

Å spille sammen og bruke seg selv: elever med særlige behov og opplevelse av inkludering i Ungdomsbedrift

Daniel Schofield, Ruth Ida Valle og Hege Merete Somy

Daniel Schofield
NTNU
daniel.schofield@
ntnu.no

Ruth Ida Valle
NTNU
ruthida.valle@gmail.
com

Hege Merete Somy
Høgskolen i Innlandet
hege.somy@inn.no

Artikkelen diskuterer potensialet til Ungdomsbedrift (UB) som læringsaktivitet for elever med særlige behov. Studien bygger på dybdeintervjuer med to elever med særlige behov, som begge har deltatt i UB i skolesammenheng. I tillegg trekker vi inn data fra dybdeintervju med en lærer og bakgrunnsdata fra et gruppeintervju med foreldre. Vi diskuterer dataene i lys av litteratur om inkludering, og funnene viser at UB både utfordrer og gir muligheter for inkludering for elever med særlige behov. Det tydeligste funnet dreier seg likevel om *inkluderingspotensialet*. UB kan være en metode som styrker elevers selvverd og gir trening i sosialt samspill og deltakelse, noe vi ser som sentrale forutsetninger for å *oppleve* at man blir inkludert i et læringsfellesskap. Vi konkluderer med at UB ikke er noen «quick fix», men metoden har et interessant potensial når det gjelder inkludering av elever med særlige behov, mye fordi det praktiske fokuset og virkelighetsnære arbeidsoppgaver gir mulighet til å vektlegge andre kompetanser enn dem som tradisjonelt vektlegges i skolen. Fokuset kan derfor flyttes fra utfordringer over til at elever kan utvikle seg positivt både faglig og personlig.

Nøkkelord: ungdomsbedrift, inkludering, særlige behov, spesialpedagogikk, sosialt samspill, selvverd

Innledning

Inkludering er et komplekst begrep, men inkludering i betydningen «rom for alle» er like fullt et mål i norsk skole (Olsen, 2013; Strømstad et al., 2004). For at en elev skal oppleve å være inkludert i skolen, må han eller hun oppleve

å være en del av et fellesskap, delta aktivt i læringsmiljøet, ha medbestemmelse og ha utbytte av det som skjer i klasserommet (Haug, 2014). Læringsplakaten (Kunnskapsdepartementet, 2006) fremhever at skolen skal gi alle elever like gode forutsetninger for å utvikle seg individuelt og i samarbeid med andre, stimulere elevene i personlig utvikling og sosial kompetanse og fremme tilpasset opplæring. Å oppnå slike mål er utfordrende, men mange av dem er sammenfallende med målene i entreprenørskapsutdanning og arbeidsformen *Ungdomsbedrift (UB)*. Entreprenørskapsutdanning generelt og UB spesielt settes ofte i sammenheng med mål om å lære personlige egenskaper og holdninger, nytenkning og kreativitet, selvværd, samarbeidsevne og sosiale ferdigheter (Kunnskapsdepartementet et al., 2009; Johansen, 2018a). Likevel er ikke inkludering i seg selv spesielt fremhevet i entreprenørskapsutdanning. I denne artikkelen ser vi derfor nærmere på *inkludering* i UB, og mer spesifikt på erfaringer hos elever med særlige behov med UB som metode i videregående skole.

Vi har gjennomført dybdeintervjuer med to elever i Italia, hvor begge hadde særlige behov og har deltatt i UB. I tillegg bygger vi på data fra et dybdeintervju med læreren til den ene eleven, og et intervju med en gruppe foreldre til elever som deltar i UB i Italia. Studien er en del av ICEE-prosjektet (Innovation Cluster for Entrepreneurship Education) som er beskrevet i lederen til dette spesialnummeret (se også Johansen, 2018a, 2018b). Vi undersøker om inkluderingsprinsippet blir ivaretatt i et slikt prosjekt. Mer spesifikt er problemstillingen: *Hvordan opplever elever med særlige behov inkludering i arbeid med UB i skolen?* Data er som nevnt samlet inn i Italia, men vi trekker veksler på en bred europeisk ramme for entreprenørskapsutdanning. Dessuten ser vi store likheter mellom Norge og Italia når det gjelder hvordan skolens verdigrunnlag, inkluderingsbegrepet og særlige behov defineres og implementeres i skolen. Dette gjør at vi kan argumentere for funnene fra vår studie med henblikk på en norsk kontekst. Dette diskuterer vi nærmere under «Kontekst for studien».

Vi redegjør først for tidligere forskning på særlige behov i forbindelse med UB, før vi beskriver sentrale begreper. Deretter reflekterer vi over studiens metodiske valg, og presenterer funnene i tråd med inkluderingskriteriene *fellesskap, aktiv deltakelse, medbestemmelse og utbytte*.

UB og særlige behov

Det skilles ofte mellom tre ulike tilnærminger innen entreprenørskapsutdanning: utdanning *om*, *for* og *gjennom* entreprenørskap (Caird, 1990; Johansen & Schanke, 2013). De tre tilnærmingene er grundig gjennomgått i Johansen (2018b), men kort fortalt: Utdanning *om* entreprenørskap relateres til økonomi og innovasjon, og innebærer å utforske entreprenørskap som et samfunnsfenomen; utdanning *for* entreprenørskap handler om å tilegne seg ferdigheter og kunnskap til å starte en ny bedrift; og i utdanning *gjennom* entreprenørskap brukes

ulike entreprenørielle prosesser og metoder til å oppnå spesifikke læringsmål. Gjennom-tilnærmingen er den vi fokuserer på i denne studien. Eksempler på prosesser eller metoder kan være spesifikt å skape en bedrift, å jobbe med en case, eller å kombinere teoretisk og praktisk læring ved at skolen samarbeider med en bedrift i lokalmiljøet. Det eksisterer mange ulike tilbud innen entreprenørskapsutdanning rundt om i Europa, men det mest utbredte i videregående skoler i Norge og Europa er ungdomsbedrift.

