytte. Dette er igjen antakelser basert på mine funn som må utforskes nærmere, men igjen viser til den tidligere nevnte «*spiraleffekten*» til kriteriene. Videre går jeg inn på et annet viktig moment ved organisatorisk inkludering, nemlig *tilpasset opplæring*, som også ligger til grunn for elevenes læringsmiljø og hva jeg nettopp har presentert.

6.1.2 Tilpasset opplæring – en forutsetning

Prinsippet om tilpasset opplæring skal ligge til grunn for all opplæring (Tangen, 2012b), også i ungdomsbedrift, og tilpasset opplæring er som sagt en forutsetning for inkludering ifølge Strømstad et al. (2004). Derfor er dette et viktig poeng å ta med. Som vist gjennom presentasjon av funn og så langt i diskusjonen handler inkludering i stor grad om å tilpasse opplæringen for den enkelte. I løpet av denne studien har jeg tenkt at ungdomsbedrift kan også være en form for tilpasset opplæring. Da særlig med tanke på det praktiske fokuset, hvor elever som for eksempel har mer utfordringer med lesing og skriving, eller motivasjon for skolefag, også får vise andre evner og ferdigheter. For elever med særskilte behov kan også

skapende virksomhet og annen aktivitet gi positiv verdi i skolen, det å få holde på med «noe ordentlig», for eksempel om man lager noe nyttig eller brukbart (Tangen, 2012a). Det er selvklaart at programmet med ungdomsbedrift og må tilpasses. Spesielt siden dette nok blir en obligatorisk aktivitet i grunnskolen, slik som det er i Italia. Tilpasset opplæring og inkludering henger nøye sammen (Strømstad et al., 2004) og jeg vil ta opp et par argumenter for dette fra denne studien. Det hele handler om programmets potensiale for å tilpasse opplæringen og inkludere elever med særskilte behov.

Eleven som fullførte programmet året før var så å si bare positiv til ungdomsbedrift, og snakket ofte om å være en likeverdig deltaker i gruppen. Han hadde ansvar og deltok i arbeidet, og han hadde lært faglig og utviklet seg personlig. Her er det flere momenter som tilsier at det lå mye til rette for inkludering av denne eleven. Først trekker jeg frem dette med støttelæreren. Når en elev som er vant med å ha med seg støttelærer i alle fag, men tilretteleggingen og metoden i ungdomsbedrift ga ham mulighet til å jobbe mer praktisk og dermed selvstendig – dette var svært viktig for denne eleven. Et spesialpedagogisk dilemma er på den ene siden å stigmatisere de med særskilte behov, mens på den andre siden å usynliggjøre deres behov, som ifølge Tangen mest sannsynlig aldri helt vil løses (2012c). En støttelærer kan føles stigmatiserende for en elev, men det er viktig at eleven får den hjelpen han trenger. I denne studien kom det frem at ungdomsbedrift har potensiale til å tilrettelegge for dette, på grunn av det praktiske, men også ved mengde selvstendig arbeid for elevene. Det andre er at det frigjør kapasitet hos læreren i programmet, fordi læreren ikke står og underviser, men kan gå rundt å hjelpe elevene. Dette viser tilbake til den kvalitative studien gjort tidligere for ICEE-prosjektet der lærere bemerket at dette programmet ga dem muligheter til å se elevene på en helt annen måte, også mer personlig (Palumbo & Brancaccio, 2016). I tillegg her hadde læreren bevisst fordelt oppgavene, han hadde tilpasset dette for den enkelte. Det er ofte krevende å skulle tilpasse opplæringen for hver enkelt elev, ungdomsbedrift er ikke et unntak, men å frigjøre læreren fra klassisk undervisning og la elevene jobbe mer selvstendig vil friggi lærerens tid og ressurser til å fokusere på andre ting.

For å tilpasse opplæringen for elever med særskilte behov bør man flytte fokuset fra elevens begrensninger og heller åpne opp for mulighetene som vi kan gjøre noe med – og tilpasningen kan gå både på metode, innhold og organisering, hevder Strømstad et al. (2004). Dette viser også til *prosesskvalitet* og *strukturkvalitet* i læringsmiljøet, hvor alt handler om å tilpasse dette som vil få betydning for *resultatkvaliteten* og utbyttet til elevene. For å tilpasse opplæringen

og å ivareta inkludering er det mange individuelle forskjeller man må ta høyde for og mange subjektive opplevelser og følelser som også bør få oppmerksomhet.

