

## **Forord**

Masteroppgaven er et resultat av masterstudiet i fag- og yrkesdidaktikk – yrkesfaglig studieretning ved NTNU som jeg startet på høsten 2014. Det har vært to krevende år der jeg første året fikk mulighet til å være heltidsstudent, noe som bidro til at jeg fikk jobbet opp et godt grunnlag for denne masteroppgaven. Dette siste året har vært veldig spesielt for meg, fordi høsten 2015 var jeg så heldig å bli kontaktlærer for en Vg1 klasse i videregående skole. Elevene i den klassen har vært mine informanter og deltagere i denne studien fra første skoledag og hadde det ikke vært for dem hadde ikke denne masteroppgaven blitt en realitet. Tusen takk til mine kjære elever som har stilt opp på ulike intervju og ellers har vært med i studien og delt sine tanker til meg som kontaktlærer og forsker.

En stor takk vil jeg også gi til den videregående skolen og min avdelingsleder. Institusjonen har lagt alt til rette for meg slik at jeg har kunnet delta på samlingene ved NTNU, samt fått tid i innspurten å ferdigstille oppgaven. Takk også til mine kollegaer som har stilt opp som vikarer i en hektisk hverdag. Medstudenter har også vært en stor støtte gjennom studiet, og en spesiell takk til Rune Wiggen for gode fagsamtaler og samarbeid gjennom studietiden.

Min veileder førsteamanuensis Halvor Hoveid fortjener den største takken for å ha hatt troen på prosjektet mitt fra første dag. Jeg setter utrolig stor pris på veiledningssamtalene, samt skriftlige veiledninger som har motivert meg til å komme i mål med denne oppgaven. Min kjære sønn Steffen fortjener også en spesiell takk fordi han høsten 2014 sa «mamma, du SKAL ta master» og det bidro til at jeg tok steget, så takk vennen min for din støtte gjennom studiet. Da gjenstår det å takke min kjære Bjørn Olav for å ha vært der for meg gjennom 5 års studie. Først tre år på YFL-studiet og nå de to årene her. Din tålmodighet, omsorg og lesing av tekst har betydd svært mye for meg. Jeg er evig takknemlig, så takk min kjære.

Det å få være yrkesfaglærer å bruke seg selv i en slik studie har vært en inspirasjon og glede. Jeg ser på lærerjobben som en livsoppgave der jeg med min omsorgsetikk kan være med i viktig holdningsskapende og identitetsutviklende arbeid for ungdom i videregående skole, slik at elevene utvikles til å bli omsorgsfulle yrkesutøvere i framtid.

Trondheim mai 2016

Monica Myhre



## Sammendrag

Denne studien er en aksjonsforsknings- og casestudie som handler om hvordan yrkeselevene opplever å begynne i videregående trinn 1 i en klasse på en skole. Gjennom aksjonen forsøker kontaktlærer å få frem betydningen av å ha en omsorgsholdning som lærer, slik at elevene lærer å opptre omsorgsfullt mot hverandre for å skape et klassemiljø det er trygt å være i. Fravær og avvik fra aldersgruppen oppleves stigmatiserende for elevene ut i skoleåret, noe som har betydning for praksisfellesskapet. Formålet med studien er å finne ut hvordan elevene opplever egen identitetsendring gjennom utdanningen i det praksisfellesskapet de begynner. Det er utarbeidet to forskningsspørsmål til problemstillingen for å kunne belyse problemstillingen bedre.

*Hvordan opplever Vg1 elevene egen identitetsendring i praksisfellesskapet gjennom utdanning?*

1. Hvordan påvirker yrkesfaglæreren praksisfellesskapet?
2. Hvordan påvirker yrkeseleven praksisfellesskapet?

14 elever i en Vg1 klasse er med i denne aksjonsforskningen og case studien. Kvalitativ metode med to individuelle dybdeintervju og en fokusgruppe bestående av tre deltagere er anvendt, samt observasjon som kontaktlærer har gjennomført fra skolestart i 2015 og frem til mai i 2016. Datamaterialet i studien er fra de individuelle intervjuene, fokusgruppeintervjuet og fra forskerdagboken. I studien viser datamaterialet behovet for vektlegging av trygghet til elevene i oppstarten av Vg1, der yrkesfaglærere er med å påvirke fellesskapet i klassen gjennom holdningsskapende arbeid. Videre viser funn i studien at fravær og avvik fra aldersgruppa oppleves som stigmatiserende faktorer. Yrkesfagelever som er deltagende og elever som er ikke-deltagende i skolen påvirkes av dette. Yrkeselevenes opplevelse av ensomhet ved å føle seg stigmatisert av praksisfellesskapet påvirker lysten å gå på skolen. På tross av elevenes opplevelse av ensomhet viser deltagerne i praksisfellesskapet økt ansvar for fellesskapet gjennom omsorgsfulle handlinger mot hverandre. Deltagere som har vekslet mellom å være perifer, ikke-deltagende og blitt marginalisert av fellesskapet, har tilegnet seg kunnskap og erfaringer gjennom vekslingen mellom ulike plasseringer i praksisfellesskapet. Det viser seg å ha styrket det lærende fellesskapet ved at elevene har blitt tryggere i seg selv.

## **Abstract:**

This study is an action research and case study that revolves around vocational students and their feelings of their first year in high school. Through this action, the tutor tries to bring forward the meaning of a teachers caring attitude towards the students so that they can learn how to appropriately behave in a caring manner towards each other. In doing so they will create a stable and safe learning environment. Absence and deviation from the set age group will lead to a stigmatizing experience for the students well into the school year, and this will influence the communities of practice. The objective of this study is to determine how the students experience the establishment of self-awareness, and how their identity change throughout their high school years. Two research questions have been compiled to further highlight the issue.

*How does the students experience their own identity change throughout their years of education?*

1. How does the teacher affect the communities of practice?
2. How does the student affect the communities of practice?

There are fourteen participants in this case study, and they consist of students from their first year in high school. Two individual in- depth interviews and a focus group consisting of three participants used together with the qualitative research method, in addition to the teacher's observations from the start in August 2015 until May 2016. The computer material comes from the individual interviews, the focus group interview and that of the research journal. From the data material, safety is emphasized to the students during their first year, moreover the study reveals that the teachers are highly influential in the state of the learning community through their approach to attitude improving work. Furthermore, the study shows that the students are experiencing being stigmatized due to factors such as absence and deviation from the appropriate age group, both attending and non- attending vocational students are affected by these factors. The student's desire to come to school are also affected by experiencing loneliness brought forward by being stigmatized by the communities of practice. Despite the students experience regarding loneliness, the participants of the communities of practice show an amplified feeling of responsibility for the learning community through performing kindhearted actions towards each other. The students who have alternated between peripheral,

non- attending and the marginalization of the community have acquired knowledge and experience through their alternating placement inside the communities of practice. This alternation has resulted in a strengthening of the learning community and the students have become more confident than before.

## INNHold

1	INNLEDNING .....	1
1.1	Teoretisk forankring av prosjektet .....	1
1.2	Formål med studien .....	2
1.3	Veien frem til problemstilling .....	3
1.4	Presisering av begreper og avgrensning i studien .....	3
1.4.1	Fadderskap og makkerskap .....	3
1.4.2	Begreper fra Wenger (2013) .....	4
1.4.3	Aksjonsforskningens sted og kontaktlærers rolle .....	5
1.4.4	Skolekulturens rolle .....	5
1.4.5	Ulike klassestørrelser i forskjellige fag .....	6
1.4.6	Stigma .....	6
1.5	Oppbygging av masteroppgaven .....	6
2	TIDLIGERE FORSKNING .....	7
2.1	Søking i databaser .....	7
2.2	Tidligere forskning i barnehage, grunnskolen og videregående skole .....	8
2.2.1	Diskusjon om tidligere forskning og min studie .....	9
2.2.2	Konklusjon etter å ha studert tidligere forskning .....	9
3	TEORI .....	10
3.1	Elevenes sosialisering i utdanning .....	10
3.1.1	Veiledningens betydning for identitetsutvikling i utdanning .....	12
3.2	Omsorg og forståelser av relasjoner i utdanning .....	14
3.3	Praksisfellesskap og identitet .....	16
3.3.1	Hvordan elever blir deltagere av et fellesskap .....	19
3.3.2	Elevers utfordringer i å bli deltagere av et fellesskap .....	20
3.3.3	Fellesskap som er lærende og identitetsskapende for individet .....	20
3.3.4	Ikke-deltagelse og marginalisering i forhold til praksisfellesskapet .....	21
3.3.5	Forskjellige måter å tilhøre et praksisfellesskap .....	22
3.3.6	Legitimt perifer deltagelse – elevens læring som observatør .....	23
3.4	Helse- og oppvekstfag en yrkesretning for holdningsskapende arbeid .....	24
4	METODE .....	24
4.1	Kvalitativ forskningsmetode .....	25
4.2	Case studie .....	27
4.3	Observasjon som metode .....	27
4.4	Dybdeintervju som metode .....	27
4.5	Fokusgruppeintervju som metode .....	28
4.6	Utvalg av deltagere til studien .....	28
4.7	Planlegging og gjennomføring av dybdeintervju og fokusgruppeintervju .....	29
4.7.1	Informanten Tony, intervju 1 .....	29
4.7.2	Informanten Viktoria, intervju 2 .....	31
4.7.3	Fokusgruppen, Guro, Sofie og Kari .....	31
4.8	Begrunnelse for detaljert beskrivelse av dybdeintervjuene og fokusgruppen .....	35
4.9	Prosessen med koding og kategorisering .....	35
4.9.1	To hovedkategorier i kategoriseringsarbeidet .....	36
4.9.2	Stigmatisering - et viktig funn .....	37
4.10	Rollen som forsker .....	38
4.11	Studiens validitet og reliabilitet .....	39

5	PRESENTASJON AV ANALYSE.....	41
5.1	Før-analyse .....	41
5.1.1	Forskerdagboken – før-analyse - omsorg og ansvar.....	42
5.2	Analyse 2 praksisfellesskap og identitet. Kategori 1 av 2.....	44
5.2.1	Oppsummering av analyse 2 praksisfellesskap og identitet .....	49
5.3	Analyse 2 utvikling gjennom tilhørighet. Kategori 2 av 2.....	51
5.3.1	Oppsummering av analyse 2 utvikling gjennom tilhørighet .....	66
6	DRØFTING.....	72
6.1	Yrkesfaglærerens påvirkning av praksisfellesskapet .....	73
6.1.1	Betydningen av ubetinget omsorg første skoledag.....	73
6.1.2	Kontaktlærerens ansvar i å bidra til en trygg start i skolen .....	74
6.1.3	Yrkesfaglærerens arbeid med å skape fagholdning innen helse- og oppvekstfag ...	75
6.1.4	Skolen som en inkluderende og trygghetsskapende institusjon .....	75
6.1.5	Yrkesfaglæreren en viktig rollemodell for positive holdninger.....	77
6.1.6	Viktigheten av at yrkesfaglærer bryter kommunikasjonsmønster .....	79
6.2	Yrkesfagelevens påvirkning for utvikling til et lærende fellesskap .....	79
6.2.1	Praksisfellesskapet tar form og begynner å bli et trygt sted å være .....	79
6.2.2	Praksisfellesskapet bidrar til læring – stigmatisering bidrar til usikkerhet .....	80
6.2.3	Tidligere erfaringer kan påvirke opplevelsen av stigmatisering i skolen .....	81
6.2.4	Inkluderende fellesskap som stiller krav og bidrar til ansvar .....	82
6.2.5	Marginalisering ved gjentagende ikke-deltagelse .....	83
6.2.6	Kunnskap gjennom legitim perifer deltagelse .....	83
6.2.7	Valget om å engasjere seg og ta ansvar .....	83
6.2.8	Sårbare elever har behov for hjelp til å komme tilbake på skolen .....	84
6.2.9	Vg1 klassen et fellesskap som tør å ta mer ansvar .....	85
6.2.10	Gode holdninger som viser ansvarlighet og verdighet .....	86
6.2.11	Yrkesfagelevens opplevelse av identitetsendring .....	87
6.2.12	Eleven som veileder for yrkesfaglæreren .....	89
7	AVSLUTNING .....	89
7.1	Forskningsspørsmål 1.....	89
7.2	Forskningsspørsmål 2.....	90
7.3	Forskningsspørsmålenes betydning for besvarelse av problemstillingen .....	90
7.4	Konklusjon .....	90
7.5	Videre arbeid i skolen .....	91
	LITTERATUR .....	92
	VEDLEGG .....	94
	Vedlegg 1 Infoskriv og samtykke erklæring for elever og foresatte .....	94
	Vedlegg 2 Intervjuguide for individuelle intervju.....	97
	Vedlegg 3 Intervjuguide for fokusgruppe intervju.....	99

## **1 INNLEDNING**

Vg1 (videregående trinn 1) er begynnelsen på innføringen mot yrkeslivet og kan også ses på som en fortsettelse av overgangsfasen i ungdomstiden (Lingås og Høsøien, 2016). Gjennom utdanning sosialiseres elevene i å bli samfunnsnyttige borgere, og i det arbeidet skal yrkesfaglærerne veilede elevene i denne utviklingen. Gjennom forskningen har jeg forsøkt å finne ut hvordan elevene opplever denne tiden og spesielt første halvdel av skoleåret, der elevene sammen skaper et lærende fellesskap i klassen.

**Temaet** «Hvordan opplever Vg1 elevene egen identitetsendring i praksisfellesskapet gjennom utdanning» viser at jeg har fokus på elever i første trinn i videregående skole. Yrkesretningen er helse- og oppvekstfag (HO) og jeg har fulgt én klasse tett fra skolestart i august og frem til mai. Kun én klasse er valgt ut for å få et prosjekt som er overkommelig. Forskningen kan være til hjelp for meg som yrkesfaglærer og andre lærere i videregående skole, i forhold til å kunne forstå Vg1 elevenes skolehverdag, og spesielt hvordan begynnelsen av skoleåret oppleves. Jeg har med støtte i Ulleberg (2014) hatt et fokus på å skape et godt klassemiljø gjennom relasjonsbygging og har lest hennes tekst som et argument for at det er viktig for trivsel og læring. I Vg1 klassen har jeg som kontaktlærer vært meg selv med min omsorgsholdning og bidratt i holdningsskapende arbeid for elevene og ifølge Foss (2005) er omsorg med på å skape trygghet, noe som er viktig for at elevene skal trives og få lyst til å gå på skolen. Holdningsskapende arbeid i skolen bidrar også til lærende fellesskap der elevene forberedes til å bli omsorgsfulle yrkesutøvere innen helseyrker i fremtiden.

### **1.1 Teoretisk forankring av prosjektet**

Den teoretiske forankringen i mitt prosjekt er fra flere teoretikere. Frønes (2006), Lingås og Høsøien (2016) omtaler sosialisering. Halland (2009) anvendes også om sosialisering der læreren er veileder. Foss (2005) omtaler omsorgsteori og Ulleberg (2014) relasjonskaping, samt at Etienne Wenger (2013) får frem om identitet og praksisfellesskap. Den teoretiske rammen har stor betydning for å styrke studien som helhet, der identitetsendring i utdanning er hovedfokus, samt yrkesfaglærerens og yrkesfagelevenenes holdninger i forhold til påvirkning av praksisfellesskapet.



## 1.2 Formål med studien

Ifølge Foss (2005) skaper omsorg trygghet og Ulleberg (2014) sier at relasjonens betydning har innvirkning på trivsel og læring for elevene. Jeg som yrkesfaglærer har i kontaktlærer rollen gjennom undervisning utført aksjonsforskning ved å ha fokus på holdningsskapende arbeid. Jeg er genuint opptatt av å skape trygge forhold for mine elever ved å bry meg om dem og gjennom min omsorgsfulle væremåte har jeg i begynnelsen av skoleåret lagt vekt på at elevene skal bli trygg på hverandre og meg som lærer. Holdningsskapende arbeid i klassen med vektlegging gjennom grunnleggende omsorg for å skape gode relasjoner, har hatt stor betydning i denne studien. Målet med studien har vært å utvikle skolen til en enda bedre sosialiseringarena for elevene der de påvirkes til å få omsorgsfulle holdninger, noe som er viktig å inneha i kommende helseyrker. Lingås og Høsøien (2016) mener at yrkesfaglæreren kan påvirke positivt eller negativt elevenes sosialiseringsspross i klassen, samt at yrkeselevene også er med å påvirke fellesskapet i en klasse.

I dette forskningsprosjektet har jeg som forsker mål om å finne ut hvordan elevene har opplevd egen identitetsendring i videregående skole trinn 1 (Vg1), i helse- og oppvekstfag (HO). Faktorer som har bidratt til endring hos elevene og klassemiljøet har også vært interessant å finne ut, samt om elevene har blitt bevisst egen identitetsendring gjennom sosialiseringssprossen i klassen. Tanker elevene har om skolens ansvar til å forberede de til yrkeslivet og deres eget ansvar i denne sprossen, er også noe jeg som forsker søker svar på. Aksjonsforskningen ser også på hvordan yrkesfageleven påvirkes av omsorgsfulle holdninger fra yrkesfaglæreren og fellesskapet i klassen, slik at elevene blir mer omsorgsfulle mot hverandre og bryr seg mer om fellesskapet. Yrkesfaglæreren anvender også ulike kommunikasjonsmønstre for økt engasjementet og ansvar for elevene, slik at trivsel og samhold blir fokus for elevene. Fravær viser seg å være *stigma* i klassen og hensikten med elevenes tanker og opplevelser i forskningen har derfor vært å forstå yrkeselevene bedre og på den måten få frem tiltak til forbedringer i skolen. Forskningsrapporten kan anvendes av andre lærere og samarbeidspartnere i skolen for at de skal forstå elevene bedre, og bidra til en positiv sosialiseringsspross for hver enkelt elev i en klasse. Holdningsskapende arbeid er viktig i all utdanning, men spesielt viktig innen helse- og oppvekstfag, da det i hovedsak handler om å lære elevene å yte omsorg til mennesker i ulike situasjoner. Gjennom holdningsskapende arbeid vil det gi grunnlag til økt trygghet og læring, samt å forbedre framtidig identitetsendring i videregående skole.

### **1.3 Veien frem til problemstilling**

En problemstilling er ifølge Johannessen, Tufte og Christoffersen (2011) et spørsmål som viser hva forskningen vil ha svar på. Problemstillingens hensikt er å bidra til ny kunnskap på feltet og forskningsspørsmålet bør være interessant mener Ringdal (2013). Teori og tidligere forskning på feltet kan ofte være til god hjelp, slik at problemstillingen blir mest mulig konkret og spisset. Problemstillingen må også være mulig å prøve ut i forskning (Ringdal, 2013). Jeg fikk tidlig tanker om hva jeg ønsket å skrive om i min masteroppgave, men tiden frem til en problemstilling har krevd mye lesing og refleksjon rundt elever i videregående skole. Det har vært viktig for meg å komme frem til en problemstilling som er interessant å jobbe med, som kan bidra til funn på feltet og være til hjelp for meg og andre yrkesfaglærere i videregående skole. Problemstillingen skal også vise hva jeg ønsker å få svar på, slik Johannessen, Tufte og Christoffersen (2011) mener er hensikten. En valgt problemstilling er ikke alltid endelig i kvalitativ forskning, fordi forskningen kan ta en annen retning underveis i prosessen og problemstillingen i min studie har jeg forandret litt på underveis. Begrepene i problemstillingen er valgt ut ifra hva jeg ønsker å ha fokus på i forskningen og endelig problemstilling er:

**«Hvordan opplever Vg1 elevene egen identitetsendring i praksisfellesskapet gjennom utdanning?»**

**Forskningsspørsmål i studien:**

- **Hvordan påvirker yrkesfaglæreren praksisfellesskapet?**
- **Hvordan påvirker yrkesfagelevne praksisfellesskapet?**

### **1.4 Presisering av begreper og avgrensning i studien**

I dette kapitlet får jeg frem hvordan jeg har tolket begreper i oppgaven og ønsker å tydeliggjøre det, slik at du som leser ser hvordan jeg har brukt begreper og forklaringer inn i oppgaven.

#### **1.4.1 Fadderskap og makkerskap**

**Fadderskap** er en ordning fra institusjonen sin side og min tolkning er at fadderskap betyr at eldre elever på skolen skal hjelpe første års elever til å bli trygg i klassen og på skolen.

Klassen fikk to faddere som var elever fra videregående trinn to (Vg2). Vg2 elevene var sammen med Vg1 klassen og arrangerte ulike aktiviteter de tre første dagene på skolen, slik at klassen skulle bli kjent. **Makkerskap** handlet om at elevene fikk en fast elev å være sammen med i klasseromsundervisning og i friminuttene. Kontaktlærer bestemte hvem som skulle være sammen i tre uker av gangen før hver elev fikk en ny «makker» for tre nye uker. Makkerskap ordningen skulle vare i tre perioder, slik at elevene ble kjent med alle i klassen. Både fadderskap og makkerskap var bestemt å prøve ut fra skolen sin side. Makkerskap gjaldt for både i videregående trinn 1 (Vg1) og videregående trinn 2 (Vg2).

#### **1.4.2 Begreper fra Wenger (2013)**

Forklaringer av begrepene til Wenger (2013) er gjort ut ifra slik jeg tolker de.

##### **Praksisfellesskap**

Begrepet praksisfellesskap i denne studien anvendes og gjelder klasse miljøet i Vg1 klassen, samt at jeg som lærer er deltager i et annet praksisfellesskap med andre yrkesfaglærere. I studien er praksisfellesskap for elevene konsentrert om det som skjer i klasserommet. Wenger (2013 s.83) ser på praksisfellesskap som noe deltagerne har felles og som bidrar til at deltagerne samarbeider om det de har felles. Det yrkesfagelevne kan ha felles er å samarbeide om å bli et lærende fellesskap gjennom økt kunnskap i ulike fag i videregående skole, mens yrkesfaglærerne samarbeider ved å følge lover og regler som de er underlagt av institusjonen. Gjennom forklaringen i dette avsnittet viser det at jeg som kontaktlærer og andre yrkesfaglærere ikke er en del av praksisfellesskapet til elevene, fordi vi står på utsiden og tilhører annet praksisfellesskap. Yrkesfaglærere observerer det som skjer imellom deltagerne i elevenes praksisfellesskap, og gjennom rollen som lærer er jeg med å påvirke praksisfellesskapet til elevene.

**Ikke-deltagelse** handler om at eleven ikke får med seg det som skjer i praksisfellesskapet. Eleven kan være tilstede i klasserommet, men holde på med helt andre ting og derfor ikke se og høre hva som fellesskapet arbeider med. Det kan også være elever som ikke er i klasserommet, ved at de er hjemme eller andre steder, og de får heller ikke med seg det som skjer av handlinger mellom deltagerne i praksisfellesskapet på skolen.

**Deltagelse** vil si at eleven er aktiv med i handlinger som skjer i undervisning, som for eksempel samarbeid mellom elever i klassen.

**Perifer** vil si at elevene ikke er aktiv med i det som foregår i undervisning eller i samarbeid mellom elevene og lærer. Eleven står på siden og observerer den aktive handlingen mellom deltagerne i klassen og gjennom observasjonen kan eleven tilegne seg kunnskap gjennom det som observeres (Lave og Wenger, 2003).

**Legitim perifer deltagelse** vil si at det er akseptert av deltagerne i praksisfellesskapet å få stå på utsiden og observere og ikke være aktiv med i handlingene som skjer i klasserommet (Lave og Wenger, 2003).

### **1.4.3 Aksjonsforskningens sted og kontaktlærers rolle**

Aksjonsforskningen i min studie har gått ut på å observerte elevene i undervisning, *i klasserommet* gjennom praksisfellesskapet der elevene har vært deltagerne. Jeg har også på grunn av aksjoneringen i form av å være en forsker intervjuet elever i mye større grad enn hva jeg hadde gjort som kun kontaktlærer (Postholm og Jacobsen, 2011). Min væremåte som kontaktlærer/forsker er en viktig del av aksjonsforskningen, fordi det handler om at jeg bruker meg selv i holdningsskapende arbeid i skolen. Og spesielt i forhold til at elevene på helse- og oppvekstfag skal bli en del av en kulturen i arbeidslivet der omsorgsfulle holdninger er viktig for å kunne utføre arbeid som er helsefremmende for samfunnet. I kontaktlærer rollen har jeg hatt det overordnede ansvaret for klassen og elevene. Kontaktlærer har som funksjon å være den nærmeste fagpersonen for klassen på skolen, noe som skal bidra til trygghet for elevene. Jeg som kontaktlærere har vært avhengig av andre yrkesfaglærere for å kunne samarbeide om å gi elevene en trygg skolehverdag og arbeide for gode holdninger.

### **1.4.4 Skolekulturens rolle**

Skolekulturens rolle kan ha mye å si for hvordan yrkesfaglærere få utøvd sin rolle som lærere i en skole. Det at jeg har fått forsket i egen klasse i en videregående skole jeg er ny i, viser at skolekulturen har vært positiv til forskning i skolen. Jeg har opplevd at forskningen underveis ikke har vært helt enkelt da deltagerne for skolekulturen ikke har forstått hva jeg holder på med i aksjonsforskningen. Det har trolig sammenheng med at kollegaer ikke har fått tilstrekkelig

innsikt i forskningen og visst hvordan jeg har vinklet studien. I forhold til taushetsplikt for mine informanter og deltagere i studien har jeg valgt å ikke si for mye om aksjonsforskningen, noe jeg har opplevd har vært rett. Men det kan ha påvirket hvordan skolekulturen har sett på forskningen.

#### **1.4.5 Ulike klassestørrelser i forskjellige fag**

Vg1 klassen har i noen fag blitt sammenslått med en annen Vg1 klasse, slik at de har blitt en stor klasse på 30 elever og hatt 2 lærere. Det gjelder i hovedsak programfagene kommunikasjon og samhandling, samt faget helsefremmende. I faget yrkesutøvelse har jeg undervist elevene alene og valgt å være en «liten» klasse på 15 elever på grunn av aksjonsforskningen og vektlegging av å skape et trygt klassemiljø. I faget naturfag og kroppsøving har de kun en lærer der to Vg1 klasser er sammen hele året. I matte, norsk og engelsk har Vg1 elevene 1 lærer på 15 elever, og lærerne blir enig seg imellom hvordan de velger å dele klassene

#### **1.4.6 Stigma**

Sigma handler om at mennesker skilles ut eller at de skiller seg ut, og at en gruppe mennesker som for eksempel elever i en skoleklasse kan se på andre elevers egenskaper som bryter med det som er vanlig å gjøre i den aktuelle klassens skolekultur (Goffman, 1975 s.14). Stigma er et begrep jeg ble oppmerksom på da jeg gikk gjennom data i studien, fordi jeg oppdaget at elevene stigmatiserte seg selv i forhold til sine egne egenskaper. Begrepet anvendes og utdypes noe mer i metodekapitlet under 4.9.2.

### **1.5 Oppbygging av masteroppgaven**

I kapittel 2 får jeg frem tanker om tidligere forskning på feltet og kapittel 3 inneholder teori om sosialisering, omsorg og forståelse av relasjoner, identitet og praksisfellesskap. Kapittel 4 inneholder begrepet metode og de ulike metoder for å innhente data fra elevene, som intervju, fokusgruppe og observasjon. Kapittel 5 får frem analyse av forskerdagboken og analyse av kategori 1 praksisfellesskap og identitet, samt kategori 2 utvikling gjennom tilhørighet. I analysene presenteres «rådata» fra forskningsmetodene, dybdeintervju, fokusgruppeintervju. Avslutningsvis for hver kategori presenteres de viktigste funnene. I kapittel 6 drøftes funn og

analysene opp imot teori og problemstilling. Kapittel 7 inneholder avslutningen som gir noen svar på forskningsspørsmålene og problemstillingen, samt tanker om videre arbeid i skolen der andre yrkesfaglærere og ledere kan ha nytte av denne forskningen. Til slutt i rapporten finnes tre vedlegg, et om samtykkeerklæring for deltakere i studien, det andre er intervjuguide for de to første individuelle dybde intervjuene og det tredje er intervjuguide for fokusgruppen.

## **2 TIDLIGERE FORSKNING**

I dette kapitlet vil jeg vise til tidligere forskning jeg har valgt å ta med i oppgaven og fortelle om hvordan jeg gikk frem i Oria for å finne ut om det har vært forsket på lignende studier i forhold til omsorgsetikk og holdningsskapende arbeid i skolen. Jeg har valgt ut tre masteroppgaver som blir diskutert mot min, for å få fram forskjellen på hvordan omsorgsetikk inngår i oppgavene i forhold til i min studie. Den ene masteroppgaven er skrevet av Gunnhild Strandlie (2014) som omhandler bevisstgjøring av begrepet omsorg for ansatte i barnehage, og den andre oppgaven handler om omsorg/støtte i ungdomskolen og er skrevet av Eli Dahl Vasseng (2012). Den tredje oppgaven handler om tillit og trygghet fra læreren på yrkesfag i videregående skole, og er skrevet av Oddveig Regine Amdal (2014).

### **2.1 Søking i databaser**

Det er allment kjent at det er forsket mye på barn og unge i Norge og gjennom søk i Oria kunne jeg velge i mange oppgaver etter å ha valgt søkeord som *omsorg*, *omsorg and barn*, *omsorg i skolen* og *trygghet i skolen*. De to først begrepene bidro til mange treff innen helseyrker, og derfor måtte jeg spisse søket for å finne forskning innen barnehage og skole. Jeg fikk tilgang til mange masteroppgaver om barnehager der begrepet omsorg gikk igjen, mens i grunnskolen var det ikke like mange ved bruk av omsorg. Men derimot når jeg anvendte begrepet *trygghet i skole* bidro det til mange treff, men mange handlet om relasjonsskaping og tilrettelegging for læring. Masteroppgaver innen omsorg i barnehage var som sagt lett å finne, mens omsorg i skolen ikke kom opp med like mange treff. Dette viser at innenfor omsorgsetikk kan det se ut til å vektlegges ulik oppmerksomhet på omsorg, fordi små barn blir gitt mer omsorg enn større barn. Eksempel er ifra barnehage der omsorg er viktig for å gi barnet den tryggheten det har behov for i utvikling i lek og læring. Jeg har valgt å studere en oppgave innen omsorg fra barnehagen og en fra ungdomskolen, samt en tredje

masteroppgave fra videregående skole i yrkesfag. Det har jeg gjort for å vise til likhetstrekkene i de tre oppgavene og hvor ulik de er min studie, selv om jeg også legger vekt på omsorgsetikk inn i skolen. Min oppgave er vinklet helt annerledes enn de tre jeg skal vise til, fordi jeg har fokus på holdningsskapende arbeid til elevene i skolen.

## **2.2 Tidligere forskning i barnehage, grunnskolen og videregående skole**

I Oria fant jeg disse tre masteroppgavene jeg velger å forklare og diskutere i forhold til min.

### **Omsorg i barnehage**

Strandlie (2014) har skrevet en masteroppgave som omhandler omsorg i barnehage der hun har gjennomført en kvalitativ forskning med intervju som metode. Hun har i sin studie lagt vekt på å finne ut hvordan de ansatte forstår og anvender begrepet omsorg. Oppgaven handler om bevisstgjøring til de ansatte i forhold til begrepet omsorg. Forfatteren får frem hvordan de ansatte legger vekt på handlinger som viser omsorg for barna, samt samtaler om omsorgsfulle hendelser som foregår i barnehagen.

### **Omsorg/støtte i ungdomskolen**

Vasseng (2012) viser i sin kvalitative studie hvordan ungdomsskoleelever beskriver en omsorgsfull/støttende lærer og den betydning det har for motivasjon i skolearbeid og læringsmiljø. Studien legger vekt på å anvende motivasjonsteori og få fram viktigheten av relasjonsskaping, slik det bidrar til at elevene oppleve skolen som motiverende. I studien viser hun til at elevene har problem med å bli motivert og de ønsker seg lærere som kan motivere de gjennom å være omsorgsfulle.

### **Lærer i den videregående skolen. Det handler om tillit, det handler om trygghet og det handler mange ganger bare om å vise at du er der.**

Amdal (2014) sin studie omhandler yrkesfaglærernes vektlegging av å etablere kontakt med elevene i skolen. Studien tar for seg hva som må vektlegges av lærerne for å få til en god kontakt med elevene fra skolens første dag. Funn i oppgaven viser at det handler om å bygge relasjoner og tydelig klasseledelse der trygghet er vektlagt. Oppgaven får også frem at læreren er opptatt av å være tydelig og har klare rammer og forventninger til elevene fra skolestart.