Det har de siste årene blitt gjort relativt mye forskning på entreprenørskapsutdanning og UB spesifikt, og i Johansen (2018b) beskrives store deler av forskningen som omhandler elever og formålene med UB. Det er forsket mindre på spesialpedagogiske aspekter i entreprenørskapsutdanning. Men det er gjort noen studier som viser at det kan være interessant å se nærmere på koblingen mellom entreprenørskap og spesialpedagogikk. I to ulike artikler basert på kvantitative undersøkelser ser Somby og Johansen (Johansen & Somby, 2016; Somby & Johansen, 2017) på entreprenørskap på ungdomstrinnet og elever med særlige behov. I den ene studien finner Johansen og Somby (2016) at elevbedrift som arbeidsmetode kan gi elever med særlige behov et økt faglig læringsutbytte i fagene norsk og matematikk. Dette lar seg delvis forklare med ulike aspekter ved elevbedrift: kombinasjonen av teoretisk og praktisk læring, heterogene grupper og ikke minst det tette samarbeidet mellom elever og mellom elever og lærere. I den andre artikkelen utforsker Somby og Johansen (2017) om elevbedrift har noen virkning på motivasjon og innsats hos elever med særlige behov. Her finner de imidlertid ingen signifikante sammenhenger mellom deltakelse i elevbedrift og elevenes motivasjon og innsats (ibid.). Somby og Johansen hevder at disse resultatene kan signalisere at elevbedrift-prosjekter generelt bør tilpasses mer med mål om å bedre møte behovene til alle elever. De fremhever også at det er behov for mer kvalitativ forskning for å få bedre forståelse for UB for elever med særlige behov (Johansen & Somby, 2016).

I to kvalitative studier gjennomførte Somby (2017) intervjuer med elever og lærere ved norske ungdomsskoler som har lang erfaring med UB. Studiene undersøkte, i likhet med vår studie, hvorvidt deltakelse i UB er en arbeidsmetode som kan fremme inkluderende opplæring, både i et elev- og lærerperspektiv. I disse undersøkelsene var det ikke kun elever med særlige behov som var intervjuet, men derimot et utvalg av hele elevgruppen. Somby slår fast at UB gir elever med særlige behov muligheter for å delta som likestilte medlemmer i gruppen, men at det er problematisk å måle et konkret, faglig læringsutbytte etter en slik arbeidsprosess. Det ser altså ut til at UB har et inkluderende potensial for elever med særlige behov på den måten at de gis mulighet til å være aktive deltakere i et læringsfellesskap og slik kan ha sosialt utbytte av å delta, i tillegg til faglig utbytte.

Noen av funnene fra det første års kvalitative forskning i ICEE er også av relevans (Eide & Olsvik, 2016; Johansen, 2018a). Studien hadde ikke spesifikt

fokus på elever med særlige behov, men flere av funnene er interessante for vår studie. Elevene fremhevet generelt at de syntes de hadde stor frihet, mange opplevde at læreren var støttende og at relasjonen til læreren var positiv. Når det gjelder læringsutbytte, ble generiske kompetanser som samarbeid og selvstendighet fremhevet. Elevene fortalte at de for eksempel lærte «viktigheten ved å involvere alle», og det å bli «selvdreven» (ibid., s. 61). Med vår studie søker vi å bidra til ytterligere dybdekunnskap om hvordan elever med særlige behov opplever å delta i UB.

Sentrale begreper

Når det gjelder inkludering, tar vi utgangspunkt i Befrings (2012) «indrebegrep», og har videre konkretisert fire *inkluderingskriterier* med utgangspunkt i Haugs (2014) definisjon av inkludering. Særlige behov definerte vi i form av konkrete utvalgskriterier for dem som deltok i studien.

Inkluderingskriterier

Inkluderingsbegrepets største utfordring er kompleksiteten, noe som krever at de som forsker på aspekter relatert til inkludering, spesifiserer hvordan de forstår begrepet og hvordan det anvendes opp mot data og analyse. Befring (2012) forklarer inkludering som et «indrebegrep», i motsetning til integrering som er et «ytrebegrep»:

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

Vi har videre anvendt fire sentrale *inkluderingskriterier* i samsvar med Haug (2014): fellesskap, aktiv deltakelse, medbestemmelse, og utbytte. *Fellesskap* forstår vi som at alle elever er medlemmer av fellesskapet og kjenner seg akseptert og anerkjent. *Aktiv deltakelse* viser til at det skal gis mulighet og rom for elevene til å delta aktivt i meningsfulle aktiviteter. *Medbestemmelse* betyr at alle elever blir hørt, på likt nivå, og kan være med på å påvirke sin opplæring. *Utbytte* innebærer at det sikres at elevene har utbytte av opplæringen, og at de har rom for å utvikle seg positivt både faglig og sosialt. Fokuset for denne studien er på klasseromsnivå og en inkluderende praksis for den enkelte elev.

Særlige behov

Vi bruker begrepet *særlige behov* om det som i engelsk litteratur omtales som «special needs» eller «special educational needs». Begrepet brukes forskjellig i ulike land. I denne studien definerer vi særlige behov som at det har foreligget en formell vurdering (ved skolen eller annen institusjon) som videre har ført til iverksetting av tiltak i skolen. Dette svarer til hvordan særlige behov defineres etter norsk standard, og er også tilnærmet identisk med standarden i Italia, der studien ble utført. Elevene det gjelder, vil i Norge ha rett på spesialundervisning eller andre tiltak ifølge opplæringslova § 5-1 (Opplæringslova, 1998). Disse tiltakene kan for eksempel være at det er blitt tildelt en støttelærer eller lignende til eleven, og/eller at eleven har en individuell opplæringsplan.

Metode

Kontekst for studien

Artikkelen bygger på en masterstudie gjennomført av Valle (2017). Data ble samlet inn i Italia, som en del av det europeiske forskningsprosjektet ICEE (se leder). Vi mener likevel at våre funn kan sammenlignes med Norge, og at våre slutninger kan relateres til en norsk kontekst. Vi har definert kriterier for de mest sentrale fenomenene vi undersøker: inkludering og særlige behov. Når det gjelder inkludering, undersøker vi først og fremst aspekter relatert til individet, og mindre om system eller kultur. I intervjuene innhenter vi empiri som omhandler elever med særlige behov og deres opplevelser av inkludering. Videre avgrensner vi opplevelsesaspektet til fire sentrale kriterier for inkludering som også kan sies å være relativt system- eller kontekstuavhengige. I tillegg er UB som metode vel etablert gjennom JA (Junior Achievement Europe), som gjør at det pedagogiske opplegget bygger på de samme ideene og samme struktur på tvers av landegrensner i Europa.