6.2 Individuelle forskjeller

Siden tilpasset opplæring skal tilpasses den enkelte, skal jeg se enda nærmere på de individuelle forskjellene fra studien som kan utfordre den organisatoriske inkluderingen. Alle nyansene og variasjonene i elevgruppen gir følgelig utfordringer for den organisatoriske inkluderingsdimensjonen i ungdomsbedrift. I alt fra hvordan organisere den indre aktiviteten, som hva elevene skal lære i programmet til hvordan dette tilrettelegges. Og ved strukturen med hvor store gruppene skal være, og hvilket regelverk man må følge, og til slutt hvilket utbytte elevene får ut av ungdomsbedriften. Alt dette skal baseres på elevene og deres individuelle forskjeller, hvor metoder som fungerer for noen kanskje ikke fungerer for andre. Elevene i denne studien var svært forskjellige, både med tanke på hvor de var i prosessen og deres særskilte behov. I tillegg var opplevelsene med arbeid i ungdomsbedrift ulikt. Dette viser bare at vi er alle forskjellige, også ved det store spennet mellom elever. I for eksempel Norge (og Italia) er det store forskjeller på den ene og andre siden av hva som kvalifiseres til å ha særskilte behov, og i denne studiene var kravene av den formelle art: elevene måtte ha enten, eller både, en individuell opplæringsplan og eller en støttelærer etter en formell vurdering. I studien var én elev omtrent helt upåvirket av sine særskilte behov, mens den andre hadde vesentlige større utfordringer. Dette viser nyansene ved hva man kan møte, og som læreren så er det viktig å se behovene til *den enkelte*. Det handler om å møte elever med vidt forskjellige behov i ulike skole- og læringssituasjoner (Tangen, 2012a).

Denne studien tar utgangspunkt i elevenes opplevelser av å delta i ungdomsbedrift, og ved at det fokuseres på deres opplevelser viser dette til en *subjektiv* dimensjon. I tillegg har jeg vist til tidligere at inkludering er et «*indrebegrep*» (Befring, 2012) som er subjektivt. Dette viser også at hvert enkelt subjekts opplevelse er det som må møtes og tilrettelegges for. Et annet av hovedfunnene i studien er utbyttet eleven med de største utfordringene hadde, nemlig økt selvtillit. Lærer hadde sagt at selvtillit var noe denne eleven måtte tilegne seg, og det viste seg at han fikk mulighet til. Her seg jeg tilbake på hva handlingsplanen for entreprenørskap i utdanningen sier om de personlige egenskapene og holdninger man kan tilegne seg, hvor selvtillit er en av dem (Kunnskapsdepartementet, 2009). Selvtillit ser jeg i sammenheng med *selvoppfatning*, en viktig forutsetning for ens tanker, følelser, motiver og handlinger (Skaalvik & Skaalvik, 2013). Det handler om enhver oppfatning, forventning, vurdering eller tro en person har om seg selv og det er et etisk ansvar skolen har å tilrettelegge for elevene å

bevare og utvikle selvværd (Skaalvik & Skaalvik, 2013). Her ønsker jeg kun å påpeke hvilken betydning selvtillit har for elever, hva det har å si og ansvaret skolen har for å tilrettelegge for dette. I tillegg til selvtillit står det også om samarbeidsevne og sosiale ferdigheter i denne handlingsplanen for entreprenørskap. Dette kom også fram i denne studien hvor det ble sagt at av foreldre, lærere og flere elever, at det viktigste utbyttet fra å arbeide i gruppe var å tilegne seg «*teamwork*»-ferdigheter. Samarbeidslæring er også noe *Kunnskapsløftet* legger føringer for, hvor elever skal tilegne seg dypere faglig kunnskap gjennom diskusjoner og samarbeid (Olsen et al., 2016). Programmet var tydelig blitt organisert så det lå til rette for samarbeidslæring for denne eleven, men på den andre siden, gjaldt ikke dette begge elevene. Den andre eleven hadde ikke lært noe han ikke kunne fra før, hverken faglig eller sosialt.

