



AALBORG UNIVERSITET

**7. OG 8. KLASSE ELEVERS UDFORDRINGER VED
FASTHOLDELSE AF OPNÅET LÆRING OG
IDENTITETSÆNDRING EFTER DELTAGELSE PÅ
INTENSIVT LÆRINGSFORLØB**

JULIE KRUSHAVE LARSEN
SANNE BØGELUND ENGEMAND
2. JUNI 2020

Titel: 7. og 8. Klasse elevers udfordringer ved fastholdelse af opnået læring og identitetsændring efter deltagelse på intensivt læringsforløb

Uddannelse: Stud.Cand.mag i Læring og Forandringsprocesser

Semester: 10. semester

Semester tema: Kandidatspeciale

Projektperiode: Februar 2020 – juni 2020

ECTS: 30 ECTS

Vejleder: Margit Saltofte

Forfattere: Julie Krushave Larsen & Sanne Bøgelund Engemand

Anslag med mellemrum: 215.761

Abstract

Interest: Studies show that more and more pupils in the 8th grade are declared non-educational in comparison with completing a youth education, which is why several municipalities across the country have been selected to implement the Learning Locomotive, which was presented by the Youth School Association in 2016. The Learning Locomotive is an offer for young people in the 7th and 8th grades who are at risk of being declared non-educational and consists of two parts; a camp and a post-study. We were part of the Learning Locomotive in Rebild Municipality and attended the camp in September 2019. Here, 20 students attended and stayed at the camp for four weeks, and every day the focus was on the students' academic, personal and social skills as the purpose precisely is that students can be declared educational ready in the 8th grade. When the students come back to their own classes, they are linked to a post-course where they have several conversations with their counselor and meet with the other students from the camp. More students experience challenges by returning to their own classes after the camp, and cf. Epinion (2018), it is especially difficult to adjust to the higher academic level that is in the class, compared to what they experienced at the camp. We therefore found it interesting to investigate what challenges the students from the September 2019 camp experienced in maintaining the learning and identity change that they had achieved at the camp after returning to their own classes again.

Theory: Jack Mezirow's theory of transformative learning is used as a tool to analyze the students' attained learning, and to analyze the social community at the camp as well as the students' identity change, Etienne Wenger's theory communities of practice, is used.

Method: Fieldwork was used for the study, where we made observation on all students who attended the camp. In addition, semi-structured interviews were conducted with four selected students from the camp. In order to analyze the empirical material, hermeneutical meaning interpretation was used.

Conclusion: The Learning Locomotive focuses on incorporating social initiatives, concluding that these initiatives have resulted in students developing close relationships with each other, which has given them a better community. In addition, it is concluded that all four students, cf. Mezirow and Illeris, achieve progressive transformative learning and that, according to Wenger, they experience their identity in new ways in practice and thus feel recognized and accepted by the community at the camp. Three out of four students experience challenges in retaining their achieved learning and identity change as they return home. The primary challenges include lack of recognition from the other students in their normal class, the shift in

the academic level, staff resources from the camp to the class and the transfer of identity change, in social situations, from one practice community to another.

Keywords: Education, learning, transformative learning, identity, community of practice.

Forord

Indeværende speciale er udarbejdet af Julie Krushave Larsen og Sanne Bøgelund Engemand ved Institut for Læring og Filosofi på Det Humanistiske Fakultet på Aalborg Universitet i perioden 01.02.2020 til 02.06.2020. Motivationen for specialet opstod gennem et praktikforløb på 9. Semester, hvor vi deltog som hjælpeundervisere på Læringslokomotivet i Rebild Kommune, hvor vi her havde fokus på at undersøge elevernes faglige, personlige og sociale udvikling. Gennem observationer og snakke med både elever og undervisere opstod der en undren hos os ift. hvilke udfordringer, der muligvis venter eleverne, når de igen kommer hjem til deres egen klasse, hvorfor denne problemstilling har været fokus i dette speciale. Specialet henvender sig til folk med interesse inden for læring og undervisning for børn, som har problemer inden for faglige, personlige og sociale færdigheder. Vi vil gerne takke underviserne tilkoblet Læringslokomotivet for at involvere os i dette projekt samt at give os tilladelse til foretagelse af vores empiriindsamling. Derudover vil vi gerne takke eleverne på Læringslokomotivet for også at involvere os gennem deres forløb og især de elever, som har stillet op til interviews. Sidst vil vi gerne takke vores vejleder Margit Saltofte, som har udvist interesse og engagement for vores speciale samt været kilde til konstruktiv kritik og inspiration.

God læselyst!

Julie & Sanne

Læsevejledning

I følgende kapitel præsenteres specialets læsevejledning, som har til formål at give et overblik over specialet. Det rådes til, at specialet læses kronologisk for at få bedst mulig forståelse.

Henvisning til kapitler, afsnit og underafsnit

(Kapitel X¹), (Afsnit X.X), (Underafsnit X.X.X)

Henvisning til illustrationer, tabeller og bilag

(Illustration X), (Tabel X), (Bilag X)

Kildehenvisning til bibliografi

Til kildehenvisning til bibliografien benyttes American Psychological Association, hvilket er angivet på følgende måder i specialet:

Kildehenvisning til bøger:

Forfatters efternavn, fornavns initialer. (udgivelsesår). *Titel: undertitel.* (udgave).

Udgivelsessted: forlag.

Kildehenvisning til afsnit i en bog/redigerede værker:

Forfatters efternavn, fornavns initialer. (udgivelsesår).: "kapitlets titel". I: redaktørens efternavn, fornavn: *bogens titel: undertitel.* udgave. Udgivelsessted: forlag. kapitlets sidetal.

Kildehenvisning til hjemmesider:

Link X:

Navn på hjemmeside. (udgivelsesår): Emne. Tilgået dato. Fra: hjemmesidens link

¹ Kapitler, afsnit, underafsnit, illustrationer, tabeller, bilag og links nummereres i rækkefølge, hvor X er betegnelsen for hvilket nummer.

Struktur

Dette kapitel har til formål at give et overblik over specialets kapitler, hvori det beskrives, hvorledes kapitlerne er relevante for specialet og kan ligeledes hjælpe til en besvarelse af problemformuleringen.

Indledning

Indledningen har til formål at gøre læseren nysgerrig på dén problemstilling, vi har valgt at arbejde med i specialet. Først beskrives det, hvorledes elever i 8. Klasse bliver vurderet, hvorvidt de er uddannelsesparate, hvorefter det beskrives, hvorvidt dette er en relevant problemstilling. Efterfølgende beskrives det, hvordan Læringslokomotivet skal hjælpe på denne problemstilling, og dernæst hvilke udfordringer elever oplever efter deltagelse på Læringslokomotivet. Dette leder hen til specialets problemformulering, som dernæst præsenteres.

Felten

Dette kapitel har til formål at give læseren et dybdegående og detaljeret indblik i Læringslokomotivet i Rebild Kommune, hvor vi deltog som praktikanter på denne camp i en måned. Kapitlet skal give en forståelse for, hvorledes problemformuleringen er tilpasset felten, således dette er mere klart gennem resten af specialet. I kapitlet er der en overordnet beskrivelse af Læringslokomotivet samt elevernes ansøgningsproces til dette. Derudover forekommer en beskrivelse af hverdagen på camp'en samt en beskrivelse af vores rolle som praktikanter og dertilhørende opgaver.

Valg af teori

Dette kapitel har til formål at give læseren et indblik i den teoretiske ramme, der er valgt i specialet, således man får en forståelse af, hvordan disse kan hjælpe til at besvare problemformuleringen. I kapitlet redegøres der for Mezirows teori om transformativ læring samt Wengers teori om praksisfællesskaber, hvortil det belyses, hvilken del af problemformuleringen teorierne skal bidrage til at besvare. Teorierne bruges som redskab til at analysere den indsamlede empiri for dermed at belyse, hvilken læring og identitetsændring eleverne har opnået på camp'en. Der redegøres yderligere for de overvejelser, vi selv har gjort os ift. valget af disse teorier. Sidst redegøres der for socialkonstruktivistiske synspunkter, samt hvorledes vi ser disse synspunkter indgå i de anvendte teorier.

Metodiske overvejelser

Dette kapitel har til formål at give læseren et indblik i, hvordan og hvorfor indsamlingen af empirien er foregået. Kapitlet omhandler en beskrivelse af den empiriske metode og dernæst en beskrivelse af den efterfølgende analysemetode. Gennem hele kapitlet beskrives vores kritiske refleksioner for at give et indblik i vores valg og overvejelser ift. den anvendte metode, således der gives en forståelse af, hvordan denne kan hjælpe til en besvarelse af problemformuleringen.

Analyse

Dette kapitel har til formål at analysere den indsamlede data, som består af observationer samt fire semistrukturerede interviews. Dette gøres vha. den beskrevne teori; transformativ læring og praksisfællesskaber. Første del af kapitlet omhandler en analyse af praksisfællesskabet på camp'en for at give et indblik i dette. Anden del af kapitlet omhandler en analyse af, hvorledes dette praksisfællesskab påvirkede elevernes læring og identitetsændring, imens de var på camp'en. Tredje del af kapitlet omhandler en analyse af de udfordringer, eleverne oplevede ved at fastholde deres opnåede læring og identitetsændring, når de igen kommer hjem til deres egne klasser efter at have deltaget på camp'en. Kapitlet afsluttes med en opsummering, som skal give et overblik over de centrale pointer, som er fundet i hele analysekapitlet, hvilket skal lede til en besvarelse af problemformuleringen.

Diskussion

Dette kapitel har til formål at diskutere, hvorledes analysens resultater og metodiske valg bærer præg af videnskabelig kvalitet. Første del af kapitlet omhandler troværdighed, hvor det diskuteres, hvorvidt den viden, der er skabt i specialet, er plausibel. Anden del af kapitlet omhandler pålidelighed, hvor det diskuteres, hvorvidt specialets empiri kan produceres igen. Tredje del af kapitlet omhandler specialets overførbarhed, hvor det diskuteres, hvorvidt resultaterne kan overføres til andre grupper. Gennem hele kapitlet argumenterer vi for, hvorledes vores valg og overvejelser bidrager til videnskabelig kvalitet i specialet.

Konklusion

Dette kapitel har til formål at besvare specialets problemformulering, hvilket gøres på baggrund af de foregående kapitler i specialet. Første del af kapitlet omhandler en beskrivelse af interessen for problemstillingen, hvorefter der opsummeres centrale pointer ift.

praksisfællesskabet på camp'en, elevernes læring og identitetsændringer samt de udfordringer eleverne oplever ved at komme hjem til deres egne klasser. Konklusionen har yderligere til formål at give et overblik over, hvilken viden vi har fundet frem til i specialet.

Perspektivering

Dette kapitel har til formål at præsentere yderligere problemstillinger, som kan være interessante og væsentlige for underviserne på Læringslokomotivet at medtænke til fremtidige hold. Gennem vores arbejde med specialet er der opstået yderligere undren hos os ift. andre aspekter, vi anser som værende relevante problemstillinger. Disse præsenteres i kapitlet, hvorefter en beskrivelse af mulige løsningsforslag vil forekomme.

Indholdsfortegnelse

1.0 Indledning _____ 1

1.1 Ikke uddannelsesparate elever _____ 1

1.1.1 Faglige, personlige, sociale og praksisfaglige færdigheder _____ 1

1.1.2 Stigning i ikke-uddannelsesparate elever _____ 2

1.2 Læringslokomotivet _____ 2

1.2.1 Forældrekupeen _____ 4

1.2.2 Efterforløb _____ 4

1.2.2.1 Makkerordning _____ 5

1.2.2.2 Elevsamtale _____ 5

1.2.2.3 Camphold _____ 6

1.3 Evaluering af Læringslokomotivet _____ 6

1.3.1 Resultater af Epinions evaluering _____ 7

1.4 Problemformulering _____ 8

1.4.1 Undersøgelsesspørgsmål _____ 8

1.5 Begrebsafklaring _____ 9

1.6 Afgrænsning _____ 10

2.0 Felten _____ 12

2.1 Læringslokomotivet i Rebild Kommune _____ 12

2.1.1 Elevernes ansøgningsproces _____ 12

2.1.2 Hverdagen på camp'en _____ 13

2.1.2.1 Skema _____ 14

2.1.2.2 De syv karakterstyrker _____ 14

2.1.2.3 Sociale tiltag på camp'en _____ 15

2.1.3 Vores rolle som praktikanter _____ 15

3.0 Valg af teori _____ 17

3.1 Transformativ læring _____ 17

3.1.1 Mezirows tilgang til transformativ læring _____ 17

3.1.2 Typer af transformativ læring _____ 19

3.1.2.1 Progressiv transformativ læring _____ 19

3.1.2.2 Regressiv transformativ læring _____ 20

3.1.2.3 Genoprettende transformativ læring _____ 21

3.1.3 Teoretiske overvejelser _____ 21

3.2 Praksisfællesskaber _____ 22

3.2.1 Social deltagelse som læring _____ 22

3.2.2 Legitim perifer deltagelse _____ 23

3.2.3 Dimensioner i et praksisfællesskab _____ 23

3.2.3.1 Gensidigt engagement _____ 23

3.2.3.2 Fælles virksomhed _____ 24

3.2.3.3 Fælles repertoire _____ 24

3.2.4 Identitet _____ 25

3.2.4.1 Identitet i praksis _____ 25

3.2.4.2 Deltagelse og ikke-deltagelse _____ 27

3.2.4.2.1 Identifikation og negotiabilitet	27
3.2.5 Teoretiske overvejelser	28
3.3 Videnskabsteoretisk synspunkt	29
3.3.1 Socialkonstruktivisme	29
3.3.2 Mezirows socialkonstruktivistiske synspunkter	29
3.3.3 Wengers socialkonstruktivistiske synspunkter	30
4.0 Metodiske overvejelser	31
4.1 Empirisk metode	31
4.1.1 Litteratursøgning	31
4.1.2 Feltarbejde	32
4.1.2.1 Børn som informanter	32
4.1.2.2 Adgang til felten	33
4.1.3 Observation	34
4.1.3.1 Struktureret og ustruktureret observation	35
4.1.3.2 Deltagende og ikke-deltagende observation	36
4.1.3.3 Passiv og aktiv observation	36
4.1.3.4 Ikke-skjult observation	37
4.1.3.5 Observation i praksis	37
4.1.3.5.1 Tilstedeværelse	37
4.1.3.5.2 Relevans af observationer	38
4.1.3.5.3 Feltnoter	38
4.1.3.6 Vores rolle i felten	39
4.1.3.6.1 Accept af tilstedeværelse	39
4.1.3.6.2 Lærer-elev forhold	39
4.1.3.6.3 'Vennerolle'	41
4.1.3.6.4 Anonymisering i felten	41
4.1.4 Interview	42
4.1.4.1 Respondentudvælgelse	42
4.1.4.2 Mængden af respondenter	43
4.1.4.3 Informeret samtykke	43
4.1.4.4 Semistrukturerede interview	44
4.1.4.5 Interviewguide	45
4.1.4.6 Typer af interviewspørgsmål	46
4.1.4.7 Skype interview	47
4.1.4.7.1 Skype-interview i praksis	47
4.2 Analysemetoder	48
4.2.1 Transskription	48
4.2.1.1 Transkriberingsmanual	48
4.2.2 Kodning	49
4.2.3 Hermeneutisk meningsfortolkning	50
4.2.4 Formidling af forskningsresultater	52
5.0 Analyse	53
5.1 Praksisfællesskabet på camp'en	53
5.1.1 Fælles virksomhed	53
5.1.2 Sociale tiltag på camp'en	55
5.1.3 Fælles repertoire	57
5.1.4 Delkonklusion	58

5.2 Læring og identitet på camp'en	58
5.2.1 Elevernes individuelle mål	58
5.2.2 Samme handlinger i faglige situationer som i egne klasser	59
5.2.3 Handlingsændringer i faglige situationer	61
5.2.4 Usikre og tilbageholdende handlinger i sociale situationer	64
5.2.5 Handlingsændringer i sociale situationer	66
5.2.6 Regressiv transformativ læring	68
5.2.7 Delkonklusion	69
5.3 Elevernes udfordringer efter camp'en	69
5.3.1 Mulige udfordringer efter camp'en	70
5.3.2 Ingen udfordringer	70
5.3.3 Manglende accept og anerkendelse fra praksisfællesskabet	71
5.3.4 Faglige udfordringer	72
5.3.5 Udfordringer i sociale sammenhænge	74
5.3.6 Delkonklusion	76
6.0 Diskussion	77
6.1 Troværdighed	77
6.1.1 Triangulering	77
6.1.2 At lade andre vurdere sin data	77
6.1.3 Elevernes udtalelse om individuelle mål	78
6.1.4 Respondentudvælgelse	78
6.1.5 Ethiske overvejelser om uddybende spørgsmål	79
6.2 Pålidelighed	80
6.2.1 Dataindsamling	80
6.2.2 Analyse af data	80
6.2.3 Beskrivelse af metode	81
6.3 Overførbarhed	81
6.3.1 Forskningsstilgang	81
7.0 Konklusion	82
7.1 Interesse for specialet	82
7.3 Praksisfællesskabet på camp'en	83
7.4 Elevernes læring og identitetsændring	83
7.4.1 Progressiv transformativ læring	83
7.4.2 Accept og anerkendelse fra praksisfællesskabet	84
7.4.3 Regressiv transformativ læring	85
7.5 Udfordringer ved at komme hjem	85
7.5.1 Manglende accept og anerkendelse fra praksisfællesskabet	85
7.5.2 Faglige udfordringer	85
7.5.3 Udfordringer i sociale sammenhænge	86
7.6 Opsamling	86
8.0 Perspektivering	88
8.1 Det faglige niveau på camp'en	88

8.2 Sociale tiltag på camp'en	89
8.3 Efterforløbet	90
9.0 Bibliografi	92
9.1 Bøger	92
9.2 Hjemmesider	95

1.0 Indledning

1.1 Ikke uddannelsesparate elever

I 8. Klasse bliver alle elever i Danmark vurderet, hvorvidt de er parate til at gennemføre en ungdomsuddannelse. Skolerne og lærerne har ansvaret for at lave denne evaluering for deres elever, og eleverne bliver vurderet på tre områder; faglige forudsætninger, personlige forudsætninger og sociale forudsætninger. Disse forudsætninger vurderes med henblik på at kunne gennemføre den ungdomsuddannelse, som eleven har vist interesse for (Undervisningsministeriet (A), 2018, s. 2). I skoleåret 2018/2019 opstod der en ny dimension i uddannelsesparathedsvurderingen, og eleverne skal nu ligeledes vurderes i praksisfaglighed. Formålet med at indføre denne dimension er at tydeliggøre og fremhæve elevernes færdigheder på det praksisfaglige område (Undervisningsministeriet (B), 2018, s. 8). I følgende underafsnit beskrives de faglige, personlige, sociale og praksisfaglige forudsætninger og for uddybelse af hvad områderne inden for personlige, sociale og praksisfaglige færdigheder indeholder se da Bilag 1. Bilag 1 indeholder ligeledes en beskrivelse af, hvad læreren kan tage udgangspunkt i, når det skal vurderes, hvorvidt eleven er uddannelsesparat.