Den italienske skolen hvor studien ble gjennomført, var en økonomirettet yrkesskole. Skolen hadde ca. 1400 elever og 150 lærere, hvor flere av lærerne selv hadde erfaring som entreprenører og med opplæring i faget. I Italia skal alle elevene gjennom 400 timer med alternativ undervisning i løpet av videregående skole, og UB er en sentral del av dette undervisningsopplegget ved mange skoler. Ved vår skole var UB lagt inn som eget fag i 4. trinn, og da er elevene 17–18 år. På denne skolen var praksis at hver klasse arbeidet i samme bedrift (én bedrift pr. klasse), og de samarbeidet om ett hovedprodukt. En klasse besto av ca. 25 elever. Videre praktisk utførelse var opp til den enkelte lærer, slik at prosjektene kunne variere noe fra klasse til klasse.

Metodevalg

For å belyse problemstillingen «hvordan opplever elever med særlige behov inkludering i arbeid med UB i skolen?» har vi valgt individuelle dybdeintervju som den primære datainnsamlingsmetoden. De primære forskningsdeltakerne i studien er to gutter på henholdsvis 17 og 18 år, begge med særlige behov. I tillegg bruker vi data fra intervju med en lærer og et gruppeintervju med seks foreldre. Hovedfokuset er på dataene fra elevintervjuene, mens lærerintervjuene er støttest data. Når det gjelder gruppeintervjuet, var det to masterstudenter fra NTNU som utførte intervjuet, og andreforfatter Valle var en av dem. Valle noterte og støttet der det var behov, mens det var den andre masterstudenten som i hovedsak gjennomførte intervjuet. Under alle intervjuene ble det brukt lydopptaker.

Forskningsdeltakerne

Deltakerne er *strategisk utvalgt*. De ble valgt ut fra egenskaper eller kvalifikasjoner de har som er strategiske for denne studiens problemstilling og teorier (jf. Patton, 1990). Derfor søkte vi deltakere som kunne gi oss innsikter i betydningen av inkludering, og hvordan inkludering ble opplevd i UB i skolen. Vi ønsket primært å fange elevperspektivet, men også å få et innblikk fra lærere. Skolen var allerede valgt ut av ICEE, og aldersgruppen var gitt (15–19 år). Vi hadde på forhånd definert noen utvalgsriterier, et viktig kriterium var at deltakerne deltok eller hadde deltatt i UB og at de hadde noen form for særlige behov. Vi hadde også definert kriterier for utvalg av læreren, herunder at vi ønsket å intervju en lærer som var eller hadde vært lærer for en elev med særlige behov i UB. En kontaktperson ved skolen rekrutterte deltakere for oss. Vi ønsket i utgangspunktet flere elever og også mer variasjon, men endte opp med to gutter. Dette var to svært ulike gutter både med tanke på deres særlige behov og hvor de var i prosessen med UB. Innenfor rammen av denne studien viste utvalget seg å være hensiktsmessig da det ga mulighet for å studere i dybden to ulike elevers opplevelser.

Den første eleven (heretter elev 1) var 17 år og studerte økonomi. Han var tre måneder inn i prosessen med UB da datainnsamlingen foregikk. Han hadde dysleksi, noe som ble oppdaget i tidlig skolealder. I dag merker han etter eget utsagn ikke mye til dysleksien. Han hadde en individuell opplæringsplan i fremmedspråk, og oppfylte dermed kriteriene for å delta i studien. Den andre eleven (heretter elev 2) var 18 år, studerte markedsføring, og hadde fullført prosessen med UB året tidligere. Noe av hans særlige behov var definert på grunnlag av en nerveskade som gjorde at han satt i rullestol. I tillegg hadde han dysleksi. Han hadde behov for en støttelærer i skoletimene, primært for å få hjelp til skriving.

Et intervju med en lærer og gruppeintervju med seks foreldre har altså blitt brukt som støtte- og bakgrunnsdata. Læreren hadde året før vært lærer i UB for

klassen til elev 2. Dette gjorde at vi også kunne høre om denne elevens opplevelser fra et lærerperspektiv. Han var utdannet økonomilærer og hadde vært lærer siden 1980-tallet. Han hadde jobbet ved skolen i omtrent tjue år og hadde ikke spesialpedagogisk utdanning. I gruppeintervjuet med foreldrene var det seks foreldre til seks elever som deltok. Dette var et «generelt» intervju med foreldre til elever som hadde gjennomført UB ved den nevnte italienske skolen, og var ikke knyttet direkte til elevene med særlige behov.

Gjennomføring

Alle intervjuene ble gjort i et lukket og uforstyrret møterom på skolen. Det var behov for tolk i intervjuene med elevene og foreldrene, men ikke med læreren. Dette ga deltakerne mulighet til å uttrykke seg på sitt eget språk, noe som er vesentlig for at det skal føles «naturlig» for dem (jf. Kvale & Brinkmann, 2015). Tolken var en av engelsklærerne ved skolen, som også hadde erfaring med undervisning i UB, og intervjuobjektene viste tydelig trygghet overfor tolken. Derimot var det noe utfordrende å skape personlig trygghet mellom intervjueren og deltakerne, men i intervjuene opplevde vi at vi langt på vei lyktes med å etablere tillit ved å henvende oss direkte til informantene. Samtalen ble innledet med dagligdags prat, og informasjon om formaliteter, samt at formålet med studien ble forklart både for å etablere trygghet og for å forberede deltakerne på intervjusituasjonen. En *intervjuguide* fungerte som et verktøy under datainnsamlingen (jf. Thagaard, 2013), hvor tematikk knyttet til inkludering var et utgangspunkt, men intervjuguiden var designet slik at det var åpenhet for nye perspektiver. Det ble laget to semistrukturerte intervjuguides, en for elevene og en for lærer. Intervjuguiden kan sammenlignes med strukturen «*tre-med-grener-modell*», hvor det var noen hovedpunkter med underspørsmål til (jf. Thagaard, 2013). Hovedpunktene baserte seg på Haugs (2014) inkluderingskriterier. Men intervjuguiden hadde bevisst ikke med ordet «inkludering» eller benevnelser på kriteriene fra Haugs begrepsapparat. Det var satt av begrenset med tid, slik at elevintervjuene varte ca. 45 minutter hver, mens lærerintervjuet varte i 35 minutter.