### 2.2.1 Diskusjon om tidligere forskning og min studie

To av de tre masteroppgavene jeg har valgt å ta med fra tidligere forskning viser tydelig at de vektlegger omsorg som et middel i det de ønsker å oppnå. I barnehagen kom det tydelig fram at det var handlingene fra de ansatte som skulle bevisstgjøre de om at det handlet om begrepet omsorg, og hvordan det bidrar til trygghet for barnehagebarna. I ungdomskolen handler det også om det samme, at omsorg fra lærerne skulle brukes som et motiverende tiltak, slik at elevene fikk lyst å lære. På den tredje oppgaven var det relasjonsskaping som ble brukt av yrkesfaglærerne som middel for å skape trygghet til elevene.

Det som er likt med de tre masteroppgavene og min studie er at alle er opptatt av omsorgsetikk, **MEN forskjellen er at i min studie foretar jeg aksjonsforskning der holdningsskapende arbeid vektlegges og omsorgen jeg utøver i seg selv IKKE er formålsrettet. Omsorgen min er en integrert egenskap i meg som menneske.** Målet med aksjonsforskningen er å se om min omsorgsfulle væremåte smitter over på elevene og bidra til at de påvirker hverandre i å bli omsorgsfulle mot hverandre i klassen. **Aksjonsforskningen er ikke noe som kan gjøres i en eller to uker, men må pågå hele skoleåret, fordi holdningsskapende arbeid tar tid og må bli en naturlig del av handlingene til elevene.** Jeg tar sosialiseringarbeid alvorlig, da det handler om at elevene skal bli yrkesutøvere med fagholdninger. Fagholdningene skal gjenspeile yrkeslivet med omsorgsfulle holdninger, noe som er viktig i helseyrkene da de skal ta seg av mennesker med ulike behov.

### 2.2.2 Konklusjon etter å ha studert tidligere forskning

Det jeg har kommet frem til etter å ha søkt i søketjenesten Oria og fått studert mange andre masteroppgaver viser at jeg har en annen vinkling innen omsorgsetikk enn alle de andre oppgavene jeg har studert. I forhold til hvordan jeg har vinklet min studie kan jeg ikke se at det har vært forsket mye på det holdningsskapende arbeidet i videregående skole innen helse- og oppvekstfag med samme vinkling som jeg har valgt. Med det menes at omsorgen fra læreren er med å danne grunnlaget for holdningene elevene får gjennom sosialiseringen i skolen. Siden jeg kun har søkt i Oria kan jeg ikke med sikkerhet si at det ikke finnes flere oppgaver av samme type forskning jeg har utført. Det som i alle fall er sikkert er at det er forsket mye på omsorg og relasjonsskaping der det blir brukt som et middel for å oppnå trygghet for barn og ungdom. De tre masteroppgavene jeg har brukt som eksempler i oppgaven viser dette tydelig.



### 3 TEORI

Identitet skapes gjennom alt som skjer i sosialisingsprosessen i elevenes liv og i dette kapitlet presenteres derfor teori om sosialisering der jeg velger å nevne veiledningens betydning i skolens sosialisering. Videre følger teori om omsorg, forståelse av relasjoner, identitet og praksisfellesskap. Jeg har begrenset teorien ved å ha valgt det jeg har sett på som relevant for denne studien og det drøftes i kapittel 6.

#### 3.1 Elevenes sosialisering i utdanning

Identitet er et resultat av all sosialisering i livet til et menneske enten påvirkningen er positiv eller negativ. I Norge har elever rett til videregående opplæring og å bli forberedt til yrkeslivet gjennom lærere som innehar holdninger og kunnskaper som gjenspeiler yrkeslivet (Lingås og Høsøien, 2016 s.134). Relasjonskaping i skolen skjer mellom lærer og elev, samt mellom elev og elev. Læreren skal bidra til struktur og kontroll på den ene siden, og en omsorgsfull rolle på den andre siden. Hvordan relasjonen blir mellom lærer og elev påvirkes av lærerens verdier og holdninger til lærerrollen (Lingås og Høsøien, 2016 s.187). Eksempel på en lærer som er opptatt av å skape trygge omgivelser for elevene vil prioritere å bli kjent med elevene, før fokuset blir å undervise. Motsatt vil være en lærer som ikke ser verdien av å bry seg med å bli kjent med elevene, og velger å ha større fokus på undervisning og faglige resultater. Gjennom læreren sin væremåte i klasserommet skjer speiling, som vil si at måten læreren er på overfor elevene, vil kunne påvirke elevene til å være lik tilbake mot læreren. Det kan også forklares at *det* som vies oppmerksomhet er *det* som blir forsterket. Flere eksempel som viser dette kan være en lærer som møter sine elever med respekt og omsorg, vil trolig få det tilbake. Om læreren lykkes i få til gode holdninger og omsorg fra elevene avhenger av graden av tillit fra elevene. Det å ha tro på elevene ser ut til å ha en betydning for å skape en god relasjon mellom lærer og elevene (Lingås og Høsøien, 2016 s.187-188).

Formidlingen til elevene har vært det mest sentrale i lærers arbeid i forhold til hvordan de lærer best, men oppdragelse kan også se ut til å være en viktig del i lærerens arbeid. Sosialisering handler om å forme fremtiden til ungdommene (Frønes, 1998, s.20-21), og det at læreren er en *rollemodell* for elevene er en form for *makt* og kan påvirke hvordan elevene er mot hverandre. Lærerens makt kan anvendes destruktivt eller konstruktivt. En destruktiv måte er om læreren i kommunikasjonen er mer opptatt av kontroll og struktur og derfor velger å ikke se en eller flere elever i undervisningssammenheng, kan det bidra til at elevene blir slik

overfor hverandre, noe som ikke skaper gode relasjoner mellom elevene. Den konstruktive siden er om elevene kan identifisere seg med læreren som viser omsorgsfulle holdninger, og gode måter å løse spenninger på. Elevene vil da kunne kopiere lærerens gode sider og skape sosiale fellesskap seg imellom og håndtere uenigheter på en konstruktiv måte i klassen, slik at det bidrar til trygghet (Lingås og Høsøien, 2016 s.192).

Personligheten til en elev skapes gjennom samspill med andre i kulturen eleven lever i. I samspillet mellom eleven og mennesker som inngår i kulturen, skjer en gjensidig påvirkning. I sosialiseringprosessen utvikler hver enkel elev seg på sin spesielle måte der eleven forsøker å forstå seg selv og sin måte å tenke og føle på. Samtidig som en personlig utvikling skjer hos eleven, blir eleven en del av kulturen og samfunnet vedkommende er i (Frønes, 1998 s.19). Sosialiseringen er en prosess som skjer ubevist der ytre påvirkninger kan innvirke på eleven. Eksempel på ytre påvirkning kan være at eleven gjennom påvirkning av andre viser inkluderende holdninger ovenfor andre mennesker eller motsatt, viser seg å være lite inkluderende ovenfor andre. Ytre påvirkninger er en viktig del av prosessen i sosialiseringen. En annen viktig del av sosialiseringprosessen er at eleven kan klare å se endringer ved seg selv gjennom refleksjon og forstå hva som skjer med seg selv og andre (Frønes, 1998 s.50).

Georg Herbert Mead var en sosialpsykolog som er kjent for uttrykket «den signifikante andre». Utrykket kan forklares med at det er mennesker som har sosial forbindelser med hverandre og kommuniserer med hverandre på en måte som begge parter forstår. Utrykket har en betydning i forhold til sosialiseringprosessen i elevens liv. Med det menes at sosiale forhold har en betydning for det som skjer i sosialiseringprosessen til eleven, og andre elever kan som nevnt være «de signifikante andre», der de kan forstå eleven i ulike situasjoner, fordi de er i samme skolekultur. Kultur og forståelse som nevnt i forrige setning kan også representere «den signifikante andre», og det kan være derfor Mead ser på begrepet som samfunnets budbringer til eleven. Mead anvender også begrepet «den generaliserte andre» som har blitt til ut ifra «den signifikante andre». «Den generaliserte andre» blir til gjennom at eleven bruker sine erfaringer til å generalisere de sosiale omgivelsene som elevene er nærmest, over til et større bilde av hvordan eleven ønsker å se verden (Frønes, 1998, s.43). Det jeg forstår med «den generaliserte andre» er at erfaringer ungdommer får gjennom sine nærmeste venner som for eksempel egenskapen å være inkluderende, vil ungdommene ta med seg videre og utøve mot andre ungdommer i fremtiden. Ungdommer som er på vei til å

frigjøre seg fra familien og inn i voksenlivets rolle vil kunne se jevnaldrende elever som de viktige signifikante andre. Holdninger som vil prege elevene fremover i livet utvikles i ungdomstiden sammen med andre venner og elever på samme alder ifølge (Frønes, 1998 s.48-49). Sosial identitet handler om hvordan en elev ønsker å fremstå for andre og identiteten er ikke konstant hele tiden. Den er i stadig bevegelse ut ifra situasjoner eleven kommer opp i. I noen situasjoner kan eleven oppleve seg trygg, fordi det området og sammen med akkurat de menneskene tør eleven å være seg selv, være trygg på andre og vite hvordan kunne takle situasjonen. I andre situasjoner kan det være motsatt, fordi eleven kjenner på utrygghet og ikke vet hvordan gå frem for å takle situasjonen. I samfunnet kan elevene ha flere sosiale identiteter ser ut i fra hvilken ulike roller, og det gjør at identitet er sammensatt. Kjerneidentitet er noe alle elever har og det handler om hvordan en elev ser på seg selv og hvordan vedkommende er påvirket av de forskjellige sosiale identitetene eleven har (Frønes, 1998 s.53-54).

Yrkesfaglærere kan også se ut til å være en betydningsfull signifikant andre for elevene, da relasjonen mellom lærer og elev er nærmere i dagens skole. Den pedagogiske stilen til lærerne har endret seg og elever anvender fornavn på lærerne, samt at elevene har flere rettigheter i forhold til medvirkning. Skolen er derfor preget av økt demokratiske prosesser enn tidligere og alt dette viser en større nærhet til elevene i videregående skole. Lærerne kan se ut til å ha en indirekte innvirkning på elevene i videregående skole i forhold til hvor elevene hører til i hierarkiet i skolen. Elevene er i større grad avhengig av skole og utdanning for å tilegne seg et yrke i fremtiden og i denne prosessen ser det ut til at skolen og lærerne har fått større betydning for elevene (Frønes, 1998, s.46).

### **3.1.1 Veiledningens betydning for identitetsutvikling i utdanning**

Det er en sammenheng mellom praksis og identitet der elevenes identitet handler om hvordan de opplever seg selv i forhold til hvem de er og hvordan de opplever å være en del av en klasse. Det kan trekkes paralleller mellom praksis og identitet ved at praksis handler om fellesskap der meninger forhandles i forhold til deltagelse i fellesskapet (Wenger, 2013 s.175). Veiledning i skolen kan derfor ha betydning for identitetsutviklingen til yrkesfagelevne, fordi veiledning handler om samspill mellom tilnærmet voksne personer og er en strukturert påvirkning i skolen der veileder hjelper den andre til å finne veien selv. For å gi god veiledning til elevene er det viktig at læreren har gode kommunikasjonsferdigheter som å

kunne observere, lese kroppsspråket til elevene ved tilbakemeldinger og være en god lytter. Elevene kan føle motløshet i læresituasjoner og oppmuntring samt veiledning fra lærer og andre elever i skolen, kan bidra til at elevene ser løsninger selv. Thommassen (Halland, 2009) mener at det trolig vil bidra til at læresituasjonene blir overkommelige og elevene opplever mestring og glede. Veiledning i skolen må skje slik at informasjon tilpasses og gis i passe mengder. Det vil si at korte beskjeder må gis ved for eksempel praktiske øvelser i undervisning, for å se an behovet til de som blir veiledet og timing for den informasjonen som ønskes å gi. Det å gi støtte, motivere, inspirere og utvikle pågangsmot handler om å kunne være med å påvirke elevene til å tørre ting de ellers ikke har prøvd før. De som blir veiledet bør vandre i terrenget de ikke er kjent i for å lære (Halland, 2009). Det å få elever til å tørre mer kan bidra til økt selvfølelse og styrket identitetsfølelse. Gjennom veiledning fra yrkesfaglæreren i skolen kan det være med å heve kompetansen i læringsarbeidet til elevene og bidra positivt til identitetsutvikling til elevene (Halland, 2009).

### **Eksempel på to forskjellige former for veiledning: Institusjonell veiledning og veiledning gjennom aksjonsforskning**

Jeg ønsker å nevne to forskjellige forhold som kan sees på som veiledning. Den ene er når veiledningen er strukturert fra skolen sin side der jeg som lærer må forholde meg til det skolen bestemmer skal gjøres og det kan være gjennomføring av fadderordning og makkerskap ved skolestart. Det er tiltak yrkesfaglærere pålegges å gjennomføre og er noe jeg har vært med på ved skolen jeg har forsket i. Aksjonsforskning ser jeg på som den andre formen for veiledning der yrkesfaglæreren har eget veiledningsopplegg og kan være i form av rollespill, der elevene får mulighet å vise respekt og omsorg til hverandre, og på den måten øve opp positiv atferd til andre mennesker. Hjelpemidler i rollespillene kan være å iføre seg klinikkler for å kunne leve seg mer inn i å være en yrkesutøver i et helseyrke. Det å leve seg inn i en slik yrkesrolle vil si at eleven får praktisert å utføre omsorgsfulle handlinger til medelever som er pasienter i rollespillet. Elevene får gjennom å bytte på rollene oppleve hvordan det er å være pasient og «kjenne» på omsorgsfull pasientbehandling. Rollespillene spilles ofte med utgangspunkt i hvordan du *ikke* skal være mot en pasient, for deretter å vise hvordan du *skal* være mot en pasient, fordi da får elevene «føle» på hvordan det er å bli behandlet lite omsorgsfullt, for deretter å bli behandlet omsorgsfullt. I en slik aksjonsforskning vil jeg som yrkesfaglærer gå inn og veilede elevene underveis i prosessen slik som forklart i Halland (2009). Slik jeg tolker teorien til Halland (2009) kan elever også

være veiledere for hverandre når de arbeider i gruppearbeid som rollespill og lignende arbeid i skolen. Yrkesfaglæren kan også oppleve å bli veiledet av elever, noe jeg selv har erfart og det viser at veiledning ikke kun handler om at yrkesfaglæreren er veileder i skolen, men at yrkeseleven også kan ha en funksjon som veileder. All påvirkning som skjer i elevenes hverdag, om den er positiv eller negativ er med å danne elevenes identitet.

### **3.2 Omsorg og forståelser av relasjoner i utdanning**

I dette kapittelet skal jeg få frem betydningen av å ha omsorgsfulle holdninger i videregående skole, fordi det har betydning for den fagholdning yrkesfaglæreren må inneha i helse- og oppvekstfag. I holdningsskapende arbeid der elevene påvirker hverandre til gode holdninger, lik yrkesfaglærerens, er det viktig at læreren forstår relasjoner i utdanning for å kunne skape den tillit som skal til for å bidra i omsorgsfull relasjonsskaping.

«Å se med hjertets øye» er et uttrykk som forskeren Kari Martinsen er kjent for. Martinsens omsorgsetikk er ifølge Foss (2005) påvirket av Knud E. Løgstrup (1905-1981) og Emanuel Levinas (1906-1995) etikk. Løgstrup var en filosof og teolog fra Danmark, og han har hatt stor innflytelse på diskusjoner som har vært rettet mot moralfilosofi i de nordiske landene. Levinas var en fransk-jødisk filosof og kom fra Kaunas i Litauen. Forståelsen av barmhjertighetsbegrepet har Levinas vært med å påvirke til, og videre var han mer opptatt av etikkens krav enn av om verdien av lykke og nytteverdi. Martinsen er tidligere sykepleier og ifølge Foss (2005) har hun stor innsikt i å kunne koble sammen refleksjonen fra teori og praksis i pleie av pasienter. Omsorgsarbeidet Martinsen har studert kan se ut til å være viktig da mennesker som er avhengig av omsorg og pleie kan oppleve seg usynliggjort i en stor og upersonlig verden (Foss, 2005). I skolen legges det også vekt på omsorgsarbeid til elevene, slik at elevene skal bli trygge i relasjoner og derfor kan det se ut til å være likhetstrekk ved Martinsen sin omsorgsetikk og omsorgen jeg som yrkesfaglærer utfører i skolen. Erfaring jeg vil nevne som viser dette er erfaringer i videregående skole der jeg som yrkesfaglærer arbeider med å legger vekt på å gi elevene en trygg start i skoleåret. For at elevene skal oppleve trygghet har jeg vært opptatt av å skape god relasjon til alle elevene og få elevene til å skape god relasjonen seg imellom ved å bli godt kjent. Tilbakemeldinger fra elever som har vært veldig stille og beskjedne, har vist at de opplever seg mer sett av meg som lærer og av medelever når de har blitt godt kjent i klassen.

«Å se med hjertets øye» handler videre om at yrkesutøveren er aktiv selv i å vise mennesker oppmerksomhet, og i lærerens arbeid vil det si å bry seg om å se hele eleven i eleven (Foss, 2005). Jeg velger å ta med et direkte sitat fra boken til Foss (2005) for å vise hvordan han tolker hva Martinsen skriver om viktigheten av yrkesutøveres omsorgsarbeid gjennom deltagende oppmerksomhet:

Det gjelder å se mennesket i mennesket og møte det med åpenhet, tillit og hjertelag. Å se med hjertets øye er mer enn rutinert vennlighet, det er et spørsmål om å åpne seg for å se nyansene, forskjelligheten og særpreget hos Den andre. La Den andre beholde sin selvforståelse, sin identitet og ikke redusere til et objekt for våre observasjoner og anvisninger (Foss, 2005 s.31).

Slik jeg tolker sitatet er det viktig at yrkesfaglæreren i videregående skole vise med hele seg at vedkommende bryr seg om elevene. Yrkesfaglæreren må vise respekt for hvordan hver enkelt elev er som person, og på den måten kan elevene oppleve trygghet i å være seg selv og få utvikle videre egen identitet ut ifra sin selvforståelse som person.

Yrkesfaglærerens omsorgsetikk i skolen kan bidra til at elevene blir tryggere i seg selv og kan tåle de krav som blir stilt til de i utdanning. Omsorg skjer gjennom yrkesfaglærers relasjon til elevene. Relasjon mellom mennesker er noe som oppstår når vi kommuniserer, og mennesker kommuniserer på forskjellige måter. Ulleberg (2014) skriver om relasjonsperspektiv i sin bok og anvender Gregory Bateson sin kommunikasjonsteori. Ulleberg bruker teorien til Bateson for å gjøre oss mer bevisst hvordan vi forstår verden ved å sette relasjonen i sentrum for å forstå andre mennesker. Slik hun leser Bateson sin kommunikasjonsteori handler det om hvordan kommunikasjon kan analyseres for å vurdere hvordan den virker på relasjonen. Vektlegging av relasjonens betydning blir derfor viktig for å kunne forstå mennesker og hendelser som kan påvirke menneskers handlinger (Ulleberg 2014 s. 35). Ulleberg (2014 s.38-39) omtaler to hovedmønstre i interaksjon mellom mennesker, det ene er symmetrisk og det andre er komplementær. Det første mønsteret handler om likhet på begge sider av kommunikasjonen. Eksempel kan være at en lærer som har en omsorgsfull væremåte vil kunne forsterke interaksjonen mellom seg og andre elever som har samme egenskap. Jo mer omsorg læreren viser til elevene jo mer omsorg forsterkes hos elevene. En slik symmetrisk interaksjon vil kunne oppleves positiv da omsorg oppleves trygt for både elev og lærer (Ulleberg, 2014 s.39). Komplementaritet er det andre hovedmønstret og handler om en ulikhet der noe utfyller noe annet. Interaksjon mellom mennesker kan sies å være komplementær når følelser og handlinger knyttes sammen ulike parter i en kommunikasjon

der den ene parten stimulerer den andre i interaksjonen og får en respons. Eksempel kan være at læreren snakker så hører elevene etter, og dersom læreren snakker mer, hører elevene etter mer. Et annet eksempel er om en læreren stimulerer elevene ved å legge vekt på ansvar og selv viser dette ved å ta mye ansvar for elevene. Da kan elevene reagere med å ta mindre ansvar. Dersom læreren viser hjelpeløshet, kan det bidra til at elevene velger å ta mer ansvar fordi de opplever at de ikke har noe annet valgt siden læreren ikke gjør det. Elevene kan også reagere med å lage støy og uro, fordi de ikke helt vet hva de skal gjøre i en slik situasjon der læreren ikke viser ansvar. En komplementær relasjon kan også være når en elev som ikke er vant til å ta ansvar med å våkne om morgnen, får eleven andre til å vekke seg, fordi eleven ikke tror han klarer å våkne selv. Ved en slik komplementær relasjon unngår eleven å ta ansvar selv. Mennesker som følger opp eleven ved å passe på å vekker han, vil være med å bidra til at eleven tar mindre ansvar, fordi eleven vet at andre tar ansvar for han. Skal denne eleven klare å ta ansvar selv må mønsteret brytes ved at eleven selv må passe på å våkne av vekkerklokken. Trolig vil eleven forsove seg noen ganger før han klarer å ta ansvar og våkne av vekkerklokken. Ved å endre samspillet til elevene slik forrige eksempel viser, bidrar læreren til endring i relasjonen. Relasjoner mellom lærer og elever som varer i flere måneder vil inneholde begge hovedmønstrene. Formålet med å trekke frem de forskjellige eksemplene i både symmetrisk interaksjon og i komplementær interaksjon, er for å vise at en lærer må kunne veksle mellom kommunikasjonsmønstrene for at elever skal tørre å lære mer. Det handler om omsorg når en lærer bryter mønster og får elever til å tørre mer, fordi det kan bidra til økt læring og mestring for elevene i en klasse (Ulleberg, 2014 s.40-41).

### **3.3 Praksisfellesskap og identitet**

I begynnelsen av dette kapitlet og får jeg frem hvordan Wenger ser på praksisfellesskapet og forklaring av begrepet *praksisfellesskap*. Videre får jeg frem *identitet* som sosial dannning. *Legitim perifer deltagelse* presenteres sist i kapitlet i 3.3.6 der jeg nevner kort historien bak begrepet. Teorien fra Lave og Wenger (2003) samt fra Wenger (2013) har stor betydning for hele studien, da de to første begrepene som omtales er en viktig del av problemstillingen. Det første begrepet *praksisfellesskap* handler om en skoleklasse der deltagerne i fellesskapet er gjensidig avhengig av hverandre i læresituasjoner i faglige og sosial sammenhenger i klasserommet. Det andre viktige begrepet er *identitet* og knyttes til elevene og hvordan de gjennom praksisfellesskapet i utdanning skaper og opplever egen identitet. Wenger (2013 s.83) ser på *praksisfellesskap* som noe elevene har felles og som bidrar til at elevene

samarbeider om det de har felles. Det de kan ha felles er å samarbeide om ulike fag i klassen i videregående skole. Relasjonens betydning og andre forhold i menneskelig samhandling vektlegges ikke i teorien til Wenger, da han mener at et menneske deltar i ulike praksisfellesskap som en naturlig del i dagliglivet til mennesket. Han mener videre at praksisfellesskap foregår i kontekster som kan være uformelle og i andre tilfeller formelle. Eksempel på uformell kontekst kan være en elev sammen med familien, og eksempel på formell kontekst kan være i utdanning som elev, eller i yrkeslivet som yrkesutøver (Wenger, 2013 s.83).

Begrepet *praksisfellesskap* er ut ifra teorien til Wenger (2013 s.61) satt sammen med det ene begrepet *praksis* som betyr handling i en kontekst der det sosiale er viktig for å skape mening. Det andre begrepet *fellesskap* består gjennom praksis av tre dimensjoner. Første dimensjon er engasjement som handler om at deltagerer skaper en nysgjerrig for å få lyst å foreta en handling, som fører til gjensidighet. Kvaliteten i engasjementet kan sies å være gjensidigheten, da engasjementet fører til respons. Eksempel på dette kan være at en elev tar initiativ til å være leder for klassen i et gruppearbeid og klassen responderer ved å bli engasjert i det som lederen foreslår de starter med i gruppearbeidet. Andre dimensjon er at deltagerne er sammen i en virksomhet. Det kan for eksempel være elever i en klasse slik som forklart i forrige eksempel der skoleklassen arbeider sammen i et gruppearbeid. Den tredje dimensjonen handler om at deltagerne i fellesskapet skal lære noe spesifikk sammen, som for eksemplet et fag eller et yrke. Et annet eksempel kan være gruppearbeid der elevene får i oppgave å lære om hvordan historien til helse- og oppvekstsektoren har endret seg fra 1800-tallet og frem til dagens samfunn. Forklaringen på fellesskap kan også sies på denne måten, at mennesket i samhandling med hverandre utgjør et fellesskap som arbeider mot en felles forståelse gjennom handlinger. Mennesket er sammen i ulike virksomheter og erfarer nye ting både fysisk og psykisk. Læring kan oppstå i ulike virksomheter som for eksempel i hjemmet, på skolen og i arbeidslivet. Læringen som skjer i skolen handler om at eleven i relasjon med andre elever utøver noe sammen i skolen som virksomhet, som nevnte tidligere kan det være en skoleklasse i videregående skole. Skoleklassen kan gjennom et skoleår ha til felles å oppleve meningsfullhet ved å lære seg flere fag sammen, og arbeide for et sosialt fellesskap. Det som kjennetegner praksisfellesskapet er at deltagerne arbeider sammen over tid (Wenger, 2013 s.177).



*Identitet* kan beskrives i forhold til det individuelle og det sosiale der individets identitet bygges opp i forbindelse med hva individet har opplevd i sosiale fellesskaper. Individet blir ikke menneske av seg selv og derfor handler identitet i praksis om samspill mellom deltagelse i fellesskaper. Identitetsarbeid pågår derfor hele tiden og er ikke noe som skjer i bestemte perioder i livet. Identitet konstrueres i sosiale sammenhenger og derfor kan en ikke si at identitet kan deles opp til å gjelde kun personen eller kun fellesskapet. Identitet kan ses på som en sosial dannelselse som vil si at mennesker påvirkes av hverandre gjennom kommunikasjon og samhandling, der de tilegner seg ny kunnskap. Elevers *identitet* kan derfor ikke skilles fra fellesskap, praksis og mening. Med dette menes at elevers identitet blir påvirket av fellesskapet og fellesskapet påvirkes av elevenes identitet. Det vil si at individet og praksisfellesskapet som kan være de andre elevene i klassen, har en gjensidig påvirkning. Individualiteten utelukkes ikke selv om begrepet identitet blir omtalt i sosiale begreper, men at individet i seg selv blir sett på som en del av handlingene i en praksis sammen med andre. Det å se på identitetsanalyse som en todeling der individ og fellesskap blir sett på hver for seg mener Wenger er feil, fordi individ og fellesskap skal sees på som en gjensidig prosessen. Det er samspillet i den gjensidige prosessen som har størst betydning. Det kan være vanskelig å vite hvor grensen for individualitet slutter og grensen for hvor kollektivet begynner. Det er heller ikke nødvendig å vite hvor de individuelle og kollektive grensene går, fordi gjennom handling, språk og måter å se verden på, vil de sosiale relasjonene hos individet og kollektivet vise seg. Identiteten til et menneske skapes ikke av seg selv men skapes ved å høre til et praksisfellesskap, fordi det skjer i en gjensidig prosess mellom individ og fellesskapet (Wenger, 2013 s.169-170).

Den sosiale identitetsdannelsen kan være utviklende gjennom spenninger mellom individ og kollektivet. Individet og kollektivets ulike meninger og oppfatninger om hva som oppleves viktig for en, kan skape utfordringer, men gjennom kreativitet og erfaringer kan kompetanse oppnås og utfordringene løses. Ved spenninger kan utviklingen føre til at kollektivet og individet forsterker hverandre (Wenger, 2013 s.171). Det jeg forstår med dette er at i en klasse kan det oppstå uenigheter der deltagerne i praksisfellesskapet ikke forstår hverandre. Det kan føre til misforståelser og opplevelsen av å ikke bli forstått. Gjennom kommunikasjon kan deltagerne i et fellesskap komme til en felles forståelse av hvordan de ønsker å ha det. For at elevene skal oppnå økt kompetanse må de erfare, og spenningsfeltet ligger mellom erfaring og

økt kompetanse. Elevene lærer mer når de er trygg i fellesskapet da de tør å si ifra om forhold som må forbedres, og det kan bidra til bedre klassemiljø (Wenger, 2013 s.245).

### **3.3.1 Hvordan elever blir deltagere av et fellesskap**

I dette underkapitlet gis det en kort forklaring på de tre dimensjonene: *Gjensidig engasjement* som handler om likevekt i et praksisfellesskap der deltagere innordner seg og samarbeider for å skape en helhet i fellesskapet. *Ansvarlighet ovenfor en virksomhet* er den andre dimensjonen som tar for seg deltagerne i praksisfellesskapet og hvordan de tar ansvar og engasjerer seg for å få til et trygt klassemiljø. Den tredje dimensjonen er *innholdet*, som kan forhandles om i et praksisfellesskap. Elevene er her en del av utviklingen enten vedkommende er aktiv eller ikke. Klassemiljøet kan utvikles til å bli trygt eller utrygt ut ifra hvordan elevene engasjerer seg.

#### **3.3.1.1 Gjensidig engasjement i praksisfellesskapet**

I et praksisfellesskap som en Vg1 klasse kan være, vil hver elev ha forventninger om hvordan de ønsker å bli behandlet og hvordan de kommer til å behandle de andre i klassen. Elevene finne sin rolle og spiller den for å innordne seg og lære seg reglene i hvordan være sammen med de andre elevene i et samarbeid. Verdier som egenskaper og kunnskaper kan hver elev få gjennom samarbeidet i fellesskapet i klassen. Gjensidig engasjement i en klasse vil si at elevene gir og tar i forhold til å skape en helhet i fellesskapet. Det som menes med dette er at elevene er med å bidra med sin kunnskap og erfaringer inn i praksisfellesskapet og er lydhør for å ta imot veiledning og hjelp fra andre elever i klassen, slik at det skaper en likevekt i forholdet mellom deltagerne i praksisfellesskapet (Wenger, 2013 s. 177).

#### **3.3.1.2 Ansvarlighet ovenfor en virksomhet**

Det kan gi et bestemt fokus å få ansvar i en bedrift. Yrkesfagelevne i form av elevrollen i en Vg1 klasse kan ta ansvar og engasjere seg og på den måten være med å påvirke i klassen. Elever kan se verden på ulike måter fordi hver enkelt elev har sin identitet der de tolker ulikt og kan ha forskjellige meninger om hva som er viktig å vektlegge i ulike situasjoner i klassen. Eksempler på hva elevene kan være med å få ansvar for i en klasse kan være hvilke klasseregler elevene ønsker å ha i klassen og hvordan reglene skal håndheves av

yrkesfaglæreren. Det kan også handle om hvordan elevene tar ansvar for å bidra til et godt klassemiljø og egen læring (Wenger, 2013 s. 178).

### ***3.3.1.3 Innhold som kan forhandles om i et praksisfellesskap***

Yrkesfagelever kan gjennom å være engasjert over tid i en klasse bli trygg i sin elevrolle slik at det bidrar til at elevene er med å skape et eget trygt miljø og på den måten påvirke til at praksisfellesskapet kan bli et sted de ønsker å være. Et eget språk kan utvikles mellom elevene og hvordan elevene er mot hverandre, noe som kan bidra til økt trygghet eller økt usikkerhet i praksisfellesskapet. Identiteten til elevene påvirkes gjennom det de opplever i praksisfellesskapet. Elevene tar del i utviklingen i klassen uansett om de er aktiv eller ikke og det kan oppleves ulikt fra elev til elev (Wenger, 2013).

### **3.3.2 Elevers utfordringer i å bli deltagere av et fellesskap**

Det at elever komme inn i et nytt praksisfellesskap kan for elevene oppleves som skummelt fordi de beveger seg inn i ukjent terreng de ikke har kunnskap om. Eksempel kan være elever som kommer fra ungdomskolen der de har vært eldst og over i videregående skole der de blir yngst og skal bli kjent med helt nye elever i en klasse. De tre dimensjonene som er forklart under 3.3.1 «*hvordan elever blir deltagere av et fellesskap*» viser utfordringer elevene står ovenfor i å begynne i en ny klasse på videregående skole. Elevene vet ikke hvordan de skal samarbeide i starten av et nytt praksisfellesskap, fordi de ikke kjenner andre elever og lærere. Regler for hvordan oppføre seg i klassen kan noen av elevene være usikker på og elevenes identiteten kan påvirkes ved å bevege seg inn i ukjent landskap. Elevene kan ha referanser på noe trygt de har erfart og det tar de med seg for å takle situasjoner på en best mulig måte for seg selv. Eksempel på det kan være at elever velger å sitte sammen med noen de ligner på i alder og personlighet. Det elever gjenkjenner kan oppleves som trygt (Wenger, 2013 s.178-179).