Et annet funn jeg trekker frem, som er av betydning for det spesialpedagogiske feltet, er hvordan den ene eleven forklarte hvordan man skal inkludere elever med særskilte behov i ungdomsbedrift. Ved å forholde seg til en person som har en funksjonsnedsettelse skal man glemme dette, men likevel vite om det, var det han trakk frem. Dette vender også tilbake til det spesialpedagogiske dilemma, der funksjonsnedsettelsen, eller de særskilte behovene, kan føre til at eleven får en merkelapp på seg som kan ha negative konsekvenser slik som at forventningene senkes eller med andres holdninger til en (Tangen, 2012c). Dette ble bekreftet også ved andre funn fra denne studien, hvor eleven selv opplevde en frykt for andres fordommer om at en funksjonsnedsatt person forstår mindre. Likevel, selv om man ønsker å ikke få denne merkelappen må man ta hensyn til behovene som er der, hvis ikke vil dette mest sannsynlig få konsekvenser for elevens læring og utvikling. Det gjenstår en faktor jeg ønsker å diskutere i tilrettelegging for inkludering i ungdomsbedrift, og det handler om *hvem* som har ansvaret for å realisere og ivareta dette, som jeg ser på her er læreren.

6.3 Lærerenes rolle

Det er påpekt viktigheten av tilrettelegging og tilpasset opplæring for den enkelte elev, og nesten alt som er diskutert til nå ender opp samlet under lærerenes rolle som *klasselederen*. Læreren er lederen i klassen, og organisatoren, som sammen med skolen har ansvaret for å utføre en inkluderende praksis for elevenes opplæring. I tillegg er det enighet om at *relasjonen* mellom lærer og elev er viktig for motivasjon, læring og trivsel for eleven (Sabol & Pianta, 2012; Tangen, 2012a), og en av de mest betydningsfulle faktorene for læringsutbytte til elevene (Hattie, 2009 i Olsen et al., 2016). Den som alltid har ansvaret for å sikre disse gode relasjonene, som Olsen et al. (2016) også sier, er læreren. I denne studien får ikke lærer-elev-relasjon et stort fokus. Det kom kun fram at eleven som deltok i

ungdomsbedrift året før syntes læreren hans var kjempegod og dyktig, og den andre eleven syns læreren hans var grei og en snill person, men ikke stort mer enn det. Det jeg kan trekke ut fra dette er at ingen av elevene hadde en dårlig relasjon til læreren sin, så man kan spørre om eleven som fullførte året før ville hatt like positive opplevelser av ungdomsbedrift om relasjonen var dårlig. For situasjonen med den andre eleven kan man tenkes at en god relasjon er kanskje ikke nok om man ser særlig på utbyttet han hadde så langt i prosessen.

Ikke bare går det ut på relasjoner, men som jeg nevnte er læreren klasselederen og organisatoren. Lærerens væremåte og ledelse påvirker i svært stor grad læringsmiljøet (Drugli, 2012), det vil da si at det er læreren som står for mye av prosess-, struktur- og resultat kvaliteten og den tilpassede opplæringen i ungdomsbedrift. Mye av forutsetningene for inkludering ligger altså i lærerens hender. Jeg har diskutert vurdering, relasjoner, gruppestørrelse, samarbeidslæring, behov for ulik organisering for ulike elever, for å nevne noe, og alt dette ender opp hos læreren som en nøkkelperson. Tidligere spurte jeg om hvem som har ansvar for at det blir realisert positiv utvikling for elevene, og dette bør ikke være kun elevene selv – læreren har en viktig rolle her. I funnene fra denne studien har vi sett forskjell på klassen til en lærer med bevisst organisatorisk fordeling av elevenes oppgaver i ungdomsbedriften med en *formativ vurdering* av dette, kontra en klasse hvor elevene har fått bestemme dette selv. Hva gjelder samarbeidslæring, kan dette være mer eller mindre utfordrende for mange elever, og da kreves det god planlegging og oppfølging fra læreren (Olsen et al., 2016). Ved snakk om involvering oppga eleven selv interesse som en grunn for lite involvering i prosjektet, og da vil det være lærerens oppgave å tilrettelegge så eleven blir mer involvert, for eksempel ved å gjøre det mer interessant for eleven. Her må man kanskje se nærmere på hvilke årsaker som ligger bak at han ikke interesserer seg for prosjektet. Er det prosjektet i seg selv, eller oppgavene hans? Dette vil uansett være lærerens oppgave å vurdere. Lærerens rolle er omfattende, og oppgavene er mange. Det jeg har presentert her er bare en liten del av det, men det er viktig å påpeke at det skal ikke være læreren alene som står til ansvar, men hele systemet og skolen har også en vesentlig rolle og et ansvar.