1.1.1 Faglige, personlige, sociale og praksisfaglige færdigheder

De faglige forudsætninger indebærer, at eleven skal have et karaktergennemsnit på mindst 4,0 for at blive vurderet uddannelsesparat, og fra skoleåret 2017/2018 blev det indført, at eleven skal have et karaktergennemsnit på mindst 5,0, hvis eleven ønsker at søge ind på en treårig gymnasial uddannelse (Undervisningsministeriet (A), 2018, s. 2).

Elevens personlige forudsætninger vurderes på følgende fem områder:

- 1) Selvstændighed
- 2) Motivation
- 3) Ansvarlighed
- 4) Mødestabilitet
- 5) Valgparathed (Undervisningsministeriet (B), 2018, s. 5).

Elevers sociale forudsætninger vurderes på følgende tre områder:

- 1) Samarbejdsevne
- 2) Respekt
- 3) Tolerance (Ibid, s. 7).

Elevers praksisfaglige forudsætninger vurderes på følgende fem områder:

- 1) Praktiske færdigheder og kreativitet
- 2) Arbejdskendskab, arbejdspladsfærdigheder og virkestrang
- 3) Værkstedsfærdigheder
- 4) Færdigheder i at kunne skifte perspektiv mellem del og helhed
- 5) Færdigheder i at kunne anvende teori i praksis (Ibid, s. 9).

Denne uddannelsesparathedsvurdering laves for at sikre, at de ikke-uddannelsesparate elever støttes med en skole- og en vejledningsindsats frem mod slutningen af 9. Klasse eller eventuelt 10. Klasse (Undervisningsministeriet (A), 2018, s. 1).

1.1.2 Stigning i ikke-uddannelsesparate elever

Der ses en stigning i antallet af elever, som erklæres ikke-uddannelsesparate, og i 2018 blev 32% af eleverne i 8. Klasse erklæret ikke-uddannelsesparate (Undervisningsministeriet (A), 2018, s. 4). Denne stigning skyldes, at færre elever opfylder de faglige forudsætninger i 2018 sammenlignet med tidligere år. Stigningen af elever, som ikke opfylder de faglige forudsætninger, ses udelukkende blandt elever, som ønsker at søge ind på en treårig gymnasial uddannelse (Ibid, s. 5). Ses der på procentdelen af elever, som erklæres ikke-uddannelsesparate, er der stor forskel blandt kommunerne i Danmark, hvor der er et spænd på 15% til 50% (Ibid, s. 8). Da andelen af ikke-uddannelsesparate elever stiger, er flere kommuner udvalgt til at gennemføre projektet Læringslokomotivet, som blev præsenteret af Ungdomsskoleforeningen med støtte fra Egmont Fonden i august 2016 (Frederikshavn Ungdomsskole).

1.2 Læringslokomotivet

Læringslokomotivet er et tilbud for unge i 7. og 8. Klasse, som er i risikozonen for at blive erklæret ikke-uddannelsesparate. Læringslokomotivet består af to dele; en camp og et efterforløb. Der er følgende fire typer af camps: Tre uger uden overnatning, tre uger med overnatning, fire uger uden overnatning og fire uger med overnatning. På alle fire forløbstyper

arbejder eleverne fokuseret med særlige udfordringer i form af både faglige, personlige og sociale færdigheder (Frederikshavn Ungdomsskole). Forskning har desuden vist, at en intervention - selvom den er relativt kort og kun varer tre til fire uger - kan medføre varige kognitive, sociale og emotionelle forandringer hos elever (Rebild Ungdomsskole (B)). Én af de kommuner, som afholder Læringslokomotivet, er Rebild Kommune, og jf. Rebild Ungdomsskole er formålet med Læringslokomotivet følgende:

“At kickstarte en udviklingsproces hos ikke-uddannelsesparate elever og løfte dem fagligt, socialt og personligt, så de i 8. Klasse kan blive erklæret uddannelsesparate til en ungdomsuddannelse” (Rebild Ungdomsskole (C)).

Læringslokomotivet samarbejder med Ungdomsskoleforeningen og blev sat i gang i 2017. I 2017 og 2018 blev Læringslokomotivet støttet økonomisk af Egmont Fonden, som arbejder for at skabe et godt liv for børn og unge, hvorefter den økonomiske andel nu er finansieret af kommunerne med supplerende betaling fra de skoler, som sender elever afsted (Ibid). Trivsel samt følelsen af at være en del af et fællesskab er en forudsætning for faglig succes (Rebild Ungdomsskole (B)), hvorfor underviserne netop har fokus på at skabe gode fysiske og mentale læringsmiljøer. Således har eleverne mulighed for at trives og blive en del af fællesskabet, imens de deltager på Læringslokomotivet, og på den måde have bedre mulighed for at udvikle deres faglige færdigheder. På Læringslokomotivet bestræbes der derfor på at give eleverne en oplevelse af normalitet, tilhør samt succesoplevelser (Ibid). Danmarks Evalueringsinstitut har lavet en undersøgelse, som er baseret på data fra tre skoler i; Aalborg Kommune, Ishøj Kommune og Gladsaxe Kommune, hvor alle tre skoler bevidst har sat sig for at arbejde med at have høje forventninger til alle elever. Undersøgelsen viser, at læreres forventninger til elever har stor betydning for udbyttet af elevernes skolegang (EVA, 2013, s. 5). Læreres høje forventninger til elever kan motivere eleverne til at yde en større indsats, men omvendt kan for høje forventninger også have en negativ indvirkning på eleverne og dermed fjerne motivationen (Ibid, s. 6). Derfor er det vigtigt, at lærerne på Læringslokomotivet er bekendte med den enkelte elevs udgangspunkt og dermed er realistisk ift. elevens potentiale, således eleven og underviseren i fællesskab kan sætte et passende individuelt mål for eleven (Rebild Ungdomsskole (B)). På Læringslokomotivet arbejdes der med både personlige og sociale færdigheder, da dette kan medføre bedre trivsel, give eleverne et selvtillidsboost samt have en afgørende betydning for elevernes faglige udvikling (Ibid). En måde at gøre dette på er ved, at

eleverne hver dag på camp'en arbejder med syv forskellige karakterstyrker. De syv karakterstyrker består af:

- 1) "Tæl til ti" - som omhandler selvkontrol.
- 2) "Brænd for det du vil" - som omhandler engagement.
- 3) "Giv aldrig op" - som omhandler vedholdenhed.
- 4) "Bedst sammen" - som omhandler social intelligens.
- 5) "Bare sig tak" - som omhandler taknemmelighed.
- 6) "Tro på det" - som omhandler optimisme.
- 7) "Prøv, se og lær" - som omhandler nysgerrighed (Epinion, 2018, s. 71).

Vi har deltaget på Læringslokomotivets camp i Rebild Kommune i september 2019, hvorfor feltnoterne i indeværende speciales empiri er indsamlet dér. I Kapitel 2.0 er der en detaljeret beskrivelse af felten, således læseren kan få et indblik i, hvordan camp'en i Rebild foregik, samt hvilken rolle vi havde på camp'en.

1.2.1 Forældrekupeen

Som en del af Læringslokomotivet kan den pågældende ungdomsskole vælge at tilkoble Forældrekupeen, som er et tilbud til alle forældre, som har et barn på Læringslokomotivet. Her styrkes forældrenes kompetencer, så de bedst muligt kan støtte, hjælpe og fastholde deres barns faglige, personlige og sociale udvikling. Forældrekupeen mødes én gang inden camp'en, én gang under camp'en og tre gange efter camp'en. Forældrene får her redskaber og vejledning i bedst muligt at støtte og hjælpe deres barn videre i sin udvikling. Forældrene har ligeledes mulighed for at udveksle erfaringer og ideer indbyrdes (Rebild Ungdomsskole (A)).

1.2.2 Efterforløb

Læringslokomotivet afvikler desuden et efterforløb for eleverne, hvor der er fokus på at overlevere viden og på fastholdelse af elevens faglige, personlige og sociale udvikling, når eleven kommer tilbage til sin egen klasse. Efterforløbet er dermed et samarbejde mellem medarbejdere fra elevens egen skole og de medarbejdere, som eleven er sammen med på camp'en. Efterforløbet består af følgende tre elementer: Makkerordning, elevsamtale og camphold i ungdomsskolen (Læringslokomotivet Drejebog, 2018, s. 16), hvilke beskrives i det følgende.

1.2.2.1 Makkerordning

Makkerordningens formål er at støtte eleven både under og én måned efter camp'en. Der udvælges en makker fra elevens egen klasse, som camp-eleven har en god relation til, og makkeren skal være med til at skabe tryghed for camp-eleven samt videregive informationer til resten af klassens elever, så de alle får indsigt i, hvad der foregår på camp'en, samt den udvikling camp-eleven gennemgår. Makkerordningen hjælper desuden camp-eleven til at have kontakt med klassen derhjemme og giver mulighed for at følge med i, hvad der sker i klassen, hvilket forhåbentligt gør det nemmere for eleven at komme tilbage til klassen igen (Læringslokomotivet Drejebog, 2018, s. 43). Inden camp'en afholdes et møde, hvor camp-eleven og makkeren sættes ind i, hvilken kommunikationsmåde de skal benytte, imens camp-eleven er væk, samt hvilken ugedag de skal have kontakt. Efter camp'en hjælper makkeren camp-eleven med at komme tilbage til klassen ved eksempelvis at informere om, hvad eleverne derhjemme har været igennem i de forskellige fag, og makkerparret er desuden gerne sammen i gruppearbejde i den følgende måned (Ibid, s. 44).

1.2.2.2 Elevsamtale

Elevsamtale er samtale mellem camp-eleven og kontaktlæreren, som ofte er elevens klasselærer. I Drejebogen - som har til formål at give et overblik over væsentlige elementer og overvejelser ift. at afholde Læringslokomotivet - nævnes det, at det kan være udfordrende for eleven at komme tilbage til klassen efter camp'en og eksempelvis fastholde de læringsvaner, som eleven har tilegnet sig (Læringslokomotivet Drejebog, 2018, s. 46). I Drejebogen nævnes det desuden, at der fra lignende læringsforløb er erfaring med, at elevsamtaler i høj grad støtter eleven i at være aktiv i sin egen læreproces og i at fastholde dét, som eleven har lært på camp'en (Ibid). Formålet med elevsamtale er; at støtte eleven i at fastholde en positiv udvikling både fagligt, personligt og socialt, at eleven sætter egne mål for at fortsætte den positive udvikling, at eleven lykkes med at tage ansvar i egen læreproces og at eleven oplever, at dét at sætte mål kan bruges som et redskab til fremadrettet at opnå læring (Ibid, s. 47). Det anbefales, at eleven tilbydes omkring otte samtaler, og at samtalerne skal foregå ca. hver anden uge i løbet af fire måneder. Kontaktlæreren besøger eleven på camp'en, hvorfor den første elevsamtale kan foretages der. Under samtalerne er det vigtigt, at kontaktlæreren er lyttende, motiverende og agerer som en fortrolig voksen. Det der bliver snakket om i samtalerne, bliver noteret i elevens logbog, således eleven hele tiden har mulighed for at følge udviklingen af mål og målopfyldelse (Ibid, s. 49).

1.2.2.3 Camphold

Camphold i ungdomsskolen bliver oprettet efter camp'en og er, ligesom makkerordninger og elevsamtaler, med til at støtte eleven i at fastholde og fortsætte den positive udvikling. Alle elever, som deltager på camp'en, er en del af campholdet, hvor eleverne mødes med nogle af underviserne fra camp'en. Det overordnede formål er, at eleverne bibeholder kontakten til det sociale fællesskab, som de havde på camp'en, og at give dem muligheden for at fortsætte med faglige, personlige og sociale aktiviteter. Derudover bliver eleverne introduceret til de arrangementer og tilbud, som ungdomsskolen har, med henblik på at fremme inklusionen med jævnaldrende i ungdomsskolen og dermed blive en del af "normaliteten". Aktiviteterne, som foregår på campholdene, varierer, men kan eksempelvis indeholde; samarbejdsøvelser, udveksling af gode råd og ideer, aktiviteter med de syv karakterstyrker eller besøg af eksterne oplægsholdere (Læringslokomotivet Drejebog, 2018, s. 55).

1.3 Evaluering af Læringslokomotivet

Den ledende analyse- og konsulentvirksomhed Epinion (Undervisnings- og Læringsforløb ULF i Aarhus) fulgte Læringslokomotivet i skoleåret 2017/2018, som var det første år, det blev afholdt, og fungerede derfor som evaluator derpå (Rebild Ungdomsskole (C)). Følgende afsnit tager derfor udgangspunkt i denne evaluering, som Epinion står bag. Evalueringen blev udarbejdet med henblik på at få viden om Læringslokomotivets resultater for på den måde at kunne videreudvikle og lave mindre justeringer til Læringslokomotivet i fremtiden (Epinion, 2018, s. 5). Som grundlag for evalueringen er der indsamlet forskelligt data. Bl.a. er der indsamlet data i form af faglige og personlige tests af eleverne både før og efter camp'en, som indeholder hhv. tests i dansk og matematik samt spørgeskemaundersøgelser omhandlende elevernes selvopfattelse vedrørende personlige og sociale parametre. Yderligere er der indsamlet data i form af spørgeskemabesvarelser fra undervisere, hvilket bl.a. omhandler deres planlægning og forberedelse til undervisningen på camp'en. Underviserne deltog på et undervisningsforløb inden Læringslokomotivets start, som havde til formål at klæde dem på til at kunne varetage undervisningen på camp'en, hvorfor spørgeskemaet også omhandler undervisernes udbytte af dette undervisningsforløb. Ligeledes er der indsamlet data i form af spørgeskemabesvarelser fra kontaktlærere, som bl.a. omhandler efterforløbet, når eleven kommer tilbage til sin egen klasse igen samt de elevsamtaler, som kontaktlæreren skal holde med eleven. Yderligere er der indsamlet data i form af spørgeskemabesvarelser fra elever, som bl.a. omhandler deres oplevelse af at være på camp'en samt deres oplevelse af efterforløbet.

Sidst er der foretaget kvalitative interviews med ungdomsskoleledere, projektledere, undervisere fra camp'en, kontaktlærere, skoleledere og elever, som omhandler deres oplevelse af at have været en del af Læringslokomotivet (Ibid, s. 13).

1.3.1 Resultater af Epinions evaluering

Specialet er afgrænset således, at fokus er på elevernes oplevelse af at være en del af Læringslokomotivet, hvorfor det følgende omhandler Epinions konklusioner ift. elevernes perspektiv. Epinion konkluderer bl.a., at der er en signifikant fremgang i elevernes præstationer i de tre faglige tests; læsetest, retskrivningstest og matematiktest, når resultaterne fra førtesten bliver sammenlignet med resultaterne fra eftertesten. Denne fremgang ses på alle fire forløbstyper og alle deltagende ungdomsskoler (Epinion, 2018, s. 7). For størstedelen af de non-kognitive parametre - hvor resultaterne er baseret på et spørgeskema, som fra forskellige vinkler spørger ind til elevens selvopfattelse vedrørende personlige og sociale parametre - ses der en signifikant positiv udvikling blandt eleverne. De personlige og sociale parametre, som eleverne spørges ind til i spørgeskemaet, og som resultaterne dermed omhandler, er følgende: Selvregulering og selvkontrol, samarbejdsevne og social intelligens, indre motivation, ydre motivation, vedholdenhed, selvtillid, nysgerrighed og selvindsigt (Ibid, s. 22). Det konkluderes, at elever, som har deltaget på camps med overnatning, har udviklet sig signifikant mere på nogle parametre bl.a.; nysgerrighed, selvindsigt, indre motivation, samarbejdsevne og social intelligens, ift. de elever, som har deltaget på camps uden overnatning (Ibid, s. 23). Der er blevet arbejdet gennemgående med de syv karakterstyrker, hvilket har vist sig at være et konstruktivt redskab for flertallet af eleverne. Eleverne nævner bl.a. selv, at de er tilfredse med, at karakterstyrkerne er blevet anvendt i undervisningen (Ibid, s. 73). Det viser sig ligeledes, at miljøet på camp'en og miljøskiftet fra egen klasse til camp'en i sig selv har bidraget til elevernes udvikling af faglige, personlige og sociale færdigheder, da eleverne lærer at begå sig i nye fysiske og sociale rammer. Eleverne har dermed mulighed for at påtage sig en ny rolle, da de er fritstillet fra den rolle, de har i deres folkeskoleklasse (Ibid, s. 62). Flere af eleverne nævner, at netop det sociale miljø og fællesskabet er det bedste ved Læringslokomotivet, da de oplever, at alle er venner, de kan spørge om hjælp, der er plads til fejl, og at det er nemmere at åbne sig op og snakke om de udfordringer de har, hvorimod de i deres folkeskoleklasse ofte oplever at blive set som "den dumme" (Ibid, s. 64). Derudover er holdene på Læringslokomotivet sammensat således, at eleverne i høj grad er i samme båd og dermed kan

genkende sig selv og deres udfordringer i de andre elever, hvilket bidrager til at skabe et trygt socialt og psykisk miljø, hvilket ligeledes har øget elevernes motivation til at lære (Ibid, s. 62).

Efterforløbet har ligeledes givet nogle erfaringer. Eksempelvis er der på baggrund af spørgeskemabesvarelser og interviews særligt tre elementer, som har bidraget konstruktivt til elevernes tilbagevenden i klassen: Arbejdet med klare målsætninger, individuelle samtaler og konkrete læringsredskaber fra camp'en, hvilket bl.a. har givet eleverne en øget tro på egne evner. Dette ses eksempelvis ved, at elevernes kontaktlærere oplever, at eleverne efter camp'en har fået mere selvtillid, at de rækker hånden mere op i timerne og at de aktivt søger hjælp, hvis de har brug for det (Ibid, s. 90). På baggrund af spørgeskemabesvarelser og interviews er der to elementer, som opfattes som vanskelige i forbindelse med elevernes tilbagevenden i klassen: Det pludselige miljøskift fra camp'en til folkeskoleklassen, da flere elever og lærere oplever det som udfordrende for eleven at omstille sig til den forskel, der er niveaumæssigt og ressourcemæssigt. Yderligere at det er udfordrende at finde tid til de individuelle samtaler, som viser sig som værende nødvendige for at fastholde den positive udvikling, eleven har opnået af at deltage på camp'en (Ibid, s. 91).

Som beskrevet i ovenstående er der elementer, som har bidraget positivt til elevernes tilbagevenden til deres egne klasser, men ligeledes kan der opstå udfordringer ved dette. Det er derfor interessant at undersøge, hvilke mulige udfordringer de elever, som vi har fulgt på Læringslokomotivet i Rebild Kommune, oplevede ved at skulle fastholde deres opnåede læring og identitetsændring (Afsnit 1.5), da de kom hjem til deres egne klasser igen efter, at de havde deltaget på camp'en. Disse tanker og undren har netop givet anledning til at arbejde med nedenstående problemformulering.

1.4 Problemformulering

Hvilke udfordringer oplever eleverne ved at fastholde deres opnåede læring og identitetsændring, når de kommer hjem til deres egne klasser efter at have deltaget på camp'en?

1.4.1 Undersøgelsesspørgsmål

Hvordan har praksisfællesskabet på camp'en påvirket elevernes læring og identitet?

1.5 Begrebsafklaring

Dette afsnit har til formål at beskrive de begreber, som indgår i problemformuleringen og undersøgelsesspørgsmålet, således det bidrager til en fuld forståelse af specialet.