### **3.3.3 Fellesskap som er lærende og identitetsskapende for individet**

Et praksisfellesskap som oppleves trygt og godt er preget av respekt for deltagerens erfaringer og felles kompetanse mellom individene, som knytter de sammen. I et trygt fellesskap kan deltageren utforske ny kunnskap sammen uten å være bekymret for å dumme seg ut. Det må

likevel være spenning mellom erfaring og kompetanse for å få et godt grunnlag for læring. Dette fordi spenning bidrar til utvikling og dersom spenningen mangler vil det ikke føre til utvikling og læring i like stor grad. Deltagerne i fellesskapet må kunne utfordre seg til å tørre å lære. Da må de oppleve fellesskapet som så trygt at de kan gi slipp på den tette bindingen til hvem de er. De må kunne kaste seg ut i muligheten for å få en ny erfaring og i trygge omgivelser kan det bidra til økt læring. Dersom praksisfellesskapet stagnerer ved at deltagerne ikke er trygge og av den grunn ikke lar seg utfordre, kan læringen gå langsommere eller stagnere. Læring forandrer hvem individet er hva det er i stand til å gjøre og gir en ny opplevelse av identitet, samt at læring bidrar til at individet formes gjennom endringsprosessen. Egen opplevelse av læring er med å endre mennesket. Ferdigheter og informasjon anvendes ikke med et bestemt formål, men inngår i identitetsutviklingen. Lærende fellesskap er knyttet sterkt sammen og godtar at samspill i perifere handlinger forekommer, da det kan bidra til nye erfaringer som gir økt kunnskap for praksisfellesskapet. (Wenger, 2013 s.248).

### **3.3.4 Ikke-deltagelse og marginalisering i forhold til praksisfellesskapet**

Det å oppleve ikke-deltagelse i forhold til praksisfellesskapet er en naturlig del av livet til en elev. Samspill mellom elever er en viktig del når eleven opplever deltagelse eller ikke deltagelse. Et eksempel på ikke-deltagelse i et praksisfellesskap kan være at en ny elev begynner i midten av et skoleåret og kan ha utfordringer med å forstå språket mellom elevene som har vært en del av praksisfellesskapet et halvt år. Måter elevene samhandler med hverandre kan også oppleves ukjent for elever som ikke har samme fellesskapsfølelsen i samhandlingen. Dersom en elev som er en del av praksisfellesskapet opplever seg ikke-deltagende kan eleven befinne seg i en viss grad perifert, som vil si i utkanten av praksisfellesskapet. I et slikt tilfelle dominerer deltagelsen i forhold til om eleven er deltagende eller ikke, og faktoren handler om aktiverende deltagelse. Eksempel på det motsatte er om en elev ikke er til stede på skolen, er vedkommende ikke-deltagende og ikke aktiv i samspill i praksisfellesskapet. Eleven kan oppleve å stå på utsiden av praksisfellesskapet ved en slik ikke-deltagelse (Wenger, 2013 s.192). Et lærende fellesskap er trygg i seg som nevnt tidligere, men ikke-deltagelse kan være med å bidra til at fellesskapet opplever at det går utover dem. Dette fordi ikke-deltagelse kan bidra til at oppgaver som skal utføres sammen av elevene, ikke kan utføres slik som planlagt. Konsekvenser for ikke-deltagelse kan være at elever som er mye borte fra skolen eller som opptrer som ikke-

deltagende ved å holde på med helt andre oppgaver som ikke har med praksisfellesskapet å gjøre, kan oppleve å bli marginalisert av klassen når de kommer tilbake fordi de ikke har den kunnskap og erfaring til arbeidet de aktive deltagerne har jobbet med. Marginalisering handler om hvordan identiteten til et individ påvirkes av fellesskapet. Marginalisering er delt inn i to former der den ene handler om kompetanse i forhold til om deltageren blir sett på som fullverdige medlemmer av fellesskapet ut i fra hvordan de bidrar i fellesskapet. Den andre formen handler om erfaring som kan vise seg å ha innvirkning på deltagerens forhold til fellesskapet, fordi den som har blitt marginalisert forhandler gjerne om å få være en del av samhandlingen. Det stilles spørsmål fra de andre aktive deltagerne om den marginaliserte har den erfaringen som trengs, for å kunne delta igjen (Wenger, 2013 s.248).

### **3.3.5 Forskjellige måter å tilhøre et praksisfellesskap**

Det er forskjellige måter å høre til i et praksisfellesskap og de som nevnes her er *engasjement*, *fantasi* og *innordning*. Ved å forstå de forskjellige måtene kan det bidra til en bedre forståelse av prosessene i identitetsdannelse og læring ifølge Wenger (2013 s.200).

*Engasjement* vil si å være aktiv med i for eksempel en klasse som kan ses på som et praksisfellesskap der elevene samarbeider om noe som skaper mening for dem og som kan bidra til opplevelsen av å høres sammen som klasse. Samhørigheten elevene skaper ved å arbeide for et inkluderende klassemiljø er med å bidra til kilde av identitet for elevene. Engasjement som er preget av for eksempel inkluderende holdninger kan derfor bidra at elevene opplever kompetanseidentitet (Wenger, 2013 s.202).

*Fantasi* kan anvendes å skape drømmer om fremtid som er utenfor rom og tid og det kan gjøres ifra erfaringer elevene har fra før. Dette er en kreativ prosess som arbeider med selvet sin side, som kan forklares med den indre følelsen av seg selv som menneske ses i bilder sammen med resten av verden. Begrepet fantasi anvendes ofte i forbindelse med å flykte fra virkeligheten, noe Wenger (2013 s.204) poengterer at han ikke bruker begrepet som. En kreativ prosess velger Wenger (2013) og anvende begrepet fantasi som, fordi det kan være skapende for selvet, og selvet er den indre følelsen av hvordan mennesket ser seg selv. Gjennom å forestille seg nye bilder og relasjoner som er utenfor tid og rom kan det være med å påvirke til å se muligheter i fremtiden. Identiteten til elevene kan på den måten påvirkes gjennom egen fantasi og ved andres meninger og måter å se verden på. Fortiden kan prege en

elevs fremtid, men gjennom refleksjon over fortiden og hva som kan skapes i fremtiden, kan det bidra til å se muligheter til for eksempel et fremtidig yrke, som eleven har et ønske om. Fantasi kan også anvendes av elever til å oppleve å stå utenfor fellesskapet ved å løsrive seg fra identiteten som binder de til fellesskapet, og det kan føre til en form for rotløshet for elevene. Det å anvende fantasi på en måte som bidrar til at elevene opplever å miste sosial fellesskapsfølelse i praksisfellesskapet, kan føre til opplevelsen av ensomhet for elevene (Wenger, 2013 s.205-206). Fantasi kan også anvendes i kombinasjon med engasjement der elevene kan bruke det som refleksjon. Det å dagdrømme kan bidra til å «sette seg litt til siden» for å utforske andre perspektiv som er utenfor tid og rom. Fantasi kan gjennom engasjement åpne opp for ny læring og forståelse for deltageridentitet for elevene (Wenger, 2013 s.248-249).

**Innordning** kan anvendes til å se sammenhenger og på den måten bidra til en større forståelse i læringen for elevene. Elevene kan forsøke å passe inn i klassen gjennom aktiv handling som samsvarer med det som passer inn i praksisfellesskapet. Eksempel på det kan være at elevene forsøker å vise omsorg mot hverandre, fordi det har blitt en felles praksis mellom dem i klassen (Wenger, 2013 s.206).

### **3.3.6 Legitimt perifer deltagelse – elevens læring som observatør**

Legitimt perifer deltagelse fremstilles i en veldig forenklet fortolkning i dette avsnittet. Etienne Wenger har i samarbeid med Jean Lave i boken «Situert læring» sett på hvordan de sammen kan få frem teori om forståelsen av læring. Begrepet mesterlære ble ifølge Lave og Wenger (2003) videreutviklet til situert læring. Videre ble situert læring et overgangsbegrep mot begrepet *legitim perifer deltagelse*. Teorien til Lave og Wenger (2003) tolkes til å omhandle mer enn kun læring gjennom praktisk arbeid, fordi læring foregår overalt der det er sosiale forbindelser (Lave og Wenger, 2003 s.36).

Begrepet *legitimt perifer deltagelse* blir i boken til Lave og Wenger (2003 s.36) foreslått anvendt i forbindelse med *elevenes læring som hovedfokus i klassen*, der elevene og lærer danner en sosial ramme rundt læringen. En første form for deltagelse i et praksisfellesskap blir legitimt perifer deltagelse ansett som, fordi praksisfellesskapet og lærer godtar (legitimerer) at deltagere som er perifer får stå på siden og observere det som skjer i klasserommet. Læreren er den erfarne som hjelper og veileder elevene i undervisning og elever som er perifere kan

observere læreren som veileder og på den måten tilegner seg kunnskap (Lave og Wenger, 2003 s.93). Grunnleggende for begrepet perifer deltagelse hevder Lave og Wenger (2003 s.98) handler om elevers mulighet til identitetsutvikling gjennom praksisfellesskapet. Med dette forstår jeg begrepet perifer deltagelse som at identitetsutviklingen til elevene i en klasse foregår i samhandling med andre elever og lærer selv om deltageren ikke er aktiv i handlinger. Det at eleven er perifer vil si at han observerer aktive handlinger i klasserommet og på den måten tilegner seg kunnskap gjennom det læreren eller elevene utfører av handlinger. Læringen som foregår i et klasserom eller i et verksted benevnes av Lave og Wenger (2003 s.82) som *legitim perifer deltagelse*, fordi læringen foregår under ledelse av mesteren som kan være en yrkesfaglærer. Elevene observerer det som blir forklart og vist av mesteren og av elevene.

### **3.4 Helse- og oppvekstfag en yrkesretning for holdningskapende arbeid**

Helse- og oppvekstfag er en yrkesretning hvor elevene utdannes inn i helsefaglige yrker der arbeidsoppgaver kan være å ta seg av mennesker i sårbare situasjoner i livet. Det er derfor viktig med gode fagholdninger slik at pasienter og brukere blir behandlet på en verdig måte og får den omsorgen de har behov for i sin situasjon. Derfor starter arbeidet i Vg1 med grunnleggende omsorgsholdninger som skal utvikles til en fagholdning for en omsorgsfull yrkesutøver innen helse- og oppvekstfag.

## **4 METODE**

Metode kan sees på som et redskap ifølge Dalland (2007) og begrepet defineres som en fremgangsmåte, et middel til å løse problemer og komme frem til ny kunnskap (Johannessen, Tufte og Christoffersen, 2011).

I dette kapitlet presenteres de ulike forskningsmetodene som er anvendt for å innhente funn i studien. Begrunnelse for utvalget av deltagere gis. Forklaring over planlegging, samt gjennomføring av de ulike intervjuene gjøres også grundig. Prosessen med koding og kategorisering forklares, og til slutt i kapitlet får jeg frem om reliabilitet og validitet i kvalitativ forskning.

#### 4.1 Kvalitativ forskningsmetode

I denne masterstudien er kvalitativ forskningsmetode valgt og metoden legger vekt på en sosialt konstruert verden og er opptatt av å forstå menneskets handling og situasjon (Ringdal, 2013 s.104-105). Videre legger metoden vekt på å fortolke data (Tjora, 2013). Kvalitativ metode er egnet for undersøkelser med fåtall av mennesker der dybdeinformasjon studeres (Dalland, 2007). Jeg har derfor valgt *enkel Case* som forskningsdesign og en fenomenologisk tilnærming og ifølge Ringdal (2013) handler det om å forstå hvordan en gruppe mennesker opplever det samme fenomenet, den samme livserfaringen. Fokuset for meg som forsker blir i dette designet å komme frem til essensen i elevenes opplevelser av hvordan de utvikle seg i en klasse gjennom utdanningen (Ringdal, 2013). Postholm og Jakobsen (2011) mener også at kvalitativ forskning handler om å forstå perspektivet til deltakerne i studien. Fenomenet som studeres gjennom observasjon og intervju er få personer og blir gjennomført i miljøet der informantene oppholder seg, og i denne studien er det en klasse på 14 elever og forskningen foregår på skolen i klasserommet. Kvalitativ forskningsmetode kan få frem informasjon som går i dybden, fordi forskeren kommer nært informanten gjennom intervju der oppfølgingsspørsmål kan bidra til å få flere reflekterte svar.

*Aksjonslæring* er også en metode og den anvendes for å forbedre egen praksis i skolen (Postholm og Jacobsen, 2011). I forskningsprosjektet mitt har jeg som yrkesfaglærer observert hvordan et trygt klassemiljø blir til og kontaktlærers rolle i denne prosessen. Ifølge Bjørndal (2010) omhandler *aksjonsforskning* å samle inn observasjonsdata over egen praksis, slik jeg har gjort i mitt arbeid. Formålet med denne studien er å få informasjon gjennom observasjon og gjennom intervjuer som viser data som går i dybden. Ved å få flere funn kan det bidra til at jeg som kontaktlærer og forsker får en større forståelse av praksisfellesskapet og kan føre til forbedringer i skolen. Data i forskningen vil også kunne få frem hvordan elevene opplever skolehverdagen der både yrkesfaglæreren og elevene er med å påvirke klassen. De funn jeg som forsker samler inn gjennom kvalitativ metode er tekstdata og arbeidet foregår fleksibelt der uformelle analyseteknikker anvendes (Ringdal, 2013 s.104-105). Individuelle intervju og fokusgruppeintervju er benyttet som likestilte former for empirisk dataproduksjon. Det er gjort fordi funnene fra begge former kan få frem ulike perspektiv på problemstillingen, ifølge Halkier (2010). Observasjon er samlet i en forskerdagbok og blir presentert som en før-analyse, fordi arbeidet har pågått etter intervjuene er utført.



I de individuelle intervjuene og fokusgruppeintervjuet tok jeg i bruk lydopptak og observasjon, fordi jeg ønsker å få med meg tonefall og ansiktsuttrykk som er til hjelp i analysen av datamaterialet (Tjora, 2013). I fokusgruppen anvendte jeg også filming for å kunne observere i ettertid samhandlingen mellom deltakerne og det fungerte også som en kvalitetssikring sammen med lydopptakeren, slik at jeg fikk med meg hvem som sa hva i fokusgruppen. Jeg forsikret informantene og deltakerne i studien om at lydopptaket ville bli slettet etter intervjuene ble transkribert (tale blir skrevet om til tekst) og at det var kun jeg som skulle høre lydopptaket når jeg arbeidet med oppgaven. Det samme gjaldt filmen fra fokusgruppen. Mine deltakere er elever i videregående skole og derfor har jeg hatt behov for å innhente tillatelse fra rektor i skolen og godkjenning fra NSD. NSD ble varslet om at jeg kom til å ta i bruk en lydopptaker som ikke ville bli anvendt på en datamaskin og heller ikke lagret på Internett. Det samme gjaldt filming av fokusgruppen. Deltakerne og foresatte ble informert om dette gjennom skriftlig informasjon og muntlig til deltagerne før jeg gjennomførte begge typer intervju. Dette er i tråd med etisk normer og regler i forskning (NESH, 2006). Observasjoner fra intervjuene ble notert ned samme dag, slik at jeg kunne huske bedre når jeg foretok fortolkning av intervjuet etterpå. Transkribering av tale til tekst gjorde jeg selv og det ble gjort umiddelbart etter intervjuene når jeg hadde friskt i minne stemningen og opplevelsene fra intervjuene, noe som er viktig for analysen ifølge Nilssen (2012 s.47).

«Member checking» er utført og handler om at informantene fra intervjuene og deltagerne fra fokusgruppen har fått mulighet til å lese gjennom den transkriberte teksten fra intervjuene de har deltatt i, og sagt ifra om de er enig i det som står skrevet der. Begge informanter har gjort dette og to av tre deltagerne i fokusgruppen har utført det. Begge informantene fikk ta med seg teksten hjem for gjennomsyn, mens de to fra fokusgruppen satt sammen på et grupperom på skolen og leste gjennom. Deltagerne fra fokusgruppen valgte å tilføye tekst der jeg hadde hatt problem med å forstå hva de hadde sagt, samt at de streket under tekst som hadde betydning for deres mening. «Member checking» bidrar til en kvalitetssikring på arbeidet og styrker påliteligheten i forskningen ifølge Postholm og Jakobsen (2011). Deltakerne ble lovet anonymitet, fordi jeg ønsket ærligere svar i forskningen og anonymitet samsvarer med god etisk skikk i forskning. 14 av 15 elevene i klassen har skrevet under samtykkeerklæringen etter at muntlig og skriftlig informasjon var gitt. Den femtende eleven sluttet i skolen før termin 1 (første halvdel av skoleåret) var over og i andre termin begynte det en ny elev i

klassen. Gjennomføring av intervjuene og vektlagtlegging av observasjon i oppstarten på Vg1 var utført før den nye eleven begynte og derfor er ikke eleven involvert i studien.

## **4.2 Case studie**

Casestudier kan brukes som en avgrensning for empirisk materiale og som generering av kunnskap i forhold til selve casen. I tillegg kan deltakere anvendes i studien (Tjora, 2012 s. 24). Casen i min forskning handler om en vg1 klasse med 15 elever, der 14 av elevene er med i forskningen og tidsperspektivet forskningen foregår, er 8 måneder. Resultater fra en slik studie kan ikke generaliseres, men trolig kan studien ha en verdi for andre lærere (Tjora, 2012). Historiene til informantene fra dybdeintervjuene har fått stor plass i oppgaven, da funnene får frem tanker, erfaringer og opplevelser fra elevene, som har betydning for forskningsspørsmålene i studien. Deltagerne i fokusgruppen har også kommet med mange tanker og erfaringer som subjekt og som gruppe, noe studien har hatt stor nytte av. Halkier (2010 s.31) sier at hver deltaker kan sees på som en case og det kan også samspillet mellom fokusgruppedeltakerne, og samspillet i denne fokusgruppen vises godt i funnene som presenteres i analysen i kapittel 5.

## **4.3 Observasjon som metode**

Observasjon er empirisk kunnskap som mennesket får gjennom de fem sansene ifølge Thurèn (2012 s.22). Kunnskap består av observasjon og logikk mener positivismen. Fakta vi fastslår gjennom observasjon skal vurderes kritisk mener Thurèn (2012 s.22). Video som observasjon i fokusgruppeintervju vil i ifølge Tjora (2013) kunne gi detaljert analyse av samspillet mellom deltakerne og feltobservasjon i skolen kan gi nyttige funn fra feltet. I min forskning har jeg anvendt observasjon som aktiv feltobservatør, spesielt i begynnelsen av skoleåret, samt jeg har benyttet video i fokusgruppeintervju.

## **4.4 Dybdeintervju som metode**

Standardisert intervju er også anvendt som metode i min forskning til utvalgte elever, for å få dybdeinformasjon (Postholm og Jakobsen, 2011). Delvis strukturert intervju og metoden benevnes også som semistrukturert. Jeg har brukt denne intervjumetoden, fordi den kan gi balanse mellom standardisering og fleksibilitet. Intervjuguiden som blir benyttet til intervjuet

har vært et overordnet utgangspunkt. Rekkefølgen på spørsmål og temaer har jeg kunnet variere med, noe som har vært en fordel, fordi det ikke har fastlåst rekkefølgen av det jeg har spurt om. Formuleringen av spørsmålene har jeg forsøkt å utforme slik at deltakerne har blitt oppmuntret til å komme med tilleggsopplysninger. Det har bidratt til grundigere forklaringer og mer utdypende informasjon slik Tjora (2013) mener at det kan gjøre. Intervju som metode kan gi dybdeinformasjon som er detaljert og utfyllende, og kan gi svar på problemstillingen (Tjora, 2013).

#### **4.5 Fokusgruppeintervju som metode**

Fokusgruppe handler om en gruppe som samhandler om å ha fokus på et forskerstyrt emne (Halkier, 2010). Det kan også ses på som et gruppeintervju der gruppelemmer diskuterer et eller flere tema. Fokusgruppe er anvendt i studien, fordi det kan virke mindre truende for informantene enn individuelle dybdeintervju (Tjora, 2013). Flere elever kan tørre å si sin mening i fokusgrupper og deltagerne som er valgt ut til denne fokusgruppen er elever på 16 år som trolig får frem mer som gruppe enn om jeg hadde intervjuet de individuelt (Tjora, 2013). Datagenereringen kan også være mer effektiv fordi flere informanter bidrar til å komme med flere svar som kan gi svar på problemstillingen (Postholm og Jakobsen, 2011). Det har vært spennende å finne ut gjennom fokusgruppe som metode, om elevene har en felles opplevelse eller erfaring i forhold til egen identitetsendring etter et halvt år i videregående skole.

#### **4.6 Utvalg av deltagere til studien**

Klassen jeg har valgt ut til denne studien er elever jeg er kontaktlærer for og de er bevisst valgt, fordi jeg ønsket å forske på første trinn i videregående skole. Det har også vært en planlagt strategi fra min side og velge ut informanter til dybdeintervjuene, fordi jeg ønsket å få reflekterte svar som gikk i dybden på temaet (Tjora, 2013). Elevene jeg har valgt ut til dybdeintervju er 19 og 20 år, og de er noen år eldre enn de andre i klassen. Begge kjønn er representert. Informantene fra de individuelle intervjuene har vært gjennom krevende prosesser i livet og har et høyere fravær enn deltakerne i fokusgruppen. Jeg ønsker å få frem ulike perspektiv som kan gi flere funn i studien. De eldste deltakerne ønsket å være med i individuelt intervju, mens to av de tre deltakerne i fokusgruppen ønsket kun å delta sammen med andre i intervjusammenheng. Ifølge Halkier (2010) stemmer det at yngre deltagere opplever fokusgruppe som den tryggeste intervjumetoden. Valget av deltagere til

fokusgruppen er også nøye utvalgt fordi utvalgene i kvalitative metoder er små, og kan derfor ikke være tilfeldig. Deltagerne som er utvalgt i fokusgruppen har samme kjønn, er like gamle og er observert som rolige ungdommer i klassen, samt at de fremstår som reflekterte for sin unge alder. Det er meningen at deltagere i fokusgruppen skal få frem viktige poeng i problemstillingen ifølge Halkier (2010 s.30). Jeg som forsker har hatt stor tro på at akkurat de utvalgte deltakerne skal kunne bidra i et positivt samspill i fokusgruppen og bidra til mye produksjon av data (Halkier, 2010 s.31). Er deltakerne for heterogene kan det fort bli konflikter og derfor har jeg lagt vekt på å velge ut elever som ser ut til å trives sammen og er trygg på hverandre i klassen. Dersom deltakerne er for homogene kan det være en ulempe, fordi det kan bli for lite samhandling sosial i fokusgruppen (Halkier, 2010 s.31). De tre deltakerne i fokusgruppen er observert som beskjedne, men kan også være bestemte og ha egne meninger. Selv om deltakerne kan være uenige har de god evne til å samarbeide slik at de kommer frem til enighet og derfor passer de inn i studien.

#### **4.7 Planlegging og gjennomføring av dybdeintervju og fokusgruppeintervju**

I underkapitlene beskriver og begrunner jeg som forsker hva jeg har lagt vekt på i forhold til planlegging, gjennomføringen og avslutning av dybdeintervjuene og fokusgruppeintervjuet.

##### **4.7.1 Informanten Tony, intervju 1**

Torsdag den 17. desember hadde jeg avtalt intervju med en elev som ikke kom på skolen på grunn av sykdom. To andre elever som jeg også skulle gjennomføre intervju med i seinere kom heller ikke på skolen denne dagen. Tony er en av de to andre elevene og jeg valgte å ringe informanten i 12-tiden og spurte om han ville bli med på intervju den dagen. Det ville han og vi avtalte å ta buss sammen til et rekkehus jeg hadde fått lov å låne for anledningen. Siden dette var rett før jul, var huset pyntet til jul og jeg håpet at det ville bidra til en koselig ramme rundt intervjuet. Tony hadde fått tilbud om å velge intervjusted, men sa ifra at det var greit om jeg kunne ta valget. Jeg valgte derfor et sted som kunne virke beroligende på oss begge, fordi jeg var opptatt av at Tony skulle føle seg velkommen og ivaretatt. Rammen rundt et intervju er viktig og intervjuer har ansvar for å skape en trygg og uformell stemning, slik at informanten kan snakke åpent (Tjora, 2013 s.110).

Det ble avtalt at informant og intervjuer tok samme buss frem til intervjustedet. På bussen var det andre elever fra skolen som kjente meg igjen og bussen var så full at jeg og Tony måtte stå ved siden av hverandre. Det ble utvekslet hyggelighetsfraser mellom informant og intervjuer, slik at det ikke ble kunstig å stå så nært og ikke si noe. Jeg var også opptatt av at informanten ikke skulle føle seg oversett, fordi jeg ville at han skulle føle seg vel. Jeg måtte likevel passe meg for å ikke vise de andre elevene at jeg hadde en avtale med en av mine elever utover skoletiden, da jeg har lovet mine elever i prosjektet taushetsplikt. Etter vi gikk av bussen hadde vi en uformell samtale da vi ruslet ned til huset og stemningen opplevdes for min del som avslappet. Eleven fortalte om familien som har vært gjennom krevende prosesser og fortalte at han har kontakt med dem og besøker de når han har anledning. Han virket avslappet der han ruslet ved siden av meg mens han fortalte. Det var flere rom vi kunne velge å sitte i ved gjennomføringen av intervjuet og Tony fikk velge det rommet han ønsket. Det ble til at vi satt i stuen i hver vår sofa og snakket litt løst før lydopptaker ble satt på. Tony fikk vite at spørsmålene var et hjelpemiddel for å holde oss innenfor tema, og at vi hadde frihet til å hoppe frem og tilbake i spørsmål om det ble behov for det. Han fikk servert brus før vi startet og lovnad om pizza etter vi var ferdig.

Tony virket avslappet og fornøyd og han snakket rolig gjennom hele intervjuet. Han møtte blikket mitt under hele intervjuet og de gangene han ikke så på meg når han snakket var når han så opp i luften og tenkte før han svarte. Han snakke rolig og tok seg god tid før han svarte på spørsmålene, noe som virket beroligende på meg også. Jeg fikk tid til å tenke over hva han svarte og fikk fulgt opp med oppfølgingsspørsmål der jeg opplevde at det kunne bidra til enda mer informasjon rundt temaet. Jeg forsøkte å ikke avbryte Tony underveis og opplevde at det gikk mye bedre i dette intervjuet enn tidligere intervju jeg har gjennomført i andre oppgaver. Noen plasser ser jeg at jeg har gått inn og skal «hjelp» til med å fullføre setninger, noe som er irriterende for meg selv å se, men som jeg underveis i intervjuet opplevde som positivt fordi Tony så ut til å like at jeg var engasjert i det han fortalte meg. I ettertid etter transkriberingen jeg gjorde, ser jeg at jeg kunne ha ventet enda lenger slik at Tony fikk fullført mer av sine svar. På den annen side satt jeg i noen tilfeller å ventet til det ble stillhet en lang stund før jeg kom med noe, og da valgte jeg å ta ordet for å holde samtalen i gang. Intervjuet varte i 58min. Etter intervjuet ble det en uformell samtale rundt pizza måltidet der jeg fikk høre mer om interessene hans på fritiden, noe som var hyggelig og interessant. Jeg kjørte Tony hjem etterpå og når han skulle til å gå ut av bilen sa han at han hadde hatt det

koselig og virket fornøyd med dagen. Jeg ønsket han en god dag videre og sa at jeg ønsket å se han dagen etter, da det var fredag den 18. desember og siste dag på skolen i 2015.

#### **4.7.2 Informanten Viktoria, intervju 2**

Viktoria, den andre informanten valgte jeg å intervju på litt kort varsel, fordi hun er en av flere elever i klassen som har utfordringer av ulike årsaker i forhold til helse. Viktoria som jeg har valgt å benevne henne som i studien sier selv at det kan være en belastning å ha avtaler for langt frem i tid, da det er et nederlag å ikke klare å holde avtaler på grunn av helsen. Fredag den 18. desember var siste dagen på skolen før juleferien og Viktoria skulle komme til julefrokosten som begynte i første time, men kom ikke. Jeg vet at hun så gjerne ønsket å komme, fordi jeg har blitt godt kjent med eleven da jeg er hennes kontaktlærer. Jeg sendte derfor melding på mobilen hennes og fortalte at jeg kom til å bli sittende å lage julekort på skolen og vente på henne om hun ønsket å komme. Informanten kom og vi ble sittende på et grupperom og snakke om alt mulig før jeg satte i gang med intervjuet. Det ble en fin innledning og koselig ramme rundt intervjuet, der informanten fikk slappet av og spist. Vi laget julekort og drakk kaffe. Etter løst prat om informantens hverdag og interesser i livet satte jeg i gang med intervjuet. Ifølge Tjora (2013 s.110) er det som jeg nevnte i første intervju, viktig med en rolig start for at informanten skal slappe av og få opplevelsen av å kunne åpne seg. Det var en god stemning i det lille grupperommet og intervjuet var preget av mye latter fra informant og intervjuer. Det var lett å ha øyekontakt med Viktoria og hun så ut til å slappe av og trives under hele intervjuet, noe jeg også gjorde. Etter intervjuet spurte jeg Viktoria om hvordan hun opplevde å bli intervjuet og hun mente det var en positiv opplevelse og ville gjerne være med på fokusgruppe om jeg hadde behov for henne der. Jeg takket henne for at hun stilte opp og ønsket henne en god jul før hun dro hjem.

#### **4.7.3 Fokusgruppen, Guro, Sofie og Kari**

Denne teksten ble skrevet ned samme dag og litt dagen etter, for å ikke glemme det som hendte etter at lydopptaker og filmkamera var slått av. Jeg utførte fokusgruppe intervjuet tirsdag den 5 januar og hadde fått tillatelse av avdelingsleder til å ta ut elevene fra undervisning fra time 2 og frem til lunsj. Jeg hadde gjennomført to individuelle intervju rett før jul og der kom det frem at begge elevene opplever at andre elever ser ned på de, fordi de har høyere fravær enn andre i klassen, og elevene fra de individuelle intervjuene føler seg litt

ensom i klassen. Jeg ønsket derfor å gjennomføre fokusgruppe intervju av tre elever, som har lite fravær for å se om de kunne komme med andre funn som belyste en annen side av praksisfellesskapet. Elevene er litt beskjedne og jeg var spent på hva hvilke tanker de har om skoleoppstart og andre faktorer kan være med å påvirke praksisfellesskapet.

Jeg gjorde grundige forberedelser til fokusgruppe intervjuet, fordi jeg ønsket at det skulle gjennomføres på en best mulig troverdig og valid måte. Filmkamera og lydopptaker var testet flere ganger, slik at jeg var sikker på at alt virket. Jeg hadde selvfølgelig full ladet lydopptaker og filmapparatet på forhånd, slik at jeg hadde tilstrekkelig batterikapasitet. Det at jeg valgte å anvende både filmkamera og lydopptaker var for å kvalitet sikre at alle data ble tatt opp, samt at det styrker validiteten på studien. Jeg får gjennom film studere samhandlingen mellom deltakerne, noe som kan gi viktige funn i forskningen ifølge Halkier (2010). Mat og drikke var kjøpt inn fordi jeg ønsket å belønne deltakerne med pizza, brus og annet godt etter intervjuet. Sted for gjennomføringen var booket og gjort klart og det var et rekkehus jeg fikk låne av en venn. Jeg kvalitetssikret med melding på mobiltelefonen til elevene samme morgen, slik at jeg var sikker på at de møtte opp på skolen. Jeg hadde avtalt å hente deltakerne der og kjøre de frem og tilbake, slik at de skulle få en opplevelse av å bli verdsatt. Jeg sa ifra at jeg var takknemlig for at de møtte opp og de er med å forbedre den videregående skolen ved å dele sine tanker i forskningen. I bilen på vei fra skolen satt alle tre i baksetet og var stille til å begynne med. Jeg forsøkte å holde en lett tone og snakke litt om juleferien som hadde vært, slik at de skulle slappe av. I løpet av kjøreturen fikk jeg fortalt om filmkameraet og lydopptakeren, slik at de var forberedt på det. Jeg spurte om de var spent og de svarte at det gikk greit. Jeg hadde på litt musikk på radioen og lot de få snakke sammen det siste stykke frem til huset jeg hadde fått låne til formålet. I stuen hvor fokusgruppe intervjuet skulle være var det godt og varmt fordi jeg hadde fyrt i peisen i god tid i forveien. På bordet sto det sjokolade og det var dekket på med glass for de som ønsket å drikke vann eller brus under diskusjonene. Forberedelsene er viktig slik som nevnt i de første intervjuene (Tjora, 2013 s.110).