For å avslutte dette avsnittet trekker jeg inn inkludering og elevens fulle potensial, som Olsen (2013) presenterer, hvor hun snakker om sammenhengen mellom ytterpunktene: individet og hele organisasjonen (skolen). Dette handler om at elevens vansker ikke blir kun elevens problem, men blir satt i et relasjonelt perspektiv der inkludering sees på som et felles ansvar (Olsen, 2013), og jeg viser her til at læreren kan sees på som nøkkelpersonen mellom eleven og det organisatoriske nivået.

6.4 Konklusjon

Inkluderings kompleksitet og subjektive form utfordrer forskning på dette fenomenet og gjør det vanskelig å påstå noe generelt, men det er høyst viktig å se på det likevel. En overordnet inkluderingsdimensjon handler om det organisatoriske, og det er i forholdet mellom individets behov og skolen som organisasjon inkludering må legges til rette for, slik at dette prinsippet ivaretas på best mulig måte – det er et felles ansvar (Olsen, 2013). Læreren har en viktig rolle i forholdet mellom individet og det organisatoriske – han eller hun er på en måte fasilitatoren. Det finnes mange ulike måter å organisere en ungdomsbedrift, og i denne studien har det blitt rettet oppmerksomhet på momenter som gruppestørrelse, relasjoner, grad av medbestemmelse fra elevene og lærerens kontroll. Læreren har en unik sjanse til å bidra med andre ting i ungdomsbedrift enn i klassisk undervisning, siden det blir frigitt noe kapasitet ved programmet når elevene er mer i sentrum av et prosjekt alle bidrar i. Han kan være en «*kameleon*» som ikke synes hele tiden, men som i bakgrunnen har full kontroll på hva som foregår i klasserommet sitt – og sørger for å inkludere alle elevene. I analysen oppdaget jeg en «*spiraleffekt*» som kriteriene *felleskap*, *aktiv deltakelse*, *medbestemmelse* og *utbytte* kan ha på hverandre: om man legger til rette for en kan det styrke et annet, eller om det ene ikke blir ivaretatt og tilrettelagt for kan dette ha negativ virkning på det andre. Denne studien har rettet lys på utfordringer som lite involvering, konflikter, forskjellige individuelle behov, men har også vist at potensialet er så stort og mulighetene så mange at det er viktig å ikke ta det for gitt. For elever med særskilte behov kan fokuset på det praktiske ha mye å si, både faglig og personlig. Andre faglige forventninger og mulighet for å vise andre evner er en styrke ved programmet og et potensielt godt alternativ for elever med særskilte behov.

Jeg har likevel kommet frem til, og ønsker å fremheve, at ungdomsbedrift ikke nødvendigvis er en «quick fix» for alle elever, basert på funnene i denne studien. Med dette mener jeg for de som kanskje trenger et alternativ til den ordinære klasseromsundervisningen er det ikke naturlig at ungdomsbedrift i seg selv er den eneste, enkle løsningen. Dette gjelder nå mens entreprenørskapsutdanning ikke er obligatorisk i alle land i Europa enda. Siden dette er noe Europakommisjonen ønsker må det undersøkes og sørges for at det blir tilrettelagt for å inkludere *alle* elever på best mulig måte når dette gjennomføres. Det vi må spørre oss som forskere når vi skal se på elever og hva som virker er om *hva* som fungerer for *hvem*, og i *hvilken* kontekst (Tangen, 2012a) – å se individet i relasjon til det organisatoriske.

7 Avsluttende refleksjon og videre forskning

Som avslutning ønsker jeg å trekke frem noen momenter som har dukket opp, og er verdt å nevne som en refleksjon. Personlig har dette prosjektet vært en omfattende prosess, svært krevende, og ikke minst lærerikt. Å være med på ICEE-prosjektet har også gitt en følelse av å være med på noe større og dermed mer betydningsfullt for meg. I tillegg, det å ha en gruppe studenter og veiledere som møtes og deler erfaringer tror jeg kun har vært en styrke for alle våre masterprosjekt. Det er alltid noe man kan gjøre annerledes. Forskning er en omfattende virksomhet, og for meg har det viktigste vært å gjøre dette så troverdig og relevant som mulig. Noe av det jeg ønsker å fremheve her, som en avsluttende refleksjon, baserer seg mye på kompleksiteten til tematikken jeg har valgt. Både særskilte behov, inkludering og entreprenørskapsutdanning er alle tre områder som kan være svært omfattende å definere og forske på. Jeg har i oppgaven trukket frem dette med kompleksiteten ved inkludering, individuelle forskjeller når det kommer til særskilte behov og ulike måter å organisere ungdomsbedrift på. Angående utvalget var det svært interessant å høre om to helt forskjellige opplevelser fra to forskjellige gutter. Videre hadde det vært spennende å høre fra flere elever med mer varierende særskilte behov, for å se enda mer på hvor individuelle disse opplevelsene kan være, og få enda tydeligere frem hva ved organiseringen av ungdomsbedrift som påvirker elever med særskilte behov direkte. Og nettopp dette vil være nødvendig for en bedre forståelse. For ungdomsbedriftens organisering fikk jeg kun mulighet til å gjøre datainnsamling på én skole, og da var mye av den grunnleggende organiseringen lik. En annen styrke ville være å se hva de gjør på en annen skole og hvordan dette oppleves for elevene, for å sammenlikne.