Identitet: I specialet forstås identitet i sammenhæng med læring, hvilket anses ud fra Etienne Wengers teori om praksisfællesskaber. Wenger kalder sin teori for en social teori om læring, og denne teori fokuserer på læring som social deltagelse, hvori deltagelse i denne sammenhæng indebærer at være aktiv deltager i et socialt fællesskabs praksis samt dét at opbygge en identitet i relation til samme fællesskab (Wenger, 2004, s. 14). Wenger nævner fire præmisser, som er væsentlige for, at social deltagelse kan kategoriseres som læring: *Mening, praksis, fællesskab* og *identitet* (Ibid, s. 15). Overordnet tager identitet udgangspunkt i det individuelle og det sociale, og Wenger fastlægger fem måder at opleve identitet i praksis på:

1. *Identitet som forhandlet oplevelse af selv:* Her definerer vi, hvem vi er ved de måder, hvorpå vi oplever os selv gennem deltagelse samt den måde, hvorpå vi og andre tingsliggøre os selv.
2. *Identitet som medlemskab af fællesskabet:* Her definerer vi, hvem vi er ud fra det kendte og det ukendte.
3. *Identitet som læringsbane:* Her definerer vi, hvem vi er, ud fra hvor vi har været, og hvor vi er på vej hen.
4. *Identitet som neksus af multipelt medlemskab:* Her definerer vi, hvem vi er ved de måder, hvorpå vi forener vores forskellige typer af medlemskab i én identitet.
5. *Identitet som en relation mellem det lokale og det globale:* Her definerer vi, hvem vi er ved at forhandle lokale måder at tilhøre bredere konstellationer og manifestere bredere stile og diskurser (Ibid, s. 174).

Læring: Som læringsteoretisk ramme anvendes Jack Mezirows teori om transformativ læring samt Etienne Wengers teori om praksisfællesskaber. Begrundelsen for valget af disse teorier fremgår i Underafsnit 3.1.3 og Underafsnit 3.2.5.

Mezirow benytter begrebet *transformativ læring*, som omhandler, hvordan det enkelte individ forstår sin omverden og sig selv, og Mezirow definerer sit begreb om transformativ læring ud fra, hvordan man kan ændre sine *meningsskemaer* og *meningsperspektiver*, hvortil ændringen af disse kræver *kritisk refleksion* (Mezirow, 2013, s. 18-21). Illeris snakker om forskellige former for transformationer; *progressiv transformativ læring* - som er offensiv og

fremadrettet, *regressiv transformativ læring* - som er defensiv og præget af tilbagetrækning, *genoprettende transformativ læring* - som er en kombination af progressiv og regressiv og *kollektiv transformativ læring* hvor kollektiviteten kan gøre det lettere at gennemføre progressive transformationer, men kan ligeledes have regressiv karakter (Illeris, 2013, s. 135; 136; 141).

Wengers teori fokuserer på læring som social deltagelse, hvori deltagelse i denne sammenhæng indebærer at være aktiv deltager i et socialt fællesskabs praksis samt dét at opbygge en identitet i relation til samme fællesskab (Wenger, 2004, s. 14). Lave & Wenger betragter læring som situeret, hvorfor læring her sker gennem *legitim perifer deltagelse*. Her handler det om - for den lærende - at bevæge sig fra at være den nytilkomne i fællesskabet til at være den mere erfarne for således at blive fuldgældigt deltagende i den sociokulturelle praksis (Lave & Wenger, 2003, s. 31).

Opnåede læring og identitetsændring: Som før beskrevet i Afsnit 1.2 sætter underviseren og eleven i fællesskab et passende individuelt mål for eleven, hvilket der skal arbejdes med på camp'en. Når der i specialet refereres til elevernes opnåede læring og identitetsændring, er det med henblik på, hvordan eleverne ændrede deres handlinger på camp'en ift. at opnå dette individuelle mål.

Praksisfællesskab: Praksisfællesskaber er en del af Wengers sociale læringsteori. Der er tre dimensioner, der kendetegner et praksisfællesskab; *gensidigt engagement*, *fælles virksomhed* og *fælles repertoire*. Wenger mener, at praksis eksisterer, fordi mennesker er engageret i handlinger, hvis mening de forhandler indbyrdes (Wenger, 2004, s. 90). Wenger pointerer, at praksisfællesskaber både kan give os en oplevelse af meningsfuldhed, men på samme tid kan det også gøre os til gidsler for denne oplevelse (Ibid, s. 223).

1.6 Afgrænsning

Følgende afsnit har til formål at give et indblik i, hvad der i specialet er fokus på, samt hvad der ses bort fra. I specialet er der udarbejdet feltarbejde, hvorfor dette automatisk giver en afgrænsning, og derfor vil en redegørelse for specialets indhold forekomme nedenfor.

I specialet fokuseres der på elevernes læring, identitet og fællesskab på camp'en samt elevernes udfordringer, når de kommer hjem til deres egne klasser igen. Der er benyttet observationer fra

camp'en samt interviews med fire deltagende elever, hvor fokus bl.a. er udfordringerne hjemme i klassen. Dette giver en naturlig afgrænsning ift. de deltagende elevers forældre samt deres lærere og klassekammerater i deres egne klasser, da disses oplevelser omkring Læringslokomotivet ikke er blevet undersøgt. Læringslokomotivet henvender sig til unge i 7. og 8. Klasse, som er i risikozonen for at blive erklæret ikke-uddannelsesparate, hvorfor dette ligeledes afgrænser alders- og målgruppen til disse unge ift. vores fund i specialet. Ligeledes er specialet afgrænset ift. at undersøge, hvilke udfordringer eleverne oplever ved at komme tilbage til deres klasser igen efter at have deltaget på camp'en. Specialet vil dermed ikke bidrage med konkrete løsningsforslag baseret på konklusioner til disse udfordringer, da dette ikke er en del af vores undersøgelse.

2.0 Felten

I september 2019 var vi i praktik i Rebild Ungdomsskole og skulle være en del af teamet, som stod for Læringslokomotivet i Rebild Kommune, hvorfor følgende kapitel er baseret på vores egne oplevelser herfra. Kapitlet har til formål at give et detaljeret indblik i, hvorledes camp'en foregik samt et indblik i dén rolle og de opgaver, vi havde i felten. Kapitlet indeholder en overordnet beskrivelse af Læringslokomotivet i Rebild Kommune, en beskrivelse af elevernes ansøgningsproces til Læringslokomotivet, en beskrivelse af elevernes skema på camp'en samt de forskellige fokuspunkter, de her arbejdede med. Sidst er der en detaljeret beskrivelse af vores rolle som praktikanter på Læringslokomotivet.

2.1 Læringslokomotivet i Rebild Kommune

Rebild Kommune har afholdt Læringslokomotivet i skoleårene 2017/2018 og 2018/2019. Camp'en, som vi deltog på, blev afholdt på et vandrerhjem i Rebild Kommune, hvor 20 elever boede i fire uger, hvortil de var hjemme i weekenderne. Vandrerhjemmet har en hovedbygning, hvor der er en spisesal og et køkken i stueetagen, og to lokaler, som blev brugt til undervisning, på første sal. I sidebygningen er der et mødelokale samt en værelsesgang med firemandsværelser. I haven var der sat et stort telt op, som blev benyttet til aktiviteter og undervisning. Derudover er der endnu en bygning med værelser, hvor der boede andre gæster. Vandrerhjemmet er omgivet af natur og Rebild Bakker. Underviserteamet bestod af fire medarbejdere fra Rebild Ungdomsskole, én underviser i dansk, én underviser i matematik og os.

2.1.1 Elevernes ansøgningsproces

For at udvælge de elever, som skal have muligheden for at deltage på Læringslokomotivet, har Ungdomsskoleforeningen udarbejdet et ansøgningsskema, som alle skoler, der er tilknyttet Læringslokomotivet, benytter (Læringslokomotivet Drejebog, 2018, s. 15). Det følgende er en beskrivelse af ansøgningsskemaet og for en visning af det fulde ansøgningsskema se da Bilag 2. I ansøgningsskemaet skal der i første del udfyldes informationer omhandlende eleven og elevens forældre samt kontaktoplysninger på skolen og på kontaktlæreren. I næste del af ansøgningsskemaet skal klasselæreren udfylde skolens begrundelse for, at den pågældende elev skal have muligheden for at deltage på Læringslokomotivet, og der skal bl.a. udfyldes, hvilke udfordringer og styrker eleven har ift. dansk og matematik samt personligt og socialt.

Derudover skal klasselæreren vedlægge elevens resultat fra de seneste nationale tests i dansk og matematik, en evt. ordblindetest, en oversigt over elevens fraværshistorik for skoleåret samt den seneste elevplan. Næste del af ansøgningsskemaet skal eleven udfylde i samarbejde med sin klasselærer eller sine forældre, hvor der ligeledes skal udfyldes, hvilke udfordringer og styrker eleven har i dansk og matematik samt personligt og socialt og yderligere skal der udfyldes spørgsmål omhandlende elevens motivation for at deltage på Læringslokomotivet. Ansøgningsskemaet sendes efterfølgende til formanden for et visitationsudvalg, som dermed afgør, hvilke af de indsendte ansøgninger der lever op til målgruppen for Læringslokomotivet. Det vurderes, hvilke elever der vil få gavn af at deltage på Læringslokomotivet, hvortil der udvælges omkring 20 elever. Det lokale visitationsudvalget i kommunen ledes af ungdomsskolelederen og består derudover af følgende repræsentanter: En fagkonsulent fra forvaltningen, en repræsentant fra ungdomsskolen, en repræsentant fra folkeskolerne, en repræsentant fra Ungdoms Uddannelsesvejledning samt evt. andre relevante partnere. Elever, forældre og skoler får efterfølgende en tilbagemelding på, om eleven er blevet udvalgt til at deltage på Læringslokomotivet, eller om eleven har fået et afslag (Ibid).

2.1.2 Hverdagen på camp'en

De fire uger på camp'en forløber på samme måde, og dagene er stort set ens. På Illustration 1 ses et eksempel på én af ugerne på camp'en, imens skemaet for alle fire uger kan ses i Bilag 3.

Uge 2					
Kl.	Mandag	Tirsdag	Onsdag	Torsdag	Fredag
07.00-07.30	Ankomst inden kl. 8.00	Morgenvækning / oprydning på værelse	Morgenvækning / oprydning på værelse	Morgenvækning / oprydning på værelse	Morgenvækning / oprydning / værelsestjek
07.30 -08.00	Morgenmad	Morgenmad	Morgenmad	Morgenmad	Morgenmad
08.00-08.30	Morgenbriefing	Morgenbriefing	Morgenbriefing	Morgenbriefing	Morgenbriefing
08.30-09.00	Læsning	Læsning	Læsning	Læsning	Læsning
09.00-10.20	Dansk	Dansk	Dansk	Dansk	Dansk
10.20-10.40	Break	Break	Break	Break	Break
10.40-12.00	Matematik	Matematik	Matematik	Matematik	Matematik
12.00-12.30	Frokost	Frokost	Frokost	Frokost	Frokost
12.30-13.00	Fysisk aktivitet	Fysisk aktivitet	Fysisk aktivitet	Fysisk aktivitet	
13.00-14.30	Mit fag	Mit fag	Mit fag	Mit fag	Mit fag 12.30-14.00
14.30-15.00	Eftermiddagssnack / Alenetid ung	Eftermiddagssnack / Alenetid ung	Eftermiddagssnack / Alenetid ung	Eftermiddagssnack / Alenetid ung	Fredagssamling 14.00-14.30 Forældrekontakt/oprydning 14.30-15.00
	Overlevering mellem undervisere	Overlevering mellem undervisere	Overlevering mellem undervisere	Overlevering mellem undervisere	
15.00-17.00	RU:Boost	RU:Boost	RU:Boost	RU:Boost	
17.00-17.30	Oprydning	Makkertid	Oprydning	Makkertid	
17.30-18.00	Mobiltid	Mobiltid	Mobiltid	Mobiltid	
18.00 -18.45	Aftensmad	Aftensmad	Aftensmad	Aftensmad	
18.45-19.00	Break	Break	Break	Break	
19.00-20.45	Fælles aktivitet	Fælles aktivitet	Fælles aktivitet	Fælles aktivitet	
20.45-21.30	Aftenssnack og aftenbriefing	Aftenssnack og aftenbriefing	Aftenssnack og aftenbriefing	Aftenssnack og aftenbriefing	
21.30	Godnat	Godnat	Godnat	Godnat	
21.15-08.00	Nattevag	Nattevag	Nattevag	Nattevag	

Illustration 1: Illustrationen viser elevernes skema for uge 2 på camp'en

2.1.2.1 Skema

Dagene starter ud med morgenvækning og morgenmad, hvorefter der er morgenbriefing, hvor eleverne og underviserne samles i opholdsrummet. Hver dag er der fokus på én af de syv karakterstyrker, hvorfor eleverne til morgenbriefingen bliver præsenteret for dagens karakterstyrke. Der bliver valgt to elever til at være agenter, som har til opgave at holde øje med, hvorvidt karakterstyrken er i spil i løbet af dagen. Herefter er der danskundervisning, som oftest foregår i både undervisningslokalet og udendørs bl.a. i teltet og i Rebild Bakker. Efterfølgende har eleverne matematikundervisning, hvilket foregår i undervisningslokalet. Efter undervisningen er der frokost i spisesalen og derefter fysisk aktivitet, hvor eleverne får bevæget sig, inden de skal have Mit Fag. Mit Fag er dansk og matematik, hvor eleverne er delt op efter niveau og arbejder med dét, som de har størst behov for. Efter Mit Fag har eleverne alenetid, imens underviserne laver overlevering. Her snakker underviserne om, hvad der overordnet er sket i løbet af dagen, og hvis der har været problemer eller andet med én eller flere af eleverne, bliver de andre undervisere gjort opmærksomme på dette. Efter alenetid og overlevering skal eleverne have faget RU Boost. RU Boost har fokus på personlig og social udvikling og omhandler ofte samarbejde, flytning af grænser, kommunikation og forståelse af og for andre. Efter RU Boost er der makkertid, hvor eleverne sidder i undervisningslokalet og skriver hilsner hjem til deres makker i klassen samt læser hilsner fra makkeren. Herefter får eleverne udleveret deres mobiler, og efterfølgende er der aftensmad. Efter aftensmaden er der hver aften en fælles aktivitet, hvilket eksempelvis er spilaften, en tur i svømmehallen, besøg af tryllekunstner, træklattring og besøg af krybdyr. Efter aktiviteten er der aftenbriefing, hvor der bliver snakket om dagen, og eleverne skal her fortælle, hvordan de har benyttet dagens karakterstyrke. Herefter skal eleverne i seng.

2.1.2.2 De syv karakterstyrker

På camp'en bliver der arbejdet med elevernes personlige og sociale færdigheder ved bl.a. hver dag at arbejde med de syv karakterstyrker (Afsnit 1.2). Arbejdet med de syv karakterstyrker foregår i undervisningssammenhænge, og er stadig i fokus når eleverne har fri. Vi så bl.a., at eleverne arbejdede med karakterstyrken "Bedst sammen", når de i RU Boost lavede samarbejds- og kommunikationsøvelser, da eleverne her fokuserer på, at de kan løse opgaverne bedre, når de er sammen om det, og at det netop er en styrke, at de har hinanden ift., hvis de skal løse opgaverne alene. I dansk- og matematikundervisningen oplevede vi ofte, at eleverne arbejdede med karakterstyrkerne "Tæl til ti", "Giv aldrig op" og "Tro på det", når de mødte

modstand i form af svære opgaver. Her observerede vi, at eleverne løste opgaverne ved netop at udvise selvkontrol, vedholdenhed og optimisme i stedet for at opgive at løse opgaven. I andre situationer oplevede vi karakterstyrken “Bare sig tak” være i fokus. Dette så vi bl.a., når eleverne havde fri, hvor de her fokuserede på at udvise taknemmelighed ved at sige “tak for mad” til personalet i køkkenet og ved at sige “tak” til hinanden, når de eksempelvis fik hjælp af andre.

2.1.2.3 Sociale tiltag på camp'en

Som før beskrevet kan det konstateres, at elever, som har deltaget på camps med overnatning, har udviklet sig signifikant mere på sociale og personlige parametre ift. de elever, som har deltaget på camps uden overnatning (Epinion, 2018, s. 23). Dette kan være årsagen til, at Læringslokomotivet i Rebild har valgt at prioritere overnatning på deres forløb. Fordi eleverne overnatter på camp'en, er det også muligt for underviserne at inkorporere flere sociale tiltag, som eksempelvis aktiviteter når eleverne har fri og om aftenen, hvilket muligvis har givet eleverne bedre forudsætninger for at lære hinanden hurtigere og bedre at kende.

2.1.3 Vores rolle som praktikanter

Vi var til stede på camp'en i flere timer hver dag - undtagen om fredagen som vi hver uge benyttede til opsamling af ugen samt klargørelse til den efterfølgende uge. Vores opgave var bl.a. at undervise i fysisk aktivitet hver dag, hvor kravet var, at eleverne skulle bevæge sig og helst have noget frisk luft. Den fysiske aktivitet bestod eksempelvis af rundbold, stafetter og akrobatik. Vi stod ligeledes for undervisningen i RU Boost hver torsdag, hvor fokus ofte var på samarbejde og kommunikation. Her lavede eleverne forskellige øvelser og opgaver, hvor de ofte skulle samarbejde om at udføre disse. Når de andre undervisere varetog undervisningen i RU Boost, fungerede vi ofte som hjælpeundervisere, hvor vi bl.a. hjalp med praktiske ting som klargørelse og oprydning. Vi hjalp yderligere til i undervisningen, hvis eleverne eksempelvis blev inddelt i grupper, og hver gruppe skulle have en underviser tilknyttet, hvorfor vi her varetog en gruppe hver. Når danskundervisningen foregik andre steder end i undervisningslokalet, hjalp vi ofte underviseren i dansk med praktiske ting, så underviseren kunne undervise. Dette var bl.a. at stå ved stationer, som eleverne kom hen til for at løse forskellige opgaver, og yderligere kunne vi gå med hver vores gruppe, hvis eleverne blev delt op. Derudover arrangerede vi nogle af fællesaktiviteterne om aftenen, hvor vi bl.a. havde spilaftener med eleverne og tog dem med i svømmehallen.

Udover at være i praktik havde vi til opgave at skrive et semesterprojekt, og derfor indsamlede vi empirisk data i form af feltnoter, da vi var på camp'en. Da vi var i felten, prøvede vi så vidt muligt at observere hele tiden - både når vi var hjælpeundervisere, men også når vi selv stod for hele undervisningen af eleverne. Hvordan dette helt præcist blev gjort i praksis beskrives i Underafsnit 4.1.3.

3.0 Valg af teori

Følgende kapitel har til formål at belyse de teorier, der i specialet anvendes som redskab til at analysere den indsamlede empiri. Som teoretisk ramme anvendes uddrag fra Jack Mezirows teori om *transformativ læring* til belysning af, hvilken læring eleverne opnår af at deltage på camp'en. Ligeledes inddrages uddrag fra Etienne Wengers teori om *praksisfællesskaber* til belysning af, hvorledes praksisfællesskabet på camp'en bidrager til elevernes læring og identitetsændring. I kapitlet redegøres der yderligere for vores egne overvejelser ift., hvorledes de valgte teorier bidrager til besvarelse af specialets problemformulering, samt hvorledes vi ser socialkonstruktivistiske synspunkter i de valgte teorier.