Kvalitet og etiske hensyn

For å oppfylle kravet om troverdighet etterstreber vi å gjøre forskningsprosessen pålitelig og *transparent* (jf. Denzin, 2009). Dette gjør vi ved å redegjøre eksplisitt for hvordan analysen er blitt gjennomført, og med en kontekstualisering der vi forsøker å vise til deltakernes kontekst – situasjonen elevene befant seg i, for eksempel fysisk, sosialt og hvordan systemet rundt dem var organisert. Vi skiller også tydelig på tre ting: hva som er empiri, vår tolkning og en videre teoretisk diskusjon.

Sensitive opplysninger om elevenes helseforhold kunne dukke opp i dataene, derfor ble formelle krav om informert samtykke oppfylt før intervjuene. En av elevene har svært gjenkjennbare personlige trekk, noe som potensielt kunne få konsekvenser for anonymisering og konfidensialitet. Etter intervjuet ble denne eleven gjort bevisst på dette, så om det var noe han ikke ville skulle tas med i en rapport, ville han ha mulighet for å trekke dette tilbake. Slik ble ikke intervjuet påvirket av at han holdt tilbake på informasjon, og vi som forskere overholdt dette etiske hensynet overfor deltakeren. Det var imidlertid ingenting han ønsket å trekke tilbake, siden han var svært entusiastisk for å dele sin historie.

Både ICEE som hovedprosjekt og Valles mastergradsprosjekt var godkjent av NSD – Norsk senter for forskningsdata.

Funn

Inspirert av Alvesson & Sköldberg (2008) har vi bevisst åpnet for flere perspektiver og refleksjon i analysen av forskningsdata. Fremgangsmåten vår ligner på det Alvesson og Sköldberg kaller *refleksiv fortolkning*. For å finne mening i elevenes opplevelser tok vi utgangspunkt i de fire tolkningsnivåene: *interaksjon med empirisk materiale, tolkning, kritisk tolkning og selvkritisk og språklig refleksjon*. Ved refleksiv fortolkning foregår tolkningsprosessen rekursivt mellom disse og ikke i en statisk rekkefølge. Forskningsprosessen var en abduktiv prosess, med et kontinuerlig samspill mellom teori og data, og inkluderte en refleksiv utvikling av forskningsspørsmål og begreper. Prosessen var likevel ikke det en kan kalle en «ren» abduktiv prosess. Inkludering var et viktig begrep i utgangspunktet, noe som gjenspeiler seg i problemstillingen, men Haugs (2014) inkluderingskriterier fremtrådte i løpet av prosessen som det viktigste analytiske rammeverket når det gjelder analysen. Vi har derfor valgt å presentere funnene etter inkluderingskriteriene *felleskap, medbestemmelse, aktiv deltakelse og utbytte*. I tillegg tar vi for oss en viktig erfaring vi gjorde i tolkningsprosessen, der vi støtte på kompleksiteten ved inkludering. Dette presenterer vi i form av en modell (se figur 1) vi kaller «spiraleffekten».

Felleskap

For elever med særlige behov er *aksept og anerkjennelse* viktige premisser for å kunne føle seg som en del av fellesskapet (jf. Haug, 2014). I intervjuene nærmet vi oss elevenes opplevelse av seg selv som medlem i UB-ene sine. Det var særlig to faktorer som kom frem i analysen: *samarbeid og praktisk fokus*. *Samarbeid* er vektlagt i UB, og var også noe elevene vektla i intervjuene. Vi finner at samhold og gode relasjoner i klassen har hatt mye å si for begge elevene som deltok

i studien. Elev 1, som jobbet med UB på denne tiden, hadde mye positivt å si om gruppearbeidet:

Jeg liker det. Det er lettere å jobbe i en gruppe. Det er vakrere å se når forskjellige folk jobber sammen enn å gjøre de samme tingene på egen hånd.

Elev 1 fortalte også at han har et godt forhold til klassen sin. De er gode venner, og alle kjenner hverandre. Også elev 2 vektla mange av de samme momentene i prat om relasjoner til de andre i klassen. Også han hadde et godt forhold til medelevene og lærerne:

Elevene og lærerne er veldig imøtekommende og omsorgsfulle. Det er en flott klasse med flotte elever.

Slik vi tolker det, var elev 2 en del av et klassemiljø hvor aksept og anerkjennelse var fremtredende. Men det virker som UB-en fikk frem disse sidene spesielt tydelig. Han fortalte for eksempel at medelevene i klassen er veldig hjelpsomme, og de tilbyr ham ofte hjelp, både praktisk og faglig. Han sa også at det hendte han hjalp sine medelever. En forelder i gruppeintervjuet sa at siden elevene må jobbe på denne måten, blir de «tvunget» til å samarbeide, og det gjør elevgruppen mer samlet. Også elev 1 sa elevgruppen blir mer «forent» av å jobbe sammen om ett prosjekt. Gruppearbeidet i UB innebar at elevene jobbet sammen om ett prosjekt over relativt lang tid og gjennom flere ulike faser. For elev 2 var altså aksept og anerkjennelse ekstra synlig i prosjektet med UB.

Praktisk fokus hadde stor betydning, særlig for elev 2. Elev 2 var eleven med de mest fremtredende og utfordrende behovene, både fysisk og kognitivt. Hans opplevelse av å delta i UB var svært positiv, og han trakk da altså spesielt frem muligheten til å jobbe praktisk. Dette gjorde noe med fellesskapsfølelsen til elev 2, slik vi ser det:

Jeg trengte ikke så mye hjelp, fordi prosjektet er virkelig praktisk. Når vi gjør aktiviteter der jeg ikke trenger skrive, er jeg i stand til å samhandle med elevene og ta del i prosjektet på samme nivå som de andre elevene.

Han hadde ikke behov for støttelæreren, noe som styrket hans følelse av å jobbe selvstendig. Vi tolker det slik at begge elevene opplevde at de var fullverdige medlemmer av fellesskapet. Særlig elev 2 ga uttrykk for betydningen av praktiske arbeidsmetoder i den forbindelse:

Jeg føler at det er veldig viktig fordi det å være i stand til å jobbe i UB-en uten støttelæreren fikk meg til å føle meg mer normal. [...] Fordi reelt samspill skjer når en funksjonshemmet person ikke føler seg som en funksjonshemmet person lenger.