Selvfølgelig er tematikken for studien slik at det aldri vil bli ferdig utforsket, og det er ikke mye man kan påstå som vil gjelde universelt for alle. Mitt bidrag er ment for å kunne fungere som retningsgivende, eller vise til faktorer man bør være bevisst i organisering av ungdomsbedrift, for å ivareta inkludering. Etter hva jeg har konkludert med, og sitter igjen med etter dataene fra studien, er det flere momenter og situasjoner i ungdomsbedrift som kan, og bør, forskes videre på for å få en bedre forståelse og mer utdypet hva dette innebærer. Generelt vil det være en fordel å ta alt dette videre, gå dypere inn på det og se på det i forskjellige sammenhenger. Mer spesifikt er relasjonens betydning for elever med særskilte behov i ungdomsbedrift. I tillegg fremhevet jeg hvor viktig vurderinger underveis er, og da kan man ta dette videre for entreprenørskapsutdanning og se hvor mye dette faktisk har å si for inkluderingen.

Referanseliste

- Alvesson, M. & Sköldberg, K. (2008). *Tolkning och Reflektion. Vitenskapsfilosofi och Kvalitativ Metod*. Lund: Författarna och Studentlitteratur.
- Askildt, A. & Johnsen, B.H. (2012). Spesialpedagogiske røtter og fagets utvikling i Norge. I E. Befring & R. Tangen (red.), *Spesialpedagogikk* (s. 59-75). Oslo: Cappelen Damm AS.
- Befring, E. (2012). Spesialpedagogikk: historisk framvekst, ansvarsoppgaver, forståelsesmåter og nye perspektiver. I E. Befring & R. Tangen (red.), *Spesialpedagogikk* (s. 33-58). Oslo: Cappelen Damm AS.
- Crosnoe, R. & Elder, G. (2004). Intergenerational Bonding in School: The Behavioral and Contextual Correlates of Student-Teacher Relationships. *Sociology of Education*, 77(1), 60-81.
- Drugli, M.B. (2012). *Relasjonen Lærer og elev: avgjørende for elevenes læring og trivsel*. Oslo: Cappelen Damm AS.
- Eide, T.H. & Olsvik, V.M. (2016). *Qualitative case study of mini-company experiences in five European countries*. (Upublisert manuskript). Eastern Norway Research Institute. Lillehammer.
- Eriksen, T.H. (1993). Kulturoversettelse: Felles praksis og kontekstualisering. *Norsk Antropologisk Tidsskrift*. Hentet 16.03.2017 fra <http://hyllanderiksen.net/Kulturoversettelse.html>
- European Agency for Special Needs and Inclusive Education. (u.d.). Italy - Special needs education within the education system. Hentet 13.02.2017 fra <https://www.european-agency.org/country-information/italy/national-overview/special-needs-education-within-the-education-system>
- Farrell, P. (2004). School Psychologists: Making Inclusion a Reality for All. *School Psychology International*, 25(1), 5-19. doi:10.1177/0143034304041500
- Guðmundsdóttir, S. (2011). Den kvalitative forskningsprosessen. I T. Moen & R. Karlsdóttir (red.), *Sentrale aspekter ved kvalitativ forskning* (s. 15-31). Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Haug, P. (2014). *Dette vet vi om inkludering*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Hjardemaal, F. (2014). Vitenskapsteori. I T.A. Kleven, F. Hjardemaal & K. Tveit (red.), *Innføring i Pedagogisk Forskningsmetode* (s. 179-216). Bergen: Fagbokforlaget.
- Jenkins, R. (2000). Categorization: Identity, social process and epistemology. *Current Sociology*, 48(3), 7-25.
- Johansen, V. & Somby, H. (2015). Does the "Pupil Enterprise Programme" influence grades among pupils with special needs? *Scandinavian Journal of Educational Research*, 60:6. doi:10.1080/00313831.2015.1085894