3.1 Transformativ læring

I følgende afsnit redegøres der for uddrag af teorien om transformativ læring, hvilket gøres på baggrund af bogen *Transformativ læring & identitet* af Knud Illeris fra 2013. Transformation betyder omformning eller omdannelse og transformativ læring handler derfor om læring, som indeholder en omdannelse eller en ændring hos den lærende. Begrebet transformativ læring blev oprindeligt lanceret i 1978 af den amerikanske professor i voksenuddannelse Jack Mezirow, som har været den centrale skikkelse i fortolknings- og udviklingsarbejdet med læring i USA. Illeris tager derfor udgangspunkt i Mezirows tilgang til transformativ læring (Mezirow, 2013, s. 17).

3.1.1 Mezirows tilgang til transformativ læring

Mezirow var i 1970'erne i gang med en undersøgelse af kvinder, som var gået i gang med forskellige voksenuddannelser, hvilket for mange af kvinderne medførte væsentlige ændringer i deres livsforløb samt forståelse af dem selv. I forbindelse med denne undersøgelse opstod Mezirows interesse for læringsforløb, som er i stand til at skabe kvalitative ændringer i voksne menneskers forståelse af omverdenen samt forståelse af dem selv. Mezirows faglige og teoretiske orientering var især inspireret af tre forskeres arbejde: Brasilianeren Paulo Freires, som arbejdede med ulandspædagogik, den tyske sociolog og filosof Jürgen Habermas' teorier om praksis og kommunikation og sidst den amerikanske psykiater Roger Goulds teori og praksis om voksne menneskers bevidstgørelse og overvindelse af tidligt tillærte hæmninger og blokeringer (Mezirow, 2013, s. 18). Ud fra disse inspirationskilder udviklede Mezirow sit begreb om transformativ læring, som i udgangspunkt handler om at skabe *mening* i sin

tilværelse. Mening er det grundlæggende begreb for, hvordan den enkelte forstår sin omverden og sig selv, og Mezirow definerer hans begreb om transformativ læring ud fra, hvordan man kan ændre sine *meningsskemaer* og *meningsperspektiver* (Ibid). Meningsskemaer defineres af Mezirow som:

“Sæt af beslægtede og vanemæssige forventninger, der dækker hvis-så-relationer, årsagvirkning, kategoriale forhold og hændelsessekvenser” (Ibid, s. 19).

Det indebærer dermed tilvante sammenhænge, som vi ikke tænker nærmere over, men som alligevel styrer vores forventninger og fortolkninger. Et eksempel på meningsskemaer, som Mezirow ofte bruger, er fordomme over for andre grundet deres køn eller race, men det kan ligeledes være forståelser af hverdagsting, eksempelvis at når vi går, bliver afstanden mellem to punkter kortere, og at mad tilfredsstiller sult (Ibid). Meningsperspektiver er skemaer, teorier, overbevisninger, planer, evalueringer, målsætninger samt de antagelsesstrukturer, som omhandler, hvordan nye erfaringer tilegnes og bearbejdes i samspil med tidligere erfaringer gennem en fortolkningsproces. Meningsperspektiver indeholder altså sæt af meningsskemaer. Meningsperspektiver kan eksempelvis være, hvordan man fortolker og reflekterer over oplevelser og kan ligeledes involvere måder at forstå og måder at bruge viden på, samt den måde man håndterer de følelser, man har om sig selv. Ændringen af meningsperspektiverne udgør dermed *referencerammen* for nye erfaringer. Mezirow bruger betegnelsen referencerammer på linje med meningsperspektiver, da dette dækker bredere, da dette også omfatter mentale vaner og synspunkter (Ibid). Vores meningsskemaer, meningsperspektiver og referencerammer kommer som udgangspunkt altid fra den oprindelige socialiseringsproces i barndommen, og disse *meningsstrukturer* er grundlæggende for vores forståelsesmønstre, overbevisninger, vaner, handlemåder og generelt den måde vi lever vores liv på. Meningsstrukturerne kan være bevidste og ubevidste, men i begge tilfælde er det ikke noget, som vi bare lige laver om på. For at ændre på disse kræver det transformationer, som er dybtgående, krævende og samtidig udviklende læreprocesser, som er meget anderledes end de læreprocesser, der omhandler tilegnelse af almindelig viden og færdigheder. Hvis man vil have en mere holdbar og hensigtsmæssig forståelse af sine holdninger, sine handlinger og omverdenen sker det oftest gennem *refleksion*. Det er dog ikke nok at reflektere over hvorfor eller hvordan, man eksempelvis har oplevet, tænkt og handlet i bestemte sammenhænge, men det er væsentligt, at man overvejer, hvordan man i nye tilsvarende situationer kan handle bedst

muligt ud fra sine erfaringer og sin forståelse. Hvis man handler ud fra sådanne overvejelser, er der tale om *kritisk refleksion* (Ibid, s. 20-21).

3.1.2 Typer af transformativ læring

Jf. Illeris er der forskellige former for transformationer, da disse både kan være af progressiv og offensiv karakter eller af regressiv og mere defensiv karakter. De kan være fremadrettede og ekspansiv eller være præget af tilbagetrækning og forsvar (Illeris, 2013, s. 135). Derudover findes der også genoprettende forløb, hvor man må opgive noget og erstatte det med noget andet - som måske eller måske ikke er bedre - men man erstatter dét, som ikke længere er muligt (Ibid, s. 136). Yderligere beskrives det, at transformativ læring kan være af kollektiv karakter, hvor kollektiviteten kan gøre det lettere at gennemføre progressive transformationer, fordi kollektiviteten kan medvirke til en øget psykologisk sikkerhed og kraft. Ligeledes er der eksempler på kollektive transformationer af regressiv karakter (Ibid, s. 136; 144). I nedenstående vil en uddybelse af de forskellige typer af transformativ læring - progressiv, regressiv og genoprettende - beskrives.

3.1.2.1 Progressiv transformativ læring

Progressiv transformativ læring er den form for transformativ læring, der bestræbes på at opnås. Det handler i en eller anden form om at blive bedre eller komme videre, og det er derfor fremadrettet og fremtidsorienteret læring (Illeris, 2013, s. 136). For at den progressive transformative læring kan fremmes, er der visse *kerneelementer*, som er væsentlige (Taylor, 2013, s. 136). Kerneelementerne omhandler:

- 1) *Individuel erfaring* - hvilket er det, som den lærende har med sig ind i forløbet.
- 2) *Kritisk refleksion* - hvilket omhandler refleksion ift. indhold, proces og grundlag.
- 3) *Dialog* - som både er med én selv og med andre. Selvom transformationerne sker individuelt, skal man være sammen om at nå til dem.
- 4) *Helhedsorientering* - som omfatter det erkendelsesmæssige, det følelsesmæssige og det samspilsmæssige.
- 5) *Kontekstopmærksomhed* - som omhandler de personlige og sociokulturelle forhold, som gør sig gældende ift. den lærende. Eksempelvis er en lærende, som har været udsat for kritiske forandringer i sit liv, mere åben over for transformativ læring end andre.
- 6) *Autentiske relationer* - hvilket omhandler relationen mellem underviseren og den lærende (Ibid, s. 23-25).

Derudover skal de seks *grundlæggende principper* for transformativ læring ligeledes være til stede, hvilke indebærer at:

- 1) Læreprocesserne skal være meningsfulde og undersøgende. Her tages der udgangspunkt i noget, som den lærende finder interessant og dermed noget bestående, men der skal samtidig nås frem til noget nyt, anderledes og grænseoverskridende for den lærende.
- 2) Man skal konfrontere magtpositioner og involvere sig i forskelligheder, hvilket omhandler, at man ikke behøver at være ens i et fællesskab, men at man kan lære af andre, som er forskellige fra én selv.
- 3) Der skal indgå fantasi og forestillingsevne, da kreativitet og følelsesmæssig involvering spiller en stor rolle, når det drejer sig om transformativ læring.
- 4) Der skal være plads til at afprøve grænser, da transformativ læring ofte starter, når man oplever noget uvant, overskrider grænser og når man føler sig usikker.
- 5) Der skal reflekteres over erfaringer, sig selv, andre og alt hvad der ellers indgår i læringen.
- 6) Underviseren har en modelfunktion over for de lærende, hvor de lærende inspireres af underviseren og gerne vil efterligne og leve op til underviseren. Dette må underviseren acceptere og dermed medtænke i sine bestræbelser på at fremme elevernes læringsmuligheder (Ibid, s. 26-28).

Disse kerneelementer og grundlæggende principper er de mest centrale retningslinjer for, at progressiv transformativ læring kan være vellykket (Ibid, s. 137).

3.1.2.2 Regressiv transformativ læring

Regressiv transformativ læring kan opstå, hvis den lærende - som tilsigter progressiv transformativ læring - oplever, at det går for vidt, at kravene er for store, at det er for svært at slippe det eksisterende grundlag og at usikkerheden og tvivlen bliver for voldsom. Eksempelvis hvis man er kommet i en situation, hvor en ændring er påkrævet eller uundgåelig, men hvor man ikke magter at foretage ændringen på en fremadrettet og overskridende måde, men derimod prøver at finde en mere sikker position. Her vil der være en regression til en mindre udfordrende holdning, forståelse eller adfærdsændring. Det vil her være umuligt for den lærende at vende tilbage til den position, som var gældende, før den mulige eller uundgåelige ændring kom. Den lærende kan altså ikke komme uden om en forandring, men kan heller ikke acceptere den forandring, som progressiv transformativ læring kræver (Illeris, 2013, s. 137).

3.1.2.3 Genoprettende transformativ læring

Genoprettende transformativ læring er en kombination af progressiv transformativ læring og regressiv transformativ læring. Denne ses typisk i uddannelsessammenhænge, hvor den lærende påbegynder et progressivt uddannelsesforløb, som enten er selvvalgt eller bestemt udefra. Nogle gange ses det herefter, at forløbet ikke er, som den lærende havde forestillet sig, da det muligvis er for svært eller går i retninger, som ikke interesserer den lærende. Samtidig får den lærende en forståelse af, hvad der er galt, hvorfor læringen ikke fungerer, og hvad der derimod kunne være et bedre valg af forløb. Den lærende afbryder derfor forløbet og søger i stedet ind på et andet forløb, som stemmer overens med den nye erkendelse, og som viser sig at være et bedre valg, som fører til et progressivt transformativt forløb for den lærende (Illeris, 2013, s. 141-142).

3.1.3 Teoretiske overvejelser

I specialet anvendes Mezirows teori om transformativ læring til at belyse, hvilken læring eleverne har opnået på camp'en. Følgende underafsnit omhandler vores overvejelser ift. anvendelse af denne teori.

Jf. Mezirow er hovedpointen i transformativ læring, hvordan man kan ændre sine meningsskemaer og meningsperspektiver (Mezirow, 2013, s. 18), hvilket Illeris mener i for høj grad er koncentreret omkring den kognitive dimension (Illeris, 2013, s. 57). Vi er interesseret i at belyse, hvilken læring eleverne opnår af at deltage på camp'en, hvortil dette tager udgangspunkt i elevernes holdninger, oplevelser og udtalelser, hvilke vi belyser ud fra observationer fra camp'en og fra individuelle interviews med eleverne. Disse holdninger, oplevelser og udtalelser er hovedsageligt koncentreret omkring den kognitive dimension, hvorfor Mezirows teori om transformativ læring er ideel at benytte til at belyse dette. Ligeledes er vi interesseret i at undersøge, hvorledes fællesskabet på camp'en påvirker elevernes læring og identitetsændring, hvilket Mezirow ikke tager højde for, da hans definition af transformativ læring tager udgangspunkt i det kognitive og derfor, i vores speciale, den individuelle elev. Mezirow mener dog, at det følelsesmæssige, det sociale og det samfundsmæssige ligeledes kan have betydning for transformativ læring, men at dette ofte kommer ifølge af de centrale transformationer på det kognitive område (Ibid). For dermed at belyse fællesskabets påvirkning på elevernes læring og identitet benyttes uddrag fra Wengers sociale læringsteori om praksisfællesskaber, hvilket beskrives i følgende afsnit.

3.2 Praksisfællesskaber

I følgende afsnit redegøres der for Etienne Wengers teori om praksisfællesskaber, hvilket gøres på baggrund af bogen *Praksisfællesskaber - Læring, mening og identitet* fra 2004. Denne teori skal medvirke til at belyse, hvorledes praksisfællesskabet på camp'en har påvirket elevernes læring og identitet. Wenger nævner, at der er forskellige slags læringsteorier, og at Wengers bud på en social teori ikke er en erstatning af disse andre læringsteorier, men i stedet har sine egne antagelser og sit eget fokus (Wenger, 2004, s. 14).

3.2.1 Social deltagelse som læring

Wenger kalder sin teori for en social teori om læring og nævner fire præmisser, som er betydningsfulde ift. læring:

- 1) Vi er sociale væsener.
- 2) Viden drejer sig om kompetence med hensyn til værdsatte virksomheder.
- 3) Indsigt er et spørgsmål om deltagelse i udøvelsen af sådanne virksomheder
- 4) Mening - som er vores evne til at opleve verden og vores engagement deri som noget meningsfuldt (Wenger, 2004, s. 14).

Denne teori fokuserer altså primært på læring som social deltagelse, hvori deltagelse i denne sammenhæng indebærer at være aktiv deltager i et socialt fællesskabs praksis samt dét at opbygge en identitet i relation til samme fællesskab (Ibid). I denne teori er der visse komponenter, som er nødvendige for, at social deltagelse kan kategoriseres som læring, hvilke er:

Mening - som er vores evne til både individuelt og kollektivt at opleve vores liv og verden som meningsfuldt. Vi skaber meninger, der udvider, omdirigerer, afviser, omfortolker, modificerer eller bekræfter og derfor genforhandler vi disse meningshistorier, hvorfor Wenger mener, at livet er en konstant meningsforhandlingsproces (Ibid, s. 15; 67).

Praksis - som er de fælles historiske og sociale ressourcer, rammer og perspektiver, som kan støtte et gensidigt engagement i handling.

Fællesskab - som er de sociale konfigurationer, hvor vores handlinger defineres som værd at udføre, og vores deltagelse kan genkendes som kompetence.

Identitet - som er en betegnelse for, hvordan læring ændrer, hvem vi er og skaber personlige tilblivelseshistorier i forbindelse med vores fællesskaber (Ibid, s. 15).

3.2.2 Legitim perifer deltagelse

Jf. Lave & Wenger betragtes læring som en situeret aktivitet, og læring sker gennem processen *legitim perifer deltagelse*. I denne proces bevæger den lærende sig fra at være den nytilkomne til at blive mere erfaren - som veteranerne - i praksisfællesskabet. Den nytilkomne går altså fra at være perifer deltagende og bevæger sig mod at blive fuldgældigt deltagende i den sociokulturelle praksis, som er i praksisfællesskabet (Lave & Wenger, 2003, s. 31).

3.2.3 Dimensioner i et praksisfællesskab

Wenger mener, at der er praksisfællesskaber alle vegne, og at vi mennesker hører til flere forskellige praksisfællesskaber, som forandrer sig i løbet af livet. Praksisfællesskaber er en integrerende del af vores dagligliv, og de er så almindelige, at de sjældent kommer direkte i fokus (Wenger, 2004, s. 16-17). Der er tre dimensioner, der kendetegner et praksisfællesskab; *gensidigt engagement*, *fælles virksomhed* og *fælles repertoire*. Wenger mener, at praksis eksisterer, fordi mennesker er engageret i handlinger, hvis mening de forhandler indbyrdes (Ibid, s. 90). Wenger pointerer, at praksisfællesskaber både kan give os en oplevelse af meningsfuldhed, men på samme tid kan det også gøre os til gidsler for denne oplevelse (Ibid, s. 223).

3.2.3.1 Gensidigt engagement

Ses der på gensidigt engagement kan et praksisfællesskab dannes, fordi medlemmerne opretholder tætte relationer af netop gensidigt engagement, som er organiseret omkring dét, medlemmerne er der for at lave. Fællesskabet i en praksis betyder ikke nødvendigvis, at medlemmerne er homogene, men faktisk kan de i lige så høj grad være forskellige, så længe de blot alle besidder gensidigt engagement. Gensidigt engagement er forbundet med vores egne kompetencer, men i lige så stor grad andres kompetencer, hvorfor medlemmerne i et praksisfællesskab kan komplementere hinanden. Wenger mener, at medlemmernes indbyrdes relationer har deres engagement i en praksis og ikke i en idealiseret opfattelse af, hvordan et fællesskab bør være. Dette indebærer derfor, at der sagtens kan forekomme uenigheder og konflikter mellem medlemmerne i et praksisfællesskab, og uoverensstemmelse kan sagtens være en måde at deltage på (Wenger, 2004, s. 91- 94).

3.2.3.2 Fælles virksomhed

Wenger nævner yderligere fælles virksomhed som værende kendetegnende for et praksisfællesskab og ved denne virksomhed er der tre punkter, som holder praksisfællesskabet sammen:

- 1) Der er en kollektiv forhandlingsproces, som afspejler det gensidige engagements fulde kompleksitet.
- 2) Virksomheden defineres af deltagerne i forbindelse med udøvelsen deraf. Virksomheden består i medlemmernes forhandlede reaktion på deres situation og er af denne grund i en dybtliggende forstand deres ejendom til trods for de kræfter og påvirkninger, som de ikke har kontrol over.
- 3) Virksomheden er ikke blot et erklæret mål, men skaber blandt deltagerne relationer af gensidig ansvarlighed, der bliver en integrerende del af praksis (Wenger, 2004, s. 95).

Virksomhederne, som afspejles i praksisserne, omfatter personlige og interpersonelle aspekter af livet og omfatter derfor en vis kompleksitet (Ibid). Som gældende i det gensidige engagement er den fælles virksomhed ligeledes ikke ensbetydende med homogenitet, men kan også være omfattet af uenighed mellem medlemmerne, hvilket i nogle praksisfællesskaber faktisk kan opfattes som en produktiv del af virksomheden. At virksomheden er fælles betyder, at den er fælles forhandlet af medlemmerne i virksomheden, men det betyder ikke, at alle medlemmer er enige om alt (Ibid, s. 96). Praksisfællesskaber kan sagtens påvirkes og svækkes og ligeledes hjælpes og støttes, men ydre kræfter har ingen direkte magt over virksomheden, fordi det alligevel er fællesskabet, der forhandler sin virksomhed, hvilket gøres gennem det gensidige engagement i praksis (Ibid, s. 98). Forhandlingen af en fælles virksomhed skaber relationer af gensidig ansvarlighed blandt de involverede, og disse ansvarlighedsrelationer omfatter bl.a., hvad der har betydning, samt hvad der er ubetydeligt. Relationerne er ikke en overensstemmelse mellem medlemmernes opfattelser, men i stedet evnen til at de kan forhandle handlinger som noget en virksomhed kan drages til ansvar for (Ibid, s. 99-100).