Han fortalte at for ham har samspill og interaksjon med andre vært det vanskeligste i skolen, fordi han har alltid følt seg annerledes på grunn av sine behov, spesielt med støttelærer i alle fag. Det han har fryktet i møte med andre, har vært at folk flest ikke forstår alle nyansene ved å ha en funksjonsnedsettelse – at folk ofte assosierer dette med å ikke forstå, altså med kognitive evner. For elev 2 var det viktig å føle seg som et likeverdig medlem i klassen. Det handlet for ham om å ikke bare identifisere seg som en funksjonsnedsatt i samspillsituasjoner – han ønsket å føle seg «normal». Dette er ikke noe ukjent fenomen. Ifølge Jenkins (2000) klassifiserer elever seg selv ofte ut fra egen forståelse av hvordan andre forstår dem. Det at elev 2 forteller at han «føler seg mer normal», berører Befrings (2012) beskrivelse av inkludering som et indrebegrep. Han opplever å være verdsatt som en del av et fellesskap. Et tilbakevendende tema i intervjuet med elev 2 var betydningen av å kunne jobbe likestilt med sine medelever. Slik elev 2 fremstiller det, ble hans styrker vektlagt heller enn begrensningene. Den alternative undervisningsformen UB tilbyr – med et mer praktisk fokus – kan altså være til fordel for elever med særlige behov, fordi elevene kan vektlegge og bruke andre ferdigheter og styrker enn i mer tradisjonell undervisning.

Medbestemmelse

Inkluderingskriteriet *medbestemmelse* handler om at alle elever har lik mulighet til å være med på å påvirke sin egen opplæring (Haug, 2014; Kunnskapsdepartementet, 2016). For både elev 1 og elev 2 ser det ut til at UB bidro til å fremme medbestemmelse, om enn på ulike måter. Elevene fortalte begge at de følte de var i sentrum av prosjektet. De var med på å bestemme mye, både når det gjaldt innhold og aktiviteter, de fremstilte det som at elevene bestemte «nesten alt». Elev 2 sa det slik:

Alle avgjørelsene var i hendene på elevene. Læreren kunne gi noen råd og kanskje uttrykke sin mening og si hva som er bedre eller mindre bra, men til slutt var det elevene som tok alle avgjørelsene.

Han hadde et billedlig utsagn om sin opplevelse av lærerens rolle i UB: Han hadde vært som en «kameleon». Det var som om han ikke var der, men likevel var han til stede når de trengte råd og veiledning. I klassene til disse to elevene var dog organiseringen ganske ulik, noe som kan ha spilt inn på elevenes mulighet til medbestemmelse. For eksempel hadde læreren i klassen til elev 2 innført en demokratisk diskusjon i forkant av avgjørelser om prosjektet og produktet. Alle elevene ble oppfordret til å dele sin mening, og ingenting ble vedtatt før alle var enige. Elev 2 fortalte at flere av hans idéer ble imøtesett, og noen av dem også vedtatt. Dette kan bety at læreren fikk til en balanse mellom individets påvirkning og fellesskapets interesse i spørsmålet om medbestemmelse (jf. Haug, 2014).

UB skal legge til rette for at alle kan delta i diskusjoner om avgjørelser som tas, fordi elevene selv er ansvarlige for produktet; en autoritær lærer skal ikke stå for alle valgene. I klassen til elev 1 var det en annen form for demokrati, hvor de stemte ved håndsopprekning når de skulle ta en avgjørelse – og majoritetens valg ble gjeldende. Elev 1 fortalte at han var uenig i enkelte avgjørelser, men det var noe han måtte godta.

Et annet eksempel som skilte de to klassene, var fordelingen av elevenes arbeidsoppgaver. Læreren i klassen til elev 2 fortalte at han hadde en «samarbeidsmetode» der han fordelte oppgavene, som elevene fikk prøve ut, før han snakket med elevene om deres opplevelse av oppgaven. På bakgrunn av dette kunne læreren tilpasse oppgavene. I UB er det mange ulike oppgaver som må gjøres, som fordeles i elevgruppen – på mange ulike elever. Her ser vi et potensial for tilpasset opplæring.

Aktiv deltakelse

Aktiv deltakelse handler ikke bare om at elevene faktisk gjennomfører en aktivitet, det skal også oppleves meningsfullt, på den måten at de forplikter seg og bidrar i gruppen (Haug, 2014). Elev 1 følte seg ikke spesielt forpliktet til prosjektet, og fortalte at han heller ikke hadde lært noe, hverken faglig eller sosialt. Han så på det kun som et skoleprosjekt, og ikke noe personlig eller noe han kunne tjene på.

Jeg føler meg ikke så mye forpliktet til dette prosjektet. Fordi det er ikke min idé eller noe jeg virkelig bryr meg om.

I klassen hans ble avgjørelser tatt ved avstemning. Klassen hadde ett fellesprosjekt, noe som innebar at relativt mange elever var involverte i samme prosjekt, og det var derfor mange hensyn og meninger som måtte tas i betraktning. Dette kan ha gjort det utfordrende for læreren å «treffe» med arbeidsoppgavene. Vi tolker det slik at elev 1 ikke hadde optimale arbeidsoppgaver ut fra hans styrker.

Elev 2, derimot, virket generelt svært engasjert i prosjektet, og det var tydelig at han deltok aktivt i det. Dette fortalte også læreren hans. Han var en ressurs. Dette støttes også av det elev 2 selv fortalte om sin relasjon til medelevene, at ikke bare hjalp de ham, men det hendte også at han hjalp dem med noe faglig. Dette viser at han både bidrar og nyter rettferdig av fellesskapet, som er en del av kriteriet om aktiv deltakelse, ifølge Haug (2014). Elev 2 fremhevet hvor viktig det er for elever på yrkesfag i videregående å faktisk prøve seg på arbeidsoppgaver som er relevante for det de har valgt som fagretning. Det handler om å imøtekomme de forventningene de har der og da, men også for fremtiden. Både elev 1 og elev 2 så på UB som et meningsfullt arbeid for fremtiden. For elev 1 var dette et potensial han kunne se, uten å selv ha opplevd det. Elev 2 opplevde selv betydningen av aktiv deltakelse. Han fikk gjennom prosjektet smaken på og motivasjon for hva

han ville gjøre i et fremtidig arbeidsliv. Dette stemmer med Tangens (2012a) argument for at skapende virksomhet, det å lage noe nyttig eller brukbart, kan ha svært positiv verdi for elever med særlige behov. Det læreren fortalte, støtter også dette; han fremhevet det som en styrke med UB at elevene holder på med noe «virkelig» som gjør arbeidet mer meningsfullt for dem.