- Johansen, V. & Støren, L.A. (2014). Forskning på entreprenørskapsopplæring. I V. Johansen & L.A. Støren (red.), *Entreprenørskapsutdanning i Norge. Tilnærminger, Utbredelse og Effekter*. (s. 13-28). Bergen: Fagbokforlaget.
- Kleven, T.A. (2014a). Data og Datainnsamlingsmetoder. I T.A. Kleven, F. Hjørdemaal & K. Tveit (red.), *Innføring i Pedagogisk Forskningsmetode* (s. 27-47). Bergen: Fagbokforlaget.
- Kleven, T.A. (2014b). Forskning og Forskningsresultater. I T.A. Kleven, F. Hjørdemaal & K. Tveit (red.), *Innføring i Pedagogisk Forskningsmetode* (s. 9-26). Bergen: Fagbokforlaget.
- Koster, M., Nakken, H., Pijl, S.J. & Van Houten, E. (2009). Being part of the peer group: a literature study focusing on the social dimension of inclusion in education. *International Journal of Inclusive Education*, 13(2), 117-140.
doi:10.1080/13603110701284680
- Kunnskapsdepartementet. (2008). *Se mulighetene og gjør noe med dem - strategi for entreprenørskap i utdanningen 2004-2008*. Oslo: Kunnskapsdepartementet
- Kunnskapsdepartementet. (2009). *Entreprenørskap i utdanningen - fra grunnskole til høyere utdanning 2009-2014*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet. (2016). *Fag - Fordypning - Forståelse. En fornyelse av kunnskapsløftet (Meld. St. 28, 2015-2016)*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kvale, S. (2011). Epistemological Issues of Interviewing. *SAGE Research Methods*, 11-22.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Moen, T. & Karlsdóttir, R. (2011). Innledning. I T. Moen & R. Karlsdóttir (red.), *Sentrale aspekter ved kvalitativ forskning* (s. 9-14). Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- NAKU. (2017). Grunnskole: Lovverk og statlige føringer. Hentet 26.01.2017 fra <http://naku.no/kunnskapsbanken/grunnskole-lovverk-og-statlige-f%C3%B8ringer>
- NESH. (2016). *Forskningsetiske retningslinjer, for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Oslo: De nasjonale forskningsetiske komiteene.
- NOU:8. (2015). *Fremtidens skole. Fornyelse av fag og kompetanser*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- NOU:16. (2003). *I første rekke. Forsterket grunnopplæring for alle*. Oslo.
- OECD. (2004). *Equity in Education : Students with Disabilities, Learning Difficulties and Disadvantages*. Paris: Organisation for Economic Co-operation and Development.
- Olsen, M.H. (2013). *En inkluderende skole?* Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Olsen, M.H., Mathisen, A.R.P. & Sjøblom, E. (2016). *Faglig inkludert?* Oslo: Cappelen Damm AS.
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa*. Hentet 21.03.2017 fra https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61#KAPITTEL_6.
- Palumbo, C. & Brancaccio, A. (2016). Italy. I ICEE (red.), *Comparative Analysis of Eight National Strategies on Entrepreneurship Education*.