Deltakerne satt seg til rette og jeg informerte mer om hva fokusgruppe er. Jeg fortalte at jeg kom til å stille spørsmål som de skulle diskutere og bli enig om et felles svar. Elevene så forventningsfulle ut og jeg spurte om de var klar til å sette i gang og det var de. Jeg startet lydopptaker og filmapparatet og så til at begge var i drift før jeg la lydopptaker i en liten sort

silkebrillepose på stuebordet. Lydopptakeren ble lagt slik, for å unngå å forstyrre fokuset til deltakerne.

Jeg valgte å ikke leste opp problemstillingen til deltakerne, fordi jeg opplever at den kan bli forandret underveis og den er formulert slik at elevene kan oppleve at det er vanskelig å forstå begreper i den. Deltakerne har lest den før da de fikk informasjonsbrevet om studien. Jeg har nevnt til elevene at jeg er opptatt av å få vite hvordan de opplever å være vg1 elever i klassen og hvordan de opplever egen faglig og sosial utvikling gjennom skoleåret. Problemstillingen som deltakerne hadde fått i infoskrivet var som følger: «Hvordan påvirkes identiteten til elevene gjennom sosialiseringprosessen i Vg1 til yrkeslivet?» Problemstillingen har underveis endret seg til: **«Hvordan opplever Vg1 elevene egen identitetsendring i praksisfellesskapet gjennom utdanning?»**

Jeg foreslo at deltagerne kunne få velge oppdiktete navn på seg selv og spurte om de hadde jentenavn de ønsket å være. Alle sa nei, og fliret. To av deltakerne synes det var vanskelig å finne på, så da jeg skulle gjøre det satt også jeg å tenkte litt før jeg sa «gurimalla, det er vanskelig å finne på for andre da», så da lo alle deltakeren og ei foreslo navnet Guro. Den neste deltageren valgte å hete Sofie og den siste ville at jeg valgte navn, så da ble det Kari.

Etter at fokusgruppen var ferdig med å besvare og diskutere spørsmål de hadde fått av meg underveis ble filmkamera og lydopptaker slått av. Det var god stemning i stuen og jeg gikk ut på kjøkkenet for å sette inn pizza i ovnen, slik at deltakerne fikk seg en velfortjent lunsj som belønning. Praten gikk livlig når jeg var ute av stuen og de ble litt stillere når jeg kom inn igjen. Dette er elever jeg ikke har veldig nær relasjon til, fordi de ikke sier så mye på skolen og holder seg litt for seg selv. Jeg har så ofte jeg har kunnet stoppet opp og slått av en prat på vei fra undervisning når jeg har sett dem for å bli bedre kjent. Det har gått fint, men jeg har ikke opplevd å bli godt kjent med dem, så derfor var jeg spent på diskusjonen i dag. Det gikk over all forventning, fordi elevene snakket mer sammen som fokusgruppen enn jeg hadde turt å håpe på. Ved å tenke tilbake på intervjustarten på fokusgruppen satt jeg og så mye ned i spørsmålsarket mitt, fordi jeg ville unngå å påvirke fokusgruppens dialog. Det føltes litt rart å gjøre det, fordi jeg er vant til å se på mennesker når de snakker, da jeg ønsker å vise at jeg er interessert i dem. De gangene jeg så opp, opplevde jeg at den ene deltakeren så fort ned, så derfor fortsatte jeg å se litt ned, slik at de fikk konsentrert seg om å diskutere og svare på spørsmål de hadde fått. Det kan være at jeg påvirket negativ ved at jeg så ned også siden den



ene deltakeren reagerte når jeg så opp. Jeg valgte å si ifra at jeg så mye ned slik at de skulle forstå at jeg gjorde det for å ikke forstyrre diskusjonene deres. Jeg var ærlig på at jeg synes det var litt rart og vanskelig, fordi jeg er så vant til å delta aktiv i samtaler. De fikk også vite at det var første gang jeg foretok intervju på denne måten og at det ble en ny erfaring for meg også. De ble flinkere til å samtale sammen ut i fokusgruppesamtalen og jeg opplevde hele opplegget som veldig vellykket. Der det ble lange stille pauser tok jeg ordet og fulgte opp med oppfølgingsspørsmål, slik at de kom i gang igjen.

En interessant observasjon ved matbordet opplevde jeg også, da de skulle forsyne deg med pizza. En av informantene sa fort at hun ønsket midtstykket i pizzaen og de andre så ut til å være fornøyd med å velge de andre stykkene. Det kan se ut til at den deltakeren var trygg på de andre da hun turte å si ifra om valg av pizzastykke. Samtalen rundt bordet handlet om kosthold og hva de likte og ikke likte og hvordan de hadde endret seg i forhold til før og når det gjaldt mat de likte. Jeg er selv litt spesiell i matveien, så jeg tok av skinkebiter i pizzaen fordi jeg ikke spiser noe særlig skinke. I en humoristisk tone sa jeg at jeg er litt rar og derfor tar ut skinken, fordi jeg ikke spiser så mye rødt kjøtt. Det som da skjedde var at en av deltakerne også tok ut skinken og det virket som om hun var lettet over at jeg hadde gjort det, fordi da kunne hun tørre å gjøre det. Det var den samme deltageren som hadde sett ned de gangene jeg hadde møtt blikket hennes under fokusgruppeintervjuet. En av de andre deltagerne fortalte om hvilke mat hun ikke likte før og at hun nå klarte å spise enda mer mat. En annen fortalte om at moren var vegetarianer og derfor spiste hun også mye vegetarmat. På forhånd (dagen før) hadde jeg spurt elevene om de ønsket seg kyllinggryte eller pizza og alle svarte pizza. Jeg spurte også om det var noe de ikke tålte, men de svarte de at det var det ikke, så jeg gikk ut i fra at de likte det meste. Det var interessant å sitte slik å snakke fordi jeg fikk vite mye mer om elevene, og om deres familier. Det var munter stemning rundt bordet. Alle sammen fortalte om hvordan de hadde utviklet seg til å bli mer voksenalder og tørre å smake på mer mat enn før. Jeg sa ifra at de måtte si ifra når de ønsket å dra tilbake til skolen, siden vi ble ferdig før enn antatt. De gjorde ingen tegn på å ville dra, så jeg ble litt usikker på om det var fordi de var beskjedne eller om de trivdes så godt at de ønsket å sitte lenger. De fikk avslutte måltidet med nystekte vafler og da fortalte de om ulike ting man kunne ha i vaffelrøren som gav søt smak, og som samtidig var sunt. Kari nevnte banan, mens en av de andre nevnte havregryn og da kom vi innpå en samtale om havregryn til frokost. Når jeg sitter her og skriver om det som hendte kom jeg på at de nevnte for meg flere tiltak de ønsket i

skolen, som kunne bidra til økt engasjement og motivasjon. Det var å ta pause i teoriundervisning med litt hopp og sprett som skulle få de til å våkne litt og det var ønskelig på de dagene der de hadde det samme faget hele eller halve dagen. De synes også det er godt å få gå ut å gå tur i skoletiden, slik at hodet får klarnet litt og de får ny giv til å stå på mer i timene. Etter pizzamåltidet og hyggelige samtaler rundt bordet kjørte jeg deltakerne tilbake til skolen og takket de for å ha delt mye av seg selv til denne oppgaven.

#### **4.8 Begrunnelse for detaljert beskrivelse av dybdeintervjuene og fokusgruppen**

Jeg har valgt å ta med detaljert beskrivelse av hvordan planlegging og gjennomføring av intervjuene er utført, for å få frem tydelig min omsorgsholdning i dette arbeidet. I arbeidet har jeg vært meg selv og i handlinger jeg beskriver ønsker jeg å få frem det i oppgaven. Forklaring på hvordan informanter og deltagerne reagerer, samt handler etter intervjuet er ferdig, beskrives for å få frem hvordan de påvirkes av omgivelsene som meg og andre deltagere. Det at jeg har fått frem beskrivelsene om ulike ting i metodekapitlet, er for å vise at det handler om omsorg for mine elever, slik at betydningen av omsorgshandlinger kommer tydelig frem. Jeg er bevisst på at holdningene mine alltid er med meg og at jeg metodisk er klar over det. I denne teksten har jeg derfor valgt å presisere det, slik at det ikke skal være noe tvil for deg som leser at jeg er bevisst mine holdninger i denne studien, og at jeg har ønsket å vise at jeg er klar over det.

#### **4.9 Prosessen med koding og kategorisering**

Prosessen med koding og kategorisering handler om å skape mening i funnene fra intervjuene (Nilssen, 2012). Kvale og Brinkmann (2012) sier at analyse betyr å dele opp den transkriberte teksten i biter eller elementer. Selv om jeg tidligere har erfaring fra FoU (forsknings og utviklingsarbeid), har jeg opplevd denne prosessen som krevende da datamaterialet har vært mye mer omfattende. Repstad (2009) sier at det er lett å miste oversikten over hvem av informanten som har sagt hva, og for å ikke gjøre det har jeg jobbet strukturert for å få en oversikt over koding og kategorisering. Hjelpemidler jeg har tatt i bruk er fargekoder når jeg har jobbet med teksten fra informantene og deltagerne i fokusgruppen. Hver person har fått egen farge og på den måten ble det enkelt å holde kontroll på hvem som har sagt hva. I arbeidet med koding foretok jeg en foreløpig koding til å begynne med slik Nilssen (2012) anbefaler at forskere gjør, for å se etter begrep som går igjen gjennom datamaterialet, og slik

koding benevnes som åpen koding. Hensikten med åpen koding er å få muligheten til å oppdage mer i funnene enn det jeg forventet å finne. En nybegynnerfeil er å se etter essensen med en gang og ikke se nyansene som kan dukke opp, og da kan en gå glipp av interessante funn i den transkriberte teksten. Det å jobbe med begreper på denne måten er en del av hele prosessen frem mot noen få kategorier (Nilssen, 2012). Jeg skrev ut den transkriberte teksten og brukte ulike markeringspenner og markerte begreper og setninger som gav mening i de forskjellige temaene. Ord og setninger som gav mening i teksten ble studert og det ble notert stikkord og forklaringer i marginen. Oppdeling i to hovedkategorier ble gjort og de er beskrevet i kapittel 4.9.1.

#### 4.9.1 To hovedkategorier i kategoriseringsarbeidet

Jeg kom frem til to hovedkategorier etter å ha studert datamaterialet, fordi jeg så et skille mellom starten i Vg1 og elevenes utvikling i skoleåret. Kategori 1 fikk navnet **praksisfellesskap og identitet** fordi den handler om elevenes møte med Vg1 og hvordan de opplevde det møtet der de sosialiseres i fra første skoledag. Starten i Vg1 er også en begynnelse på danning av et praksisfellesskap. Funn som handlet om oppstarten fra første skoledag ble plassert i ulike underkategorier i kategori 1. De ulike underkategoriene ble *sosialisering fra første skoledag, omsorg og relasjonsskaping, yrkesfaglærerens påvirkning*. Underkategorien *sosialisering fra første skoledag* ble til da jeg oppdaget funn som handlet om første skoledag og eksempler jeg kan nevne er *nervøs, skummelt og skremmende* som viser at elevene opplevde første dag som skummel. En annen undergruppe *omsorg og relasjonsskaping* ble til når begrep *trygghet* i forhold til det å bli kjent med andre elever kom opp, samt *makkenskap* og *fadderordning* som også bidro til trygghet. *Yrkesfaglærerens påvirkning* er en undergruppe med datainnhold som *omsorg og respekt* fra lærerne, og lærerne *bryr seg*.

Kategori 2 fikk navnet **utvikling gjennom tilhørighet** fordi funnene der viste at elevenes svar handlet om praksisfellesskapets utvikling ut i skoleåret. Undergruppene ble *omsorg og relasjonsskaping, deltagelse/ikke-deltagelse, marginalisering, engasjement, ansvarlighet, fantasi* og *innordning*. Jeg jobbet på samme måte med denne kategorien slik som i første kategori, der jeg fant begreper og meninger i setninger ved å markere med ulike farger i teksten og notere ned forståelsen av funnene. Etterpå ble data plassert i de forskjellige underkategoriene etter jeg hadde funnet ut hvilken undergruppe som passet til kategori 2 og

til funnene. Ved å jobbe med data på denne måten ble jeg veldig kjent med funnene i studien og jeg fikk en dypere forståelse for teksten og det var til hjelp i analysearbeidet.

Kvale og Brinkmann (2012) sier at i et intervju blir gjerne teksten en fortelling av historien til informanten og dersom teksten deles for mye opp i analysearbeidet, kan det bidra til at enkelte meningsord kan oppfattes som verbale data. Den transkriberte teksten jeg har analysert består av fortellinger og derfor valgte jeg å plassere flere setninger sammen fra fortellingene, inn i en tabell. Det ble gjort for å få en oversikt over hvem som hadde sagt hva under de ulike temaene og for å beholde meningen i datamaterialet. Ifølge Kvale og Brinkmann (2012) kan det være til god hjelp i analysearbeidet, noe jeg opplever det har vært.

#### **4.9.2 Stigmatisering - et viktig funn**

Stigmatisering var et overraskende funn for meg i arbeidet med datamaterialet og jeg hadde ikke tatt høyde for det i forskningen. Jeg velger derfor å forklare stigma her i metodekapitlet i stedet for i teorikapitlet, da jeg ikke hadde teori om det før det kom frem i datamaterialet. Stigmatisering handler om menneskers egenskaper som ikke blir akseptert, eller nedvurdert, i det fellesskapet de befinner seg i. I studien opplever begge informantene at de ikke blir akseptert av fellesskapet, på grunn av sine egenskaper med å ikke være presis til undervisning og ikke klare å være på skolen hele dager. Viktoria er opptatt av å være sammen med elever på egen alder for å oppleve trygghet og det kan se ut til å bidra til selvstigmatisering for hennes del når hun vektlegger ulik alder som grunn for ensomheten. En skoleklasse kan stille krav og forventninger til elever og det er ikke alltid elevene tenker over hva som forventes av dem eller hvordan deres egenskaper kan avvike fra det klassen mener påvirker klassemiljøet (Goffman, 1975 s.15). Eksempelet med begge informantene handler om selvstigmatisering fordi det er opplevelsen informantene har som gjør til at de føler seg stigmatisert. Det kan også være at andre elever stigmatiserer informantene på grunn av deres egenskaper og da handler det ikke om selvstigmatisering. Slik jeg tolker Goffman (1975 s.15) sin tekst handler stigmatisering om nedvurdering av egenskaper som tillegges andre. Og for dem som selvstigmatiserer, handler det om at de nedvurderer egenskaper de tillegger seg selv.

Elever i klassen kan ha det samme synet på stigmatisering slik som Goffman (1975 s.15) beskriver i forhold til å stigmatisere andre elever, men gjennom observasjon har jeg ikke inntrykk av det, og gjennom fokusgruppen sin diskusjon blir min observasjon styrket da det

kommer frem at de har gode forslag til tiltak, for å bidra til å inkludere elever som ikke er på skolen hver dag. Det viser at deltagere i klassen ikke nedvurderer andre elevers egenskaper i forhold til høyt fravær, men heller forsøker å hjelpe. Ut ifra sitat fra informantene er det de selv som opplever stigma og det kan være på grunn av tidligere erfaringer som bidrar til at de opplever seg stigmatisert. Jeg tolker stigmatisering ut ifra teorien til Goffman (1975) til å være en negativ kraft som er det motsatte av omsorg, da det ikke bidrar til å gjøre elevene trygg. Stigmatisering er derfor et viktig funn jeg velger å drøfte i 6.2 som er andre hoveddel i drøftingen. Andre hoveddel i drøftingen handler om yrkeselevens påvirkning av praksisfellesskapet.

#### **4.10 Rollen som forsker**

I denne forskningen har jeg hatt rollen som feltforsker og ifølge Johannessen, Tufte og Christoffersen (2011 s.128) bruker forskeren seg selv som et instrument i feltarbeid. Det stemmer godt i min studie der jeg har vært meg selv som en omsorgsfull kontaktlærer inn i Vg1 klassen i aksjonsforskningsprosjektet. Jeg har vært ærlig til elevene om hvem jeg er og hvordan jeg har planlagt å utføre forskningen, slik at det har vært åpenhet om arbeidet. Det har vært viktig for å skape tillitt og for troverdigheten i forskningen. Bevissthet over hvordan jeg har vært som forsker har jeg forsøkt å tenke over, men som feltforsker er jeg *i* det som skjer i skolen, og da kan jeg fort glemme rollen som forsker opp i gjøremålene som kontaktlærer. På den annen side ser jeg på det som en fordel i studien, fordi jeg gikk inn i rollen med utgangspunkt om å være meg selv. Likevel er det viktig å tenke over forskerrollen og hvordan det som skjer i samhandlingen mellom meg og elevene kan påvirke fortolkningen av det jeg studerer i studien. Det er ikke mulig i kvalitativ forskning og la være å bli påvirket, eller påvirke de som er med i studien når det observeres, intervjues og undervises. Grunnen til det er at i samhandling mellom mennesker oppstår det følelser som for eksempel sinne, latter og redsel (Johannessen, Tufte og Christoffersen, 2011 s.128). Jeg som forsker har vært nødt å tenke over dette og spesielt som kontaktlærer der jeg har hatt en oppdrager rolle. Ved behov må jeg ha stilt krav til elevene. Fordelen med å være feltforsker og kontaktlærer er den nære relasjonen som har blitt skapt mellom meg og mine informanter, og deltagere i studien. Det har ført til at jeg har fått datamaterialet med de innerste tankene til elevene. Det er en tillitserklæring som viser at elevene er trygg i fellesskapet. Funn som går i dybden kan være viktige funn i forskningen og gi bedre svar på problemstillingen. I studien har jeg ført forskerdagbok, noe som har vært nyttig for å huske viktige hendelser. Det jeg ser i ettertid er

at jeg kunne ha anvendt diktafon og lest inn observasjoner i friminutt og andre ledige stunder, om jeg hadde hatt behov for mer datamateriale (Johannessen, Tufte og Christoffersen, 2011 s.129). En stor fordel jeg har hatt som feltforsker er å kvalitetsjekk den transkriberte teksten fra intervjuene ved å foreta «member checking», fordi elevene har vært mine informanter og deltagere i studien. Både informanter og deltagere har sjekket at den transkriberte teksten stemmer med det de har sagt. Det bidrar til å øke troverdigheten i studien (Nilssen, 2012 s.142). Dersom jeg ser på min rolle som forsker og kontaktlærer med et kritisk blikk kan den nære relasjonen jeg har til mine elever føre til at de ikke vil skuffe læreren sin og derfor gi meg svar i intervju de tror læreren ønsker. På den annen side kan de oppleve å være så trygget på meg som kontaktlærer at de tør å si det de mener.

#### **4.11 Studiens validitet og reliabilitet**

**Validitet** i kvalitative studier handler om hvordan forskeren klarer å få frem formålet med studien, og gjennom forskningsarbeidet klarer å vise at funnene representerer virkeligheten og samsvarer med problemstillingen (Johannessen, Tufte og Christoffersen, 2011 s.230). Denne studien mener jeg er valid fordi jeg har tydeliggjort formålet med studien. Formålet er å få frem hvordan Vg1 elevene opplever møtet med skolen og hvordan både elever og lærere er med å påvirke praksisfellesskapet. Jeg har vektlagt å få frem det tydelig i hele oppgaven ved å anvende overskrifter som viser dette. Funnene ser også ut til å representere virkeligheten, fordi den nære relasjonen jeg opplever å ha til informantene og deltagerne bidrar at de har svart ærlig på spørsmål (Johannessen, Tufte og Christoffersen, 2011 s.230).

**Reliabilitet** i kvalitative studier handler om troverdighet (Kvale og Brinkmann, 2012). Forskeren kan styrke påliteligheten i forskningen gjennom å forklarer tydelig hele forskningsprosessen. Eksempel kan være at konteksten beskrives slik at leseren får med seg detaljer og viktige sider ved hendelser (Johannessen, Tufte og Christoffersen, 2011 s.229). Repstad (2009 s. 134) mener at påliteligheten i kvalitative studier styrkes dersom forskeren klarer å analysere uten feil eller mangler, samt at problemstillingen samsvarer med funn og konklusjon. Tjora (2013) mener også at kvalitet i alle deler i en forskningsprosess viser påliteligheten i studien. Jeg har beskrevet hele forskningsprosessen og noen steder i teksten har jeg forklart svært detaljert, for å få fram viktige sidene i det som har hendt. På den måten har jeg tydeliggjort at det har vært viktig for studien (Johannessen, Tufte og Christoffersen, 2011 s.229).

Analysearbeidet har vært en krevende jobb og ifølge Repstad (2009 s.34) er arbeidet pålitelig dersom jeg som forsker klarer å utføre arbeidet uten feil eller mangler. I denne studien har jeg forklart hvordan jeg har arbeidet med kategorisering. Det har vært et nøyaktighetsarbeid som har krevd tålmodighet fordi det har vært mye data å studere. Sitatene fra informantene og deltagerne får frem vesentlige sider av elevene i forskningen og derfor valgte jeg å presentere den mengden datamateriale som jeg har gjort i analysene. Dersom jeg hadde valgt å unnlate en del av sitatene i analysene, kunne oppgaven mistet sin troverdighet. Det fordi du som leser ikke hadde fått like stor innsikt i elevenes opplevelser i skolen. Datamaterialet er jo elevenes stemmer og bevis på hva informantene og deltagerne i studien har sagt. Jeg kunne ha valgt å trekke inn funn fra forskerdagboken i kategoriseringsarbeidet, slik at det kom med i de to hovedkategoriene, men det ble ikke gjort fordi observasjon fortsatte fram til mai 2016. Dersom jeg hadde avsluttet observasjon i januar, hadde ikke studien blitt like styrket som den ble, fordi det kom frem hendelser på slutten av april 2016 som hadde betydning for oppgaven. Det ble derfor mest riktig å la deler av forskerdagboken være en før-analyse.

Problemstillingen samsvarer godt med funn og konklusjon, fordi jeg har vært nøye i arbeidet med å lage spørsmålene til intervjuene, slik at besvarelsene skulle gi svar på problemstillingen. Forskerspørsmålene har også vært til hjelp for å kunne besvare problemstillingen på en god måte, fordi yrkesfagelevne og yrkesfaglæreren har en viktig sammenheng i studien. Sammenhengen handler om at elevenes identitetsendring vil påvirkes av alt eleven utsettes for i livet og i skolen er yrkesfaglæreren med å påvirke eleven i praksisfellesskapet og yrkeselevne er med å påvirke selv i klassen. Alt som skjer i klasserommet har betydning for elevens personlige endring i skolen, noe jeg mener jeg har fått frem i studien (Repstad, 2009 s.34). Jeg har jobbet hardt og forsøkt å være nøyaktig i forhold til å gå frem på en mest mulig korrekt og etisk måte i denne forskningen. Beskrivelsen av forskningsprosessen er også utført og ifølge Repstad (2009) bidrar det å styrke reliabiliteten.

## 5 PRESENTASJON AV ANALYSE

En før-analyse fra forskerdagboken presenteres først i dette kapitlet for å få frem funn som skal vise viktigheten av en trygg skolestart og holdningsskapende arbeid i Vg1 klassen. Deretter følger analyse av dybdeintervjuene og fokusgruppeintervjuet, hvor sitater presenteres og til slutt en oppsummerende analyse i hver av de to analysene. Det gjøres for å få en strukturert oversikt over analysene. Kategoriseringen er gjort ut ifra koding av meningsinnhold fra funnene og den krevende arbeidsprosessen med kodingen ble forklart i 4.9.1. I den endelige kategoriseringen har jeg tatt utgangspunkt i begreper fra teorien til Wenger (2013), Foss (2005), Ulleberg (2014) og Goffman (1975). Sitatene i analysene presenteres på en slik måte at jeg får frem historier fra intervjuene og fokusgruppediskusjonen, der kunnskap og erfaringer fra informantene og fokusgruppen kommer tydelig frem i studien.

Kategoriene fra dybdeintervjuene og fokusgruppeintervjuet er delt inn i to, der **kategori nummer 1** tar for seg *praksisfellesskap og identitet* og undergruppene er *sosialisering fra første skoledag, omsorg og relasjonsskaping og yrkesfaglærerens påvirkning*.

**Kategori nummer 2** omhandler *utvikling gjennom tilhørighet* og undergruppene er *omsorg og relasjonsskaping, deltagelse/ikke deltagelse, engasjement yrkesfaglærerens påvirkning, fantasi og innordning*.

«Råmaterialet» fra dybdeintervjuene og fokusgruppeintervjuet er likestilt i studien og plassert etter kategoriene og undergruppene som nevnt tidligere.

Informantenes navn fra dybdeintervjuene er: Tony og Viktoria som er 19 og 20 år. Deltagernes navn fra fokusgruppen er: Guro, Sofie og Kari og alle tre deltagerne i fokusgruppen er 16 år. Navnene på informanter og deltagere, samt navn på de som nevnes i råmaterialet er fiktive, slik at anonymitet er sikret for alle elever som har deltatt i studien. Det samsvarer med etisk skikk i forskning (NASH, 2006).

### 5.1 Før-analyse

Denne før-analysen er skrevet for å vise til utdrag av funn fra forskerdagboken der det kommer frem hvordan yrkesfaglærer og yrkeselevne gjennom omsorg er med å skape gode



holdninger i Vg1 klassen. Jeg tolker det som viktig å få presentert denne før-analysen i forkant av analysene fra dybdeintervjuene og fokusgruppeintervjuet, da datamaterialet i forskerdagboken har en sammenheng med funn i fra 5.2 og 5.3. Notater og tanker fra observasjon i Vg1 klassen er fra første skoledag og frem til mai 2016. På grunn av observasjonstid helt fram til mai 2016, er utdrag av forskerdagboken presentert i en før-analyse.

### **5.1.1 Forskerdagboken – før-analyse - omsorg og ansvar**

Forskerdagboken viser at *første skoledag* var preget av stillhet og *spente, nervøse elever*, og selv om de så engstelige ut, møtte alle elevene blikket mitt og smilte når jeg gikk runden og håndhilse på dem. En elev sa ifra på slutten av dagen at han hadde behov for en pause og jeg sa at jeg håpet det ikke hadde blitt for mye på en gang på grunn av mitt engasjement. Da svarte eleven:

Jeg vil heller ha en lærer som bryr seg og som er engasjert, enn en som ikke er det.

Sitatet viser at eleven hadde *behov for å bli sett og brydd seg om*, og så ut til å sette pris på kontaktlæreres engasjement, noe som samsvarer med Foss (2005), hvor omsorg blir omtalt til å se mennesket og skape tillit ved å bry seg om hele mennesket. Denne eleven fulgte jeg tett opp gjennom skoleåret, noe som har vist seg å være viktig, fordi eleven hadde behov for ekstra omsorg og støtte.

Det ser ut til at fellesskapet i Vg1 klassen ble påvirket av at jeg som kontaktlærer brått ble borte fra skolen i to uker på grunn av en trafikk ulykke. Da jeg kom tilbake i uke 5 virket elevene mer *usikre og urolige*. Det kan ha sammenheng med at klassen ikke hadde vært helt trygg i fellesskapet, noe Wenger (2013) mener er naturlig i dannelsen av et praksisfellesskap. Det at kontaktlærer som er klassens nærmeste trygghet forsvant brått og plutselig, kan også være grunn for uroen i klassen. Trygghet skapes gjennom omsorg og nære relasjoner, noe kontaktlærer skal være for elevene, slik at det skaper trygghet (Ulleberg, 2014 s.16-17).

Enkelte elever brukte lenger tid enn andre i å slå seg helt til ro i starten, da det kan se ut som om krevende prosesser i privatlivet bidro til at de hadde behov for *ekstra oppmerksomhet* gjennom samtaler.

### **Tiltak for tillit og trygghet i praksisfellesskapet:**

Jeg kom i god tid før undervisning for å kunne samtale med elever som hadde behov for det.

Jeg fulgte opp med samtaler utenom skoletid, da enkelte elever hadde behov for det.

Jeg satte inn tiltak for å hjelpe en elev med å ta ansvar å komme tidsnok til skolen.

Fadderskap og makkerskap så ut til å bidra til *inkludering og omsorg* i klassen, selv om de fleste elevene var forsiktig og så litt engstelige ut de to første ukene. Ordningen ble utvidet å gjelde fram til påske, noe som kan se ut til å ha vært viktig for fellesskapet, da elevene viser mer at de bryr seg om hverandre. Noen elever ser ut til å være lei av ordningen og ønsker å bestemme selv makker, men etter en samtale med klassen går de med på å videreføre ordningen frem til påske og ser ut til å respektere det som blir bestemt av meg som kontaktlærer. Klassen har i perioder ikke alltid har vært fulltallige og derfor valgte jeg å dele inn i makkergrupper, slik at det alltid var deltagere tilstede, og ingen ble sittende alene. Det har også sett ut til å ha bidratt til trygghet for elevene. De gangene jeg oppdaget at en elev ikke hadde makkerne ble eleven plassert hos andre makkergrupper, for å unngå å sitte alene. Det å *innordne* seg er en del av utviklingen til en elev ifølge Wenger (2013). Makkerskap ser ut til å ha påvirket positivt sosialiseringprosessen i klassen, da elevene viser *gode holdninger* gjennom *respekt* for hverandre.

Det å vise *omsorg* ved navneopprop og se hver enkelt i øynene fra første dag og i starten av hver dag jeg hadde undervisning, ser ut til å bidratt til *tillit og trygghet*, fordi elevene viser med kroppsspråket at de synes det er en god måte å starte timen på, da de smiler og jeg som lærer opplever en god følelse av å få skapt en god relasjon til elevene gjennom opprop (Ulleberg, 2014). Det handler om omsorg å bry seg om andre mennesker gjennom slike handlinger (Foss, 2005) og ordningen ble utført gjennom hele skoleåret og ikke kun i begynnelsen. Dette fordi det har vist seg gjennom observasjonen at noen elever har vært mer sårbare enn andre i klassen, har hatt et større behov for omsorg og oppmerksomhet enn andre gjennom hele skoleåret.

En elev forteller om hvor takknemlig han er over *yrkesfaglærernes og yrkeselevenes omsorg*, da han sier dette:

Selv om jeg kommer for seint på skolen, og det er kun en time igjen av undervisningen blir jeg møtt med smil. Det er så godt å bli møtt slik. Jeg har så lyst å klare å komme meg opp om morgen og føler meg så mislykket når jeg ikke klarer det. Jeg trives i klassen og ønsker å komme på skolen hver dag, selv om jeg ikke alltid gleder meg til selve fagene. Til å begynne med var jeg litt ensom fordi jeg var litt treg ut, og de andre hadde gått ned til pause, men nå venter de på meg og det føles godt.

Sitatet viser at holdningsskapende arbeid i skolen er viktig, da eleven opplever å bli brydd seg om, og det gir en god følelse av å tilhøre et fellesskap, som igjen kan se ut til å påvirke engasjementet for å gå på skolen (Wenger, 2013).

Ut i skoleåret ser klassen ut til å ha blitt trygg på hverandre, fordi de tar mer *ansvar* og viser godt *samarbeid* i gruppearbeid, der de samarbeider og *veiledere* hverandre gjennom å løse oppgaver. Jeg opplevde selv å bli veiledet av en elev som i samråd med resten av klassen hadde funnet ut en bedre løsning å gjennomføre et tiltak, som hadde blitt satt i gang fra skolen sin side. Hensikten med tiltaket var å arbeide med *klasse miljøet*. Eleven og klassens forlag gikk ut på å kvalitetssikre at ingen elever opplevde å stå utenfor fellesskapet i øvelsen, som handlet om at hver elev skulle velge seg en hemmelig venn. Utvelgelsen ble gjennomført ved trekking av papirlapp. Dette viser elevenes *omsorg* for hverandre gjennom *gode holdninger* (Foss, 2005). Det gjør meg glad som kontaktlærer innen helse- og oppvekstfag og se utviklingen til elevene, der de tør å ta ansvar og vise holdninger som samsvarer med *fagholdninger* elevene må ha i fremtidige helseyrker.