Aktiv deltakelse handler også i stor grad om involvering. Elev 1 fremsto som relativt lite involvert i sin bedrift, mens elev 2 virket svært involvert. Læreren uttrykte at en av de største utfordringene i UB ved denne skolen var at noen involverte seg mye mindre enn andre. Våre data tegner ikke hele bildet rundt elev 1 og elev 2, så vi vet ikke sikkert *hvorfor* de varierte såpass mye i sin grad av involvering. Men vi kan anta at det kan ha med rammene og organiseringen å gjøre; for eksempel kan måten roller ble fordelt på, ha en del å si. Vi mener derfor man må stille spørsmålet om *hva* som virker for *hvem* og i hvilken *kontekst* (Tangen, 2012a), og rette blikket mot organiseringen som påvirker den inkluderende praksisen.

Utbytte

Elev 2 fortalte om både faglig og sosialt utbytte. Elev 2 opplevde å lære mye i prosessen, både når det gjelder sosiale ferdigheter, for eksempel å ha respekt for andre og å lytte, samt det å bidra aktivt til gruppen. Han sa han utviklet seg også faglig. Elev 2 sa dette om samarbeidet i UB:

Jeg tror det viktigste jeg lærte av å jobbe i gruppe var teamwork-ferdigheter. For du jobber mye i grupper, så det er noe du virkelig styrker når du går gjennom programmet.

Når det gjelder utbytte, var det store forskjeller på elev 1 og elev 2. Elev 1 foretrakk å jobbe i gruppe fremfor å jobbe individuelt, men mente selv at han ikke hadde lært noe i UB-en han ikke kunne fra før, hverken faglig eller sosialt. Likevel tyder andre utsagn fra ham på at han hadde positive relasjoner til medelever, og at han sett ut fra inkluderingskriteriene var relativt godt sosialt inkludert. Det kan imidlertid virke som elev 1 hadde lite faglig utbytte, noe som impliserer at inkludering av elever med særlige behov i UB ikke er noen «quick fix». God underveisvurdering er noe av det som kan bidra til bedre utbytte for elevene, og kanskje er dette spesielt viktig for elever med særlige behov (Olsen et al., 2016). Et konkret eksempel på nettopp dette er den tidligere nevnte samarbeidsmetoden læreren i klassen til elev 2 benyttet når oppgaver skulle fordeles. Elevene fikk prøve ut og deretter evaluere hvordan oppgavene fungerte, og diskutere hva de hadde lært. Dette kan også sees som en måte å sikre *tilpasset opplæring* på. Ifølge blant andre Strømstad et al. (2004) er tilpasset opplæring en forutsetning for inkludering.

Et av våre viktigste funn er betydningen av selvverd. Dette baserer vi spesielt på intervjuet med elev 2 som tydelig hadde de mest utfordrende vanskene i utgangspunktet. I handlingsplanen for entreprenørskap i utdanningen er selvverd vektlagt som en av de personlige egenskapene elevene skal tilegne seg, i tillegg til samarbeidsevne og sosiale ferdigheter (Kunnskapsdepartementet, 2009). Elev 2 fortalte at han tidligere var svært sjenert, han klassifiserte seg selv som «annerledes» på grunn av behovene sine, og hadde alltid hatt behov for hjelp. Ved at hans ferdigheter fikk fokus i UB, opplevde han at hans selvverd ble styrket. Læreren sa at elev 2 var en helt annen gutt etter skoleåret med UB, og han fortalte at eleven trengte et slikt program for å øke selvverdet og vurdere seg selv mer positivt:

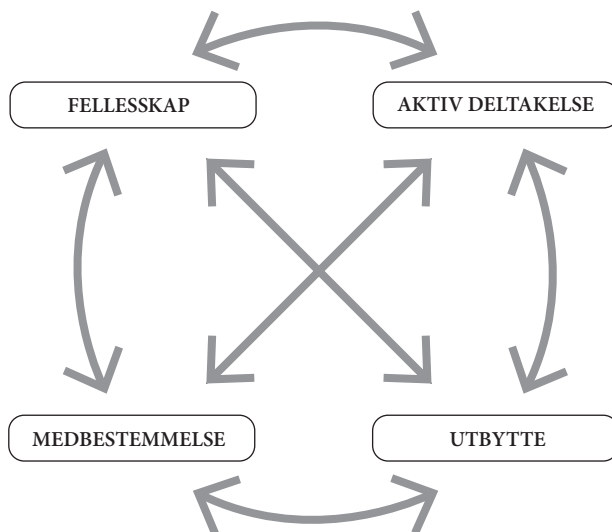
I andre typer arbeid var han ofte stresset. I UB-en var han mer avslappet ... og glad. Glad for å jobbe.

I tråd med Skaalvik og Skaalvik (2013) vil vi si at et positivt selvverd er svært viktig for alle elever for at de skal kunne fokusere på læring, og vi vil hevde at det er spesielt viktig for elever med særlige behov.

Spiraleffekten

Utbyttet til elev 1 og elev 2 er til dels svært forskjellig, og i vår søken etter å forklare dette i et inkluderingsperspektiv har vi erfart at inkludering er svært komplekst. Vi kan ikke si noe sikkert om hvorfor elev 1 sier han ikke har hatt noe utbytte av å delta i UB-en. Svært mange ulike faktorer kan ha spilt inn. Det er viktig både å vurdere de enkelte inkluderingskriteriene og ta høyde for positiv og negativ påvirkning fra samtlige inkluderingskriterier. Basert på vår analyse fant vi det vi kaller for *spiraleffekten* (Valle, 2017). Denne er fremstilt nedenfor i figur 1.