3.2.3.3 Fælles repertoire

Den tredje dimension Wenger snakker om som værende kendetegnende for et praksisfællesskab er fælles repertoire, hvilket bl.a. omfatter rutiner, ord, symboler, historier samt måder at gøre ting på, som i fællesskab er blevet produceret og indoptaget i løbet af sin eksistens og dermed blevet en del af praksissen. Repertoiret kombinerer både *tingsliggørelse* samt *deltagelse* fra medlemmerne i fællesskabet. Wenger mener, at repertoiret for en praksis

kombinerer to kendetegn, hvorved det kan blive en ressource for meningsforhandlingen; at det reflekterer et gensidigt engagements historie, samt at det er flertydigt af natur (Wenger, 2004, s. 100-101).

3.2.4 Identitet

Som før beskrevet benytter Wenger ligeledes begrebet identitet i sin teori. Wenger mener, at opbygningen af en identitet består i at forhandle meninger i forbindelse med vores oplevelse af medlemskab i sociale fællesskaber. Identitet tager udgangspunkt i det individuelle og det sociale, således dette beskrives ift. hinanden. Wenger benægter ikke individualiteten, men betragter den i stedet som værende en del af specifikke fællesskabers praksisser, hvor det er samspillet mellem det individuelle og det sociale, som er væsentligt. Wenger mener, at vores praksisser, vores sprog, vores artefakter og vores verdensopfattelse afspejler vores sociale relationer (Wenger, 2004, s. 169-170).

3.2.4.1 Identitet i praksis

Wenger mener, at der er en sammenhæng mellem praksis og identitet, og at udviklingen af en praksis kræver dannelse af et fællesskab, hvis medlemmerne deri kan vise gensidigt engagement og anerkende hinanden som deltagere. Dannelsen af et praksisfællesskab er yderligere en forhandling af identiteter, da vi i praksis beskæftiger os med spørgsmålet om, hvordan vi skal være som menneske. Wenger fastlægger fem måder at opleve identitet i praksis på (Wenger, 2004, s. 174), hvilke vil blive beskrevet i det følgende:

Identitet som forhandlet oplevelse af selvet: Her definerer vi hvem vi er ved de måder, hvorpå vi oplever os selv gennem deltagelse samt den måde, hvorpå vi og andre tingsliggøre os selv (Ibid). Når vi engagerer os i praksissen, får vi en oplevelse af deltagelse, og de handlinger vores fællesskaber lægger mærke til, at vi foretager os, er det der tingsliggør os som mennesker. Vores identitet påvirkes af det, vi mener og siger om os selv, samt hvad andre mener og siger om os, men også af den måde, hvorpå vi lever vores daglige tilværelse. Samspillet mellem deltagelse og tingsliggørelse giver os en oplevelse af identitet (Ibid, s. 175-177).

Identitet som medlemskab af fællesskabet: Her definerer medlemskabet vores identitet ud fra de kompetencer, vi opnår ved at være medlem af et fællesskab, og vi anerkendes af de andre medlemmer som værende kompetente. Når vi engagerer os i en virksomhed og bidrager med de kompetencer, vi har, vil vi se verden på en bestemt måde, hvilket giver os et perspektiv og

dermed vil vores identitet give sig til kende. Et medlemskab i et praksisfællesskab omsættes til en identitet som form af kompetencer, og vi udtrykker os gennem det, vi genkender, samt det vi ikke genkender. I praksis ved vi, hvem vi er gennem det velkendte og omvendt ved vi, hvem vi ikke er gennem det fremmede (Ibid, s. 177-179).

Identitet som læringsbane: Når Wenger snakker om bane, er det ikke en fastlagt vej men i stedet en kontinuerlig bevægelse, som har sin egen impuls foruden et felt af påvirkninger. Wenger snakker om fem forskellige slags baner:

Perifere baner - baner som aldrig fører til fuld deltagelse grundet eget valg eller nødvendighed, men disse kan alligevel give en form for adgang til et fællesskab, hvilket kan blive betydningsfuldt nok til at kunne bidrage til en persons identitet.

Indadgående baner - disse indebærer, at nyankomne medlemmer slutter sig til fællesskabet med det formål at blive et fuldgældigt medlem. Medlemmets aktuelle deltagelse kan være perifer, men medlemmets identitet investeres i den fremtidige deltagelse, som vil komme.

Insider-baner - når medlemmet har dannet en identitet og opnået fuldt medlemskab i en praksis, som stadigvæk udvikler sig. Dermed kan der opstå nye hændelser, krav, opfindelser og nye generationer, som kan resultere i en genforhandling af medlemmets identitet.

Grænsebaner - disse baner finder værdi i at spænde over grænser og forbinde forskellige praksisfællesskaber - dog kan det være en udfordring for medlemmet at bevare identiteten på tværs af grænser.

Udadgående baner - baner som fører væk fra et fællesskab. Dette er identitetsskabende, da medlemmet udvikler nye relationer og ser sig selv på nye måder (Ibid, s. 179-180).

Identitet som neksus af multipelt medlemskab: Vi deltager i forskellige praksisser i hver af de praksisfællesskaber, vi tilhører, og vi opfører os ofte forskelligt i hver af dem. De forskellige praksisser kan stille forskellige krav - som kan være vanskelige at kombinere til én erfaring, som kun svarer til en enkelt identitet - og derfor kan forskellige måder at engagere sig på afspejle forskellige former for individualitet. Forskellige former for ansvarlighed kan kræve forskellige reaktioner. Elementer fra ét repertoire kan være helt upassende i et andet fællesskab, hvorfor dette kræver, at vi kan rumme forskellige deltagelsesformer i én neksus. Ens identitet er en oplevelse af multipelt medlemskab og harmoniseringsarbejde på tværs af grænser, og harmoniseringsprocessen kan enten føre til vellykkede løsninger eller også befinde sig i en

konstant kamp, hvorfor opretholdelsen af ens identitet på tværs af grænser kræver arbejde (Ibid, s. 185-187).

Identitet som en relation mellem det lokale og det globale: Identitet i praksis er et samspil mellem det lokale og det globale, da vi i praksisfællesskabet mødes for at udføre en virksomhed, men også for at finde ud af hvordan vores engagement passer ind i et større system (Ibid, s. 189).

3.2.4.2 Deltagelse og ikke-deltagelse

Wenger mener, at vi kan skabe vores identiteter gennem de praksisser, vi engagerer os i, men at vi også definerer os selv gennem de praksisser, vi ikke engagerer os i, hvorfor ikke-deltagelse også fortæller os noget om vores identitet (Wenger, 2004, s. 191).

3.2.4.2.1 Identifikation og negotiabilitet

Wenger mener, at identitetsdannelse er en dobbelt proces, som består af *identifikation* og *negotiabilitet*, som begge kan give anledning til både deltagelse og ikke-deltagelse (Wenger, 2004, s. 217).

Identifikation omhandler flere aspekter. Vi identificerer os selv med et fællesskab og omvendt anerkendes vi af de andre som værende medlem af fællesskabet. Identifikation defineres altså med hensyn til fællesskaber og disses medlemsskabsformer. Wenger nævner yderligere, at identitet kan være både positiv og negativ i den forstand, at den både siger noget om, hvad vi er, og hvad vi ikke er. Vi kan både blive accepteret eller ekskluderet i og fra et fællesskab, hvorledes begge dele siger noget om vores identitet. Identifikation er en relation mellem andre mennesker, deltagere i fællesskabet, virksomheder, handlinger, artefakter osv., hvorfor den er socialt organiseret (Ibid, s. 220-221). Ved identifikation gennem engagement opbygger vi praksisfællesskaber og udvikler relationen til andre mennesker og til verden, og får på denne måde et billede af, hvem vi er som personer. Gensidighed mellem medlemmer er centralt for identifikation, og kan - hvis den er der - opleves som meget tilfredsstillende, da den giver praksisfællesskabet socialt energi. Omvendt kan manglende gensidighed skabe marginalisering, hvilket kan bidrage til, at medlemmer udstødes til udkanten af gruppen, hvorfor dette kan påvirke vores identitet (Ibid, s. 222-223). Indordning kan ligeledes påvirke vores identitet, da det at indordne sig - uanset om det er frivilligt eller grundet underkastelse -

kan vise, hvordan vi oplever vores egen magt. Hvis indordningen sker grundet tvang vil det alligevel påvirke vores identitet (Ibid, s. 226-227).

Negotiabilitet er evnen og retten til at påtage sig ansvar og bidrage til de meninger, som har betydning i en social konfiguration. Negotiabilitet defineres med hensyn til sociale konfigurationer samt vores positioner deri, og negotiabilitet sætter os derfor i stand til at forsvare vores medlemskab (Ibid, s. 227). I en virksomhed kan der opstå nye meninger, men disse kan kun bidrage til fællesskabet i den grad, de godkendes af medlemmerne deri. Gensidigt engagement kan i nogle tilfælde virke som et middel til at nægte negotiabilitet, hvilket kan medføre ikke-deltagelse. Hvis medlemmer i et fællesskab aldrig får deres mening godkendt af de andre, kan de udvikle en identitet som værende ikke-deltagende, hvilket vil marginalisere dem og dermed påvirke deres evne til at lære (Ibid, s. 232-234). Dog er det ikke i alle tilfælde, at meninger, som ikke anerkendes, fører til marginalitet. Vi har hver især nogle begrænsninger og er nødt til at rette vores opmærksomhed mod de meninger, som virkelig betyder noget for os (Ibid, s. 235-236).

3.2.5 Teoretiske overvejelser

I specialet anvendes Wengers teori om praksisfællesskaber til at belyse, hvorledes praksisfællesskabet på camp'en har påvirket elevernes læring og identitet. Følgende underafsnit omhandler vores overvejelser ift. anvendelse af denne teori.

Wenger mener, at man som individ udvikler sin identitet ift. den sociale praksis, man indgår i, samt de meningsgivende fællesskaber, man tilhører (Wenger, 2004, s. 169-170). For at belyse praksisfællesskabet på camp'en benyttes udtalelser fra individuelle interviews med eleverne, hvilket giver et indblik i den enkelte elevs syn på praksisfællesskabet. Wengers teori fokuserer på læring som social deltagelse, hvori deltagelse indebærer at være aktiv deltager i et socialt fællesskabs praksis (Ibid, s. 14). Da vi ikke er deltagende i praksisfællesskabet på samme måde, som eleverne er det, får vi formentlig ikke det helt samme billede af praksisfællesskabet, som dét eleverne har. Vi vil derfor – ud over udtalelser fra interviewene - benytte observationer i specialet for at prøve at få et nærmere og dybere indblik i den sociale praksis på camp'en.

3.3 Videnskabsteoretisk synspunkt

Mezirow og Wenger anses at have et socialkonstruktivistisk syn. Formålet med følgende afsnit er at beskrive de centrale synspunkter, som socialkonstruktivisme tager afsæt i. Derudover belyses det, hvorledes vi ser, at Mezirow og Wenger benytter sig af socialkonstruktivistiske afsæt i deres teorier.

3.3.1 Socialkonstruktivisme

Socialkonstruktivisme tager afsæt i den teoretiske antagelse om, at vores sociale kontekster har afgørende betydning for os som individer (Egholm, 2014, s. 148). Det centrale for socialkonstruktivisme er, hvordan et fænomen bliver skabt i den konkrete kontekst og ikke fænomenets essens i sig selv. Man ønsker at forstå, hvordan fænomener får tillagt betydning i konkrete kontekster, frem for at forstå hvilken betydning fænomener i sig selv har (Ibid). Socialkonstruktivismen stiller skarpt på, hvordan magt etableres, udøves og forandres gennem sprog og tegn, hvorfor magten her er immateriel. Magt i denne forbindelse vedrører, hvad der er normalt/unormalt, samt hvad der er lovligt/ulovligt i en specifik kontekst (Ibid, s. 151), hvilket i specialet er camp'en. Inden for socialkonstruktivisme er Berger & Luckmann interesserede i, hvordan individer og deres bevidsthed om verden konstrueres i den gentagne interaktion med andre individer. Dermed fremhæver de, at vores forståelse af, hvad der er virkeligheden, stammer fra vores liv i den sociale verden, og at den sociale verden spiller en central rolle for definitionen af denne virkelighed. Derfor skabes virkeligheden gennem fortolkninger af erfaringer, som forhandles og fikseres i sociale sammenhænge (Berger & Luckmann, 2014, s. 153).

3.3.2 Mezirows socialkonstruktivistiske synspunkter

Mezirows definition af transformativ læring tager udgangspunkt i de kognitive processer ift. ændring af meningsskemaer og meningsperspektiver, men på samme tid anerkender han, at de følelsesmæssige, de sociale og de samfundsmæssige dimensioner også kan have en betydning for transformativ læring. Mezirow mener dog, at hvis det følelsesmæssige, sociale eller samfundsmæssige aspekt optræder, er det som følge af de kognitive transformationer (Illeris, 2013, s. 57). Imens Berger & Luckmann mener, at en forståelse af, hvad der er virkeligt, stammer fra vores liv i den sociale verden (Berger & Luckmann, 2014, s. 153), anerkender Mezirow, at de tre dimensioner - hvoraf den ene er en social dimension - kan have en betydning for transformativ læring. Derfor anser vi Mezirow for at have et socialkonstruktivistisk

synspunkt, fordi han netop ikke benægter, at den sociale dimension kan påvirke den transformative læring. Mezirow siger også selv, at et vigtigt forhold i forbindelse med refleksion er; koncentreret, fordomsfri og målrettet meningsudveksling med andre (Mezirow, 2013, s. 21). Da han her siger, at refleksion netop kan indeholde meningsudveksling sammen med andre, anser vi det som endnu et belæg for det socialkonstruktivistiske synspunkt, fordi dette synspunkt netop lægger vægt på den sociale betydning, når det kommer til læring.

3.3.3 Wengers socialkonstruktivistiske synspunkter

Wenger mener, at læring er en del af vores menneskelige natur, og at læring er et fundamentalt socialt fænomen, der afspejler vores egen dybt sociale natur som mennesker (Wenger, 2004, s. 13). Wengers teori fokuserer på læring som social deltagelse, hvori deltagelse i denne sammenhæng indebærer at være aktiv deltager i et socialt fællesskabs praksis (Ibid, s. 14). Wenger mener yderligere, at opbygningen af en identitet består i at forhandle meninger i forbindelse med vores oplevelse af medlemskab i sociale fællesskaber. (Ibid, s. 169). Dette anser vi som værende et socialkonstruktivistisk synspunkt, fordi det socialkonstruktivistiske syn netop fremhæver, at det er det sociale aspekt i vores liv, som giver en forståelse af, hvad virkelighed er (Berger & Luckmann, 2004, s. 153). Berger & Luckmann siger netop, at virkelighed skabes gennem fortolkninger af erfaringer, som forhandles i sociale sammenhænge (Ibid), hvortil Wenger deler dette synspunkt og siger, at de sociale sammenhænge er de sociale praksisfællesskaber, vi indgår i, hvortil vi engagerer os i handlinger, hvis mening vi indbyrdes forhandler (Wenger, 2004, s. 90).

4.0 Metodiske overvejelser

Følgende kapitel har til formål at beskrive den anvendte forskningsmetode, der er benyttet i specialet. Første del af kapitlet tager udgangspunkt i empirisk metode, mens anden del af kapitlet tager udgangspunkt i analysemetode. Gennem hele kapitlet vil vi forsøge at redegøre for vores valg og overvejelser ift. den anvendte metode.

4.1 Empirisk metode

I følgende afsnit redegøres der for den empiriske metode, som er anvendt i specialet. Afsnittet tager udgangspunkt i litteratursøgning, feltarbejde, observation samt interview og det beskrives, hvorledes vi har anvendt disse metodeformer, samt hvilke overvejelser vi har haft omkring disse.

4.1.1 Litteratursøgning

I specialet er der anvendt litteraturstudie som metode, da det er væsentligt at få indsigt i allerede eksisterende viden, som relaterer sig til emnet (Brinkmann & Tanggaard, 2010, s. 37). Ved at anvende denne metode kan det undgås at lave et projekt, der allerede er gennemført, og det kan yderligere give et indblik i, hvilke fejl forrige projekter har lavet, således man selv kan undgå at lave de samme (Harboe, 2013, s. 109). For at få indsigt i den eksisterende forskning, der er på området inden for specialets problemstilling, er der anvendt systematisk litteratursøgning (Bryman, 2012, s. 102). Her overvejede vi først hvilke søgeord, der ville være relevante at søge på, hvortil vi bl.a. har søgt på: “Læringslokomotivet”, “Rebild Ungdomsskole”, “praksisfællesskaber”, “overgang mellem praksisfællesskaber”, “identitet”, “identitet i folkeskolen”, “ændring af identitet”, “læring”, “transformativ læring” og “fastholdelse af læring”. For at finde frem til relevante videnskabelige artikler, rapporter og bøger har vi anvendt forskellige databaser i litteratursøgningen, hvilke var Google, Google Scholar samt Aalborg Universitetsbibliotek. Derudover har vi ladet os inspirere af andre specialer, som indeholder nogle af de udvalgte søgeord. Disse specialer blev fundet på Aalborg Universitets Digitale Projektbibliotek. Vi startede med at læse resumeer, indledninger, konklusioner og relevante litteraturlister og derefter søge vi videre i den anvendte litteratur.

4.1.2 Feltarbejde

Feltarbejde er en overordnet betegnelse, der dækker over forskellige grundlæggende metodiske tilgange, som anvendes i den antropologiske forskningstilgang (Saltofte, 2016, s. 23). Feltarbejde må betragtes som en grundsten i antropologisk forskning, hvori antropologisk viden skabes på baggrund af tilstedeværelse 'i felten'. For at opbygge relationer til de mennesker man udforsker samt for at få et fyldestgørende indtryk af disse menneskers liv og opfattelser, indebærer det, at man i længere tid indgår i samme sociale situationer (Gulløv & Højlund, 2003, s. 17). I dette speciale er arbejdet i felten foregået gennem hele camp'en, som varede én måned. På denne måned foretog vi observationer, imens vi efter camp'en brugte en dag på at foretage interviews, hvilke blev foretaget ca. syv måneder efter vores feltarbejde på camp'en.

4.1.2.1 Børn som informanter

I specialet er der benyttet børn som informanter, hvorfor vi har et særligt forskningsetisk ansvar for at tage hensyn til dem (Saltofte, 2016, s. 102). Kampmann mener, at nogle forskere inddrager børn som fuldt ansvarlige individer - som selv er i stand til at tage vare på deres interesser - hvor Kampmann derimod selv pointerer, at det er væsentligt at tage hensyn til børn som forskningsdeltagere. Yderligere skal man tænke over, hvorvidt børn handler ud fra deres egne interesser, da der ellers kan være en risiko for, at børnene bliver taget som "gidsler" i en proces, som er styret af voksne (Kampmann, 2016, s. 102-103). Alderson mener ligeledes, at der er en række etiske retningslinjer, som man bør overveje, når man benytter børn som aktører. Man bør grundigt overveje, hvorvidt det er nødvendigt at gennemføre studiet, hvor en gruppe af børn udsættes for særlig opmærksomhed, anstrengelser eller lignende. Yderligere bør man overveje, om temaet allerede er undersøgt før, og om man derfor kan foretage undersøgelsen uden direkte at involvere børn, og sidst hvorvidt det overhovedet er i børnenes interesse, at undersøgelsen foretages (Alderson, 2003, s. 169-172). Da vi har arbejdet med et specifikt hold af elever, var samme undersøgelse ikke lavet før, hvorfor vi fandt det nødvendigt til undersøgelsen at bruge eleverne som informanter. Observationerne foretog vi i september 2019, da vi var i praktik på camp'en, og da vi nu arbejder med samme hold af elever, har vi valgt at bruge empiri til dette speciale fra samme observationer, således eleverne netop var fri for unødige anstrengelser og opmærksomhed. Alderson mener yderligere, at det er vigtigt, at de involverede børn selv skal give samtykke til at deltage i undersøgelsen - både i starten af undersøgelsen men også løbende - så børnene har mulighed for at sige "nej" til yderligere

involvering (Ibid, s. 169). Derfor har vi inden foretagelsen af både observation og interviews fået elevernes mundtlige samtykke.