## **5.2 Analyse 2 praksisfellesskap og identitet. Kategori 1 av 2**

I dette kapitlet presenteres datamaterial i de ulike underkategoriene: *Sosialisering fra første skoledag, omsorg og relasjonsskaping, yrkesfaglærerens påvirkning*. I slutten av 5.2.1 nevnes hvilke funn som drøftes i kapittel 6.1

Informantene ifra hvert sitt dybdeintervju hadde hatt ulike forventninger til første skoledag, mens deltagerne i fokusgruppen hadde meninger om hvordan oppstarten hadde vært med «fadderskap» og «makkerskap».

Fokusgruppen hadde også meninger om hvordan oppstarten i Vg1 burde være for å skape trygghet, da alle tre deltagerne sa de hadde opplevd første skoledag som skummel. Tony, informant 1 ifra dybdeintervjuet hadde også vært nervøs første skoledag og håpet å komme i en grei klasse og få en rolig start på skolen uten for mye lekser. Viktoria, informant 2 fra dybdeintervjuet hadde også vært spent og nervøs første skoledag og hun ønsket å komme i klasse med elever på egen alder. Informantene fra dybdeintervjuene og deltagerne i fokusgruppen sier dette om første skoledag og oppstarten i Vg1:

Tony:

Håpet at jeg kom til å få en grei klasse, og grei lærer. At det ikke ble for mye lekser første uken. Jeg husker jeg kom litt seint den dagen. Tror det var 5-10 minutter for seint. Da jeg kom inn satt alle elevene i auditoriet og ble oppropt. Jeg tror at jeg ikke fant bygget med en gang. Jeg husker ikke helt hvorfor jeg ikke, i hvert fall jeg kom sent da, så husker jeg når klassene ble ropt opp så var vi seint ute i rekka. Jeg tenkte at jeg visste jo ikke hva klassen min het når det gjaldt de forkortelsene. Så jeg var litt redd for at navnet mitt ikke skulle stå der av en eller annen grunn da. Det var artig å få gå opp til klassen da. Jeg var litt overrasket over at det var bare jenter, for det var uvant. Jeg var litt usikker på hvordan jeg skulle forholde meg til alle sammen. Ja, jeg var litt spent, nervøs egentlig. Var liksom veldig mange nye fjes da. Jeg visste ikke hva jeg kom til å møte, så det var litt skummelt.

Viktoria:

Jeg håpet å møte folk som var litt på min alder. Jeg håpet at det ikke bare var 15-åringer. Jeg er 20 år, og så klart ønsket jeg å møte hyggelige lærere og trygghet. Jeg var jo litt nervøs, men det var vel de fleste sikkert, nervøs for nye mennesker, nye folk, du vet ikke hvordan de er og visste liksom ikke. Jeg husker jeg kledde på meg den lange fine blå kjolen. Prøvde å fikse meg så elegant som mulig og alt sammen. Det var spennende og det gikk veldig bra og de var hyggelige.

Fokusgruppen sa dette om første skoledag: «skikkelig skummelt». Alle tre deltagerne i fokusgruppen var enig om at det hadde vært skummelt fordi de ikke kjente noen. Videre

mente fokusgruppen at det hadde vært positivt med «fadderskap» og «makkerskap» for de sa dette:

Sofie: Jeg synes at det var ganske bra fordi dem er allerede kjent på skolen og de har vært i samme situasjon som oss, bare året før, Kari: mm..m, Guro: mm..m, Sofie: og de vet mest sannsynlig hvordan vi hadde det liksom og da var det kanskje lettere for dem å hjelpe oss med å bli kjent med hverandre og føle oss litt tryggere da. Guro: da har vi en person som vi på en måte kjenner litt på skolen, så viss vi lurere på noe kan vi gå å snakke med den personen. Kari: mm..m. Guro: så det ikke blir så skummelt. Sofie: mm..m, så var det gøy at vi hadde de makkerne. Guro: mm..m. Kari: mm..m. Sofie: så vi i hvert fall ble kjent med makkerpartneren og makkergruppene? Guro: Ja, helt på starten? Sofie: mm..m, ja. Kari: mm..m.

Samlet kommentar fra fokusgruppen etter denne diskusjonen var at ved skolestart var det viktig å ha en trygg person som de kunne snakke med.

Fokusgruppen hadde forslag til hvordan oppstarten av skoleåret bør være i Vg1 for å skape trygghet og tilhørighet for de sa dette:

Kari: jeg synes at det liksom IKKE ha, i hvert fall i begynnelsen ikke ha for mye fokus på skole, men også mer fokus PÅ å bli kjent med hverandre. Guro: ja, sant. Sofie: ja, i hvert fall, når vi måtte starte i en helt ny klasse. Guro: mm..m. Sofie: Det var jo flere som kjente hverandre, men for oss som ikke da kjente noen, Guro: mm..m. Sofie: så var det litt ekstra skummelt kanskje? Guro: mm..m. Sofie: så da var det viktig med det ja. Guro: ja, ta to uker på å fokusere MEST på å bli kjent? Sofie: mm..m, ja. Guro: også skole da. Sofie: ja. Guro: men ha litt prosjekt å sånn, for da blir man lett kjent. Sofie: ja. Kari: mm..m. Sofie: ja, både med elever og hverandre OG lærerne. Guro: mm..m. Sofie: som vi må bli trygg på. Fokusgruppen oppsummerte dette med en setning der Kari sa dette: første ukene å ha mest fokus på å bli kjent med klassen og hverandre, fordi det vil skape tryggere miljø og man kan lære bedre.

Informantene fra dybdeintervjuet fortalte at de hadde blitt kjent med flere elever de første dagene og sa de hadde en god følelse når de gikk hjem fra første skoledag. Dette sier de:

Tony:

Jeg husker at to jenter fra den andre Vg1 klassen kom opp til meg å begynte å prate og spurte hvor gammel jeg var og hva jeg drev på med og slikt. Det var litt kult at de tok initiativet. Så ble jo kjent med flere og flere i løpet av uken.

Viktoria:

Vel, jeg hadde ikke snakket med så mange, men jeg følte at det kunne gå bra. Det følte ok så lenge. Så husker jeg at jeg og Bente kom ok overens, snakket og fant tonen. Hun var jo litt eldre enn de andre også. Det gikk bra og vi gikk faktisk sammen hjem på slutten av første skoledag.

Tony opplevde å ha mer til felles med informant 2, Viktoria, da hun var på samme alder som han og fortalte dette:

Tony:

Det er vel egentlig bare henne fordi de andre er sånn typiske jenter da. At de flokker seg sammen og går ut og prater. De drar til kantinen i en flokk og det er veldig sånn, det er ikke noe jeg vil bryte meg inn i. Da er det bedre at slik som Viktoria, hun er liksom sånn ensom ulv hun også og da er det lettere å få kontakt. Jeg og Viktoria har ganske mye til felles. Vi prater mye om filmer, spilling og YouTube og slikt.

Fokusgruppen fikk diskutere hva de mener en god lærer er, og kom opp med flere egenskaper en lærer bør ha. Elevene sa dette:

Sofie: en som ikke favoriserer. Guro: ja, en som prøver uansett hvor vanskelig det er at eller en elev skal lykkes, eller sånn at en nesten bryr seg mer om eleven sin enn seg selv på en måte. Sofie: mm..m.. Kari: mm..m. Guro: at man setter eleven høyest? Sofie: mm..m. Kari: mm..m. Sofie: at man ikke er negativ, men prøver å være positiv når det oppstår problemer. Guro: mm..m... Sofie: prøve å finne gode løsninger, eller i alle fall løsninger på problemene. Guro: mm..m...ikke være sånn at HVIS en person kommer for seint liksom så er det ikke sånn at «åja, du igjen liksom, eller heller da tenke at hva skal en gjøre for at en ikke skal kommer for seint hele tiden. Kari: mm..m, Sofie: mm..m Guro: finne på løsninger i stedet for å tenke at «nei, det går ikke an å gjøre noe med den personen». Sofie: mm..m. Kari: ja, og så syns jeg at en lærer på en måte snakker MED eleven underveis om også faget og hvordan det er å gå på skole og sånt, tar hensyn til ting, Sofie: mm..m Guro: mm..m., også prøve å finne på nye ting i timene og sånt da. Sofie: ja, være kreativ?, Guro: ja, ikke bare ta oppgaver og lese i boken

liksom, Kari: ja, finne på nye ting. Kari: ja, og at det finnes mange forskjellige folk og at ikke alle elever skal liksom være sånn og sånn, Sofie: ja, Guro: ja, Kari: mm..m, Guro: ikke alle rekker opp arma for eksempel, så, Kari: nei. Sofie: nei. Guro: ha en lærer som forstår. Sofie: ja. Kari: ja.

Informantene fra de individuelle intervjuene fortalte hvordan det var å møte kontaktlærer og andre lærere i skolestarten og hvordan de opplever lærerne ut i skoleåret. Dette forteller de:

Tony:

Ja, jeg synes det var ganske greit, koselige lærere. Det er de for så vidt ennå. Ganske greie lærere. Da jeg sa at Tony kunne tørre å si andre ting også svarte han: Det har nå ikke bare vært smil og klapp på ryggen selvfølgelig.

Viktoria:

Mm..m, veldig spennende og se at det her er folkene vi skal ha nå. Deg har jeg møtt før, for jeg hilste en gang ja. Ja, jeg kom og så på skolen når du var sammen med en annen lærer. Jeg spurte om hvordan Viktoria hadde opplevd det og hun svarte: Jeg syntes dere virket veldig hyggelig. Veldig glad og liksom sprudlende. Jeg spurte henne om møtet hadde bidratt til at hun følte seg tryggere på å begynne på skolen og da svarte hun: Ja, faktisk. Jeg vet ikke hvordan man kan forklare men liksom når man møter på en person så merker du nesten litt på dem, føler liksom om, hvordan skal jeg forklare? Jeg spurte om hun mente det handlet om å bry seg, og om kjemien er der og da svarte hun: Ja, liksom føler slik trygghet.

Begge informantene sa de har blitt tryggere på lærerne etter et halvt år og sier dette:

Viktoria:

Litt mer nærmere kanskje da, man kjenner hverandre. Dem vet angående meg og slikt at man føler seg litt nærmere dem. Det føles ut som om det er som en liten familie som jeg kan gå å fleipe med lærerne.

Tony:

Når man blir bedre kjent så blir man mer trygg på hverandre og det har sikkert blitt forandringer der da. At man har blitt mer trygg på lærerne.

Begge informantene sier at lærere som fokuserer på det positive og forstår elevene skaper trygghet. Tony sier han føler seg verdsatt selv om han sliter med å komme seg på skolen, og Viktoria har mening om hvordan lærere bør være for å få lyst til å fortsette på skolen og sier dette:

Viktoria:

I hvert fall som du er. Du er fantastisk snill og omsorgsfull og du forstår virkelig oss. Du er ikke bare her for å skulle gjøre jobben din. Du bryr deg virkelig OM oss elever, og det varmer jo veldig og det gjør at man vil jo også komme for at man liksom gjøre deg stolt å. Man vil ikke uroe deg. Du tenker på oss. Det er nå viktig at det skal ikke bare være en lærer som er der for å lære oss, det skal være litt, de skal være litt hyggelig og forståelsesfull og bli kjent med oss. Hvis man blir tryggere, er det alltid bedre. Det er det.

Tony:

Når jeg for eksempel kommer på skolen og hvis jeg kommer seint eller noe sånt, skikkelig seint i lunsjen eller noe sånt. Og når lærerne ser meg og liksom hilser på meg og sier «Hei, hvordan går det med deg?» «Fint at du kom». Og det er veldig koselig å bli møtt med det, i stedet for «Næmmen kommer du også da?». Har opplevd det også, og det er ikke kult.

Jeg spør om Tony opplever seg verdsatt for den han er selv om han kommer for seint og da sier han:

Tony:

Ja, at dem fokuserer på det positive og at jeg i det hele tatt har møtt opp. For mange så hører det kanskje sånn, litt sånn rart ut. For mange er det en selvfølge at man klarer å møte opp til rett tid. Det er ikke en selvfølge for alle heller. Så det er sånn at det er bra at dem skjønner at det går an komme seint, men at det er bra at dem møter opp altså.

### **5.2.1 Oppsummering av analyse 2 praksisfellesskap og identitet**

I dette underkapitlet får jeg frem en oppsummert analyse over funnene fra datamateriale i de ulike underkategoriene: *Sosialisering fra første skoledag, omsorg og relasjonskaping, yrkesfaglærerens påvirkning.*



I forhold til *sosialiseringen fra første skoledag* kan det se ut som om informantene og deltagerne i fokusgruppen opplevde første skoledag i Vg1 som skremmende. Deltagerne hadde uttalelser som «skikkelig skummelt» og la vekt på at de ikke kjente noen og derfor synes det var skummelt. Tony og Viktoria så ut til å ha opplevd dagen mindre *skremmende* enn fokusgruppen fordi de ble raskt kjent med elever i klassen den første dagen og fortalte om en god følelse når de gikk hjem den dagen. Det kunne se ut til at Viktoria og Tony hadde lettere for å bli kjent med andre elever i klassen de første dagene enn fokusgruppen, og det kan ha med alder og utadvendthet å gjøre. Det kom frem at *makkerskap* bidro til *raskere vennskap* mellom elevene, ifølge informantene. Fokusgruppen hadde også opplevd *fadderordningen* og *makkerskap* som *inkluderende* for fellesskapet i klassen ut ifra sine uttalelser, men nevnte ikke historier om nye vennskap slik informantene gjorde. Ut i fra observasjoner jeg gjorde meg de første dagene kunne det se ut til å stemme, da eldre elever forsøkte å inkludere flere, mens de yngre elevene så mer usikker ut og var mer tilbaketrukket i den sosial samhandlingen i klasserommet. Gjennom diskusjoner i fokusgruppen var deltagerne enig om at vektlegging av relasjonsskaping mellom elevene er med på å skape *trygghet* i et klassemiljø, noe som stemmer ifølge Ulleberg (2014). Wenger (2013) er ikke opptatt av relasjonsskaping slik som Ulleberg (2014) er, men vektlegger samspillet mellom individet og praksisfellesskapet for at individet skal bli trygg og bevege seg inn og bli en del av praksisfellesskapet. Det kan se ut som om *fadderordningen* bidro til en *større trygghet* for deltagerne i fokusgruppen enn for informantene, fordi fokusgruppen fortalte med iver om at de hadde fadderne som kunne hjelpe de, om de hadde behov for å spørre om noe på skolen.

*Lik alder* kan se ut til å ha betydning for om informantene opplever trygghet i sosialiseringen fra første skoledag med andre elever, noe Tony og Viktoria fikk frem i sine intervju. Informantene fortalte om opplevelsen av fellesskap med andre elever på samme alder. Det å bevege seg i ukjent terreng og oppleve det som ubehagelig er naturlig ifølge Wenger (2013 s.178-179). Det kan se ut til at det var mer meningsfullt for Tony å bli bedre kjent med Viktoria som er på samme alder, fordi samme alder kan være kjennbart og bidra til økt trygghet (Wenger, 2013 s.178-179). Observasjoner jeg har gjort støtter også dette, da jeg har sett at selv om makkerpar har sittet sammen i undervisning, så har elevene søkt mot elever av samme alder når de ikke har hatt undervisning. *Ulik alder* kan derfor se ut til å bidra til *selvstigmatisering* da elevene foretrekker å være sammen med elever på samme alder, noe observasjonene støtter, samt funn fra dybdeintervjuene, som nevnt tidligere i dette avsnittet.

Kontaktlærers rolle i forhold til å dekke behovet for *trygghet* i starten i skoleåret for Vg1 elevene drøftes i kapittel 6.1. Det for å få frem viktigheten av kontaktlærerens *omsorgsetikk* inn i videregående skole, og så drøftes viktigheten av en omsorgsfull *fagholdning* i yrkene innen helse- og oppvekstfag. Stigmatisering drøftes i kapittel 6.2 da det er et viktig funn som viser seg å ha innvirkning på yrkesfagelevens opplevelse i praksisfellesskapet.

### **5.3 Analyse 2 utvikling gjennom tilhørighet. Kategori 2 av 2**

I dette kapitlet presenteres interessant datamateriale i de ulike underkategoriene: *Omsorg og relasjonsskaping, deltagelse/ikke-deltagelse, marginalisering, engasjement, ansvarlighet, fantasi og innordning.*

Begge informantene opplevde at de viste ansvarlighet ved å bidra aktivt til et positivt og godt klassemiljø i starten på skoleåret. Tony forteller dette:

Tony:

JA, det vil jeg si. Jeg følte jeg prøvde å sosialisere meg med så mange som mulig. Og liksom bli kjent med folk og gi alle en sjanse. Man kjenner jo ingen før man blir kjent med dem. Så jeg prøvde liksom å holde klassemiljøet fint.

Viktoria forteller dette om hvordan hun opplevde at hun bidro i klassen i starten av skoleåret:

Viktoria:

Ja, jeg prøver alltid å være så hyggelig som mulig til folk og snakke mye med folk og sånn. Gikk og hilste og var vennlig og inkluderende.

Jeg spurte om hun hadde opplevelsen av at elevene møtte henne og da svarte hun:

Viktoria:

Ja, det kan hende at de var litt mer litt sånn tilbake og forsiktig, men jeg er veldig åpen så det kan komme sånn «heeei». Men, det gikk bra.

Tony fortalte det kunne være vanskelig å ta del i fellesskapet sammen med andre elever fra klassen i friminuttene, da han opplevde det var vanskelig å komme inn i en samtale i gruppen. Han sa dette:

Tony:

Ja, det blir liksom stilt da, sært og ubehagelig. Det er ikke så mange som tenker over at det er, at det er en bagatell da. Det er veldig skadelig egentlig hvis man har, for dagens ungdom er veldig, er mer og mer preget av depresjoner og angst. Angst stammer veldig mye fra sånne situasjoner. Det er sosiale flauter på en måte som du trenger ikke nødvendigvis å ha gjort noe. Men liksom bare når du kommer inn en gruppe og det blir stilt og bare fordi at du kommer. Det blir sånn ojj, hva.

Jeg spurte Tony om det var selve opplevelsen han opplevde ubehagelig og da svarte han:

Tony:

Ja, det er lett å oppleve det når det er en gruppe da. Plutselig blir det veldig stilt å liksom pinlig, kleint.

Fokusgruppen diskuterte hvordan en klasse bør være for at de skal trives og sa dette:

Guro: at alle skulle vært sammen. Kari: ja. Sofie: hva sa du? Guro: alle samme være sammen, sånn at det ikke er to grupper for eksempel. Sofi: ja. Kari: mm..m. Guro: sånn at alle får være med alle uansett hvor forskjellig man er på en måte, mm..m. Sofie: mm..m. Guro: så klarer man å være sammen. Sofie: ja, at man kan være åpen for nye personer og andre meninger, og at man ikke bare står på sitt da. Man skal selvfølgelig også si sine meninger, men at man...Guro: forstår at andre har? Sofie: Ja, at andre har andre meninger og kulturer og sånn typer ting da.

Jeg oppfordret fokusgruppen til å komme med historier de hadde erfart og da fortalte Sofie:

Sofie:

Det at man respekterer hverandre... fordi det var kanskje den andre dagen uken etter vi startet, så hadde vi norsk og skulle dramatisere, og så skulle vi lese et dikt først og da klaget folk på at de leste så sakte at de var hakkete og sa sånn at «skulle ønske jeg hadde dysleksi» og jeg har jo det selv, så da satt du der og tenkte litt sånn «åja, du skulle ønske det du?», men det burde du

egentlig ikke ønsket deg, så sa jeg det da, men etter det respekterte alle at jeg ikke liker å lese høyt i klassen og at jeg kanskje skriver feil... hvis vi skriver oppgaver eller noe sånt. Mm..m, da har dem respektert det, og det er jo en god ting, for at en skal være sammen i en klasse.

Fokusgruppens svar på hvordan de kunne motivere elever som ikke kan være på skolen hver dag handlet mye om inkludering og dette fortalte de:

Guro: vise at dem er velkommen kanskje, Kari: mm..m, Sofie: mm..m, når dem først kommer på skolen. Sofie: ja, vise at dem er en del av klassen selv om de kanskje ikke er der hver dag. Kari: mm..m, Guro: hmm, Kari: og ikke være sånn, «å du kommer for seint igjen og sånn, Sofie: ja, Guro: mm..m de blir veldig umotivert til å gjøre det, å komme tidsnok. Sofie: ja, om de får den kommentaren uansett, Kari: det må på en måte ikke være sånn overrasket når de kommer, Sofie: nei men at liksom er der sånn som alle andre er det, Kari: mm..m, Guro: mm..m. Sofie: selv om de kanskje har...hva heter det da...spesielle behov som gjør at de kanskje ikke er på alle skoledager, men at vi uansett behandler dem som dem som er der hver dag, Guro: mm..m, og så være snill mot dem, Sofie: ja, Kari: ja, og hvis det er noe de har gått glipp av så er det viktig at vi gi informasjon om det, Guro: ja, Sofie: ja. Guro: fortelle dem at vi har lekse til onsdag eller har de ikke vært innpå itslearning så kan vi fortelle dem at det kanskje skjer noe på torsdag og sånt der, Sofie: mm..m, Kari: mm..m, Guro: så føler de seg inkludert og sånt, Sofie: ja.

Begge informantene hadde forskjellige meninger om hva som bidrar til at de ikke har lyst å gå på skolen. Tony liker ikke hjemmelekser mens Viktoria føler seg ensom på skolen. Her forteller de:

Tony:

Det eneste jeg kan tenke på er lekser. Det høres sikkert litt barnslig ut egentlig, men helt seriøst så klarer jeg ikke tanken på lekser for jeg får ikke til å gjøre det ferdig liksom. Jeg prøver å gjøre ferdig leksene på skolen. At jeg slipper å stresse med det. For når jeg kommer hjem, så vet jeg at jeg aldri kommer til å sitte med lekser likevel, for at for det første er det så dårlig plass. Jeg har liksom ikke noe plass for enten må jeg sitte på senga eller på gulvet. Det er ikke så veldig motiverende.

Viktoria:

Iblant så kan jeg ha mindre lyst på grunn av det der med at jeg kan føle meg litt ensom på skolen. At jeg visse dager, man har jo dårlige dager av og til, jeg ikke har lyst å møte de i klassen. Vi er jo en jenteklasse og det kommer til å sette seg grupper. Det er sånn det er med det. Alle sammen er veldig trivelige og jeg er veldig glad i alle sammen. Men noen ganger kan man bli litt irritert og sånn.

Begge informantene som deltok i de individuelle intervjuene hadde en del tanker om hvordan de opplever å trives i klassen. Tony sier at han har det bedre i klassen når han har fått vært sammen med de andre elevene i flere dager. Ved mye fravær sier han at han opplever seg utenfor i fellesskapet i klassen. Viktoria sier også at hun føler seg utenfor og ensom, samt at hun føler at de andre elevene ser ned på henne og andre elever som har mye fravær. Her er informantenes fortellinger om hvordan de trives i klassen:

Tony:

Ja, sånn noen dager er bedre enn andre. For eksempel hvis jeg har vært borte en dag så er jeg litt, det er på en måte bedre å ha vært i klassen et par dager, enn at jeg har vært borte en dag og så kommer på skolen dagen etterpå. Det er ikke nødvendigvis at noe har forandret seg, men det er på en måte mine holdninger og hvordan jeg er ovenfor klassen forandrer seg da. Ja, altså at jeg kan slappe mye mer når jeg har vært med dem en hel uke og liksom vært med klassen og vært med på ting og vært til stede da, enn om jeg har vært borte. Jeg blir mer innesluttet når jeg har vært borte. Men det varierer litt, fordi det kommer an på hvordan humøret mitt er generelt. For noen dager er det slik at det forsvinner i løpet av de først timene at jeg liksom er med ordentlig i klassen sånn etter et par timer. Men noen ganger er det slik at jeg kan være ganske sånn at jeg holder meg for meg selv hele dagen da.

Jeg spør Tony om han føler seg som en ensom ulv og det svarer han ja på. Jeg spør videre om han opplever den godfølelsen når han har vært sammen med klassen i flere dager og blitt inkludert og da sier han:

Tony:

Ja, men ikke sånn inkludert i forhold til at dem inkluderer meg, men at jeg inkluderer meg. At for eksempel når jeg er borte noe dager så ekskluderer jeg meg selv vet du.

Jeg spør videre om han synes det er vanskelig å ta kontakt med de andre elevene når han kommer tilbake og da sier han:

Tony:

Nei, det kommer nå litt an på da, noen dager er jeg liksom, at dem er litt kaldere mot meg enn andre dager.

Jeg spør om det kan være at de andre elevene er litt usikre og da svarer han:

Tony:

Ja, at de har litt samme følelsen som meg kanskje at det blir sånn at de ikke har sett meg på en stund, så blir det litt rart å møtes på igjen.

Viktorias tanker om hvordan hun trives i klassen:

Viktorias:

Ja, altså det er den aldersforskjellen, fordi jeg føler meg ganske ensom nå i det siste. Jeg har følt jeg har vært veldig irritert på klassekameratene, fordi jeg føler at de er mer, hva skal jeg si, de henger sammen alle, men det føles ut som om de ser ned på noen av oss i klassen. Sånn som Tony i klassen, og så var det en jente som hadde veldig mye fravær også. Jeg føler at de ser ned på dem og meg som er eldre også som har hatt litt fravær og sånt. Litt annerledes, for at vi passer ikke inn liksom, men det har ikke vært noe sånt, det har ikke vært noe mobbing eller noe sånt der, men det er bare en sånn følelse at man ikke føler seg inkludert og sånt.

Jeg spør Viktoria om hun har snakket med andre elever som kanskje føler det samme, om de opplever det samme i forhold til ensomhet og da sier hun:

Viktorias:

Ja, jeg har snakket med Tony og sagt at han må ikke ta seg så nær fordi det er tross alt jenter på seksten, femten år som ja, og de skjønner sikkert ikke at det kan være vanskelig å være eneste gutten med mange jenter.

Fokusgruppen fikk diskutere om de likte å gå på skolen og deltagerne hadde forskjellige uttalelser og samtidig var en del likt. De fortalte dette:

Sofie: På ungdomskolen så tror jeg at jeg gjorde det fordi jeg måtte det egentlig, men jeg føler at etter vi begynte på helse, så har det vært mye mere spennende enn ungdomskolen. Kari:

mm..m. Sofie: og jeg har gledet meg til å komme på skolen, så etter jeg begynte på videregående så går jeg på skolen fordi jeg synes det er spennende, og jeg har LYST å lære om det vi har om. Guro: mm..m, det er litt forskjellig fra dag til dag da, Kari: ja. Guro: noen ganger er det slik at jeg bare være hjemme å ikke, he,he (utydelig) på en måte, noen ganger så VIL jeg jo på skolen for å være med venner og lære mer om det vi lærer om. Kari: mm..m. Guro: og så tenkte jeg på når vi IKKE har klasse lenger og vi begynner å studere eller jobber å sånt, så må det egentlig være trist å ikke ha en sånn klasse å gå til hver dag, en gjeng som man er skikkelig godt kjent med og sånt. Sofie: mm..m. Guro: jeg vet jeg er mer glad i på en måte, å gå på skolen. Kari: mm..m, jeg synes det er veldig spennende de fagene vi har nå. Sofie: mm..m. Kari: det er mye mere motiverende DET enn det var på ungdomskolen. Sofie: ja, selv om vi fremdeles har matte, norsk, engelsk og gym, men jeg føler at siden de relaterer fagene mere til det vi holder på med i... Kari: programfagene? Sofie: ja, programfagene, så blir det så mye mere spennende enn om de hadde bare hatt teori i dem sånn utenom. Kari: mm..m.

Deltagerne i fokusgruppen fikk mulighet å diskutere hvordan de har opplevd undervisning i en klasse på 15 elever og en klasse på 30 elever. Deltagerne delte tanker om fordeler og ulemper med en liten og stor klasse, for de sa dette:

Kari: jeg liker å ha det sånn vi har det nå at vi er femten av og til, OG er flere av og til. Sofie: mm..m. Kari: akkurat når vi er femten personer har vi et bedre forhold til den lille klassen og det er lettere for læreren og legge merke til alle i klassen, men jeg synes også det er veldig greit at d-klassen er inne, for da får vi et bedre forhold til dem. Hvis vi aldri hadde hatt time med dem hadde vi ikke blitt kjent med dem heller. Sofie: nei, også når vi for eksempel har sånne diskusjonsoppgaver så får du femten meninger, mens når du er med andre klassen får du SÅ mange flere måter å se ting på da. Kari: mm..m, Guro: mm..m..jeg tenker at vi hadde hatt godt av å vært delt i naturfag. Sofie: ja. Guro: fordi det blir veldig mange folk også, og det er et vanskelig fag å lære og da er det veldig vanskelig å forstå når det er så mange folk. Kari: ja. Sofie: mm..m. Guro: og en kanskje ikke tør å rekke opp arma om man ikke forstår noe. Kari: ja, det er et fag som en lettere trenger hjelpe til når det er EN lærer på 30 personer.

Tony har siden skolestart hatt store problemer med å stå opp på grunn av grubling halve natten. Når han endelig klarer å sovne så sovner han så tungt at han forsover seg ofte. Dette har han opplevd som en utfordring og selv forsøkt å få hjelp til å våken, og på slutten av intervjuet ønsker han å fortelle om en engasjerende bursdagsgave han nettopp har fått.

Tony:

Jeg har fått sånn vekkerklokke som heter for Atomic bomb og jeg har fått den av kontaktene mine. Det er sånn digital alarmklokke som tydeligvis skal høres ut som en brannalarm, eller skal i alle fall høres ut som noe helt forferdelig da. Det som er at det er både alarm og sengevibrerer, for du kan koble til en rund boks, som du kan legge en plass i senga og når alarmen begynner å gå, begynner den å vibrere sånn skikkelig. Den er sånn skikkelig vibrasjon. Jeg trodde den var bare sånn, på nivå med en telefon, litt sterke kanskje, men seriøst den sparket ifra som en hest, så jeg bråvåknet av den.

Viktoria forteller at hun er en drømmer og ønsker å forsvinne fra den virkelige verden, noe jeg ønsket å høre grunnen til og da sier hun dette:

Viktoria:

Det er også en grunn til at jeg elsker å sove, fordi da forsvinner jeg fra den virkelige verden vet du. Alt er kjedelig. Vet ikke Monica hvordan jeg skal forklare det. Bedre å forsvinne i sin egen lille fantasiverden. Gjøre hva som helst, ting som du vil skal eksistere og sånn.

Jeg sa til Viktoria at vi kan nå drømmer om vi jobber for det og hun kan skape sitt eget eventyr ved å stå på videre på skolen. Hun er enig i det og sier dette:

Viktoria

Jeg går nå for å bevise for meg selv at jeg kan. Det mange ganger jeg ikke har klart det, så nå vil jeg virkelig klare det.

Tony mener sine sterke sider er å ta ansvar for å få brukt kroppen og hender for han forteller:

Tony:

Jeg er veldig glad i klatring, og holde på med hendene, forming og tre-jobbing, alt mulig med hendene. Men jeg holder på med trening, sånn Tricking da. Jeg er ikke så veldig god i det, men man må jo starte en plass. Det er en veldig god belønning. Når du først får til en flipp, en misting når du tar en vanlig salto for eksempel, du snur deg i luften, sånn at du blir en salto med en skru. Alt det der får til i luften av ens egen kropp, det er ganske utfordrende da. Du må mestre luftteknikk.



Viktoria forteller om sine sterke sider, som er å ta ansvar for andre ved å gi omsorg og sier dette:

Viktoria:

Jeg synes jeg er flink til å lytte, ta vare på mine venner, folk, jeg er flink til ikke å dømme folk.

Tony sier at han vil føle seg til nytte, oppleve mestring og klare ting selv, og forteller dette:

Tony:

Ja, jeg er veldig glad i å utfordre meg selv. Jeg har alltid vært slik, har alltid vært glad i å løfte ting, hvis det gir mening. Når det har vært flytteoppdrag, så har jeg tatt og vært frempå med løftingen på slike ting. Jeg har vært mye mobbet når jeg var liten, veldig svak, sånn, ikke veldig sterk liksom. Jeg føler at jeg ikke fikk ta igjen fordi jeg ikke var sterk. Det har snudd seg, fordi jeg har villet være sterk. Det er generelt en fordel å være sterk. Du kan gjøre mange ting selv. Skal jeg løfte noe tungt så trenger jeg ikke å ringe noen, jeg kan gjøre det selv.