Figur 1 viser at å utelukke det ene eller andre kriteriet er problematisk, og det kan være vanskelig å vite hva som kommer først eller sist. Figuren visualiserer at ett kriterium kan styrke eller svekke et annet kriterium, men også virke på tvers. Mangelen på utbytte hos elev 1 kan for eksempel sees i sammenheng med hans mindre aktive deltakelse. Dette kan igjen henge sammen med opplevelsen av lav medbestemmelse. Samtidig kan det være slik at han kanskje hadde deltatt mer aktivt om han hadde følt et større utbytte av prosjektet. Elev 2 formidlet at han var svært involvert og engasjert, og at han deltok aktivt under hele prosessen. Samtidig vil vi anta at hans opplevelse av fellesskap var sterk, noe som kan ha betydning for hans aktive deltakelse. Inkluderingskriteriene kan altså gjensidig påvirke hverandre på ulike stadier og nivåer i elevens skolehverdag. Føler man seg for eksempel som en likeverdig deltaker i gruppen, kan interessen for å lære øke, og dermed kan også utbyttet av opplæringen øke. Er man med og bestemmer noe i prosjektet, føler man at man deltar mer aktivt, og det blir mer meningsfullt for eleven, og kanskje gir dette en sterkere fellesskapsfølelse.



Figur 1. «Spiraleffekt»-modell som viser den gjensidige påvirkningen inkluderingskriteriene kan ha på hverandre (Valle, 2017).

Overordnet finner vi at rammene for UB kan utgjøre en mulighet for lærere når det gjelder å utnytte elevsamarbeid på en systematisk måte. Dette kan bidra til at man møter elevenes sosiale behov, slik at de også kan trene på sosiale ferdigheter (Skaalvik & Skaalvik, 2013).

Avsluttende diskusjon

Prinsippet om tilpasset opplæring skal ligge til grunn for all opplæring (Tangen, 2012b), og tilpasset opplæring er en forutsetning for inkludering, ifølge Strømstad et al. (2004). De hevder at for å tilpasse opplæringen for elever med særlige behov bør man flytte fokuset fra elevens utfordringer og heller legge til rette slik at de får utnyttet sine utviklingspotensial – fokuset bør altså være på det vi kan gjøre noe med. Tilpasningen kan gå både på metode, innhold og organisering. For å tilpasse opplæringen og ivareta inkludering er det mange individuelle forskjeller man må ta høyde for, og det er mange subjektive opplevelser som også bør få oppmerksomhet. Dette kom tydelig frem i vår studie. Elev 1 og elev 2 var svært forskjellige, både med tanke på hvor de var i prosessen, og deres særlige behov. I tillegg var deres opplevelser med arbeid i UB ulike.

Om vi går ut fra Befrings (2012) *indrebegrep* om inkludering, kan vi med bakgrunn i studiens empiri si at begge elevene opplevde respekt, aksept, tillit, trygghet og vennskap i sine klasser og i sine prosjekter. Likevel er det kun elev 2 vi kan si opplevde en tilnærmet full faglig og sosial inkludering i UB-prosjektet.

De to historiene forteller oss med tydelighet at UB ikke nødvendigvis er en «quick fix» for alle elever. Men elev 2s historie viser det sterke potensialet som ligger i UB. Det er en undervisningsform som gir andre og spennende muligheter for tilpasning av elevers oppgaver i skolesammenheng. Dette henger sammen med for eksempel det *praktiske* fokuset; gjennom dette kan elever vise og utnytte andre ferdigheter og kunnskaper enn de kan innen mer tradisjonelle undervisningsformer. Dette har videre konsekvenser for elevers *selvverd* og mulighet til *samspill* samt *selvstendighet*.

I analysen oppdaget vi en «spiraleffekt» (jf. figur 1) som inkluderingskriteriene *felleskap*, *aktiv deltakelse*, *medbestemmelse* og *utbytte* kan ha på hverandre: Om man legger til rette for det ene, kan det gi grobunn for at et annet kriterium videreutvikles, eller om det ene ikke blir ivaretatt og tilrettelagt for, kan dette ha negativ virkning på et annet. Dette er med på å forklare kompleksiteten i å faktisk lykkes med inkludering. Det krever systematisk arbeid, engasjement, gode metoder og ikke minst gode lærere som fasiliterer det hele. UB kan, slik vi ser det, være en ramme for god inkludering, men for å systematisere det bør inkludering kanskje tydeligere implementeres i selve rammeverket og vektlegges i alle faser – fra initiering til organisering av UB-en, og i planlegging, gjennomføring og vurdering av undervisningen. Elev 1s historie viser hvor viktig det er at inkludering tas hensyn til fra starten av en prosess. Elev 2 ble spurt om han hadde forslag til endringer i opplegget rundt UB, slik at tilretteleggingen for elever med særlige behov kunne bli enda bedre. I sitt svar brukte eleven selv ordet «*inkludere*». Han sa at programmet må gjøres enda mer inkluderende for elever med særlige behov ved å sørge for at det organiseres aktiviteter der alle elever får ta del. Videre siterte han en film, der han mente betydningen kan overføres til skolen:

Når du går ut med en person med funksjonshemming, må du glemme funksjonsnedsettelsene – men samtidig må du vite at han eller hun har en funksjonshemming.

Dette berører noe som etter vår mening angår selve kjernen i spesialpedagogikkens bidrag i skolen: Elever med særlige behov vil ikke bli sett bare ut fra behovene sine, men også som de personene de er. Likevel, likhet og likeverd forutsetter også ulik behandling, nettopp fordi de har spesielle behov. Lærere, spesialpedagoger og skolen kan derfor ikke neglisjere de spesielle behovene, heller ikke i «inkluderende» prosjekter. Det må tilrettelegges om man skal lykkes med inkludering.

Somby (2017) viser i sine studier av elevbedrifter (EB) i ungdomsskolen til lignende funn i Norge. Slik vi ser det, er funnene våre, gjort i Italia, også relevante i en norsk kontekst. I likhet med vår studie slår Somby fast at EB gir elever med særlige behov muligheter for å delta som likestilte medlemmer i gruppen, men at det i samtaler med elevene og lærerne er problematisk å måle et konkret,

faglig læringsutbytte etter en slik arbeidsprosess. Det kan virke som UB har et inkluderende potensial ved at elever får mulighet til å delta aktivt i et læringsfellesskap og at de gjennom det har et faglig og sosialt læringsutbytte av prosjektet.