4.1.2.2 Adgang til felten

Saltofte mener, at når man benytter børn i sin forskning kræver den ulige relation - der er mellem børn og den voksne forsker - ligeledes særlige etiske overvejelser, og denne asymmetri vil ofte blive forstærket af, at forskeren opnår adgang til felten via andre voksne (Saltofte, 2016, s. 101). I vores tilfælde fik vi adgang til felten via lederen i ungdomsskolen, som formidlede skriftligt og mundtligt til eleverne, som skulle deltage på Læringslokomotivet, samt deres forældre, at vi var en del af underviserteamet på camp'en. Etiske refleksioner bliver skærpet ved pædagogisk antropologi blandt børn i kraft af, at de i mindre grad er i stand til at sige fra samt gennemskue konsekvenserne af at deltage som informanter (Ibid). Da det i vores tilfælde var lederen af ungdomsskolen, som formidlede til eleverne, at vi var en del af underviserteamet, har de formentlig ikke set det som en mulighed at kunne sige fra over for dette. For at prøve at give dem et indblik i, hvad det indebar for dem at være informanter i vores speciale, fortalte vi selv eleverne om vores rolle på camp'en til introdagen, som foregik inden eleverne skulle afsted på camp'en. Jf. Gulløv & Højlund har det første møde med felten betydning for feltarbejdets videre forløb. Ligeledes pointeres det, at det ofte er 'dørvogtere', som kan give adgang til felten, og at denne sandsynligvis vil være en voksen, der besidder autoritet i felten. Ligeledes beskrives det, at når man præsenteres i felten af 'dørvogtere', defineres man eksplicit og ofte på måder, som man ikke selv har indflydelse på. Dette kan være problematisk, da man af dermed kan blive givet en rolle i felten, man måske ikke har lyst til at have (Gulløv & Højlund, 2003, s. 86). I vores tilfælde var lederen af ungdomsskolen vores 'dørvogter', hvorfor vi ikke har kunne påvirke, hvordan vores rolle i starten blev formidlet til eleverne og deres forældre, men fordi vi på introdagen selv fik lov til at introducere os selv, havde vi derfor her muligheden for at styre, hvordan vores rolle blev beskrevet for eleverne. Gulløv & Højlund nævner dog, at også måden hvorpå man præsenterer sig selv og sit projekt på kan have konsekvenser for de tilstedeværendes opfattelse af en og den tillid, de tør udvise. Eksempelvis kan det at præsentere sig selv som forsker skabe tvivl hos de involverede ift., hvad projektet går ud på og hvad oplysningerne bruges til (Ibid, s. 89). Inden introdagen gjorde vi os derfor overvejelser ift., hvad vi skulle fortælle eleverne, og vi prøvede så vidt muligt at undgå at bruge ordet 'forsker'. På dagen præsenterede vi os og fortalte eleverne, at vi var studerende på Aalborg Universitet, og at vi - udover at undervise dem og være til stede på camp'en - også skulle skrive en opgave, som omhandlede det at deltage på Læringslokomotivet. Vi fortalte derfor eleverne, at vi var

interesseret i at se, hvad de lavede, både når de havde undervisning, men også når de havde fri på camp'en. Vi fortalte ligeledes eleverne, at vi skulle undervise dem i fysisk aktivitet og i RU Boost samt hjælpe til, når de andre undervisere skulle stå for undervisningen. Vi overvejede, hvor detaljeret vi skulle informere eleverne om vores opgave, da vi gerne ville gøre det så klart for dem som muligt, hvad de sagde ja til at medvirke i. Således kunne de nemmere gennemskue konsekvenserne af at deltage som informanter, hvilket Saltofte mener, er væsentligt for at mindske de etiske refleksioner ved pædagogisk antropologi blandt børn (Saltofte, 2016, s. 101). Dog havde vi ikke en endelig problemformulering, da vi præsenterede os for eleverne, hvorfor det ikke var muligt at fortælle eleverne præcis, hvad vi ville observere på, hvorfor de derfor ikke har været fuldt informeret om dette. Jf. Tjørnhøj-Thomsen & Whyte er det dog generelt ikke muligt for forskeren at informere fuldstændigt om forskningens resultater, samt hvad det indebærer, grundet den uforudsigelighed der ofte er i feltarbejdsprocesser (Tjørnhøj-Thomsen & Whyte, 2016, s. 104). Derudover informerede vi på introduktionen yderligere eleverne om, at de selvfølgelig kunne stille os spørgsmål løbende, hvis der var noget yderligere, de gerne ville vide, således de netop var klar over, hvad deres rolle i undersøgelsen var, og således de ikke følte sig usikre på noget. Jf. Kvale & Brinkmann indebærer fortrolighed, at private data - der identificerer deltagere - ikke afsløres, og at anonymitet kan beskytte deltagerne og er et etisk krav (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 91). Derfor informerede vi allerede på introduktionen eleverne om, at de var anonyme i vores opgave, og at de desuden endelig skulle sige fra, hvis de ikke ville deltage og være en del af vores undersøgelse.

4.1.3 Observation

I følgende underafsnit beskrives de former for observation, vi har benyttet, vores overvejelser omkring dette og ligeledes hvordan vi i praksis har observeret. Sidst er en beskrivelse af vores rolle i felten samt overvejelser ift. dette.

Observation omfatter metoder, hvor iagttagelsesevnen benyttes (Harboe, 2013, s. 103). Observation benyttes ofte, når man vil se på menneskers adfærd i forskellige sammenhænge (Raudaskoski, 2010, s. 82), hvorfor vi finder denne metode relevant at benytte i specialet, da vi ønsker at se på elevernes adfærd på camp'en. Observation kombineres oftest med andre indsamlingsmetoder (Harboe, 2013, s. 103), og det kan være en fordel at kombinere observation med interviews, da man på denne måde får mulighed for at stille relevante og opfølgende spørgsmål til de observationer, man har set (Hastrup et al., 2011, s. 76). I specialet

kombineres observation med semistrukturerede interviews, hvilket gøres, da vi er interesserede i at få viden omkring elevernes oplevelse af at komme tilbage til deres egne klasser efter at have deltaget på camp'en. Jf. Bowling er der både fordele og ulemper ved observation sammenlignet med andre metoder. En fordel ved observation - ift. interview - kan være, at det ikke afhænger af, at personer har lyst til at blive interviewet, samt interviewpersonernes hukommelse og viden inden for emnet. Ligeledes er det en fordel, at observation ikke afhænger af interviewpersonernes holdninger og adfærd, hvilket kan påvirke den data, man får. Ulemper ved observationer kan være, at observatørens tilstedeværelse kan påvirke dem, der observeres på. Derudover er en ulempe ved observation - ift. eksempelvis spørgeskemaundersøgelser - at det ikke er muligt at observere på mange tilfældige udvalgte mennesker, hvilket medfører en begrænsning (Bowling, 2009, s. 386). Harboe snakker yderligere om begrebet *selektiv perception*, når der foretages observation som metode, hvoraf perception betyder 'erkendelse som er opnået gennem brug af sanserne'. Selektiv perception kan medføre et begrænset udbytte af observationerne, fordi observatøren kun kan iagttage og registrere visse fænomener, mens andre fænomener overses eller fravælges på andre måder enten bevidst eller ubevidst (Harboe, 2013, s. 103). Når man udfører feltarbejde og observerer børn, vil man ligeledes inddrage nogle forhold som relevante og undlade andre, som ikke opfattes som relevante for ens problemstilling. Bedømmelsen af relevans kommer i høj grad fra den teoretiske vinkel, som man har ift. sin undersøgelse (Gulløv & Højlund, 2003, s. 32). Når observation anvendes, er det derfor vigtigt at gøre sig overvejelser ift. hvilken slags observation, der benyttes, samt i hvilken grad det kan påvirke den data, man indsamler. I nedenstående underafsnit beskrives metodiske overvejelser ift. valget af observation.

4.1.3.1 Struktureret og ustruktureret observation

Jf. Bryman kan der benyttes struktureret observation, hvor man observerer individers adfærd ud fra planlagte kategorier. Her observeres der ud fra planlagte regler, hvor disse regler bestemmer, hvad observatøren skal se efter, og hvordan dette registreres. Reglerne er i en observationsplan, hvor formålet med denne er at få registreret observationerne systematisk, således det er nemt at få overblik over sine observationer. Modsat nævner Bryman ustruktureret observation, hvor der ikke benyttes en observationsplan til at registrere adfærd, da målet i stedet her er at registrere så mange detaljer som muligt (Bryman, 2012, s. 272-273). I felten læner vi os op ad ustruktureret observation, da vi ikke gør brug af en observationsplan, men i stedet har skrevet alle de observationer ned, som vi fandt relevante ift. vores daværende problemformulering. Fordi vi havde en problemformulering, var der bestemte områder, vi var

interesseret i at observere på, hvorfor vi ikke udelukkende benytter os af ustruktureret observation, men i stedet benytter os af dele fra begge observationsmetoder.

4.1.3.2 Deltagende og ikke-deltagende observation

Når der foretages observationer, kan det variere, hvor deltagende observatøren er i de sociale omgivelser, hvor observationen finder sted. Deltagende observation indebærer, at observatøren i en periode er en del af den sociale ramme, man ønsker at observere på (Bryman, 2012, s. 273). Ved deltagerobservation involverer observatøren sig i aktiviteterne i gruppen, der observeres på, og dette er den bedste metode at benytte, hvis man vil forstå menneskers oplevelser og de betydninger, de tillægger dem. Dette stadig på trods af at observationen kan blive begrænset af den sociale rolle, som observatøren påtager sig (Bowling, 2009, s. 387). På camp'en underviste vi eleverne hver dag, hvorfor vi i disse situationer agerede deltagende observatører, fordi vi ikke kunne undgå at blive en del af elevernes sociale praksis. Når man er deltagende observatør, vil det være uundgåeligt ikke at blive påvirket af, eller selv påvirke det miljø, som observeres (Harboe, 2013, s. 104). Da vi selv i disse situationer stod for undervisningen har en del af fokus været på den hele undervisning samt vores egen rolle som undervisere, hvorfor der som deltagende observatør er en risiko for, at observationer af de enkelte elever kan være overset af os. At vi var to til at undervise eleverne, har dog øget chancen for at få observeret flere ting. Selvom vi oftest, agerede deltagende observatører i felten, var der enkelte situationer, hvor vi var ikke-deltagende. Dette beskriver Bryman som når, observatøren observerer, men ikke deltager i dét, der foregår i den sociale praksis (Bryman, 2012, s. 273), og Harboe siger ligeledes, at en ikke-deltagende observatør bedst kan betegnes som en registrerende tilskuer (Harboe, 2013, s. 104). Disse situationer opstod, når vi ikke selv underviste eleverne, men observerede de andre undervisere undervise i bl.a. dansk, matematik og RU Boost (Underafsnit 2.1.3). En fordel ved ikke-deltagende observation er, at observatøren kan undgå at påvirke det miljø, der observeres på (Harboe, 2013, s. 104). Dog var rollen som ikke-deltagende observatører en, vi automatisk fik givet, da vores opgave på camp'en ikke var at undervise i disse fag og fordi vi ikke altid havde mulighed for at hjælpe underviserne, når de underviste.

4.1.3.3 Passiv og aktiv observation

I situationerne - hvor vi var ikke-deltagende observatører - foretog vi ligeledes passiv observation, hvilket indebærer, at observatøren både fysisk og psykisk forsøger at undgå at påvirke den sociale praksis, der observeres på. Dette kan eksempelvis opnås ved at observere på afstand (Harboe, 2013, s. 105). I praksis observerede vi i disse situationer undervisningen

på afstand, hvorfor vi derfor prøvede at påvirke undervisningen så lidt som muligt. I andre situationer foretog vi aktiv observation, hvilket er, hvor observatøren søger at påvirke den sociale praksis, der observeres på, i bestemte retninger. Eksempelvis hvis elever bliver sat til at udføre en række bestemte opgaver, hvor observatøren derefter observerer på effekten af dette (Ibid). I praksis foretog vi aktiv observation, når vi selv underviste, samt hvis vi hjalp i andet undervisning. Eksempelvis hvis eleverne blev sat til at udføre bestemte opgaver af de andre undervisere, hvor vi både hjalp og observerede på dem undervejs.

4.1.3.4 Ikke-skjult observation

Fordi eleverne var informeret om, at vi skrev semesterprojekt om deres deltagelse på Læringslokomotivet, var de klar over vores tilstedeværelse. Grundet vores rolle på camp'en var det ligeledes ikke muligt for os at foretage skjulte observationer, hvortil det må overvejes, hvad det kan have af betydning, at eleverne hele tiden var klar over vores tilstedeværelse (Harboe, 2013, s. 106). Der kan opstå en *kontroleffekt*, hvis respondenter oplever at være genstand for en undersøgelse, hvilket eksempelvis afspejler sig i, at respondenternes opmærksomhed er rettet mod observatøren (Ibid). Da vi ikke havde mulighed for at lave skjulte observationer, er der dermed en risiko for, at det kan have påvirket elevernes adfærd, at de var informeret om, at vi observerede på dem. Kontroleffekten svækkes dog, hvis undersøgelsen strækker sig over længere tid, da respondenterne ofte glemmer, at de bliver observeret (Ibid). Vores oplevelse var, at eleverne i starten var lidt nysgerrige omkring vores tilstedeværelse, men fordi de var informeret om, at vi skulle være til stede gennem hele forløbet, og fordi forløbet netop strakte sig over en måned, blev det hurtigt naturligt for eleverne, at vi var der. Derfor oplevede vi, at eleverne ikke tænkte over, at de blev observeret, da de sjældent spurgte ind til vores opgave, og det tydede på, at eleverne anså os for at være en del af underviserne og derfor hurtigt havde vænnet sig til, at vi var der.

4.1.3.5 Observation i praksis

4.1.3.5.1 Tilstedeværelse

På camp'en var vi til stede i flere timer hver dag, hvor vi stort set observerede på eleverne hele tiden, imens vi var der. Derfor blev der eksempelvis også foretaget observationer, når eleverne skulle spise, have aftenaktiviteter og når de havde fri på camp'en. Jf. Raudaskoski er man nødt til at være til stede i den sociale praksis, hvor man vil foretage sine observationer, for på den måde at få viden om dét, man vil undersøge (Raudaskoski, 2010, s. 85). Da eleverne sov på

vandrerhjemmet, er der visse tidspunkter, vi ikke var til stede på. Derfor er der situationer, som er gået tabt, fordi vi ikke har kunnet foretage observationer, da vi fysisk ikke var til stede.

4.1.3.5.2 Relevans af observationer

I praksis er det muligt, at der er opstået selektiv perception (Harboe, 2013, s. 103), da vi observerede på eleverne stort set hele tiden, når vi var til stede, hvorfor vi automatisk vil selektere i de observationer, vi finder relevante samt irrelevante. Nogle forhold inddrages ligeledes som relevante, hvorfor man vil undlade andre, som ikke opfattes som relevante for ens problemstilling. Bedømmelsen af relevans kommer i høj grad fra den teoretiske vinkel, som man har ift. sin undersøgelse (Gulløv & Højlund, 2003, s. 32). Fordi vi på dette tidspunkt også skulle skrive et semesterprojekt og derfor havde en problemformulering, havde vi også in mente hvilke ting, der var relevante at observere på, hvorfor vi automatisk fravalgte andre observationer.

4.1.3.5.3 Feltnoter

I praksis observerede vi både på, hvordan eleverne agerede individuelt, men samtidig observerede vi på, hvordan eleverne opførte sig i den samlede gruppe, og dermed hvordan eleverne agerede omkring hinanden for at få et indblik i fællesskabet. Vi observerede både eleverne, når de havde dansk og matematik med underviserne, når vi selv underviste dem, når de havde RU Boost med underviserne og os, når de havde aftenaktiviteter og når de havde fri på camp'en. I praksis fungerede det således, at vi havde en notesblok med hver, stort set hele tiden, til at skrive observationer ned lige efter en hændelse. Jf. Hastrup kan denne metode blokere for ens forståelse eller medføre, at observationer går tabt, fordi man i det øjeblik, man skriver ned ikke er deltagende (Hastrup 2010, s. 68). Yderligere skal det pointeres, at det ikke var muligt for os at skjule notesblokken for eleverne, hvorfor det er muligt, det kan have påvirket deres adfærd, og at der, jf. Harboe, kan være opstået kontroleffekt. Eftersom eleverne kunne se, at vi skrev noter ned, imens vi observerede på dem, er der en risiko for, at noget af deres opmærksomhed var rettet imod os, hvilket kan have påvirket den naturlige kontekst, vi bestræber på at opnå. På baggrund af disse overvejelser vurderede vi alligevel, at det var vigtigere for os at skrive observationerne ned med det samme, således vi var sikre på, at det ikke blev glemt. Feltnoter er afgørende for en korrekt erindring af felten (Ibid, s. 69), og da vi observerede flere timer hver dag, fandt vi det som den bedste løsning at skrive feltnoter ned med det samme for ikke at glemme det. Deltagerobservation er en vekselvirkning mellem indlevelse - hvor man forsøger at forstå andres handlinger og opfattelser - og samtidig en

analytisk distance, hvor man forsøger at fortolke og analysere den indsamlede data (Gulløv & Højlund, 2003, s. 21). Derfor snakkede vi hver dag om vores feltnoter og diskuterede, hvis vi havde observeret noget særligt for på denne måde at reflektere dybere over det iagttagede. I slutningen af hver uge brugte vi tid på at skrive de feltnoter - som vi hver især havde noteret i notesblokken - ind i et fælles dokument på computeren for at få et samlet overblik over de mange observationer.

4.1.3.6 Vores rolle i felten

Følgende underafsnit har til formål at belyse den rolle, vi havde i felten, hvilket omhandler vores tilstedeværelse i felten samt vores forhold til eleverne og underviserne. Ligeledes beskrives vores overvejelser omkring dette.

4.1.3.6.1 Accept af tilstedeværelse

Jf. Hastrup handler feltarbejde ikke bare om at indsamle informationer om mennesker, som lever på en særlig måde, men også om at opnå en indforstået viden om, hvordan denne verden er blevet en sådan selvfølgelighed for disse mennesker, at den både fremmer og hæmmer visse handlinger. Denne indforståede viden kan opnås ved deltagelse i den sociale praksis, man søger at undersøge. Deltagelse forudsætter, at man tager en plads i denne sociale praksis, men det er ikke alle pladser, der tilbyder sig, hvorfor man må tage den plads, der åbner sig for en (Hastrup, 2010, s. 71). Man kan i felten få en følelse af, at man er til ulejlighed, hvis man befinder sig i et fortravlet miljø, hvilket kan være et udtryk for manglende accept af ens tilstedeværelse. Man kan føle, at man bevæger sig ind i et privatrum, hvor man går direkte efter børns hemmeligheder, hvilket for forskeren kan medføre en følelse af kropsligt ubehag (Gulløv & Højlund, 2003, s. 91). På camp'en deltog vi som undervisere, hvorfor vi fra start af allerede var givet en klar rolle. Inden camp'en startede, fortalte underviserne os, at der var flere huller i elevernes skema, hvorfor vi i disse tidsrum blev sat på som undervisere. Dette havde den betydning, at vi var så heldige at have en følelse af, at vi kunne bidrage med vores undervisningskompetencer og ligefrem være behjælpelig for de andre undervisere frem for at føle os til besvær.