Begge informantene og fokusgruppen fortalte at makkerskap bidro til at de fikk nærmere relasjon til flere elever, og det gav opplevelsen av trygghet. Tony mente også at det var positivt å sitte sammen med skoleflinke elever, fordi han tok mer ansvar og samarbeidet, slik at lekser ble utført. Her er hva informantene sa:

Tony:

Ja, jeg husker at jeg ble først plassert med Berit. Og det var jo veldig kult fordi hun er jo veldig energisk og kan være med på en spøk og det er jo jeg og. Ja, jeg liker jo humor da. Det er jo ikke noe grunn for at man ikke skal finne moroheter i ting. Men hvert fall veldig koselig og veldig grei.

Jeg spurte om Tony opplevde det som positivt, fordi han slapp å være alene og da sa han:

Tony:

Ja, og så har jeg kommet i kontakt med, sånn nærkontakt på en måte, fordi vi satt rett ved siden av hverandre med ganske mange. Da blir det noe annet liksom når du sitter rett ved siden av en annen person og prater hele tiden og løser lekser. Jeg husker at når jeg satt sammen med Trine så vart mesteparten av leksene gjort. Fordi Trine gjør lekser, hun er veldig smart. Så den perioden jeg satt med henne i matte så holdt vi på med veldig lett stoff og jeg følte det var som

to «master mind» som satt bakerst for det var ikke like lett for alle, men for meg og Trine var det veldig lett. Det var ganske greit å få litt variasjon og liksom bli kjent med flere da.

Viktorija:

Ja, jeg synes det var suverent at vi delte oss opp, slik at vi kunne bli kjent med noen folk og føle seg litt tryggere. TRYGGHET. Jeg synes at det er veldig bra at man gjør sånn, at du må sette folk i grupper, at man må ha kontakt med hverandre.

Tony mente også at han var deltagende i undervisningen for å få andre elever til å være aktiv med i samtaler. Jeg spurte om Tony hadde eksempel og da svarte han:

Tony:

Ja, når for eksempel du står ved tavlen og stiller klassen spørsmål og sånt, så er det ikke alltid jeg orker å rekke opp hånden og sier som regel ut ordet da. Poenget er at jeg snakker høyt i klassen og prøver å få diskusjonen til å blomstre i klassen. Jeg har prøvd å få til det ofte da at det blir en slik åpen diskusjon i klassen når det er rom for det. For det gjør til at man blir bedre kjent med hverandre, siden vi prater med hverandre.

Viktorija har opplevd å fleipe mye med lærerne og fått reaksjoner hun ikke var forberedt på og mener selv hun har lært ut av det. Hun forteller dette:

Viktorija:

Jeg husker en gang jeg fleipet med deg og du reagerte, og jeg fikk så vondt i hjertet da. Ja, jeg gjorde det til en annen lærer også, og hun reagerte slik som du og jeg var, nei. Jeg må egentlig passe meg litt, fordi jeg kan være litt for åpen og tro til folk. Det er ikke alle som kan skjønne at jeg tuller. Jeg kan være for åpen til en person som ikke er så åpen selv liksom. Ja, ja, det kan være en person jeg ikke kjenner så godt som jeg kan gå å tulle til, å være meg selv til. Jeg må tenke over det og kanskje bli kjent med en person før jeg tuller.

Tony har opplevd seg særbehandlet og ønsker ikke forskjellsbehandling i klassen. Han mener det har blitt positiv endring for klassen etter en av de i administrasjonen var inne i klassen og hadde en samtale med klassen. Dette forteller han:

Tony:

Når vi hadde hun og klassesdiskusjonen om lærerne så sa jeg at jeg synes at jeg ble veldig forskjellsbehandlet i forhold til de andre. At jeg på en, ikke negativ måte, men jeg synes det var negativ på grunn av alle de andre, fordi jeg følte jeg ikke ble tilsnakket, fikk aldri beskjed altså, for eksempel når andre hadde pc oppe eller holdt på med telefonen eller så ble de skikkelig tilsnakket, men til meg var det litt visking om å legge bort telefonen. Hvorfor diskre med meg og kjeft på andre? Hvorfor fortjener jeg å ikke andre, sant? Når du blir tilsnakket over klasserommet så hører jo alle andre det, men når det er diskre så er det ikke noen andre som hører det. Det er noe med det, men jeg klarer ikke å forklare det.

Jeg spurte Tony om det har endret seg etter det ble tatt opp og han svarte:

Tony:

Ja, jeg synes det er bra fordi at etter det så har de begynt å si ifra mye mer til meg og jeg synes det er ganske greit. Ja, for da føler jeg ikke at det blir noe forskjell på oss.

Tony som var opptatt av rettferdighet og ansvarlighet hadde flere tanker om det med forskjellsbehandling og sier dette:

Tony:

Men det begrepet forskjellsbehandling er veldig kontroversielt da for alle er jo forskjellig selvfølgelig. Men så alle blir jo behandlet forskjellig i forhold til hvordan de er som person, sant? Du snakker til meg for eksempel på en annen måte enn du gjør til en annen i klassen. Sånn i forhold til, det er ikke slik at det er store forskjeller men alle er jo forskjellig og man oppfører seg litt forskjellig til hver enkelt person.

Viktoria har fortalt hvordan hun har forsøkt å være ansvarlig med å motivere andre elever til å komme på skolen. Hun har tidligere erfaringer med problemer i å fullføre utdanning og sier dette:

Viktoria:

Det er jo en grunn til at jeg går første året. Jeg har jo prøvd mange ganger og jeg vet jo selv at hvis du ikke har det ok med deg selv, eller hvordan skal jeg si det. Hverdagen din hjemme, det er mye å tenke på og det er mye å klare å gå på skolen også.

Tony sier han er usikker på seg selv når det kommer til barn og usikker på hvordan barn i barnehagen kommer til å se på han. Han sier:

Tony:

Jeg er veldig usikker på meg selv når det kommer til unger egentlig for unger responderer veldig forskjellig på voksne, og unger er som regel vant til folk som ser snill ut. Det er ikke alle av dem som er vant til piercing og noen er ikke vant med skjegg en gang. Så det er sånn at det kan bli litt utfordringer for enkelte og liksom møte meg, og være sammen med meg. Jeg føler det har gått ganske bra for jeg har mange onkelunger og har holdt på med dem.

I samtale med Tony da vi snakket om barnehagebarn brukte han seg selv i forklaringen på hvor viktig det var å gå ned på samme nivå som barna. Det er ubehagelig å føle seg mindre enn andre mente han og fortalte dette:

Tony:

Jeg merker det selv at når jeg prater med folk som er høyere enn meg, det er litt rart egentlig, men sånn type et hode høyere enn meg, så blir jeg veldig, ikke nervøs, men blir sånn jeg føler meg veldig liten og da blir jeg veldig sånn, jeg vet ikke om det er naturlig at det er instinkt da, jeg føler meg veldig sårbar. Det kan bli litt ubehagelig enkelte ganger, men det er ikke slik at jeg ikke klarer å være med høye personer, det er ikke det, det er bare sånn. Jeg føler meg mer komfortabel med å prate med folk på min egen høyde eller lavere enn meg. Så det er veldig sånn med barn også, og det er veldig viktig å bøye seg ned å prate rolig med dem. Spør dem om alt mulig liksom så har de en hel verden å fortelle. Og det synes de er kjempeartig.

Jeg spør om Tony har oppdaget nye positive sider ved seg selv når han har fått arbeidet litt med barn og eldre gjennom prosjekt til fordypnings faget. Han og andre elever har vært på besøk hos barnehage og aldershjem og han forteller om erfaringene:

Tony:

Ja, jeg har jo blitt mer obs på hvordan helsefagyrket er da. Jeg har jo tenkt at det er bare, bare liksom, men det er det jo ikke. Det er jo veldig mye omfattende som gjør det. For eksempel hvordan det er å jobbe med eldre. Det er jo et veldig krevende yrke det også. Du jobber jo med mennesker, du jobber med å ta vare på folk som ikke klarer å ta vare på seg selv. Det er jo litt sånn med barn også, du tar vare på et menneske som ikke klarer å ta vare på seg selv. Men jeg synes at den store forskjellen er når man møter gamle mennesker, har dem mye å si og veldig

mye å fortelle og glad å sitte å prate å slike ting. Men jeg synes det er interessant å se på et lite menneske som utvikler seg å lærer seg ting som er helt naturlig for oss. Som for eksempel å ha opp i drikke i et glass, eller å smøre på brødsleven, eller knytte skolissen eller tegne, for eksempel. Og det er så fint å se på hvordan de bare tar til seg, hvordan de lærer alt, de er som små svamper som bare vil lære seg alt og vil prøve ut alt og smake på alt. Jeg synes det er artig å være en del av det, og være en del av oppveksten til en unge.

Jeg sier at det høres ut som han har tenkt på fremtiden og da svarer han:

Tony:

Ja, jeg har gått og tenkt veldig mye på det her.

På spørsmål om informantene selv opplever at de har forandret seg mye det siste halve året sier Tony at han takler bedre utfordringer og store folkemengder, mens Viktoria opplever seg selv mer ansvarlig og voksen på skolen og hjemme. Deltagerne i fokusgruppen forteller om hvilke av deres positive sider som har blitt styrket gjennom det halve året, og det som nevnes er respekt for at andre kan være annerledes. Her er informantenes og deltageres fortellinger:

Tony:

Ja, egentlig ganske mye. Jeg har tenkt over mye hvordan jeg er i forhold til andre og hvordan man på en måte kan takle ulike utfordringer. Blitt mer vant med å være rundt store folkemengder.

Om Tony har blitt tryggere i seg selv sier han dette:

Tony:

Tony: Ja, litt kanskje. Det jo noe som varierer veldig i perioder da. Jeg føler at man blir mer tryggere på seg selv dess eldre man blir. For hver eneste dag man tenker over hvordan man er som person og klarer å forme det som man selv vil. Å klare å skape seg selv i sitt eget bilde. Dess mer man formes, dess mere fornøy blir man over seg selv da.

Viktoria forteller om sin utvikling det siste halve året:

Viktoria:

Jeg føler jeg har blitt mer ansvarlig. Ja, ansvarlig, jeg har jo lært mer og føler meg liksom at jeg kan mer, ja. Etter jeg startet her så har jeg forandret meg i mitt privat liv også. At jeg tar ting litt mer seriøst kanskje. Før så var det at jeg ikke tok ting seriøst. Jeg orket faktisk ikke gjøre noen ting. Jeg likte bare å ligge å sove, men nå når jeg startet på skolen og så føler jeg, ååå hvordan skal jeg forklare? Jeg vil jo få til og jeg prøver virkelig gjøre saker hjemme, gjøre ting som sjekke regninger, rydder og planlegger litt og det har jeg aldri gjort før. Jeg har fått meg til å bli litt mer voksen kanskje.

Viktoria åpnet seg og fortalte om sine innerste tanker om seg selv, at hun opplever seg som barnslig når hun er med andre elever på 16 år, og ønsker samtidig å være et voksent forbilde for elevene. Hun kom også med tanker om hvordan hun opplever hverdagen inni mellom og sier dette:

Viktoria:

Hvis jeg skal tenke på meg selv og ikke som andre personer ser meg, men som jeg selv ser meg, så skulle jeg ha sagt at jeg var den lille jenta som prøver å være artig. Den lille som er litt rar kanskje? Noen kan jo synes jeg er litt rar. Litt annerledes fordi jeg er litt sånn voi,voi. Prøver å fleipe om alt. Jeg er ikke redd for å lage miner og sånt, dumme meg ut. Jeg elsker å få andre til å le. Jeg er fortsatt barnslig i humøret mitt. I blant så glemmer jeg at jeg går med 16-åringer og oppfører meg som en 16-åring selv. Jeg spør om det er negativt? Nei, det er jo ok men, jeg burde ha oppført meg mer voksent og vært et forbilde, jeg vet ikke.

Viktoria sier at siden hun spiller en annen rolle, tar ikke andre henne seriøst og sier dette:

Viktoria:

I blant kan jeg bli irritert fordi folk ikke tar meg seriøst, når jeg faktisk er seriøs, men det får jeg faktisk skylde på meg selv. Jeg bruker opp all min energi på å prøve å virke glad å forsøke å gjøre andre glad. Det å få andre til å smile får meg til å føle meg bedre eller klare å gjøre noen andre glad og det er en liten glede som kommer inn i meg da.

Jeg spurte Viktoria om det hadde vært mer avslappende for henne om hun ikke var så opptatt av å blidgjøre andre hele tiden og da svarte hun dette:

Viktoria:

Jeg vet ikke. Jeg føler jeg bare er den jeg er, klovnen Viktoria og synes det er artig.

Fokusgruppen sier dette om sine positive sider som har blitt styrket i skolen dette halve året:

Guro: det var ganske mange forskjellige mennesker i klassen, også er det ofte at man kanskje første skoledag tenker sånn at en person er sånn fordi hun ser sånn ut eller gjør ditt og datt å sånt, men etter hvert som man blir kjent med personen så merker en at personen er ganske lik deg på en måte. Og at man også lærer seg at hvis man er annerledes har jeg lært meg å respekterer det å sånt da. Sofie: mm..m. Guro: klarer å forstå at andre er annerledes på en måte. Kari: ja. Sofie: mm..m. Jeg tror også at jeg har blitt bedre på det med å ikke ha sånne fordommer etter de sakene der, fordi vi har lært ganske mye om de forskjellige yrkene og om hvordan man skal være i de forskjellige yrkene. Og man kan ikke tenke for mye på at Å den personen er sånn og den er sånn da. Guro: mm..m.

Ved oppsummering sier fokusgruppen:

Guro: vi respekterer flere forskjellige meninger og mennesker. Kari: mm..m.

Fokusgruppe deltagerne delte tanker om hvordan de opplever sin egen identitetsendring gjennom et halvt år i klassen og nevner trygghet både faglig og sosialt. Dette sier de:

Kari: jeg tror på en måte at jeg har blitt tryggere i meg selv etter jeg fikk en ny start og møtt nye personer og sånt. Sofie: mm..m. Kari: skape oss et nytt bilde av klassen og av oss selv og nye personer. Sofie: ja, at jeg har blitt tryggere på meg selv innen det med skole og sånn teoretisk og generelt egentlig, for jeg er egentlig en innadvendt person som IKKE tar mye kontakt med andre. Spesielt nye folk, både å starte i en HELT ny klasse uten å være kjent, det var altså så skummelt, men man må jo liksom bare gjøre noe, for man kan jo ikke bare ikke gjøre noe, for da blir man ikke kjent med andre, du må jo ta initiativ selv også og det føler jeg har blitt flinkere på. Kari: jeg føler også på at jeg har blitt mer trygg på liksom som du sa, fagene og sånn, det jeg får til og kan, er godt nok og det er, hvis jeg gjør mitt beste, så er det greit liksom. Guro: jeg vet ikke...jeg er kanskje enig da?, at jeg på en måte har blitt mer tryggere, kanskje? Og så føler jeg at jeg har blitt mer sånn flinkere til å forstå folk, sånn som jeg sa i sted. Jeg spurte om det var gjennom programfagene deltagerne følte de hadde lært mye om seg selv og da svarte de: Kari: tror både gjennom programfagene OG gjennom å møte nye folk og være med nye folk. Sofie: mm..m, Guro: mm..m.

Vg1 klassen, samt en annen Vg1 klasse fikk mulighet til en samtale med en ansatt i administrasjonen på skolen for å diskuterte spenninger som hadde vært mellom elever og lærere. Fokusgruppen forteller om positiv endring etter møtet og sier dette:

Sofie: vi føler at både c og d klassen fikk åpnet seg helt. Kari: mm..m. Sofie: at det ikke var vanskelig å fortelle siden ingen av lærerne var der, bortsett fra hun da, men hun er ikke læreren vår, og at det var mye lettere å gjøre det og at c og d klassen også har blitt på en måte mye nærmere da. Kari: mm..m. Guro: mm..m. Sofie: selv om vi alltid har hatt et godt klassemiljø, synes jeg at det har blitt sterkere etter vi har hadde det. Guro: mm..m. Kari: mm..m. Jeg spurte fokusgruppen om en samlet kommentar og da sa de: Sofie: det er lettere å åpne seg for hverandre, og for lærerne. Jeg spurte om de tør å være mer åpen og da svarte de: Sofie: ja. Guro: det var veldig bra det kom en som IKKE var en del av saken. Kari: ja. Sofie: ja. Guro: for da kunne vi fortelle alt det vi mente. Sofie: ja, ja. Guro: uten at vi følte at vi såret noen. Sofie: ja. Kari: ja. Jeg spurte deltagerne om jeg oppfattet de rett at de opplever å føle seg nærmere den andre klassen etter møtet og da svarte de: Sofie: ja. Guro: ja. Kari: ja. Sofie: og at lærerne også har endret mer positivt, mm..m. Guro: mm..m.

Om prosjekt til fordypningsfaget har bidratt til å gjøre informantene tryggere og mer ansvarlig så mener Tony det, da han klarer å bytte roller ut ifra hvem han kommuniserer med. Han sier dette:

Tony:

Ja, for eksempel når vi var på eldresenter der det var barnehage, var ganske artig. Vi fikk både hilst på eldre og unger samtidig. Så jeg måtte jo, det føltes som at jeg måtte ta på meg en maske, ta av og på en maske, jeg ble veldig barnslig. Når vi var på det eldresenteret så kom det unger til da vi satt med de eldre. Og vi satt og pratet med dem samtidig som med unger. Jeg måtte jo skifte rolle veldig ofte, for du kan jo ikke prate til en gammel person på den måten som du prater til en liten unge for det er jo mange som tar som en fornærmelse da. Du må være veldig tydelig og være sikker på at dem forstår deg. Det er ikke det vi kaller det når vi prater med unger, for det er jo slikt vi skal prate med unger. Man prater ikke slik til folk som er voksen. Dem forstår jo hva vi sier. Jeg trenger jo ikke prate enklere til en person som forstår meg helt fint.

På slutten av intervjuet delte Tony tanker om hvordan klassen har forandret seg som klasse og sier dette:



Tony:

Vi har jo forandret oss veldig mye som klasse. Vi er jo mye mer trygg på hverandre, men altså når man tilbringer mye tid med hverandre så er det ikke til å stikke inn under en stol at du kommer til å mislike noen av dem, for det går jo ikke an å like alle i verden uansett om du vil og prøver. Så jeg merker at det er litt sånn gnister mellom en av de andre elevene og noen andre elever. Det er ikke så mye da heldigvis, det er ikke rivalisering. Har bare merket det litt på stemningen og litt sånn og litt kommentarer og sånn her og der. Ellers så fungerer vi fint som klasse. Vi er en ganske fin gjeng.

### 5.3.1 Oppsummering av analyse 2 utvikling gjennom tilhørighet

I dette kapitlet får jeg frem en oppsummert analyse over interessante funn fra datamateriale i de ulike underkategoriene: *Omsorg og relasjonsskaping, deltagelse/ikke-deltagelse, marginalisering, engasjement, ansvarlighet, fantasi og innordning.*

Begge informantene viser at de har vært *engasjert* i å *skape et godt klassemiljø* i begynnelsen av skoleåret ved å ta *ansvar* å snakke med flest mulige, slik at alle skulle føle seg inkludert. Det at eldre medelever bryr seg om yngre medelever ved å være åpen og vise dem tillit er med på å skape trygghet og ifølge Foss (2005) handler det om *omsorg*. Den ene informanten la også vekt på å dra i gang diskusjoner i klassen for å bidra til økt læring for alle, noe jeg som kontaktlærer har observert har stemt. Sosialiseringen som skjer i samhandling med likeverdige på en slik måte viser *ansvarlighet* og gode holdninger (Frønes, 1998). Det at informantene er noen år *eldre* enn de andre elevene kan også ha hatt innvirkning på deres *engasjement* i klassen, da de har følt et ekstra ansvar i begynnelsen av skoleåret for å få til et trygt og godt praksisfellesskap (Wenger, 2013). I forhold til hvordan informantene ser på seg selv og sine egenskaper om å være omsorgsfull er begge opptatt av å *hjelpe andre mennesker* og føle seg til nytte for andre. Viktoria viser det ved å motivere andre elever til å komme på skolen og observasjoner har vist at hun er smilende og virkelig viser at hun bryr seg om andre elever i klasserommet. Det er en god egenskap for en kommende yrkesutøver i helseyrke, og stemmer overens med Foss (2005) sin omsorgsteori.

Ensomhet og opplevelsen av å være utenfor fellesskapet følte begge informantene og spesielt ut i skoleåret der begge informantene var ikke-deltagende i perioder og sto i fare for å bli marginalisert av praksisfellesskapet (Wenger, 2013). Det kan se ut til å påvirke lysten for

informantene til å gå på skolen. Spesielt Viktoria opplevde ensomhet, fordi hun følte at andre elever nedvurderte hennes og andres egenskaper og derfor så ned på henne og andre på grunn av stort *fravær*. Tony opplevde seg utenfor fordi han stadig kom *for seint* på grunn av forsovelse og det medførte også stort *fravær* der han var ikke-deltagende i praksisfellesskapet. Det å komme for seint, samt å ha fravær bidro til at Tony hadde problem med å la seg inkludere i praksisfellesskapet ifølge han selv, slik at han ikke ble engasjert i det sosiale fellesskapet. Det å bli engasjert i det sosiale fellesskapet kan se ut til å ha betydning for fellesskapsfølelsen, for å skape identitet til praksisfellesskapet ifølge Wenger (2013). Det kan se ut til at Tony også var perifer i praksisfellesskapet, der han ble stående i perifer sone som vil si å stå på utsiden og ikke delta i aktiviteter i klasserommet. Wenger (2013) mener at elever *er* i perifer sone når de er ikke deltar aktivt i praksisfellesskapet, og samtidig er i en slik posisjon at de observerer det som skjer og ønsker å bevege seg inn igjen og delta. Det kan se ut som om begge informantene selv ikke lot seg inkludere ved at elevene var ute av det sosiale fellesskapet. Tony og Viktoria så ut til å få lov å være perifer i perioder av praksisfellesskapet, for så å beveger seg inn i igjen etter de har vist at de klarer å være på skolen sammenhengende, og delta i aktiviteter i undervisning. *Fravær* kan derfor se ut til å være *stigma* i klassen fordi fravær bryter med egenskapen om å være tilstede på skolen og funn i studien viser at Tony og Viktoria stigmatisert seg selv, men hadde opplevelsen av at andre elever i klassen så på deres egenskaper som nedvurdert. Goffman (1975) hevder at stigma handler om at menneskers egenskap blir nedvurdert eller at mennesker kan nedvurdere egne egenskaper.

Fokusgruppen fikk frem hvordan de ønsket å inkludere elever som hadde vært borte fra undervisning og ut ifra tiltakene de kom med kunne det se ut til at deltagerne hadde forståelse for hvordan det oppleves å stå utenfor fellesskapet og ha vanskeligheter med å klare å komme på skolen. Det har vist seg i ettertid at en av deltagerne fra fokusgruppen har opplevd å ha det slik, vært utenfor fellesskapet og har opplevelsen av stigmatisering på grunn av fravær. Eleven delte de tankene med meg i en uformell samtale på skolen. Det kan være grunnen til at fokusgruppen hadde forståelse for informantenes situasjon og ifølge Foss (2005) handler det om *omsorg*, fordi fokusgruppen bryr seg om andre elever i klassen.

*Yrkesfaglærerne* kan se ut til å ha vært en medvirkende faktor for å *engasjere elevene* til å komme på skolen, fordi Viktoria fortalte om gode opplevelser til alle lærere der hun opplevde

at de forsto elevene. Viktoria følte hun kunne fleipe og vise humor til lærerne, noe hun fortalte bidro til trivdes på skolen. Tony opplevde også at lærerne brydde seg om han, fordi han sa lærerne viste omsorg og respekt selv han noen dager ikke klarte å komme før langt ut på dag. Begge mente de var blitt tryggere på lærerne og opplevde å være nær de på en god måte. Foss (2005) mener at *omsorg* fra yrkesfaglærere til elever har stor betydning for at elevene skal trives og ha ønske om å komme på skolen. Ulleberg (2014 s.16-17) på sin side mener også at tettere relasjoner mellom lærere og elever fører til økt trygghet, slik informantene sier de opplever.

Det kan se ut som om faktorer som kan være med å ødelegge engasjementet for å fortsette å gå på skolen er *selvstigmatisering* ved å *komme for sent* og *lekser* for Tony, og *ensomheten* for Viktoria der hun *selvstigmatiserer* på grunn av *alder*. *Vekkerklokken* Tony fikk i gave, kan bidra til *engasjement* i hverdagen, fordi klokken kan få han til å komme tidsnok på skolen og unngå for mye fravær. Klarer Tony å få gjort leksene på skolen, kan det også bidra til økt engasjement for å klare å komme på skolen. Viktoria sier hun opplever *søvn* som et engasjement for å komme seg bort fra virkeligheten for en stund, der drømmer og fantasier får henne til å slappe av. Det kan se ut til at Viktoria bruker søvn, drømmer og fantasi som engasjement for å klare å klare å koble av i hverdagen, slik at hun klarer å komme på skolen, noe som samsvarer med teorien til Wenger (2013). Informanten har et sterkt ønske om å gjennomføre skoleåret og vil bevise for seg selv etter flere mislykkede forsøk at hun kan klare det. Viktoria og Tony sitt engasjementet for seg selv kan sammen med støtte fra praksisfellesskapet og yrkesfaglærere bidra til at informantene har mulighet å fullføre skoleåret. Ut ifra funnene har *yrkesfaglærere* vist *engasjement* gjennom *omsorgsfulle* og støttende *handlinger* for elevene som har vært gjennom krevende prosesser i livet, og det kan ifølge Foss (2005) bidra til at elevene klarer å være seg selv og få utvikle sin identitet ut ifra sin selvforståelse. Det at elevene opplever støtte i form av *omsorg* i et utdanningsløp kan føre til *engasjement* og *ansvarlighet* for elevene, slik at de klarer å gjennomføre utdanningen.

Tony opplever også mestringsfølelse av å få brukt kroppen gjennom akrobatikk og bli sterkere slik at han kan klare å utføre handlinger som krever muskelkraft uten hjelp. Opplevelsen av å føle seg nyttig og ha mestringsfølelse kan bidra til trygghet i situasjoner som informantene kan kjenne seg igjen. Tony har opplevd mobbing i oppveksten og det kan se ut til at han har forsøkt å styrke selvet ubevisst gjennom refleksjon over spørsmål som har bidratt til at han har

tatt mer *ansvar* for egen kropp og helse gjennom trening sammen med andre for å bli sterkere fysisk og psykisk ved å klare seg selv. Det kan også se ut til at erfaringen Tony har fra før, samt det halve året i Vg1 med påvirkning fra elever og lærere i sosialiseringprosessen har bidratt til en sosial identitetsutvikling for informanten (Frønes (1998)). Dette fordi Tony sier selv at han har blitt tryggere i seg selv, takler bedre utfordringer og store folkemengder, noe han ikke har taklet like godt før han begynte på Vg1 helse- og oppvekstfag. Gjennom fellesskapet i klassen og påvirkning i fritiden kan det derfor se ut til at Tony har blitt mer *ansvarsfull* og tryggere i seg selv.

*Fadderskap og makkerskap* ser også ut til å ha bidratt til en sosial identitet og faglig utvikling i skoleåret for begge informantene og for fokusgruppedeltagerne. Ifølge Mead er det omgivelsene som er med å påvirke til sosial identitet, og i dette tilfellet er det elevene (Frønes, 1998). Fokusgruppen opplevde *trygghet* gjennom å få faddere fra Vg2 som de kunne rådføre seg med om de hadde behov for hjelp på skolen. Informantene og fokusgruppen mente de opplevde trygghet gjennom ordningen med makkerskap der de måtte være sammen med andre elever i klassen, både i undervisningssammenheng og i friminuttene. Teorien til Frønes (1998) om de signifikante andre støtter at jevnaldrende elever kan ha større forståelse for hvordan det er å være ny deltager i et praksisfellesskap som Vg1 klassen er. Det kom også frem at den ene informantene opplevde seg faglig flinkere av å sitte sammen med elever som jobbet målbevisst med skolearbeid i skoletiden, fordi vedkommende fikk selv gjort unna lekser og det bidro trolig til *økt ansvarlighet* som har betydning for økt læring ifølge Wenger (2013 s.178).

*Liten klasse* der elevene ikke har felles undervisning med en annen Vg1 klasse ser ut til å skape mest ro for læring, slik at elevene opplever å *tørre å ta ansvar* ved å rekke opp hånden. Deltagerne i fokusgruppen sier også at de får bedre kontakt med sin egen klasse. Det å være en liten klasse ser derfor ut til å skape *trygghet* og mestring i faget, samt at det bidrar til et *lærende praksisfellesskap* der deltageren respekterer hverandre og derfor tør å være seg selv (Wenger, 2013 s.248).

Det kommer frem i funnene at Tony viser *usikkerhet* på hvordan han blir oppfattet av andre og spesielt av barn når han skal begynne å jobbe i barnehage gjennom faget prosjekt til fordypning. Ved oppmuntring fra meg om at andre lærere snakker positivt om informantene, viser det seg at Tony endrer holdning og begynner å fortelle om erfaringen han har med

barna i sin familie, som liker å være sammen med han. Det kan se ut som om informanten har *behov for anerkjennelse* og ros, fordi han forteller at han er usikker på seg selv i situasjoner som ikke oppleves trygt. Det at ungdommer er usikker på seg selv er noe Frønes (1998) mener er helt naturlig og ungdommer som Tony trenger derfor ekstra ros og oppmuntring for det positive han gjør, slik at mestringsfølelsen og *ansvar* for egen læring øker.

Selv om Viktoria opplever seg selv som mer voksen og tar mer *ansvar* så føler hun seg av og til barnslig på skolen og tror selv det kan være påvirkningen fra andre elever i klassen. Hun mener selv at hun bør være mer et forbilde for de andre elevene, enn å tøyse slik, fordi det fører ofte til at mennesker ikke tar henne alvorlig. Det kan virke som om Viktoria synes det kan være belastende å være eldre enn de andre elevene i klassen, siden hun føler hun bør være mer forbilde og slutte å tøyse. Slik hun fremstiller opplevelsene ser det ut til at hun er med å *stigmatisere* seg selv i forhold til *alder* (Goffman, 1975). Hun sier at hun ikke bryr seg om hva folk sier, men det kan virke som hun har behov for mer trygghet og anerkjennelse for den hun er (Foss, 2005). Idet ene øyeblikket forsøker hun alt hun kan å blidgjøre andre slik at de skal ha det bra og i neste føler hun seg som en klovn og sier hun har det artig med å være klovnen Viktoria. Det kan se ut som om hun prøver å finne sin rolle i praksisfellesskapet ved å *innordne* seg regler for hvordan hun skal være og forsøker å finne likevekten i å bli en del av praksisfellesskapet (Wenger, 2013 s.177). Det at Viktoria føler seg barnslig, har jeg ikke lagt merke til gjennom observasjonen i klasserommet og det kan være en opplevelse hun har fordi hun stigmatiserer seg selv i forhold til alder (Goffman, 1975). Det kan også se ut som om erfaringen Viktoria har gjort seg gjennom flere ganger å ha falt ifra i tidligere skoleår, har bidratt til at hun forstår hvordan andre elever har det når de ikke klarer å komme på skolen. Hun viser at hun ønsker å motivere og hjelpe andre elever til å trives i klassen ved å ta *ansvar* å snakke med dem og ifølge Foss (2005) viser hun omsorg for andre elever. Gode holdninger som Viktoria viser, kan se ut til å blitt overført til yngre elever i sosialiseringprosessen (Lingås og Høsøien, 2016), fordi elevene viser omsorg ved å bidra med iver i å inkludere hverandre i praksisfellesskapet gjennom gruppearbeid.

Tony har fortalt om at han har blitt særbehandlet i klassen av flere lærere, noe vedkommende ikke har opplevd rettferdig overfor de andre elevene. Opplevelsen av å føle seg likestilt med andre elever kan se ut til å være en viktig for Tony. Ifølge Wenger (2013 s.206) kan det se ut som om Tony har ønsket å *innordnet* seg slik at han passer inn i fellesskapet, fordi han ikke

ønsker å føle seg annerledes. Informantens reaksjon på forskjellsbehandlingen ble derfor et bevis på at han tar *ansvar* og ikke ønsker å forskjellsbehandles (Wenger, 2013 s.178). Tony får også frem refleksjon i intervjuet der han snakker om at han ikke ønsker forskjellsbehandling, for deretter å si at han forstår at jeg snakker til han på en annen måte enn jeg snakker til andre elever. Begrunnelsen fra Tony er at man må kommuniseres ulikt til mennesker fordi de kan ha forskjellige behov. Dette viser at han forstår at det har blitt gjort forskjell på han og andre, fordi det handler om forskjellige behov. Det kan i alle fall se ut til at han har blitt tryggere i praksisfellesskapet, siden han tok *ansvar* og sa ifra.