Denne studien har sine begrensninger. Vi har hovedfokus på historiene til to elever, støttet av intervjuer med læreren til elev 2 og gruppeintervju med foreldre. Dette begrenser vår mulighet til å generalisere. Likevel har vi fått dybdekunnskap om hvordan de to elevene har opplevd å være inkludert i sine UB-er. Med støtte i tidligere forskning og teori hevder vi å kunne gi et troverdig bilde av muligheter og utfordringer når det gjelder inkludering i UB.

Det er flere momenter i koblingen mellom inkludering av elever med særlige behov og UB som kan og bør forskes videre på, slik vi ser det. Det er kanskje spesielt interessant å se nærmere på hvordan «spiraleffekten» i inkluderingskriteriene spiller sammen, og kanskje finne ut mer av hva som er de viktigste kriteriene i denne modellen. Med elev 1 i tankene er det også et annet aspekt vi mener det er viktig å se nærmere på, nemlig hvordan man kan sikre at *alle* inkluderes i et såpass komplekst prosjekt som UB.

Referanser

- Alvesson, M. & Sköldberg, K. (2008). *Tolkning och reflektion. Vitenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Lund: Studentlitteratur.
- Befring, E. (2012). Spesialpedagogikk: historisk framvekst, ansvarsoppgaver, forståelsesmåter og nye perspektiver. I: E. Befring & R. Tangen (red.), *Spesialpedagogikk* (s. 33–58). Oslo: Cappelen Damm AS.
- Caird, S. (1990). What does it mean to be enterprising? *British Journal of Management*, 1(3), s. 137–145.
- Denzin, N.K. (2009). The elephant in the living room: or extending the conversation about the politics of evidence. *Qualitative Research*, 9(2), s. 139–160.
- Eide, T.H. & Olsvik, V.M. (2016). *Qualitative case study of mini-company experiences in five European countries*. Eastern Norway Research Institute. Lillehammer.
- Haug, P. (2014). *Dette vet vi om inkludering*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Jenkins, R. (2000). Categorization: Identity, social process and epistemology. *Current Sociology*, 48(3), s. 7–25.
- Johansen, V. (2018a). *Innovation cluster for entrepreneurship education*. Lillehammer: Østlandsforskning.
- Johansen, V. (2018b). Sammenhenger mellom deltakelse i entreprenørskapsprosjekter og skoleprestasjoner i fem europeiske land. *FoU i Praksis* (2), 9–28.
- Johansen, V. & Schanke, T. (2013). Entrepreneurship Education in Secondary Education and Training. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 57(4), s. 357–368. <http://dx.doi.org/10.1080/00313831.2012.656280>

- Johansen, V. & Somby, H. (2016). Does the «Pupil Enterprise Programme» influence grades among pupils with special needs? *Scandinavian Journal of Educational Research*, 60(6), s. 736–745.
- Kunnskapsdepartementet. (2006). *Prinsipper for opplæringen*. Hentet fra https://www.udir.no/Upload/larerplaner/Fastsatte_lareplaner_for_Kunnskapsloftet/prinsipper_lk06.pdf?epslanguage=no
- Kunnskapsdepartementet, Kommunal- og regionaldepartementet & Nærings- og handelsdepartementet (2009). *Entreprenørskap i utdanningen – fra grunnskole til høyere utdanning 2009–2014*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet. (2016). *Fag – Fordypning – Forståelse. En fornyelse av kunnskapsløftet* (Meld. St. 28 (2015–2016)). Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Olsen, M.H. (2013). *En inkluderende skole?* Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Olsen, M.H., Mathisen, A.R.P. & Sjøblom, E. (2016). *Faglig inkludert?* Oslo: Cappelen Damm AS.
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa*. Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Patton, M.Q. (1990). *Qualitative evaluation and research methods*. Newbury Park: Sage.
- Skaalvik, E.M. & Skaalvik, S. (2013). *Skolen som læringsarena. Selvoppfatning, motivasjon og læring* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Somby, H.M. (2017). «Vi gjør noe med ... eller hva skal jeg si da? Vi gjør noe anna!»: *Elevbedrift som inkluderende arbeidsmåte for elever med særlige behov*. (PhD-avhandling). Høgskolen i Innlandet: Lillehammer.
- Somby, H.M. & Johansen, V. (2017). Entrepreneurship education: motivation and effort for pupils with special needs in Norwegian compulsory school. *European Journal of Special Needs Education*, 32(2), s. 238–251.
- Strømstad, M., Nes, K. & Skogen, K. (2004). *Hva er inkludering? rapport 1 fra evalueringsprosjektet «En vurdering av om innføring av Reform 97 har ført til at skoler har utviklet inkluderende praksis, sosialt, faglig og kulturelt»*. Vallset: Oplandske bokforl. og Norges forskningsråd.
- Tangen, R. (2012a). Elevers Skolelivskvalitet. I: E. Befring & R. Tangen (red.), *Spesialpedagogikk* (s. 151–169). Oslo: Cappelen Damm AS.
- Tangen, R. (2012b). Retten til utdanning for alle. I: E. Befring & R. Tangen (red.), *Spesialpedagogikk* (s. 108–127). Oslo: Cappelen Damm AS.
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode* (4. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Valle, R.I. (2017). *Hvordan oppleves det å delta i ungdomsbedrift for elever med særskilte behov?* (Masteroppgave). NTNU, Trondheim.

Playing together and using yourself: Students with special needs and the experience of inclusion in the Company Programme

This article discusses the potential of a mini-company method called the Company Programme (CP) as a learning activity for students with special needs. The study is based on in-depth interviews with two students with special needs, both of whom have participated in CP in a school context. In addition, we use data from an in-depth interview with a teacher, and draw on background data from a group interview with parents. The data is discussed in the light of theories on inclusion. The findings show that CP entails both challenges and opportunities for inclusion for students with special needs. The most obvious finding, however, concerns the potential for inclusion through CP: CP can be a method that contributes to strengthen students' self-worth, and the students earn experience from social interaction and participation, which we regard as essential prerequisites for experiencing being part of a learning community. We conclude that CP is not a «quick fix», but the method has an interesting potential when it comes to inclusion of students with special needs. This has to do with the practical focus and realistic tasks, which emphasize competencies other than those traditionally emphasized in school. The focus can therefore be moved from constraints to possibilities, and students can develop both subject-related and personal skills and knowledge.

Keywords: Company Programme, inclusion, special needs, special education, social interaction, self-worth