- Sabol, T. & Pianta, R. (2012). Recent trends in research on teacher–child relationships. *Attachment & Human Development, 14*(3), 213-231. doi:10.1080/14616734.2012.672262
- Skaalvik, E.M. & Skaalvik, S. (2013). *Skolen som læringsarena. Selvoppfatning, motivasjon og læring* (2 utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Soares, E.M. & Serrano, A.M. (2014). Peer relations: The challenges of children with special needs. *Revista de Investigacion en Logopedia, 4*(1), 67-92.
- Somby, H.M. & Johansen, V. (2017). Entrepreneurship education: motivation and effort for pupils with special needs in Norwegian compulsory school. *European Journal of Special Needs Education, 32*(2), 238-251. doi:10.1080/08856257.2016.1223398
- Spilling, O.R. (2014). Perspektiver på entreprenørskap og entreprenørskapsutdanning. I V. Johansen & L.A. Støren (red.), *Entreprenørskapsutdanning i Norge. Tilnærminger, Utbredelser og Effekter* (s. 31-58). Bergen: Fagbokforlaget.
- Strømstad, M., Nes, K. & Skogen, K. (2004). *Hva er inkludering? : rapport 1 fra evalueringsprosjektet "En vurdering av om innføringen av Reform 97 har ført til at skoler har utviklet inkluderende praksis, sosialt, faglig og kulturelt"*. Vallset: Oplandske bokforl. og Norges forskningsråd.
- Tangen, R. (2012a). Elevers Skolelivskvalitet. I E. Befring & R. Tangen (red.), *Spesialpedagogikk* (s. 151-169). Oslo: Cappelen Damm AS.
- Tangen, R. (2012b). Retten til utdanning for alle. I E. Befring & R. Tangen (red.), *Spesialpedagogikk* (s. 108-127). Oslo: Cappelen Damm AS.
- Tangen, R. (2012c). Tilnæringsmåter og temaer i spesiapedagogikk - en introduksjon. I E. Befring & R. Tangen (red.), *Spesialpedagogikk* (s. 17-30). Oslo: Cappelen Damm AS.
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad og Bjørke AS.
- Utdanningsdirektoratet. (2015). *Den generelle delen av læreplanen*. Hentet 17.04.2017 fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/generell-del-av-lareplanen/>
- Wendelborg, C., Røe, M. & Skaalvik, E. (2011). *Elevundersøkelsen 2011*. Trondheim: NTNU Samfunnsforskning AS.
- Wentzel, K.R. & Pressley, G.M. (1998). Social Relationships and Motivation in Middle School: The Role of Parents, Teachers, and Peers. *Journal of Educational Psychology, 90*(2), 202-209. doi:10.1037/0022-0663.90.2.202
- Wilson, J. (2000). Doing justice to inclusion. *European Journal of Special Needs Education, 15*(3), 297-304. doi:10.1080/088562500750017907
- Wilson, J. (2002). Defining 'special needs'. *European Journal of Special Needs Education, 17*(1), 61-66. doi:10.1080/08856250110099024

Vedlegg

Vedlegg 1 Godkjenning og prosjektvurdering fra NSD



Daniel Schofield
Institutt for voksnes læring og rådgivningsvitenskap NTNU

7491 TRONDHEIM

Vår dato: 13.12.2016

Vår ref: 50945 / 3 / HIT

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 03.11.2016. Meldingen gjelder prosjektet:

50945	<i>Hvordan oppleves inkludering i en Ungdomsbedrift for en elev med særskilte behov?</i>
Behandlingsansvarlig	NTNU, ved institusjonens øverste leder
Daglig ansvarlig	Daniel Schofield
Student	Ruth Ida Valle

Personvernombudet har vurdert prosjektet, og finner at behandlingen av personopplysninger vil være regulert av § 7-27 i personopplysningsforskriften. Personvernombudet tilrår at prosjektet gjennomføres.

Personvernombudets tilråding 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, 15.05.2017, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Kjersti Haugstvedt

Hildur Thorarensen

Kontaktperson: Hildur Thorarensen tlf: 55 58 26 54

Dokumentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSDs rutiner for elektronisk godkjenning.

Vedlegg 2 Informasjonsskriv og samtykkeskjema (elev)

Request for participation in research project

"How is inclusion experienced by a student in entrepreneurial education?"

Background and Purpose

My name is Ruth Ida Valle, and I am a master's student in pedagogical science at the Norwegian University of Science and Technology. In January 2017 I will start my own research, which is commissioned by Østlandsforskning (Norway). The purpose of this project is to get a better understanding of how the students are experiencing the entrepreneurial education. The main topics in this research are about inclusive education, special needs education, learning environment, social belonging, motivation, acceptance and development (personal and professional).

You have been requested to participate in this research because of your experience with entrepreneurial education, and because you have/or had some sort of special educational needs during your school years. You are holding special and necessary information needed about the topics of this project, which is why you are very interesting for this research.

What does participation in the project imply?

Participating in this research project implies an interview led by me, and will approximately last for 30-45 minutes. It will be just you and me in this interview (in addition an interpreter if needed), and it demands active participation of both. The questions will concern the earlier mentioned topics and requires care to reflect about these. The interview will be recorded with an audio recorder (no video).

What will happen to the information about you?

All personal data will be treated confidentially. The only ones who will have access to the information is me and my two supervisors. Recordings and notes will be stored unavailable to others.

No participants will be recognizable in the publication of the project. Names, quotes etc. will be anonymous and impossible to trace back to you as participant.

The project is scheduled for completion by May 15th 2017. At that point, all the personal data has been made anonymous and recordings will be deleted.

Voluntary participation

It is voluntary to participate in the project, and you can at any time choose to withdraw your consent without stating any reason. If you decide to withdraw, all your personal data will be made anonymous.