Erfaringen deltagerne i fokusgruppen har gjort seg og resten av klassen etter et møte med en ansatt i administrasjonen på skolen viser seg å ha vært positiv, fordi de forteller at det har vært fint å få åpnet seg og fortalt hvordan de opplevde spenningene mellom lærere og elever. Dette viser et *lærende fellesskap* der klassen har fått *økt kunnskap i håndtering av spenninger*, fordi fokusgruppen sier selv at det har ført til et tettere forhold til den andre vg1 klassen og at deres egen lille klasse har fått et bedre samhold. Hver enkelt deltager i fokusgruppen og informantene forteller om økt kunnskap og nesten alle har opplevelsen av å ha blitt tryggere i seg selv og tør å ta mer *ansvar* i praksisfellesskapet (Wenger, 2013 s.248).

Informantene kan se ut til å ha hatt utvikling gjennom et halvt skoleår i Vg1 helse og oppvekst, da Viktoria opplever seg som mer *ansvarsfull* både i hjemmet og på skolen, mens Tony synes det er lettere å omgås store folkemengder. Han mener videre at han klarer å takle utfordringer og at det er lettere å kommunisere på en god måte med flere ukjente. Tony er veldig fornøyd med egen *utvikling* og kjenner at han trives bedre med seg selv når han føler han blir mer den han ønsker å være. Begge informantene mener at de har blitt *tryggere i seg selv* gjennom utdanning og generelt av å være sammen med andre mennesker på skolen og ellers. Medlemmene av fokusgruppen sier også at de opplever seg som mer trygg både faglig og sosialt. Det kan se ut til at både informanter og fokusgruppen har hatt en sosial identitetsutvikling gjennom praksisfellesskapet noe som er naturlig da mennesker i en kultur påvirkes av hverandre ifølge (Frønes, 1998 s.53-54). Gjennom observasjon synes jeg det ser ut til å stemme, fordi elevene i klassen har vist at de slapper mer av sammen og har lettere for å komme i gang med samarbeid når de blir satt i grupper. Det ser ut til at de tar hensyn til hverandre og hjelper hverandre når noen ikke får til, slik at klassen fremstår som tryggere og mer ansvarlige.

*Fantasi* viser funnene til både informantene og fokusgruppen der de ser for seg utdanning og yrker i fremtiden og ifølge Wenger (2013) er det viktig for et lærende fellesskap, der de kan påvirke hverandre positivt ved å se fremover mot yrkeslivet.

Tony mener at utviklingen klassen har vært gjennom det første halve året i Vg1 har vært positiv, fordi han opplever klassen som et trygt sted å være, noe som samsvarer med teorien om lærende fellesskap (Wenger, 2013 s.248). Han mener at klassen har forandret seg til å bli mye tryggere på hverandre selv om han merker litt spenninger mellom enkelte elever av og til. Spenninger er ifølge Wenger (2013) positivt for det lærende fellesskapet, da det kan bidra til endringer i form av læring. I et praksisfellesskap dannes uskrevne regler og normer som det forventet at deltagerne lærer seg, og det kan se ut til at klassen har *innordnet* seg reglene for sin klasse, men at av og til er det ikke alle som gjør det til enhver tid, noe som kan bidra til spenninger som er normalt og utviklende i et fellesskap (Wenger, 2013 s.206).

Ansvarlighet gjennom utdanning, stigmatisering, lærende fellesskap og veiledning drøftes i kapittel 6.2.

## **6 DRØFTING**

Dette kapitlet har et klart skille på to deler der jeg i første del som er 6.1 og underkapitler, vektlegger å drøfte behovet for en *trygg skolestart* for Vg1 elevene. Det gjøres for å vise viktigheten av yrkesfaglærerens påvirkning til å få en trygg start som skal bidra til et godt læringsmiljø og danne grunnlag for en positiv fagholding for elevene i helse- og oppvekstfag. Holdninger som skapes gjennom omsorg vektlegges i denne drøftingen.

I del to som er 6.2 og underkapitler, drøftes den *videre utviklingen* til elevene der det vektlegges hvordan elevene får til et *lærende praksisfellesskap*, som er påvirket av den omsorgsfulle skolestarten. Videre i del to drøftes yrkesfagelevenenes opplevelse av *stigmatisering* som er med å påvirke praksisfellesskapet. Stigmatisering som er et overraskende funn i studien drøftes mot Wenger (2013) sin teori om deltagelse, ikke-deltagelse, marginalisering og legitim perifer deltagelse, og gjøres for å få frem hva som er

viktig for å få til et lærende fellesskap. Ansvarlighet, engasjement, innordning og fantasi drøftes også for å få frem hvordan det har påvirket elevene og praksisfellesskapet i utdanningen.

For å minne deg som leser om problemstillingen og forskningsspørsmålene, så presenteres det før drøftingen tar til.

### **«Hvordan opplever Vg1 elevene egen identitetsendring i praksisfellesskapet gjennom utdanning?»**

#### **Forskningsspørsmålene**

Hvordan påvirker yrkesfaglæreren praksisfellesskapet?

Hvordan påvirker yrkesfagelevne praksisfellesskapet?

## **6.1 Yrkesfaglærerens påvirkning av praksisfellesskapet**

Jeg har tatt utgangspunkt i yrkesfaglærerens omsorgsholdninger ved start i drøftingen og drøfter den første tiden i vg1 der grunnleggende omsorg gis uforbeholdent av yrkesfaglæreren, for å få frem at det er vesentlig å gjøre elevene så trygg som mulig. Etter en trygg start drøftes betydningen av fagholdning for elevene i helse- og oppvekstfag. Skolen som institusjon drøftes også i forhold til fadderskap og makkerskap, der jeg får frem forskjellen på yrkesfaglærerens omsorg i forhold til institusjonell omsorg og at ordningen var et godt tiltak for trygghet og inkludering for elevene. På slutten av underkapitler i 6.1 drøftes betydningen av at yrkesfaglæreren må kunne endre kommunikasjonsmønster for å trygge elevene og stille høyere krav til dem.

### **6.1.1 Betydningen av ubetinget omsorg første skoledag**

Elever som begynner i Vg1 må bli møtt med en kontaktlærer som innehar omsorgsfulle holdninger og som gir mye uforbeholden omsorg de første dagene for å skape trygghet til elevene (Foss, 2005). Funn i studien viser at informantene og deltagerne opplevde første skoledag i Vg1 som *skremmende* og *skummelt* og betydningen av å ha yrkesfaglærere som legger vekt på en trygg skolestart er derfor viktig i begynnelsen av sosialiseringprosessen i videregående skole (Lingås og Høsøien (2016 s.187). Yrkesfaglærere må inneha omsorgsfulle



holdninger og skape trygge forhold, slik at elevene kan oppleve at «her er det trygt å være». Læreren må gjennom sin væremåte viser med hele seg at vedkommende bryr seg om elevene. I følge Foss (2005) er det grunnleggende viktig for å skape trygghet og tillit, da ubetinget omsorg er med å få elevene til å slappe av, selv om de er usikre i en ny situasjon som første tiden i skolen er. Dersom en lærer er bekymret for å ikke mestre klassen og starter med å bruke makt for å få ro og kontroll over klassen, vil det skape frykt i stedet for trygghet, da elever som er utrygge blir enda mer utrygge. Elever som utsettes for slik maktbruk vil trolig ta etter læreren og anvende makt overfor hverandre, noe som ikke bidrar til et trygt klassemiljø (Frønes, 1998 s.20-21). Unngår yrkesfaglærere å viser omsorg til elevene første tiden i skolen, kan møtet med skolen oppleves skremmende for elever som er usikre og det kan påvirke lysten å gå på skolen. Wenger (2013 s178-179) sier at det å bli deltager av et praksisfellesskap for elevene kan oppleves skummelt, og det er helt naturlig at elevene opplever det, da de skal lære å vandre i terreng de ikke er kjent. Men for å tørre å vandre i ukjent terreng som å begynne på en ny skole, har elevene behov for grunnleggende trygghet og kontaktlæreren er den personen som har plikt å skape gode relasjoner til elevene (Lingås og Høsøien (2016 s.187).

### **6.1.2 Kontaktlærerens ansvar i å bidra til en trygg start i skolen**

Kontaktlærer har plikt og ansvar til i skape en trygg start for elevene i skolen (Lingås og Høsøien (2016 s.187). *Aksjoneringen* jeg gjennomførte i Vg1 klassen gikk ut på å legge til rette for en rolig start for elevene de to første ukene i skolen, der jeg var bevisst på å være meg selv i arbeidet som kontaktlærer. Det å være seg selv i møte med elevene handler for kontaktlærer om å bry seg om elevene, noe som påvirker sosialiseringprosessen til elevene fra første skoledag der de kan oppleve trygghet og slappe av. Elevene mine hadde behov å bli møtt av en kontaktlærer som så verdien av å legge til rette for et trygt fellesskap gjennom omsorg i relasjonsarbeid, da de synes det var skremmende å begynne i Vg1. Deltagerne i fokusgruppen var opptatt av å fortelle om hvor skummelt det hadde vært å begynne på en ny skole og kom ikke frem med hvordan de opplevde å gå hjem første skoledag og det viser behovet for hvor viktig trygghet for elevene er, spesielt for de mest sårbare elevene som er mest utrygg. Hadde jeg som kontaktlærer ikke vektlagt en trygg start, kunne begynnelsen av sosialiseringprosessen i skolen blitt tøffere for elevene, fordi de kunne opplevd å bli enda mer usikre. Informantene derimot fortalte om en god følelse da de gikk hjem første skoledag,

noe som viser at de fikk dekket behovet for trygghet, selv om de også sa det var skummelt å møte opp første skoledag.

### **6.1.3 Yrkesfaglæreres arbeid med å skape fagholdning innen helse- og oppvekstfag**

Det er viktig at yrkesfaglærere fremstår som trygge forbilder for elevene ved å vise omsorg i relasjonsskapning, da de er rollemodeller i skolen (Frønes, 1998). Det bidrar også til positivt holdningsskapende arbeid i skolen. Dersom ikke yrkesfaglæreren tenker over dette kan det gå utover det viktige holdningsskapende arbeidet i skolen. Elevene kan påvirkes til mindre gode holdninger, og det er ikke positivt. Det har derfor vært svært viktig for meg som yrkesfaglærer å være en omsorgsfulle rollemodell for elevene og spesielt innen helse- og oppvekstfag i videregående skole, da elevene skal ut i helseyrker og arbeide med brukere og pasienter som har behov for omsorg og trygghet. Elevene skal læres opp til å få en fagholdning som gjenspeiler det helseyrkene skal stå for, det å gi pasienter og brukere trygghet og skape tillit som helsepersonell. Yrkesfaglærere må derfor selv inneha slike omsorgsfulle holdninger for at elevene skal kunne påvirkes til å bli omsorgsfulle. På den annen side hva skal elevene gjøre om de får lærere som ikke innehar omsorgsfulle holdninger? Må de støtte seg til andre elever som er trygg i seg selv på grunn av en trygg sosialisering i oppveksten med mye omsorg? Likeverdige har stor påvirkningskraft i en klasse ifølge Frønes (1998), men det er ikke meningen at elevene skal ta over lærerens ansvar fordi læreren ikke innehar en omsorgsfull holdning. Det vil uansett være vanskelig å få til et trygt miljø i klassen dersom ikke læreren går foran som en trygg og omsorgsfull rollemodell for elevene. I denne studien viser funn at elevene har opplevd oppstarten som trygg. Elevene har blitt kjent med hverandre og kontaktlærer. De sier at klassen er en trygg plass å være, noe som viser at kontaktlærer har fått til en trygg start for klassen.

### **6.1.4 Skolen som en inkluderende og trygghetsskapende institusjon**

Skolens holdninger til å skape trygghet og inkludering for elevene er viktig, samt at skolen har ansvar for å bidra i slikt arbeid. Skolens tiltak som ble satt i gang høsten 2015 hadde betydning for forskningsprosjektet, fordi *fadderordning* og *makkerskap* var en ordning som bidro til *inkludering* og *trygghet* for elevene. Data i studien viser dette. Selv om det var skolen som bestemte ordningen med fadderskap og makkerskap, var det kontaktlærerens ansvar å følge dette opp, noe jeg synes var positivt fordi det passet inn i studien min. Det er likevel en

forskjell på tiltak som er styrt fra skolen sin side, og som kan sees på som omsorgstiltak, og omsorg yrkesfaglæreren viser. Skolens tiltak handler om et formål, mens omsorgen fra yrkesfaglæreren er en grunnleggende holdning som er naturlig og ikke har som formål å være et middel for å oppnå noe tilbake, det stemmer med Foss (2005) sin omsorgsetikk som sier at omsorg må være *i* mennesket og komme naturlig og ikke tilgjort. Likevel kan skolens tiltak være med å skape gode holdninger for elevene. Det handle om å være *inkluderende*, der elevene er sammen og opplever tilhørighet i skolen, slik at elevene unngår å være alene og oppleve ensomhet.

Dersom ikke fadderordning og makkerskap var blitt iverksatt fra skolen sin side, hadde trolig flere elever blitt sittende oftere alene og opplevd seg mer utenfor, og hatt en større utfordring i å bli deltager av praksisfellesskapet i klassen. Yrkesfaglærerne hadde måttet finne på andre løsninger for å inkludere elevene. Selv om funn viser at makkerskap var inkluderende og holdningsskapende tiltak, sa deltagere i fokusgruppen at de etter noen uker opplevde makkerskap som tvang og grunnen var trolig at de hadde fått god kontakt med enkelte elever og ikke ønsket å bytte makker. Det å nærme seg praksisfellesskapet og oppleve seg inkludert skaper trygghet (Wenger, 2013). På den annen side kan det vise seg at dersom elevene ikke hadde fått ny makker hver tredje uke, hadde de ikke blitt så godt kjent med alle i klassen, og det kunne ha påvirket praksisfellesskapet ved at det hadde dannet seg små grupper av elever tidlig i skoleåret. Yrkesfaglæreres påvirkning inn i skolens opplegg har derfor vært viktig for å få alle elever til å bli kjent med hverandre fra sosialiseringens første dag i skoleåret. Studien viser at makkerskap er et godt tiltak for å skape et trygt klassemiljø, og unngå «klikkdannelser» i begynnelsen av skoleåret. Det er på den annen side viktig å ta med seg erfaringene om at elever opplever makkerpar som tvang, fordi yrkesfaglæreren må i slike tilfeller lytte til elevene. Ved å lytte viser læreren omsorg og det bidrar til at elevene opplever seg verdsatt. Det kan bidra til at elevene hører på lærerens forklaring om at alle må følge skolens regler. Læreren i form av sin stilling har en rolle i skolen der læreren pålegges å følge rammer som er satt av skolen og det blir viktig i slike situasjoner, slik at elevene lærer seg å respektere regler. Jeg som kontaktlærer opplevde dette i studien og ved å forklare relasjonens betydning i klassen, bidro det til at elevene fortsatte med ordningen, slik at praksisfellesskapet kunne oppleves trygt for alle. Gjennom gode forklaringer kan yrkesfaglæreren skape gode holdninger blant elevene, slik at de forstår betydningen av å ha makkerskap de første månedene, noe som viser seg å bidra til økt trygghet (Ulleberg, 2014).

### 6.1.5 Yrkesfaglæreren en viktig rollemodell for positive holdninger

Yrkesfaglærere er viktige rollemodeller for elevene og derfor må de inneha holdninger som skaper trygghet i en klasse. Fokusgruppens klare meninger om hvordan en lærer skal være stemmer med omsorgsetikken til Foss (2005).

Fokusgruppen:

En som prøver uansett hvor vanskelig det er at en elev skal lykkes, sånn at en nesten bryr seg mer om eleven sin enn seg selv på en måte.

Dette utsagnet la deltagerne vekt på å markere da de hadde «Member checking» av den transkriberte teksten fra fokusgruppeintervjuet, og det viser at de vektlegger denne egenskapen hos yrkesfaglæreren. Dersom de ikke hadde markert den teksten så tydelig med understreking, hadde meningen i teksten trolig ikke betydd så mye for dem.

Som nevnt er alle yrkesfaglærere viktige rollemodeller og det å ha en omsorgsfull kontaktlærer er spesielt viktig for elevene da den personen har det største ansvaret for at elevene skal oppleve skolehverdagen som trygg. Funn i studien viser hvordan Viktoria har opplevd kontaktlæreren sin, da hun sa dette:

Du er fantastisk snill og omsorgsfull og du forstår virkelig oss. Du er ikke bare her for å skulle gjøre jobben din. Du bryr deg virkelig OM oss elever, og det varmer jo veldig og det gjør at man vil jo også komme for at man liksom gjøre deg stolt å. Man vil ikke uroe deg. Du tenker på oss.

Sitatet fra Viktoria viser at kontaktlæreren oppleves som en omsorgsfull rollemodell i sin væremåte og ikke noe læreren prøver å være. Prøver læreren å være omsorgsfull handler det ikke om omsorg lenger, fordi omsorgen blir tilgjort og kommer ikke naturlig. Omsorg handler om å møte mennesket med hjertelag og tillit ved å bry seg, uten å forvente noe tilbake (Foss, 2005 s.31). Yrkesfaglæreren må på den annen side være oppmerksom på at omsorg som gis kan bli misoppfattet av elever, slik som i Tony sitt tilfelle der han opplevde seg forskjellsbehandlet. Omsorg til elevene er som nevnt viktig, der yrkesfaglæreren tar hensyn til elevers behov for å bli sett, men det å bry seg om eleven må ikke bli slik at eleven opplever

seg favorisert i forhold til andre elever. Det å stikke seg ut å være annerledes kan bidra til at elever føler seg utenfor i praksisfellesskapet, derfor er det viktig å ikke skape forskjellsbehandling (Foss, 2005). Elever har ulike behov og det er ikke alltid elevene ser at omsorgen er gitt for å hjelpe de til endret atferd, og derfor kan balansegangen over hvordan omsorgen utøves være hårfin. Yrkesfaglærerne må vurdere ut ifra konteksten omsorgen blir gitt og tenke over konsekvenser for når og hvor omsorg gis (Foss, 2005).

Yrkesfaglærere må sette relasjonen i sentrum for å forstå elevene, og bli kjent med dem for å bli klar over ulike måter elevene kan reagere på. Dersom det ikke gjøres vil jeg og andre yrkesfaglærerne ikke forstå elevene like godt, fordi relasjonen ikke er nær nok. Det kan oppstå misforståelser mellom yrkesfaglærer og elevene, slik som i tilfelle til Tony der omsorgen ble misforstått. Det å forstå ulike kommunikasjonsmønstre som asymmetrisk interaksjon i kommunikasjon og komplementær interaksjon i kommunikasjoner er derfor vært viktig for å kunne kommunisere på en best mulig måte slik at elever og yrkesfaglærere forstår hverandre (Ulleberg, 2014 s.39). Yrkesfaglærerne som rollemodeller har hatt påvirkning på elevene i denne studien, fordi gjennom asymmetrisk interaksjon der jeg som kontaktlærer og andre yrkesfaglærere har vist gode holdninger til elevene gjennom handlinger, har informantene og fokusgruppens omsorgsfulle egenskaper blitt forsterket ved at de har blitt enda mer omsorgsfulle og vist det gjennom å bry seg mer om medelevene. Funn viser dette der Viktoria og Tony legger vekt på å inkludere yngre elever de første månedene, mens yngre elever etter flere måneder viser at de har utviklet mer omsorg for hverandre, samt mot eldre elever. Observasjon viser at de fleste elevene støtter opp og engasjerer hverandre til å møte opp på skolen, fordi de sender meldinger fra mobilene sine for å få ikke-deltagende elever som ikke er på skolen, til å komme, slik at de kan være med å bidra i gruppearbeid og føle seg inkludert. Engasjement fra elevene som er slik, bidrar til å skape likevekt i praksisfellesskapet (Wenger, 2013 s.177). Elevene viser ansvar for hverandre og det er gode holdninger for fremtidige yrkesutøvere innen helseyrker. Dersom interaksjonsmønsteret mellom yrkesfaglærere og elever hadde utviklet seg til å blitt komplementær, hadde elevene trolig tatt mindre ansvar for hverandre. Det kunne ført til at elevene hadde vært mindre omsorgsfull mot hverandre, noe som ikke hadde styrket praksisfellesskapet. Korrigering av hvordan anvende de ulike kommunikasjonsmønstrene er derfor viktig for en yrkesfaglærer (Ulleberg, 2014 s.38-39).

### **6.1.6 Viktigheten av at yrkesfaglærer bryter kommunikasjonsmønster**

Yrkesfaglærerens ansvar om styrke fellesskapet må gjøres ved å bryte kommunikasjonsmønsteret i de situasjoner der elevene begynner å ta mindre ansvar, fordi omsorg kan ha blitt en «sovepute» og elevene viser det ved å ta mindre ansvar. Ved endring av kommunikasjonsmønster gjøres ved at yrkesfaglæreren endrer måten å kommunisere på slik at elevene blir stilt høyere krav til. Det at yrkesfaglæreren gjennom omsorg har skapt en grunnleggende trygghet bidrar til at yrkesfaglæreren kan stille høyere krav til elevene, og da utfordres elevene til å lære (Ulleberg, 2014 s.40-41). Teorien til Ulleberg stemmer godt fordi jeg har gjennom observasjon sett at elevene er trygg på meg og takler at jeg i perioder er strengere og stille høyere krav til dem, slik at de endrer atferd. Eksempel er når elevene har fått streng beskjed om å møte opp tidsnok og gi beskjed om de kommer for seint. Ved å bli flinkere til å si ifra og møte i tide viser elevene gode holdninger. Dette er noe en kan si er en selvfølge at de skal gjøre, men det viser seg at elevene likevel utfordrer grensene og da er det viktig at jeg som yrkesfaglærer går inn og korrigerer, ved å sette tydeligere grenser igjen. Dersom elevene ikke har vært trygg på meg som yrkesfaglærer, hadde ikke korrigeringen virket og jeg kunne ha opplevd at elevene reagerte med å være likegyldig og ikke bry seg med å endre atferd. Det at jeg og andre yrkesfaglærere bryr oss om elevene bidrar til at elevene ikke ønsker å skuffe oss, fordi de føler ansvar og bryr seg om lærerne. Datamaterialet i studien viser det og det stemmer med Ulleberg (2014 s.39) sin tolkning av Bensons kommunikasjonsteori, som handler om å gjøre elevene trygg og lære de å ta ansvar.

## **6.2 Yrkesfagelevens påvirkning for utvikling til et lærende fellesskap**

Jeg skal i dette kapitlet få frem drøfting om hvordan elevene tar ansvar og blir et lærende fellesskap, der denne drøftingen bygger videre på den trygge starten som ble drøftet i kapittel 6.1. Stigmatisering drøftes mot Wenger (2013) sin teori, der jeg får frem ulikhetene.

### **6.2.1 Praksisfellesskapet tar form og begynner å bli et trygt sted å være**

En trygg oppstart i Vg1 har vist at miljøet i klassen begynner å utvikles seg til å bli et trygt sted å være. I Vg1 klassen har flere deltagere i praksisfellesskapet *innordnet* seg ved å være aktive deltagere i klassen. Elevene viser at de tar del i praksisfellesskapet gjennom å samarbeide i klasserommet (Wenger, 2013). Gjennom gode holdninger har yrkesfagelevne påvirket hverandre i sosialiseringprosessen med å skape et trygt klassemiljø. Det stemmer

med Frønes (1998 s.48-49) som sier at likeverdige har stort påvirkningskraft i en klasse. Dersom det ikke var en trygg start i Vg1 og klassen hadde blitt utrygg gjennom manglende inkludering og trygghet hadde det ført til en negativ sosialiseringssprosess og en utrygg hverdag for elevene. Wenger (2013) sin teori handler om at alle handlinger og ikke-deltagelse elevene foretar seg i et praksisfellesskap bidrar til utvikling. Med det menes at gjennom de ulike plasseringene elevene bytter på å være i, så skjer en form for læring, fordi alle handlinger enten de er aktive eller ikke, bidrar til at elevene lærer og erfarer. Yrkeselevens rolle i praksisfellesskapet er derfor viktig, fordi deltagerne påvirker klassemiljøet uansett hvilken plassering de har i fellesskapet. Det er viktig at praksisfellesskapet dannes til å bli et trygt sted å være, slik at deltagerne tør å utfordres å lære (Wenger, 2013).

### **6.2.2 Praksisfellesskapet bidrar til læring – stigmatisering bidrar til usikkerhet**

Praksisfellesskapet må stille krav til deltagerne om det skal bidra til læring i et fellesskap. Tryggheten betyr mye for elevene slik funn i studien viser og ved at praksisfellesskapet har fått dannet et trygt grunnlag i starten er Vg1 klassen i en prosess til å bli et lærende fellesskap (Wenger, 2013). Deltagerne i Vg1 viser at de aksepterer at det finnes elever som ikke er aktive deltagere i undervisning, så lenge elevene er tilstede hver dag. Elever som ikke deltar aktivt men er tilstede i undervisning og følger med, betegnes som legitime perifer deltagere (Lave og Wenger, 2003). I studien har det vært elever som har oppholdt seg litt på siden og observert det som skjer i klasserommet og det har vært legitimt, da elevene har hatt sine grunner for å være perifer. Vg1 elever som er perifer har observert det som skjer i handling i fellesskapet og på den måten tilegnet seg kunnskap som har vært nyttig å ha når vedkommende har deltatt aktivt igjen inn i handlingene i fellesskapet. Vg1 elevene som har vært ikke-deltagende sier de opplever å bli sett ned på av andre elever på grunn av fravær. Praksisfellesskapet ser på elever som er hjemme i skoletiden som ikke-deltagere og når de kommer på skolen ønsker de fleste å være deltagere i praksisfellesskapet igjen. I Vg1 klassen oppsto det gnisninger av og til, fordi deltagere i praksisfellesskapet opplevde at de måtte ta arbeidsbelastningen til ikke-deltagende elever. Dette hendte spesielt når ikke-deltagende elevene kom tilbake og forsøkte å være perifere. Praksisfellesskapet bestemmer om de vil legitimere perifer deltagelse av elever som har vært ikke-deltagende (Lave og Wenger, 2003). I begynnelsen i Vg1 fikk informantene være perifer, fordi de var mye til stede, men i perioder der fraværet varte over flere dager sto de i fare for å bli marginalisert (Wenger, 2013).

Det har vært riktig av elevene og stille spørsmål om å marginalisere, fordi det har bidratt til at informantene har tatt mer ansvar. Marginalisering har ikke noe med stigmatisering å gjøre, fordi marginalisering handler om at ikke-deltagende mangler kunnskap og erfaring om det som har foregått av handlinger i skolen. Praksisfellesskapet stiller derfor spørsmål om ikke-deltageren står i fare for å bli marginalisert, fordi vedkommende ikke har den kunnskapen som aktive deltagerne har gått gjennom arbeid i klassen. Deltagere som står i fare for å bli marginalisert må vise at de ønsker å ta mer ansvar i praksisfellesskapet, noe som bidrar til læring og ansvarliggjøring (Wenger, 2013).

Stigmatisering er negativt og hemmer læring, fordi det er negativ i form av egenskapsforklaring som ikke bidrar til noe positivt (Goffman, 1975). Et praksisfellesskap forventer at deltagerer tar ansvar og dersom det ikke skjer, kan det oppstå spenninger når ikke-deltagere forsøker å være perifer ved fremmøte på skolen igjen (Wenger, 2013). Spenninger som informantene har kjent på i klassen kan ha bidratt til opplevelsen av å føle seg stigmatisert og være grunnen til at de opplevde seg ensom i praksisfellesskapet. På den annen side kan det være at deltagerne som har vært aktiv, ikke har hatt som hensikt å se ned på informantene. Selvstigmatisering kan derfor være en forklaring på hvorfor informantene opplever å bli sett ned på, fordi informantene nedvurderer seg og sine egenskaper, slik Goffman (1975 s.15) mener stigmatisering handler om.

### **6.2.3 Tidligere erfaringer kan påvirke opplevelsen av stigmatisering i skolen**

Tidligere negative erfaringer i livet bidrar til å gjøre informantene usikre på seg selv og mer sårbare, og i situasjoner som informantene opplever som usikre, kan følelsen gjenskapes fra tidligere ubehagelige erfaringer (Goffan, 1975). Den ene informanten fortalte om mobbing i barndommen og det kan være en grunn til at han er usikker i seg selv. Selv om informanten mener at usikkerheten handler om at det er ubehagelig når mennesker er høyere enn han, er mobbing en negativ opplevelse som trolig påvirker hvordan han ser seg selv i praksisfellesskapet. *Innordning* og *engasjement* påvirkes av opplevelsen av stigmatisering for informantene, da de sier de føler seg ensomme i praksisfellesskapet, noe som påvirker lystene å gå på skolen. På den annen side nevnte en av informantene at *ulik alder* hadde betydning for opplevelsen av *ensomhet* og det er selvstigmatiserende, fordi det handler om informantens egenskapsopplevelse i forhold til ulik alder (Goffman, 1975). Hadde det vært annerledes om hele klassen var lik i alder? Det kom frem at informantene sa de hadde mer til felles, fordi de



var eldre enn de andre. Kunne lik alder for alle elevene ført til at informantene hadde opplevd seg mer inkludert? Det er lite trolig fordi en klasse består av mange ulike elever med forskjellige egenskaper og ulike familiebakgrunner. Elevene har derfor opplevd ulike hendelser i oppveksten, som har formet de til den de er. I et praksisfellesskap sosialiseres elevene til å bli en del av fellesskapet der de tar ulike roller og posisjoner. Derfor har ikke alder noe å si dersom alle tør å være seg selv og bidra med positive egenskaper inn i fellesskapet, slik at det bidrar til trygghet og samhold (Wenger, 2013). Stigmatisering er noe negativt (Goffman, 1975) og derfor blir det viktig i elevenes fellesskap å legge vekt på det motsatte, som er inkludering (Wenger, 2013). Det bidrar til å skape avstand fra det negative som stigmatisering er.

#### **6.2.4 Inkluderende fellesskap som stiller krav og bidrar til ansvar**

Yrkesfagelevne viser gjennom omsorgsfulle holdninger ut i skoleåret at de bryr seg om hverandre og uttalelser fra fokusgruppen viser at det stemmer. Deltagere i fokusgruppen kom med gode forslag til inkludering for elever som hadde vært borte fra skolen i flere dager. Informantene så ut til å få lov å være perifer i perioder etter å ha vært ikke-deltagende og det kan være fordi de andre elevene var noen år yngre og ikke stilte like store krav som de trolig hadde gjort om de var på samme alder som informantene. Den ene informanten Tony sier selv han forsøkte å være inkluderende ved å ta ansvar og være aktiv i undervisning med å dra i gang diskusjoner (Wenger, 2013). Det har kontaktlærer observert, men likevel opplevde han at det har vært vanskelig å bli godtatt i praksisfellesskapet etter å ha hatt mye fravær. Det handler trolig om selvstigmatisering, fordi det kan være noe Tony kjenner på selv. Manglende tilstedeværelse sammen med deltagerne i praksisfellesskapet kan ha bidratt til opplevelsen av å bli sett ned på. Det å føle seg sett ned på er ikke noen god følelse og når Tony i tillegg har opplevd å bli mobbet som yngre, er det gjerne en medvirkende årsak til at han opplever seg stigmatisert av yngre elever (Goffman, 1975). Det å innordne seg å bli godtatt av praksisfellesskapet har trolig betydd mer for Tony enn han har fått frem i intervjuet, fordi han viser gjennom handling at han tar mer ansvar og møter opp oftere på skolen. Han er mer deltagende og sentral når han opplever mestring både privat og i skolen, og beveger seg derfor inn mot praksisfellesskapet.

### **6.2.5 Marginalisering ved gjentagende ikke-deltagelse**

Etter å ha vært ikke-deltager ved å være hjemme fra skolen, for så å ønske å bli deltager igjen har Tony gått glipp av kunnskap og erfaring i tiden som ikke-deltagende. Han er avhengig av andre elevers hjelp for å ta igjen læring. Elevene i praksisfellesskapet kommer i en diskusjon om de skal *marginalisere* Tony når han kommer inn igjen i praksisfellesskapet. Han får da erfare hvordan han blir stilt krav til av praksisfellesskapet og ved å klare å være på skolen sammenhengende opplever han å bli en del av fellesskapet igjen. Ved økt deltagelse i klassen får Tony vist at han deltar aktivt og gjennom *ansvarlighet* viser han at han ønsker å være en del av det lærende fellesskapet. Det er læring i å bli stilt spørsmålsteget til ved fare for marginalisering, fordi eleven må tenke over konsekvensen over å ikke ha deltatt i arbeidet. Det er med å bidra til at eleven tar ansvar og blir deltagende (Wenger, 2013).