4.1.3.6.2 Lærer-elev forhold

Inden feltarbejdet begyndte havde vi gjort os nogle overvejelser ift. hvilken rolle, vi stræbte efter at indtage. Fordi vi skulle undervise på camp'en, blev vi fra start af tildelt en bestemt rolle, grundet de forventninger der var til os som undervisere, og dermed fik vi automatisk et lærer-elev forhold. En sådan rolle kan give adgang til information, men begrænser også ens

handlemuligheder. En for tæt tilknytning til de andre voksne kan give en autoritær rolle, hvorfor der kan være erfaringer, som børnene ikke tør dele med forskerne. Ligeledes kan en for tæt tilknytning til børnene skabe en mistro blandt de andre voksne, som kan påvirke forskerens arbejde (Gulløv & Højlund, 2003, s. 89). I praksis oplevede vi et autoritært forhold til eleverne, når vi underviste dem, da vi oplevede, at de lyttede efter, hvad vi sagde, og at de gjorde det, vi sagde, de skulle i undervisningen. Derudover spurgte eleverne os ofte om praktiske spørgsmål, hvilket viser, at de også så os som en del af underviserne. Det var ikke hele tiden på camp'en, at vi underviste, og vi var derfor også til stede, når eleverne havde andre fag og når de havde fri. Man kan opnå en krydsperspektivering, når man i felten har tid til at bevæge sig mellem flere steder, hvorfor der vil åbne sig muligheder for en omfattende og generel viden om feltets spilleregler (Hastrup, 2010, s. 72). Dette oplevede vi netop på camp'en, fordi vi kunne se andre aspekter af den sociale praksis, når eleverne havde fri ift., når vi underviste dem. Derfor valgte vi flere gange at være til stede om aftenen - hvor eleverne havde sociale arrangementer - fordi vi oplevede, at vi her kunne få et dybere indblik i, hvordan de havde det sammen socialt, hvilket ikke på samme måde viste sig for os, når vi observerede dem i undervisningen. Fordi camp'en varede en måned, og fordi vi netop valgte at være derude meget af tiden, oplevede vi, at vi fik en tæt tilknytning til eleverne. Dette oplevede vi eksempelvis ved, at eleverne begyndte at henvende sig mere til os og havde lyst til at snakke med os, hvis der var noget, de var kede af eller frustreret over. Det var vores eget valg at bruge den mængde tid på camp'en, som vi gjorde, men ud over dette prøvede vi ikke bevidst at knytte et tættere bånd til eleverne. Dette var ligeledes en rolle, vi automatisk fik givet, fordi eleverne begyndte at henvende sig mere til os af egen fri vilje. Subjektivitet er en pris, vi må betale i felten for at opnå holdbar viden (Ibid, s. 71), hvorfor vores rolle og tilknytning til eleverne muligvis kan have bidraget til en større viden om dem.

Det har vist sig at være en fordel, hvis man i felten kan undgå at blive forvekslet med de øvrige voksne (Gulløv & Højlund, 2003, s. 104). Ligeledes kan man i felten farve sin rolle i relation til børnene ved at arbejde på at blive deltager i deres aktiviteter, hvorfor man i denne rolle er optaget af at bevæge sig i rummet som børnene og underlægge sig de samme betingelser som dem (Ibid, s. 106). Dette oplevede vi ske i visse situationer på camp'en, hvor vi blev "behandlet" på lige fod med eleverne af de andre undervisere. Eksempelvis i RU Boost hvor vi var til stede som hjælpeundervisere, men hvor vi ofte blev bedt om at gøre det samme som eleverne. Et specifikt eksempel på dette er en episode, hvor eleverne skal øve skuespil foran hinanden, og underviseren efterfølgende beder os om også at vise skuespil foran eleverne

(Bilag 4.1). Dette er et eksempel på en situation, hvor vi træder ud af vores autoritære underviserrolle og i stedet agerer på lige fod med eleverne.

4.1.3.6.3 'Vennerolle'

Fine & Sandstrom mener, at alder har en betydning for de etiske overvejelser, når man laver feltarbejde med børn. De mener, at forskeren indtager en 'vennerolle', hvor man har en positiv relation til børnene. Denne rolle gradueres afhængigt af, hvor stor aldersforskellen mellem forskeren og børnene er. Voksenautoriteten nedtones mest muligt, hvis forskeren arbejder med unge, som aldersmæssigt, fysisk og sprogligt nærmer sig voksenstatus (Fine & Sandstrom, 2003, s. 59-60). Denne 'vennerolle' oplevede vi at blive tildelt af eleverne i visse situationer, da vi oplevede, at de bl.a. betroede sig til os. Eksempelvis skulle vi en dag hjælpe en underviser med at gå rundt på værelserne og sige godnat til eleverne, og her oplevede vi, at nogle af pigerne på et af værelserne, fortalte os om deres forhold til nogle af drengene på camp'en (Bilag 4.1). I denne situation følte vi, at vi havde en 'vennerolle' til pigerne, da de betroede sig til os med noget, de formentlig ikke fortalte de andre undervisere, hvorfor vores voksenautoritet her var nedtonet. En anden dag på camp'en skulle nogle af eleverne gætte vores alder, hvortil de gættede os til at være otte år yngre, end vi er (Bilag 4.1). Som før beskrevet kan forskerens 'vennerolle' gradueres ift., hvor stor aldersforskellen mellem forskeren og børnene er (Fine & Sandstrom, 2003, s. 59), og fordi eleverne troede, vi var tættere på deres alder, end vi er, kan dette ligeledes have nedtonet vores voksenautoritet.

4.1.3.6.4 Anonymisering i felten

Jf. Saltofte vil de fagprofessionelle i felten ofte have en forventning om en form for informationsudveksling enten i formaliseret sammenhæng eller i en mere uformel samtale i hverdagen. Derfor kan man som forsker allerede i felten overveje anonymisering ift. dét, man omtaler over for de fagprofessionelle i felten, således anonymiseringen ikke først tages i brug, når man går i gang med det analytiske arbejde (Saltofte, 2016, s. 103). I praksis oplevede vi visse situationer, som gjorde dette vanskeligt for os. Som beskrevet i Underafsnit 2.1.2 lavede underviserne hver dag overlevering af eleverne, og fordi vi var en del af underviserteamet, skulle vi deltage i dette. Under overleveringen snakkede vi om, hvordan dagen var gået, hvordan det gik med eleverne og yderligere, om der var opstået specifikke situationer, der gjorde det nødvendigt for andre undervisere at holde ekstra øje med nogle af eleverne. Der var især fokus på, at eleverne ikke skulle forstyrre hinanden i undervisningen, hvorfor der fremadrettet skulle handles, hvis dette var tilfældet. Fordi vi i disse situationer var en del af

underviserne, var vi også ærlige omkring, hvad vi havde oplevet med eleverne, da vi så det som værende for elevernes bedste ift. til deres forløb på camp'en, og yderligere fordi vi følte os forpligtet over for de andre undervisere til at sige det. I disse situationer var det derfor ikke muligt for os at benytte anonymisering allerede i felten, hvorfor dette har skærpet de etiske refleksioner ift. arbejdet med eleverne.

4.1.4 Interview

Det er et godt valg at foretage interviews, hvis man vil have indblik i andres oplevelser, meninger og livsverden, da interviews giver mulighed for at koncentrere sig om specifikke individer, samt hvordan de netop forstår konkrete hændelser (Brinkmann & Tanggaard, 2010, s. 29). I specialet har vi valgt at foretage interviews med fire udvalgte elever for netop at spørge ind til deres opnåede læring, identitetsændring samt de udfordringer der evt. har været ved at komme hjem til deres egen klasse igen efter deltagelse på camp'en.

4.1.4.1 Respondentudvælgelse

Jf. Kvale & Brinkmann er det væsentligt at sørge for informeret samtykke, inden man skal foretage interviews. Dette skal gøres, således interviewdeltagerne informeres om undersøgelsens overordnede formål såvel som mulige risici og fordele ved at deltage. Ved informeret samtykke sikrer man desuden, at interviewpersonerne deltager frivilligt og at de ved, at de kan trække sig fra undersøgelsen når som helst (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 89). Børn vil i mindre grad være i stand til at sige fra samt at gennemskue konsekvenserne af at deltage som informanter sammenlignet med voksne (Saltofte, 2016, s. 101), hvorfor det derfor er vigtigt at gøre sig nogle etiske overvejelser ift. dette, når man eksempelvis vil interviewe børn. På baggrund af dette har vi gjort os nogle overvejelser, inden vi skulle foretage interviewene. Vi besluttede at kontakte eleverne via SMS i stedet for at ringe til dem, da dette netop ville give dem tid til at tænke over, om de havde lyst til at medvirke i et interview og evt. give dem mulighed for at snakke med deres forældre, inden de svarede os. Saltofte beskriver ligeledes, at den ulige relation mellem børn og den voksne forsker kræver etiske overvejelser (Ibid). Denne ulige relation - som er mellem os og eleverne - er ligeledes et belæg for, at vi valgte at kontakte eleverne over SMS, fordi vi netop ikke ville risikere, at eleverne følte sig "tvunget" til at sige ja til at deltage, eller ikke turde sig nej hvis vi havde spurgt dem direkte i telefonen. Vi oplevede dog, at flere af de elever - som vi havde kontaktet - valgte at sige fra ift. at deltage i vores undersøgelse bl.a. grundet tidspres og manglende overskud, hvilket indikerer, at eleverne netop ikke følte sig tvunget til at hjælpe os. I SMS'en til eleverne forklarede vi, at

vi nu var igang med endnu en opgave, men som denne gang omhandler dét at komme hjem til sin egen klasse igen efter at have deltaget på camp'en. Hertil ville vi høre, om eleven var interesseret i at svare mundtligt på nogle spørgsmål, som omhandler dette.

4.1.4.2 Mængden af respondenter

Når man laver en undersøgelse, er det væsentligt at vurdere mængden af respondenter, man gerne vil have til at deltage, da det er vigtigt at kunne opnå en detaljeret og intensiv analyse af en forholdsvis begrænset mængde personers oplevelser af bestemte begivenheder og situationer. Dette er at foretrække frem for at gennemføre flere interviews og muligvis have så meget data, at det bliver for overfladisk og ugennemarbejdet (Brinkmann & Tanggaard, 2010, s. 32). Derfor overvejede vi, hvor mange elever, vi kunne interviewe, således vi netop kunne opnå en detaljeret og intensiv analyse. Ud af de 20 elever, som deltog på camp'en, valgte vi deraf at afholde interviews med fire af dem. Det er vigtigt at opretholde interviewpersonernes fortrolighed ved deltagelse i interviewet og dermed sikre deres anonymitet (Baarts, 2010, s. 159). Af denne grund er elevernes rigtige navne blevet erstattet med følgende pseudonymer: Adam, Frederikke, Lea, Nanna, og disse benyttes gennem hele specialet.

4.1.4.3 Informeret samtykke

Informeret samtykke indebærer spørgsmålet om, hvor meget information man bør give sine informanter og ligeledes hvornår det bør gives. Informationen kræver en nøje balance, da man ikke vil give for meget information men heller ikke udelade væsentlige aspekter, som kan have betydning for informanterne (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 90). Derudover er det vigtigt at forholde sig til, at det er børn, da de typisk ikke har det samme sproglige repertoire som voksne (Gulløv & Højlund, 2003, s. 68). Derfor gjorde vi os overvejelser om, hvor uddybende vi skulle forklare eleverne, hvad vi ville spørge dem om i interviewet. For ikke at påvirke dem og netop prøve at få dem til at svare så reelt som muligt informerede vi dem kort om, hvilke spørgsmål vi ville stille dem, men uden at gå i dybden med specialets teoretiske ramme. Dette skyldes ligeledes, at eleverne formentlig ikke ville forstå dette teoretiske aspekt, hvorfor det blev undladt. Yderligere fortalte vi inden interviewets start eleverne, at interviewet bliver optaget, således vi kan transskribere det efterfølgende og derefter benytte det i opgaven, men at eleven bliver anonymiseret, at eleven ikke er tvunget til at svare på de stillede spørgsmål, at eleven endelig skal spørge, hvis der opstår spørgsmål eller tvivl om noget, og at eleven har mulighed for at trække sig fra interviewet når som helst.

4.1.4.4 Semistrukturerede interview

Det semistrukturerede interview er en blanding af et løst struktureret og et fast struktureret interview og dermed en interaktion mellem interviewpersonens svar og forskerens spørgsmål, hvoraf nogle af spørgsmålene er planlagte på forhånd og skrevet ned i en interviewguide (Brinkmann & Tanggaard, 2010, s. 36). På baggrund af vores forhenværende arbejde med Læringslokomotivet samt vores forforståelse, grundet vores hermeneutiske forskningstilgang (uddybes i Underafsnit 4.2.3), havde vi forud for interviewene en del viden om de elever, vi interviewede. Denne viden har vi bl.a. grundet vores observationer, hvorfor vi havde en forforståelse for elevernes faglige, personlige og sociale udvikling, hvilket vi havde fokus på, da vi var i felten. For yderligere at supplere denne viden inden interviewene og for at kunne stille relevante spørgsmål, læste vi om emnet inden, hvilket ligeledes gør det nemmere for den, som interviewer, at afvige fra de planlagte spørgsmål i interviewguiden. Vi læste bl.a. om Wengers teori om praksisfællesskaber og identitet, Mezirows teori om transformativ læring, generel viden om Læringslokomotivet samt Epinions evaluering af tidligere års afholdelse af Læringslokomotivet. Jf. Brinkmann & Tanggaard kan det semistrukturerede interview kræve, at man spørger ind til den fortælling, som interviewpersonen er mest optaget af at fortælle, hvorfor det er vigtigt ikke at låse sig helt fast på interviewguiden. Desuden viser det sig ofte, at man ved at lytte til interviewpersonen og skubbe sine egne planlagte spørgsmål i baggrunden, alligevel kommer omkring de emner, som man har forberedt. Ofte gælder det især, hvis man har udarbejdet en interviewguide, som bygger på viden om det felt, som man er interesseret i. Det er dog væsentligt at pointere vigtigheden i netop at lytte opmærksomt til dét, interviewpersonen fortæller, for at være helt sikker på at få svar på og uddybelse af relevante spørgsmål (Brinkmann & Tanggaard, 2010, s. 38). Vi valgte at afholde semistrukturerede interviews for at have mulighed for at afvige fra vores planlagte spørgsmål og for at kunne spørge ind til det, som eleven var optaget af, da vi ser det som en fordel ikke at være låst helt fast til en interviewguide. I praksis fungerede det således, at vores spørgsmål var centreret omkring interviewguiden, men at eleverne stadig havde mulighed for at fortælle dét, de havde lyst til. Vi erfarede, at de fire elever, vi interviewede, netop havde forskellige erfaringer og ting de havde lyst til at fortælle, hvorfor vi ikke stoppede dem i at snakke, men i stedet spurgte mere ind til det, de selv fortalte.

4.1.4.5 Interviewguide

Normalt udføres et semistruktureret interview, som før beskrevet, på baggrund af en interviewguide, som kan være mere eller mindre styrende for interviewet. Vi har valgt - med inspiration fra en interviewguide udarbejdet af Elmholt og Tanggaard (Brinkmann & Tanggaard, 2010, s. 38) - at udarbejde en interviewguide i tabelform, hvor der skelnes mellem forskningsspørgsmål og interviewspørgsmål (Bilag 5). Årsagen til denne opdeling skyldes, at et forskningsspørgsmål sjældent fungerer hensigtsmæssigt som interviewspørgsmål, da interviewspørgsmålene bør være ligefremme og formuleret i dagligdagssprog, således interviewpersonen forstår og nemmere kan forholde sig til disse (Brinkmann & Tanggaard, 2010, s. 40). Da vi interviewer børn, finder vi det endnu mere relevant, at spørgsmålene vi stiller er formuleret i dagligdagssprog, således eleverne kan forstå og forholde sig til det. En attraktiv rolle for feltarbejderen kan være en atypisk voksen, når der arbejdes med børn, da man hermed har mulighed for at få adgang til en del af børnenes viden, som en typisk voksen ikke har mulighed for (Gulløv & Højlund, 2003, s. 104-105). Derfor prøvede vi netop i interviewsituationen ikke at virke "for voksne" over for eleverne, hvorfor vi derfor prøvede at stille spørgsmålene ved at bruge dagligdagssprog og ved at stille dem, således de passede til elevernes faglige niveau, i håbet om at få mere del i deres viden. Jf. Brinkmann & Tanggaard søger forskningsspørgsmål ofte forklaringer på bestemte fænomener og sammenhænge, hvorimod interviewspørgsmål typisk søger beskrivelser (Brinkmann & Tanggaard, 2010, s. 40). I interviewene er vi interesseret i at høre om elevernes beskrivelser af camp'en samt deres oplevelse af at komme tilbage til deres egen klasse igen, hvorfor interviewspørgsmål er at foretrække frem for forskningsspørgsmål i selve interviewsituationen. Nedenfor ses Tabel 1, som viser et eksempel på et forskningsspørgsmål og et interviewspørgsmål fra vores interviewguide.

Forskningsspørgsmål	Interviewspørgsmål
Hvilke udfordringer er der ved at arbejde videre med sin opnåede læring og identitetsændring hjemme i klassen?	Er der noget, der har været svært ved at komme tilbage til din klasse igen? - Kan du uddybe det?