If you would like to participate or if you have any questions concerning the project, please contact Ruth Ida Valle [REDACTED] or supervisor Daniel Schofield [REDACTED]

The study has been notified to the Data Protection Official for Research, NSD - Norwegian Centre for Research Data.

Consent for participation in the study

I have received information about the project and am willing to participate

(Signed by participant, date)

Request for participation in research project

"How is inclusion experienced by a student in entrepreneurial education?"

Background and Purpose

My name is Ruth Ida Valle, and I am a master's student in pedagogical science at the Norwegian University of Science and Technology. In January 2017 I will start my own research, which is commissioned by Østlandsforskning (Norway). The purpose of this project is to get a better understanding of how the students are experiencing the entrepreneurial education. The main topics in this research are about inclusive education, special needs education, learning environment, social belonging, motivation, acceptance and development (personal and professional).

You have been requested to participate in this research because of your experience with entrepreneurial education, and because you have/had a student in one of your groups with special educational needs. You are holding special and necessary information needed about the topics of this project, which is why you are very interesting for this research.

What does participation in the project imply?

Participating in this research project implies an interview led by me, and will approximately last for 30-45 minutes. It will be just you and me in this interview (in addition an interpreter if needed), and it demands active participation of both. The questions will concern the earlier mentioned topics and requires care to reflect about these. The interview will be recorded with an audio recorder (no video).

What will happen to the information about you?

All personal data will be treated confidentially. The only ones who will have access to the information is me and my two supervisors. Recordings and notes will be stored unavailable to others.

No participants will be recognizable in the publication of the project. Names, quotes etc. will be anonymous and impossible to trace back to you as participant.

The project is scheduled for completion by May 15th 2017. At that point, all the personal data has been made anonymous and recordings will be deleted.

Voluntary participation

It is voluntary to participate in the project, and you can at any time choose to withdraw your consent without stating any reason. If you decide to withdraw, all your personal data will be made anonymous.

If you would like to participate or if you have any questions concerning the project, please contact Ruth Ida Valle [REDACTED] or supervisor Daniel Schofield [REDACTED]

The study has been notified to the Data Protection Official for Research, NSD - Norwegian Centre for Research Data.

Consent for participation in the study

I have received information about the project and am willing to participate

(Signed by participant, date)

Vedlegg 4 Intervjuguide (elever)

Introduction:

- Introduction of me and the research (purpose and topic)
- Formal information (anonymity, voluntary participating, how the information will be used)
- Questions so far?
- Opening questions: (let the student talk about himself): Age? Subject? Interests?
- Start talking about the programme: When? How long?

Main part:

- Groups
 - Your role in the mini-company
 - What do you think of working in the programme?
 - How big is your group?
 - What do you think of working in a group?
 - What do you think about the teacher?

 - Special needs
 - What is your special needs?
 - What kind of support do you need?
 - How is this in the programme

 - Tasks
 - Can you tell me about your tasks? Responsibilities?
 - Who's choice was this?
 - What are you best at? Do you get to show this?
 - Can you tell me about what you like to do in the programme? (not like to)

 - Decisions
 - Who decides the most?
 - What do you decide?
 - What do you wish?

 - What did you learn?
 - What did you not learn?
 - Examples!
 - Future plans?

 - Overall
 - What do you think of the programme?
 - What should be changed?
- Fellesskap
 - Aktiv deltakelse
 - Medbestemmelse
 - Utbytte

Ending:

- Summary and other comments

Vedlegg 5 Intervjuguide (lærer)

Introduction:

- Introduction of me and the research (purpose and topic)
- Formal information (anonymity, voluntary participating, how the information will be used)
- Any questions so far?
- Opening questions: your education? Subject? Work history?
- Start talking about the programme: experience with entrepreneurial education

Main part:

- Group and students
 - Experiences with students who have special educational needs?
 - How was it working with this student?
 - How was the group put together?

- How engaged was the student in the programme?
 - Can you tell me about your experience
 - His strenghts
 - Challenges
 - Who decided in the group?

- What was your role in the programme?
 - Your approach to your group an to this student?
 - What did you help this student with?
 - What did you learn from having this student in your group?

- What did the student learn? (Professionally and personally)
 - Examples of achievements?
 - What is the most important this student take with him from the programme?
 - Any suggestions how the programme should be organized for students with special educational needs? Changes?

Ending:

- Summary
- Other comments?

- Fellesskap
- Aktiv deltakelse
- Medbestemmelse
- Utbytte