### **6.2.6 Kunnskap gjennom legitim perifer deltagelse**

Det å få være legitim perifer i Vg1 klassen har bidratt til aktiv deltagelse for elevene. Dette gjelder elever som i begynnelsen var perifer det meste av tiden, men som endret seg gjennom det lærende praksisfellesskapet ved å bli påvirket til å delta mer aktivt. Ved å være perifer har elevene tilegnet seg kunnskap om samhandlingen mellom deltagerne, fordi de har observert de aktive over tid. Dersom de perifere elevene hadde vært ikke-deltagende i stedet for perifer, hadde de ikke tilegnet seg like mye kunnskapen som de har gjort gjennom observasjon, og det hadde fått betydning for deltagende arbeid i fellesskapet. Gjennom observasjonen har de sett hvordan ulike deltagere har arbeidet og derfor fått god kunnskap om hver enkelt i fellesskapet. Det at elever som Tony, Viktoria og andre har opplevd å stå i fare for å bli marginalisert, fordi de ikke har bidratt aktivt i fellesskapet gikk i perioder utover læringen til elevene. Med det menes at de gikk glipp av kunnskap og erfaring i det som foregikk aktivt i undervisning. På den annen side sier Wenger (2013) at det er lærerikt å leke seg med å veksle mellom ikke-deltagelse, perifer deltagelse og aktiv deltagelse, fordi det bidrar til ulik kunnskap og erfaring som kan tas inn i et klassen, slik at det blir et mer lærende fellesskap.

### **6.2.7 Valget om å engasjere seg og ta ansvar**

Elevene som sto i fare for å bli marginalisert måtte ta stilling til om de skulle ta *ansvar* og *engasjere* seg i å vise at de ønsker å bidra i fellesskapet. De måtte overbevise elevene som hadde stilt spørsmålsteget til deres deltagelse og det var avhengig av handling. Tony ønsket

sterkt å innordne seg og bli deltager igjen og viste det ved å ta mer ansvar og møte opp og bli en del av praksisfellesskapet igjen. I de periodene han klarte å være flere dager på skolen opplevde han også at det var mer givende, noe som bidro til mer *engasjement* og *aktiv deltagelse* (Wenger, 2013). Det at andre elever stiller krav til Tony og han viser mer *ansvar*, bidrar til mindre fokus på *stigmatisering* og et sterkere fokus på å klare å møte opp på skolen og delta aktivt.

### **6.2.8 Sårbare elever har behov for hjelp til å komme tilbake på skolen**

Praksisfellesskapet viser at det er et lærende praksisfellesskap ved at de legger ansvar over på deltageren. På den annen side kan elever som er ofte ikke-deltagende ha problem med å ta ansvar og bli aktiv deltager igjen, og da må skolen inn med andre yrkesgrupper for å hjelpe og støtte elevene det gjelder. De som kan bistå yrkesfaglæreren er for eksempel helsesøstre eller rådgivere i skolen. Gjennom støtte og omsorg fra de rette profesjonene kan elevene hjelpes til å ta steget å komme på skolen, slik at de blir aktiv deltager i praksisfellesskapet igjen. Hvordan det gjøres kan være forskjellig fordi elevene er ulike ut ifra hvilken familiekultur de har vokst opp i. Det blir derfor en balanse mellom å gi omsorg og ansvarliggjørelse. Tryggheten som blir vektlagt gjennom holdningsskapende arbeid i begynnelsen av skoleåret, viser seg å være viktig for yrkesfagelevenes arbeid i praksisfellesskapet. Studien viser at støtte og inkludering av ikke-deltagende elever bidrar til å utvikle et fellesskap som tør å ta mer ansvar.

#### **6.2.8.1 Fantasi som flukt og utvikling**

Fantasi viser seg å være viktig for å kunne drømme seg bort inni mellom og Viktoria har anvendt det for å flykte fra hverdagen av og til. Det viser seg å være en form for avkobling og kan sees på en positiv ting å gjøre når livet kan være tøft. Drømmer og fantasi kan også anvendes av praksisfellesskapet der deltagerne kan skape drømmer sammen for fremtiden og påvirke hverandre til å være et lærende praksisfellesskap som får hverandre til å se løsninger i stedet for hindringer, slik som i Sofies eksempel om hemmelig venn i kapittel 6.2.12 (Wenger, 2013). Fantasi kan omskapes fra noe negativt til noe positivt og det kan være nyttig i elevenes verden hvor mye handler om å ha troen på fremtiden

## **6.2.9 Vg1 klassen et fellesskap som tør å ta mer ansvar**

Vg1 klassen har blitt tryggere som klasse fordi deltagerne i praksisfellesskapet har påvirket hverandre gjennom skoleåret med gode holdninger som har bidratt til at de slapper mer av og tør å være seg selv. De viser at de bryr seg om å støtter hverandre i ulike situasjoner. Deltagerne i praksisfellesskapet viser gjennom omsorg at de aksepterer hverandre og selv om informantene i begynnelsen opplevde seg stigmatisert, ser de ut til å være tryggere ut i skoleåret, der de har fått bedre kontakt med alle i klassen.

### ***6.2.9.1 Vg1 klassens ansvar gjennom spenninger - økt erfaring***

Påvirkning av klassemiljøet gjennom «den signifikante andre» (Frønes, 1998 s.43) er i denne studien yrkesfagelevne og yrkesfaglærere. Funn viser at det stemmer, fordi klassen viser ansvar for hvordan de ønsker å ha det i undervisning, der elevene tør å ta opp spenninger mellom elever og lærere. Elevene viser *ansvar* for praksisfellesskapet og gjennom kommunikasjon med en representant fra ledelsen, blir spenninger diskutert og klassemiljøet styrket gjennom den nye erfaringen (Lingås og Høsøien, 2016 s. 192). Fremtiden til elevene formes gjennom sosialisering og det å ta ansvar er en viktig lærdom i utviklingen (Frønes, 1998 s.21). Funn fra fokusgruppen viser deltagerens tanker fra møtet:

Vi føler at vi, både c og d klassen fikk åpnet seg helt, at det ikke var vanskelig å fortelle siden ingen av lærerne var der, bortsett fra hun da, men hun er ikke læreren vår. Det var mye lettere å gjøre det og at c og d klassen også har blitt på en måte mye nærmere da. Selv om vi alltid har hatt et godt klassemiljø, har det blitt sterkere etter vi har hadde det. Det er lettere å åpne seg for hverandre, og for lærerne.

Sitatet viser at elevene er trygg på hverandre. Dersom elevene i klassen ikke hadde hatt et trygt lærende fellesskap der deltagerne respekterer hverandre og lar hver elev få være seg selv, samt hatt yrkesfaglærere som rollemodeller, er det lite trolig at elevene hadde valgt å ta opp spenningene som hadde oppstått. Det kunne ført til mistriivsel og dårligere relasjoner til lærere. Yrkeselevnes personlige utvikling styrkes gjennom utfordringer slik klassen utfordret seg selv i gjennom klassesdiskusjonen, og dette viser at elevene påvirkes av kulturen og samfunnet de er en del av (Frønes, 1998 s.50). Det at elevene tok ansvar ble utviklende for elevene, slik funnene viser. En av informantene hadde også en personlig utvikling i

sosialiseringsprosessen etter møtet og direktisitet viser hva informanten mente om å bli særbehandlet av lærerne:

Når vi hadde hun og klasseseksjonen om lærerne så sa jeg at jeg synes jeg ble veldig forskjellsbehandlet i forhold til de andre da. At jeg på en, ikke negativ måte, men jeg synes det var negativ på grunn av alle de andre, fordi jeg følte jeg ikke ble tilsnakk, fikk aldri beskjed, for eksempel når andre hadde pc oppe eller holdt på med telefonen eller så ble de skikkelig tilsnakk, men til meg var det litt visking om å legge bort telefonen.

Tonys sitat viser at han ikke ønsker særbehandling av lærerne, fordi han mente det var urettferdig overfor de andre elevene. Informanten var fornøyd med å få mer tilsnakk etter møtet. Eleven hadde et ønske om å bli enda mer inkludert i klassen og det kan være en av grunnene til at han tok ansvar og si ifra om særbehandlingen. Dersom Tony hadde opplevd seg mer inkludert i fellesskapet kan det være at han ikke hadde vært like opptatt av særbehandlingen, fordi han ikke har hatt behov for å bevise noe for de andre elevene.

#### **6.2.10 Gode holdninger som viser ansvarlighet og verdighet**

Det kan se ut til at Tony har blitt påvirket av gode holdninger fra yrkesfagelevne og yrkesfaglærere, fordi han ved påskeavslutningen i klasserommet viser med både språk, væremåte og holdninger at han har en personlig utvikling gjennom sosialiseringsprosessen i klassen. Det kommer frem i observasjonen der Tony legger vekt på å hjelpe til å dekke på bordet med duker, lys og hente vannmugger. Jeg fortalte Tony at elevene kunne ta vann fra springen selv, men han insisterte på at medelevene skulle få vann i fra vannmugger, fordi han sa det ble mer verdig. Sosialiseringsprosessen som Tony er i gjennom praksisfellesskapet stemmer med teorien til Frønes (1998 s.19) som sier at eleven blir en del av kulturen vedkommende er i, samt at den personlige utviklingen til eleven foregår i sosialiseringen (Frønes, 1998 s.50). Flere funn viser at Tony viser engasjement og tar ansvar, samt at han har hatt en personlig utvikling fordi han sier han har lyst å gå på skolen og viser dette ved å møte opp og jobbe med ulike fag for å «ta» igjen teori på grunn av høyt fravær. Det å bli påvirket til å stå på å få gjort lekser i matte har også Tony fortalt om, der en medelev bidro til engasjement ved at de samarbeidet om å løse oppgaver, og det bidrar til opplevelsen av samhörighet, som er med å utvikle identitet (Wenger 2013 s.202). Dersom medelever, skolen, yrkesfaglærerne og annet støtteapparat hadde gitt opp å bry seg om Tony, hadde trolig det

påvirket til mindre lyst å gå på skolen, da det å oppleve seg ønsket på skolen er noe han sier har bidratt til motivasjon til å stå på videre.

### **6.2.11 Yrkesfagelevenenes opplevelse av identitetsendring**

Den personlige utviklingen til deltagerne i fokusgruppen kommer også frem i funnene der de forteller at de respekterer at mennesker er forskjellig og de er mer åpen for ulikheter og opplever seg som mindre fordomsfulle. Dette stemmer også med teorien til Frønes (1998 s.50) om personlig utvikling i sosialisering gjennom ytre påvirkning. Funnene viser at yrkeselevenes holdninger påvirker positivt fellesskapet i klassen, fordi observasjoner viser at klassen samarbeider bedre og fokusgruppen sier selv at de opplever seg faglig og sosialt tryggere, samt at klassen har bedre samhold. Tony opplever også klassen som et trygt sted å være og hadde ikke deltagerne og informantene følt seg trygg i klassen, kan det være at opplevelsen av identitetsendring i praksisfellesskapet ikke hadde vært like gjeldende. Informanten Viktoria opplever også identitetsendring gjennom å ta mer ansvar i hjemmet og på skolen. Dersom yrkeselevene og yrkesfaglærere ikke hadde vært med å påvirke Viktoria til økt engasjement for egen fremtid, kan det hende hun ikke har tatt så mye ansvar som hun opplever å gjøre.

Utdanningen gjennom Vg1 viser at Tonys identitet er påvirket av klassen ved å tørre å være mer seg selv sammen med elevene. Han har blitt tryggere på seg selv og takle bedre utfordringer. Tony klarer også å reflektere over egen utvikling, noe som er en viktig del av sosialiseringprosessen (Frønes, 1998 s.50). Den personlige utviklingen til Tony kan se ut til å være en påvirkning av å gå i Vg1 der sosialisering handler om å forme fremtiden til elevene i skolen (Frønes, 1998 s.20-21). Tony forteller dette om seg selv:

Jeg føler at man blir mer tryggere på seg selv dess eldre man blir. For hver eneste dag man tenker over hvordan man er som person og klarer å forme det som man selv vil. Å klare å skape seg selv i sitt eget bilde. Dess mer man formes, dess mere fornøyd blir man over seg selv. Når vi var på det eldresenteret så kom det unger til da vi satt med de eldre. Vi satt og pratet med dem samtidig som med unger. Jeg måtte jo skifte rolle veldig ofte, for du kan jo ikke prate til en gammel person på den måten som du prater til en liten unge.

Dersom Tony ikke har møtt yrkesfaglærere som har vært veiledere med omsorgsfulle holdninger, er det ikke sikkert han har opplevd å bli like trygg i seg selv og taklet utfordringer slik han sier han gjør etter noen måneder i videregående skole. Veiledning handler om å hjelpe eleven til at de finne veien selv, noe som er viktig i elevens identitetsendring gjennom sosialiseringprosessen (Halland, 2009). Sofie i fokusgruppen forteller også om hvordan hun har opplevd egen utvikling og økt trygghet over å klare å være seg selv og observasjoner nå i april viste dette tydelig, der hun tar ansvar og leder klassen i et stort gruppearbeid. Sofie viser trygg sosial identitet i fellesskapet i klassen og det tyder på at yrkesfaglærere og klassen har vært med å bidra til å styrke hennes selvfølelse og identitetsfølelse. Dersom Sofie ikke hadde fått den tryggheten, støtten og veiledningen i utdanning, kan det være at hun ikke hadde hatt en like stor personlig utvikling (Halland, 2009). Dette fortalte Sofie om seg selv i slutten av desember:

Jeg har blitt tryggere på meg selv innen det med skole og sånn teoretisk og generelt egentlig, for jeg er egentlig en innadventd person som IKKE tar mye kontakt med andre. Spesielt nye folk, både å starte i en HELT ny klasse uten å være kjent, eh....det var altså så skummelt, men man må jo liksom bare gjøre noe, for man kan jo ikke bare ikke gjøre noe, for da blir man ikke kjent med andre, du må jo ta initiativ selv også og det føler jeg har blitt flinkere på.

Gjennom observasjon som jeg nevnte før sitatet har Sofie etter desember utviklet videre sin identitet til praksisfellesskapet og fremstår nå i april som en trygg og engasjert deltager i praksisfellesskapet, slik Wenger (2013) mener deltagerer gjør når de har skapt en fellesskapsfølelse og identitet til praksisfellesskapet. De to andre deltagerne i fokusgruppen forteller også om at de tør å utfordre seg selv mer, og observasjon i klassen viser også at de fleste elevene i klassen tør å fremføre muntlige fremlegg for hele klassen. Det har vært en prosess gjennom veiledning, gruppearbeid, øving i rollespill og filmlaging, der elevene har utfordret seg selv. Det har bidratt til mer læring og vært positivt for identitetsutviklingen til elevene, slik Halland (2009) hevder det kan føre til. Ut ifra Wenger (2013) sin teori om lærende praksisfellesskap viser det at deltagerne i praksisfellesskapet har påvirket hverandre med nye erfaringer som har gitt økt kunnskap for praksisfellesskapet.

### **6.2.12 Eleven som veileder for yrkesfaglæren**

Jeg opplevde som kontaktlærer å bli veiledet av en elev i slutten av april 2016. Sofie, en av deltagerne i fokusgruppen tok kontakt med meg gjennom melding på telefonen. Det gjaldt et prosjekt som var satt i gang på skolen der klassene skulle arbeide med klassemiljøet og jeg hadde foreslått at de valgte seg en hemmelig venn og skulle gi denne personen positiv oppmerksomhet i to uker. Sofie sa ifra samme kvelden på melding til meg at hun hadde diskutert med klassen at det var viktig at vi laget til lapper med navn på alle elevene, der hver elev får velge en lapp, og på den måten sikret at alle elevene i klassen fikk en hemmelige venn. På den måten unngikk vi at noen ikke blir valgt. Dette viser at klassen er et lærende praksisfellesskap som viser omsorg for hverandre og tar ansvar ved å si ifra. Dersom elevene ikke hadde hatt omsorgsfulle holdninger for hverandre hadde de ikke tatt opp dette med meg som kontaktlærer. Resultatet kunne blitt at noen elever ikke hadde fått sin hemmelige venn og kunne følt seg utenfor i praksisfellesskapet.

## **7 AVSLUTNING**

I denne avslutningen presenteres forskningsspørsmålene for å få frem hvilken betydning de har hatt for besvarelsen av problemstillingen. Videre følger konklusjonen og til slutt noen tanker om videre arbeid i skolen.

### **7.1 Forskningsspørsmål 1**

I denne studien har jeg besvart forskningsspørsmålene og ordlyden i det første er: «*Hvordan påvirker yrkesfaglæreren praksisfellesskapet?*». Jeg opplever å ha fått fram det gjennom analysen og drøftingen der jeg viser til hvordan kontaktlærer og andre yrkesfaglærere har tatt del i sosialiseringprosessen til elevene fra første skoledag. Det har vært viktig for meg å få frem betydningen av yrkesfaglærerens omsorgsetikk fra første skoledag, fordi det skaper grunnleggende trygghet for elevene. Studien viser at yrkesfaglærerens omsorgsfulle holdning inn i videregående skole har smittet over på elevene, og ifølge Frønes (1998) stemmer det at mennesker påvirkes av hverandre gjennom sosialisering.



## **7.2 Forskningsspørsmål 2**

Ordlyden i det andre forskningsspørsmålet er: «*Hvordan påvirker yrkesfageleven praksisfellesskapet?*» Forskningsspørsmålet er belyst ved å vise til hvordan elevene gjennom handlinger har påvirket hverandre til bedre holdninger. Studien viser at elevene utøver mer omsorg for hverandre og opplever et tryggere praksisfellesskap. Vg1 elevene er på vei til å skape fagholdninger som samsvarer med arbeidet i helseyrkene.

## **7.3 Forskningsspørsmålenes betydning for besvarelse av problemstillingen**

De to forskningsspørsmålene mine har vært av stor betydning for å kunne besvare problemstillingen «*Hvordan opplever Vg1 elevene egen identitetsendring i praksisfellesskapet gjennom utdanning?*». De har bidratt til å belyse både lærerens påvirkning og elevenes påvirkning av praksisfellesskapet, samt elevenes tanker om egen utvikling i skolen etter 8 måneder. Gjennom kunnskap og erfaring i Vg1 viser praksisfellesskapet gode holdninger mot hverandre. Dette viser at elevene har hatt en positiv identitetsendring i utdanning. Enkelte elever har likevel hatt behov for omsorgsfull støtte fra yrkesfaglærere gjennom hele skoleåret for å opprettholde tryggheten og mestre ansvar.

## **7.4 Konklusjon**

Informantene og deltagerne i studien opplevde gjennom utdanningen i praksisfellesskapet at de hadde endret seg positivt, og alle fortalte om hvilke områder de opplevde de hadde utviklet seg mest. Sofie snakket om faglig og sosial utvikling, der hun opplevde å bli mer kunnskapsrik gjennom de ulike fagene. Hun har blitt tryggere på seg selv i sosiale sammenhenger der hun tør å ta mer ordet. Guro fortalte om faglig utvikling ved at hun har blitt mindre fordomsfull og forstå bedre hvordan andre mennesker har det. Det å ha blitt mer trygg i seg selv dro hun på og var ikke sikker på det, men virket fornøyd med å ha lært mer om andre mennesker. Kari opplevde å bli tryggere i seg selv, da hun mener at den videregående skolen ble en ny start for henne, der hun har skapt seg et nytt bilde av seg selv. Viktoria sier hun har lært mer i skolen og tar mer ansvar både hjemme og på skolen, og kom opp med eksempler på hvordan hun tar mer ansvar hjemme. Tony opplever å ha endret seg mye fordi han forteller at han er mer oppmerksom på hvordan han er i forhold til andre. Han sier også at han takler bedre ulike utfordringer, slik som å klare å være i store folkemengder. Han sier også at det oppleves trygt å være i klassen. Jeg kan konkludere med at

aksjonsforskningen har vært vellykket siden elevene ser ut til å ha blitt mer omsorgsfulle og selv opplevd identitetsendring i praksisfellesskapet gjennom utdanningen.

### **7.5 Videre arbeid i skolen**

Studien min håper jeg kan være til hjelp for andre yrkesfaglærere og ledere i videregående skole. Jeg håper å bevisstgjøre flest mulige om hvor viktig det er med holdningsskapende arbeid der omsorgsetikk inngår i videregående skole, for å skape gode fagholdninger. Spesielt i helse- og oppvekstfag der det forventes at yrkesfaglæreren skal kunne lære elevene å være omsorgsfulle. Omsorg må komme innenfra og da hjelper det lite med kun teoretisk kunnskap om omsorg for elevene. Læreren må være en rollemodell i arbeidet og ifølge Frønes (1998) så har den signifikante stor påvirkningskraft. Yrkesfaglæreren som rollemodell blir derfor en viktig funksjon i skolen for at omsorgsfulle holdninger skal bli en integrert egenskap hos elevene. Det holdningsskapende arbeidet kommer jeg til å fortsette med i videregående skole, fordi jeg ønsker å bidra til at elevene får den rette fagholdningen i arbeidet mot yrkeslivet. Jeg ser fram til å fortsettelsen.

## LITTERATUR

- Amdal, O.R. (2014). *Det handler om tillit, det handler om trygghet og det handler mange ganger bare om å vise at du er der. Lærer i den videregående skolen*. Masteroppgave i pedagogikk. Trondheim: NTNU pedagogisk institutt. Hentet fra [https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/270112/-1/753188\\_FULLTEXT01.pdf](https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/270112/-1/753188_FULLTEXT01.pdf) (18.05.2016).
- Bjørndal, C.R.P. (2010). *Det vurderende øye. Observasjon, vurdering og utvikling i undervisning og veiledning*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Dalland, O. (2007). *Metode og oppgaveskriving for studenter*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag
- Foss, Ø. (2005). *Omsorgsetikk. Søkelys på omsorgens motivasjon*. Oslo: Cappelens Forlag.
- Frønes, I. (1998). *De likeverdige, om sosialisering og de jevnaldrenes betydning*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Goffman, E. (1975). *Stigma*. Copenhagen: Nordisk Forlag.
- Halkier, B. (2010). *Fokusgrupper*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Halland, G. O. (2009) *Læring gjennom stimulerende samspill. Veiledning, vurdering og ledelse*. Oslo: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Heggen, K. Myklebust, J.O. Øya, T. (2001). *Ungdom. I spenninga mellom det lokale og det globale*. Oslo: Det Norske Samlaget.
- Johannessen, A., Tufte, P.A. og Christoffersen, L. (2011). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Abstrakt forlag AS.
- Kvale, S. og Brinkmann, S. (2012). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Lave, J. og Wenger, E. (2003). *Situert læring og andre tekster*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Lingås, L. G. og Høsøien, U. (2016). *Utdanningsvalg – identitet og danning*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- NESH. (2006). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. De nasjonale forskningsetiske komiteer. Hentet fra <https://www.etikkom.no/globalassets/documents/publikasjoner-som-pdf/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-humaniora-juss-og-teologi-2006.pdf> (24.03.16).
- Nilssen, V. (2012). *Analyse i kvalitative studier. Den skrivende forskeren*. Oslo:

- Universitetsforlaget AS.
- Postholm, M.B. og Jakobsen, D.I. (2011). *Læreren med forskerblick. Innføring i vitenskapelig metode for lærerstudenter*. Kristiansand: Høyskoleforlaget AS – Norwegian Academic Press.
- Repstad, P. (2009). *Mellom nærhet og distanse. Kvalitative metoder i samfunnsfag*. Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Ringdal, K. (2013). *Enhet og mangfold. Samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Strandlie, G. (2014). *Omsorg i barnehagen. Masteroppgave i førskolepedagogikk*. Trondheim:NTNU pedagogisk institutt. Hentet fra <https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/280248/Gunhild%20Strandlie.pdf?sequence=1&isAllowed=y> (18.05.2016).
- Thurèn, T. (2012). *Vitenskapsteori for nybegynnere*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Tjora, A. (2013). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. Oslo: Gyldendal Norsk forlag AS.
- Ulleberg, I. (2014). *Kommunikasjon og veiledning*. Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Vasseng, E. D. (2012). *Omsorg/støtte i ungdomskolen. Masteroppgave i spesialpedagogikk*. Stavanger: Universitetet i Stavanger. Det humanistiske fakultet. Hentet fra <http://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/185808/Master-endig11052012RETTET14062012.pdf?sequence=1> (05.04.2016).
- Wenger, E. (2013). *Praksisfællesskaber. Læring, mening og identitet*. København: Hans Reitzels Forlag.

## VEDLEGG

### Vedlegg 1 Infoskriv og samtykke erklæring for elever og foresatte

## Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjekt

*«Identitetsutvikling gjennom praksisfellesskap i utdanning for Vg1 elever»*

### Bakgrunn og formål

Dette er en søknad om tillatelse til datainnsamling i forbindelse med min masteroppgave som student ved NTNU, mastergradsstudiet for fag og yrkesdidaktikk.

I forbindelse med min master utdanning innen fag og yrkesdidaktikk v/NTNU, ønsker jeg å hente inn data, i form av observasjon og intervjuer fra helse- og oppvekst klassen ved Thora Storm videregående skole. Min veileder ved NTNU v/Program for lærerutdanning er Halvor Hoveid. Mine planer for valgt tema, problemstilling, metode og datainnsamling er godkjent og støttet av min veileder.

Denne klassen er valgt ut i mitt forskningsprosjekt for å finne ut hvordan Vg1 elevene opplever overgangen fra ungdomskolen til videregående skole, som er en start på en yrkesrettet utdanning fram mot yrkeslivet. Jeg vil være sammen med elevene i klasseromsundervisning og etter seks uker blir det gjennomført en skriftlig spørreundersøkelse til alle elevene i klassen for å finne ut hvordan de opplevde overgangen til videregående skole. Jeg vil forsøke å være sammen med elevene utover egen praksis i den videregående skolen, for å bli mest mulig kjent med dem. På slutten av studien blir tre elever valgt ut for individuelle intervju. Elevene får mulighet til å svare på spørsmål i forhold til sin skolehverdag fra de begynte i den videregående skolen og frem til studien avsluttes i slutten av 2015. **Hva innebærer deltakelse i studien?** Under datainnsamlingen vil jeg observere elevenes skolehverdag og deretter blir det spørreundersøkelse og til slutt intervju av tre elever. Fokuset i intervjuene vil være hvordan elevene har opplevd seg selv den første tiden i klassen, det med å finne sin plass i praksisfellesskapet og samtidig forberede seg på det faglige i skolehverdagen. Hvordan elevene opplever sin egen utvikling som kommende yrkesutøvere fra skolestart og fram til slutten av 2015, ønsker jeg også svar på. Om elevene er mer bevisst sine holdninger og om hvilke tanker de har rundt helseyrkene de kan utdannet seg i, håper jeg

også å få vite noe om. Gjennom observasjonene, uformelle samtaler og intervjuene håper jeg å få flere svar på problemstillingen i studien.

Problemstillingen er som følger.

### **«Hvordan påvirkes identiteten til elevene gjennom sosialiseringprosessen i Vg1 til yrkeslivet?»**

Formålet med prosjektet vil være å få noen svar på problemstillingen.

Som forskningsmetode benytter jeg kvalitativ forskningsmetode. Mer spesifikt vil jeg gjennomføre forskningen gjennom en observasjon og intervjustudie og med et fenomenologisk rammeverk, som vil si å beskrive hvordan elevene opplever sin skolehverdag. Under intervjuet vil det benyttes lydopptak ved hjelp av en håndholdt lydopptaker. Lydopptaket skal i etterkant transkriberes som vil si at tale blir skrevet om til tekst og teksten analyseres. Lydopptaket vil etter endt transkribering slettes. Det vil i denne forskningsoppgaven ikke bli hentet personopplysninger. Det vil kun bli opplyst om fagretning, kjønn og alder. Hensikten med forskningen er å få et innblikk i elevenes tanker og opplevelser i begynnelsen av videregående skole, slik at det kan bidra til at jeg og andre lærere i videregående skole kan forstå elevenes verden bedre på veien mot yrkeslivet. Forskningen kan også være med å bevisstgjøre elevene som har vært med på forskningen, slik at de blir mer klar over hvor mye de har utviklet seg sosial og faglig gjennom den første tiden i videregående skole. Resultatene vil bli presentert for skolen og for elevene når de foreligger. Alle opplysninger vil bli anonymisert. Prosjektet er meldt inn til NSD Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste. Prosjektets etiske retningslinjer personbehandling vil bli fulgt.

#### **Hva skjer med informasjonen om deg?**

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Det er kun jeg som driver forskningsoppgaven og min veileder ved NTNU som vil ha tilgang til transkriberingen. I oppgaven og transkriberingene vil elevene, skolens navn og plassering i landet anonymiseres og blir derfor umulig å kjenne igjen for andre enn meg selv. Lydopptakene fra intervjuene er det kun jeg som har tilgang til og de vil være nedlåst på en sikker plass. Lydopptakene vil bli slettet etter at oppgaven er levet og godkjent av sensor ved NTNU. Dato for anonymisering av innsamlede opplysninger vil være seinest 20.juni 2016.

### **Frivillig deltakelse**

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn.

Dersom du ønsker å delta eller har spørsmål til studien, ta kontakt med prosjektansvarlig Monica Myhre på telefonnummer 922-33620. Kontaktopplysninger til veileder ved Program for lærerutdanning v/NTNU: Halvor Hoveid, e-post: halv.hoveid@plu.ntnu.no

Studien er godkjent av Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS, den 18.juni 2015.

Personvernombudet vurderer det slik at ungdom over 15 år kan samtykke på selvstendig grunnlag. Det innhentes ikke sensitive personopplysninger.

### **Samtykke til deltakelse i studien**

Jeg har mottatt informasjon om studien, og er villig til å delta

-----  
(Signert av prosjektdeltaker, dato)

-----  
(Signert av prosjektdeltakers foresatt(e). Frivillig, da deltaker er over 15år).

## Vedlegg 2 Intervjuguide for individuelle intervju

1. Litt løst prat om vær og vind og om informantens interesser.
2. Hva håpet du å møte første skoledag?
3. Kan du fortelle litt om deg selv og hva du opplever som dine sterke sider?
4. Hvordan opplevde du den første skoledagen?
5. Ble du kjent med noen de første skoledagene, ukene? Kom gjerne med historier du husker.
6. Bidro «makkerskapet og fadderordningen» positivt til at du ble bedre kjent med de andre elevene i klassen?
7. Var du aktiv med noe i å bidra til et godt klassemiljø i starten av skoleåret?
8. Hvordan opplevde du å bli møtt av kontaktlærer og de andre fag-lærerne den første tiden?
9. Har lærerne forandret seg etter de ble kjent med deg?
10. Trives du i klassen?
11. Hvilke drømmer har du om jobb i fremtiden? Hva ønsker du å holde på med?
12. Opplever du at klassen arbeider sammen for målene for skoleåret?
13. Når du tenker tilbake på det halve skoleåret som har vært, opplever du at du har forandret deg i denne tiden.
14. Har faget PTF-faget bidratt til at du har lært mer om deg selv?



15. **Hvilke tanker har du om hvordan lærere bør være for at du skal få lyst til å fortsette å gå på skolen.**
16. **Hva kan skolen gjøre for at skoledagen skal være motiverende for deg?**
17. **Hva kan du gjøre for at skoledagen skal være motiverende for deg?**
18. **Er det noe som bidrar til at du ikke får lyst til å gå på skolen? I tilfelle hva?**

### **Vedlegg 3 Intervjuguide for fokusgruppe intervju**

Litt løs prat til å begynne med før jeg stilte spørsmål som de skal diskutere og gi felles svar på.

**Hva er det mest positive dere husker fra første skoledag?**

**Hva er det mest positive med fadderordningen?**

**Hva er det mest positive med makkerskapet?**

**Hvordan mener dere at starten av skoleåret skal være for at det skal oppleves trygt og motiverende?**

**Har PTF-faget vært med å påvirket utdanningsvalget deres?**

**Hvordan mener dere at en klasse bør være for at dere skal trives?**

**Kan dere beskrive en god lærer?**

**Hvilke av deres positive sider har blitt styrket gjennom Vg1?**

**Hvordan påvirkes skolehverdagen når flere elever ikke kan være på skolen hver dag?**

**Hvordan kan dere være med å motivere medelever som ikke kan være på skolen hver dag?**

**Hvilke positiv læring kom ut av samtalen klassen hadde med avdelingsleder, der spenninger mellom lærere og elever ble diskutert?**

**Går dere på skolen fordi dere liker det?**

**Hvilke drømmer har dere for fremtiden?**