Tabel 1: Tabellen viser et uddrag af interviewguiden

4.1.4.6 Typer af interviewspørgsmål

I interviewene gjorde vi os nogle etiske overvejelser ift. hvilke spørgsmål, vi stillede eleverne. Jf. Fog kan interviewpersonen blive forført af den åbenhed, der inviteres til i et kvalitativt forskningsinterview (Fog, 2010, s. 431), hvorfor vi ikke havde lyst til at overskride elevernes grænser ift. at åbne sig for meget op over for os. Vi benyttede eksempelvis forskellige typer af spørgsmål for netop bedst muligt at kunne tilpasse spørgsmålene til elevernes svar. Det første spørgsmål, som vi valgte at stille var et *indledende spørgsmål*, som giver eleven mulighed for at fortælle om sin egen oplevelse af at deltage på camp'en. Denne type spørgsmål blev valgt som åbningsspørgsmål, da det ofte er let at få respondenterne til at formulere sig i narrativer, hvorfor respondenterne kan få en tryk start på interviewet (Brinkmann & Tanggaard, 2010, s. 41). Jf. Lindberg & Knudsen er relationen mellem barn og voksen ulige i børneinterviews, hvorfor det asymmetriske magtforhold her er stærkt (Lindberg & Knudsen, 2010, s. 50-51), og derfor fandt vi det netop vigtigt, at eleverne oplevede tryk i interviewsituationen. I interviewene blev der yderligere benyttet *opfølgende spørgsmål*, hvilke bruges til at få respondenterne til at uddybe relevante dele af fortællinger og beskrivelser (Brinkmann & Tanggaard, 2010, s. 41). I interviewsituationen oplevede vi, at eleverne sommetider svarede lidt kortfattet, hvorfor det var væsentligt for os at benytte opfølgende spørgsmål for at få en uddybelse af disse svar. I interviewene blev der ligeledes benyttet *sonderende spørgsmål*, som ofte benyttes for at få en mere detaljeret beskrivelse af det, som respondenterne fortæller om (Ibid). Yderligere blev der benyttet *direkte spørgsmål* i interviewene, som stilles, hvis et forskningsspørgsmål kræver præcise svar fra respondenterne (Ibid). Børn vil sammenlignet med voksne i mindre grad være i stand til at sige fra (Saltofte, 2016, s. 101), hvorfor vi i interviewet ikke ville overtræde elevernes grænser ift., hvad de havde lyst til at dele med os. Derfor gjorde vi os overvejelser om, hvornår det var muligt at benytte direkte spørgsmål, således disse ikke blev brugt, når eleverne var i gang med at fortælle os om noget sårbart. I interviewene blev der yderligere benyttet *strukturerede spørgsmål*, som benyttes for at styre interviewet i den ønskede retning, og netop kan give svar på det, som er nyttigt for interviewets fokus (Brinkmann & Tanggaard, 2010, s. 42). I interviewene blev der ligeledes benyttet *fortolkende spørgsmål*, hvilke benyttes, når interviewerens søger bekræftelse på, at respondenterens svar er forstået korrekt (Ibid).

4.1.4.7 Skype interview

I interviews vil vi gerne have adgang til så meget som muligt af den information, som respondenterne har til rådighed (Steensig, 2010, s. 305). Derfor var vores plan at mødes med eleverne og afholde de semistrukturerede interviews ansigt til ansigt, da dette ville give os mulighed for at aflæse elevernes kropssprog, hvilket kan give os yderligere information om eleverne, ud over de svar som de giver. Af sundhedsmæssige årsager, grundet Corona-epidemien, var det ikke en mulighed at foretage interviewene ansigt til ansigt, hvorfor vi valgte at udføre dem over Skype, da vi anså dette som værende næstbedste løsning. Da ingen af os havde særlige erfaringer med Skype-interview, læste vi litteratur omkring det forud for interviewene for at sikre, at vi ville udføre dem på bedst mulig måde. Jf. Brinkmann & Tanggaard kan det ikke konkluderes, at ansigt til ansigt-interaktion udgør den bedste basis for et interview (Brinkmann & Tanggaard, 2010, s. 36). Derudover er der desuden visse fordele ved at foretage onlineinterviews, eksempelvis at vi herved har mulighed for at interviewe respondenter, som der ellers ikke ville være mulighed for at have adgang til (Fontana & Prokos, 2010, s. 36). Vi valgte at udføre et pilotinterview med en anden elev, som ligeledes havde deltaget på Læringslokomotivet. Pilotinterviewet blev især brugt til at teste teknologien, således vi havde styr på dette, når vi skulle foretage de fire andre interviews. Jf. Brinkmann & Tanggaard bør interviewspørgsmål være ligefremme og formuleret i dagligdagssprog, således interviewpersonen forstår og nemmere kan forholde sig til disse (Brinkmann & Tanggaard, 2010, s. 40). Derfor blev pilotinterviewet brugt til yderligere at give os et billede af, om vores spørgsmål var formuleret således, at eleven forstod det. Var dette ikke tilfældet, havde vi efterfølgende mulighed for at stille dem anderledes i de andre interviews - dog fandt vi ikke dette nødvendigt, hvorfor spørgsmålene i interviewguiden ikke blev ændret.

4.1.4.7.1 Skype-interview i praksis

I praksis blev tre ud af de fire interviews afholdt med video, hvorfor vi derfor havde mulighed for at aflæse en del af elevernes kropssprog og ansigtsmimik. I ét af interviewene var dette ikke en mulighed, og interviewet blev derfor afholdt uden video, hvilket betød, at vi ikke havde mulighed for at aflæse denne elevs kropssprog og ansigtsmimik. Dog var det stadig tydeligt at høre, hvad eleven sagde, så det vurderes, at det ikke har haft nogen væsentlig betydning for kvaliteten af data. Fordi ingen af os som før beskrevet havde erfaring med Skype-interview, valgte vi at udføre to interviews hver for begge at få mere erfaring med dette. Vi var dog begge til stede under alle interviews, hvoraf den ene stillede spørgsmålene og den anden fungerede som observatør. Observatøren sørgede for at have styr på optagelsen, at tage notater undervejs

og at supplere til sidst i interviewet, hvis der var noget, der manglede uddybning. Alle fire interviews blev optaget med en iPhone.

4.2 Analysemetoder

I følgende afsnit redegøres der for de analysemetoder, som er anvendt i specialet. Afsnittet beskriver transskription og kodning af interviews, hermeneutisk meningsfortolkning og sidst formidlingen af vores forskningsresultater. I afsnittet beskrives det, hvorledes vi har anvendt disse metodeformer, samt hvilke overvejelser vi har haft omkring disse.

4.2.1 Transskription

Efter interviewene er foretaget, skal det sagte oversættes til en skriftlig transskription, hvilket Bryman mener er en fordel, da det sagte dermed er nemmere at huske, og dermed giver bedre mulighed for efterfølgende at analysere på det (Bryman, 2012, s. 482). Det kan være en fordel, at den som har foretaget interviewet, ligeledes er den, som transskriberer det, da det kan være udfordrende for andre at høre den præcise ordlyd, som er optaget (Brinkmann & Tanggaard, 2010, s. 43). Dog besluttede vi at transskribere de interviews, vi ikke selv havde foretaget og efterfølgende begge to høre alle interviews samt gennemlæse alle transskriptioner for på den måde at øge chancen for, at der kun blev transskriberet dét, der faktisk blev sagt. Vi var dog begge til stede under interviewene, hvorfor vi formentligt begge to har haft de samme forudsætninger for at høre, hvad der blev sagt. Det er yderligere en fordel at lave transskriptionen relativt kort tid efter, at interviewet er foretaget, da intervieweren ofte bedre kan huske, hvad der er blevet sagt. Man dykker ofte dybt ned i sit materiale ved at transskribere interviewet, hvilket ofte fører til ideer til analyse (Brinkmann & Tanggaard, 2010, s. 43; Bryman, 2012, s. 484). Derfor lavede vi alle transskriptioner samme dag, som interviewene var foretaget.

4.2.1.1 Transkriberingsmanual

Hvis der laves flere interviews, som skal transskriberes, og hvis det er forskellige personer, som skal lave transskriptionerne, er det en fordel at udarbejde en manual (Brinkmann & Tanggaard, 2010, s. 44). Da vi begge har transskriberet, udarbejdede vi i samarbejde en transkriberingsmanual (Bilag 6), så der var enighed omkring, hvordan transskriptionerne skulle udføres, og der på denne måde blev sikret ensartethed. Jf. Harboe er det oftest ikke nødvendigt at transskribere hele interviewet, men kun de væsentlige dele (Harboe, 2013, s. 168). Dog

valgte vi alligevel at transskribere hele interviewet for alle fire elever for at sikre, at intet - som muligvis kunne være væsentligt - blev slettet. Informationer som eksempelvis tonefald, afbrydelser, tøvende udtryk som eksempelvis 'øh', kropssprog og generelt stemning er svært at overføre fra tale til skrift, hvorfor det er væsentligt at overveje, hvor meget information, der skal bortredigeres i transskriptionen, samt hvilken betydning det kan have at gøre dette (Ibid). Da vi lavede skype-interviews, var det i forvejen lidt vanskeligt at tyde elevernes kropssprog, hvorfor vi også valgte at udelade dette i transskriptionerne. Dog skrev vi i parentes i transskriptionerne, hvis eleverne grinte eller holdt pause, da dette måske kunne understrege dét, de var igang med at fortælle os. Eleverne er som før beskrevet anonymiseret, da det er vigtigt at opretholde interviewpersonernes fortrolighed ved deltagelse i interviewet og dermed sikre deres anonymitet (Baarts, 2010, s. 159). Derfor er der som før beskrevet blevet brugt pseudonymer i stedet for elevernes rigtige navne, og ligeledes er der brugt pseudonymer til andre elever fra Læringslokomotivet, fordi vi oplevede, at eleverne snakkede om nogle af de andre elever i interviewene, hvorfor disse også er beskrevet med andre navne i transskriptionerne.

4.2.2 Kodning

Koder er nøgleord, som kobles på tekststykker for at kunne identificere dem efterfølgende og give et overblik over, hvor fremtrædende de er (Gibbs, 2010, s. 47). Vi valgte at kode materialet fra transskriptionerne, da dette netop kan være med til at skabe overblik over centrale emner fra interviewene. Vi startede med at lave meningskondensering, hvor større dele af den skrevne tekst bliver reduceret til mindre meningsenheder, og derefter lavede vi kodning. Koderne kan både være datadrevne og begrebsdrevne (Ibid), hvortil de i specialet er begrebsdrevne, da de er lagt fast på forhånd på baggrund af teori og eksisterende litteratur. Da vi tager udgangspunkt i Wengers teori om praksisfællesskaber samt Mezirows teori om transformativ læring, er der derfor brugt begreber fra disse teorier til kodningen, som eksempelvis *kritisk refleksion* samt *gensidigt engagement*, *fælles virksomhed* og *fælles repertoire*. Nedenstående tabel (Tabel 2) viser, hvordan vi har arbejdet med meningskondensering og kodning af transskriptionerne. Første kolonne er udsnit af interviewsekvensen, hvilket er det sagte i interviewet. Anden kolonne er meningskondensering, hvor udsnittet af interviewsekvensen reduceres til mindre meningsenheder. Tredje kolonne er en kodning af det sagte, hvor den benyttede teori kobles på.

Udsnit af interviewsekvens	Meningskondensering	Kodning
Nanna: "Jamen jeg tror (griner) jeg tror selv, det er fordi, at jeg er blevet meget mere stille og rolig." Nanna: "Fordi at før der var jeg meget sådan, vild (griner). Så jeg tror ikke der var mange, der sådan gad og snakke med mig, agtig. Men det gider de nu (griner)."	Inden eleven deltog på Læringslokomotivet, lærmede eleven i klassen, hvorfor mange af klassekammeraterne ikke ville snakke med eleven. Efter deltagelse på Læringslokomotivet er eleven blevet mere rolig, hvorfor klassekammeraterne gerne vil snakke med eleven nu.	Ændring i meningsskemaer og meningsperspektiver grundet kritisk refleksion.

Tabel 2: Tabellen viser et eksempel på meningskondensering og kodning af transskriptioner

4.2.3 Hermeneutisk meningsfortolkning

Som beskrevet i Afsnit 3.3 er specialet præget af socialkonstruktivistiske synspunkter, da der tages udgangspunkt i Wengers sociale læringsteori samt Mezirows teori om transformativ læring. Disse synspunkter ses ligeledes i vores metodevalg. Til bearbejdelse af specialets empiriske data - og for at give en forståelse af disse, således det kan ledes hen mod en besvarelse af problemformuleringen - benyttes der hermeneutisk meningsfortolkning. Udgangspunktet i hermeneutikken er, at vi frem for at forklare i stedet må fortolke. Ved hjælp af hermeneutikken ønsker vi at forstå, hvordan de involverede individer opfatter bestemte fænomener og begivenheder (Egholm, 2014, s. 90), hvor vi i dette speciale ønsker svar på, hvordan eleverne fra Læringslokomotivet oplever dét at komme tilbage til deres egen klasse igen. For at få svar på dette, har vi udført observationer af alle eleverne på camp'en, hvilket blev gjort for at få en tilstrækkelig viden af elevernes kontekst, og efterfølgende har vi udført interviews med fire elever for at få et indblik i deres forståelse. Hermeneutikken tager udgangspunkt i, at den mening og betydning mennesker tillægger fænomener, eksisterer uafhængigt af forskeren, hvorfor vi ikke ønsker at tvivle på validiteten af de meninger, som mennesker tillægger begivenheder (Egholm, 2014, s. 97). Derfor eksisterer elevernes egne forståelser af verden uafhængigt af vores undersøgelse, hvorfor vi ikke ønsker at tvivle på validiteten af de meninger, som eleverne tillægger de begivenheder, som vi undersøger. Selvom

elevernes forståelser af verden eksisterer uafhængigt af vores undersøgelse, så vil vores kontekst, som forskere, stadig inddrages. Gulløv & Højlund siger, at det er en hermeneutisk proces at forstå og analysere menneskelige handlinger og opfattelser af tilværelsen. Som forskere er vi derfor nødt til at medtænke vores egne konstruktioner af virkeligheden som et vilkår for enhver forskningsproces (Gulløv & Højlund, 2003, s. 25). Den empiri man udvælger er baseret på den registrering, man foretager i mødet med forskningsobjektet, hvilken er inspireret af teoretiske perspektiver samt personlige erfaringer og prioriteringer. Det pointeres dog, at vores subjektive tilstedeværelse som forsker ikke er det væsentlige i forskningsprocessen, men at man ikke kan afvise, at den er der (Ibid, s. 26). Hermeneutikken tager derfor også udgangspunkt i fortolkningen, hvorfor vi fortolker på vores empiriske data for således at fremanalysere den mening, som ligger gemt. Et socialkonstruktivistisk syn tager ligeledes udgangspunkt i, at udsagn er sande, hvis de indgår i et system af fortolkningsudsagn, hvorfor konklusioner her vurderes ud fra, om de stemmer overens med den overordnede teoretiske ramme samt de udsagn, der studeres (Egholm, 2014, s. 149). Vi er inspireret af vores teoretiske perspektiver og personlige erfaringer, hvorfor det vi udvælger som empiri blot er ét perspektiv (Gulløv & Højlund, 2003, s. 25-26). Derfor vil vores egne forforståelser og fordomme ift. eleverne fra Læringslokomotivet komme i spil, hvilket muligvis kan hjælpe os med at nå frem til en endnu dybere fortolkning. Dog skal det pointeres, at dette blot er én forståelse af samme problemstilling, da vi netop tager afsæt i vores teoretiske perspektiv. I specialet er der arbejdet ud fra en hermeneutisk induktiv forskningstilgang, hvor hele konteksten etableres på baggrund af flere forskellige udsagn, som stykkes sammen (Egholm, 2014, s. 101). Dette hænger yderligere sammen med specialets socialkonstruktivistiske synspunkter, da disse ofte er induktive, fordi man her forsøger at lade den konkrete kontekst definere sammenhænge frem for at undersøge allerede fastlagte hypoteser om sammenhænge (Ibid, s. 148). Med det socialkonstruktivistiske synspunkt er det sammenhængen mellem analysens forskellige dele, der sikrer troværdighed og pålidelighed (Ibid, s. 149). Ved benyttelse af en hermeneutisk forskningstilgang arbejdes der på samme måde som den hermeneutiske spiral, hvor forskerens forforståelser bearbejdes gennem hele processen (Ibid, s. 102). Fordi vi var hjælpeundervisere på camp'en, havde vi allerede en forforståelse ift. elevernes kontekst. Vi har nu gennem dette speciale udfordret denne forforståelse, da vi i vores videre arbejde stræber efter endnu mere viden, således vores forforståelser kan nuanceres og give os en ny forståelse af det undersøgte.

4.2.4 Formidling af forskningsresultater

Som en væsentlig del af dataanalysen følger formidlingen af forskningsprocessen samt analytiske pointer, hvilket i dette speciale foregår i skriftlig form. For at kunne skrive disse forskningsresultater frem, skal der først ske en form for oversættelse og omformning af de empiriske beskrivelser, som man har på baggrund af de kvalitative undersøgelser. Et væsentligt etisk aspekt i denne proces omhandler, hvordan man formidler de ord, man bruger om andre, samt hvordan deres praksis beskrives (Brinkmann & Tanggaard, 2010, s. 502). Når der arbejdes med børn, er det væsentligt ikke at udstille eller udlevere følsomme aspekter og momenter fra disse børns hverdag. Man vil som forsker være bekendt med følsomme oplysninger, hvorfor det er væsentligt at overveje, hvordan ens forskningsresultater præsenteres (Saltofte, 2016, s. 106). Dette er ligeledes en begrundelse for at benytte pseudonymer til eleverne gennem hele specialet, og derudover har vi overvejet, hvordan vores forskningsresultater fremlægges for læseren, således elevernes anonymitet bevares. Ligeledes har vi opbevaret det empiriske materiale og senere bortskaffet det på forsvarlig vis, således det ikke har været og er tilgængeligt for andre uvedkommende.

5.0 Analyse

Følgende kapitel har til formål at redegøre for, hvorledes Wengers teori om praksisfællesskaber samt Mezirows teori om transformativ læring benyttes som redskab til at analysere vores observationer samt de fire semistrukturerede interviews. Kapitlet omhandler praksisfællesskabet på camp'en, praksisfællesskabets påvirkning på elevernes læring og identitet, imens de er på camp'en, og de udfordringer eleverne oplever ved at fastholde deres opnåede læring og identitetsændring, når de kommer hjem til deres egne klasser igen efter at have deltaget på camp'en. Hvert afsnit afsluttes med en delkonklusion, som har til formål at samle op på centrale pointer og skabe overblik over de enkelte analyser i afsnittet.

5.1 Praksisfællesskabet på camp'en

Følgende afsnit tager afsæt i vores indsamlede observationer samt den del af de fire individuelle interviews, som omhandler fællesskabet på camp'en (Bilag 5). Afsnittet har til formål at give et indblik i praksisfællesskab på camp'en er, således det kan bidrage til besvarelse af første del af specialets undersøgelsesspørgsmål, som er: "Hvordan har praksisfællesskabet på camp'en påvirket elevernes læring og identitet?". Afsnittet er opdelt i tre underafsnit; første underafsnit omhandler den fælles virksomhed, der er i praksisfællesskabet, andet underafsnit belyser de sociale tiltag på camp'en og tredje underafsnit omhandler det fælles repertoire, der er i praksisfællesskabet.

5.1.1 Fælles virksomhed

På camp'en observerer vi flere situationer, der giver et indblik i, hvordan praksisfællesskabet blandt eleverne er. Wenger nævner fælles virksomhed som værende et af kendetegnende for et praksisfællesskab, hvori medlemmerne i fællesskab forhandler, hvad der har betydning for den fælles virksomhed. Denne forhandling sker gennem gensidigt engagement og skaber relationer af gensidig ansvarlighed (Wenger, 2004, s. 95). I starten af camp'en ser vi et eksempel på den fælles virksomhed i praksisfællesskabet, hvor eleverne - gennem deres gensidige engagement - i fællesskab forhandler og efterfølgende når til enighed om, hvordan de skal benytte de syv karakterstyrker (Afsnit 1.2) som redskab til at arbejde med deres individuelle mål for deltagelse på camp'en. Dette ser vi i følgende observation:

Eleverne og underviserne sidder i et mødelokale. Underviserne siger, at eleverne på skift skal fortælle højt til de andre, hvad deres mål for at deltage på camp'en er, og hvad de gerne vil opnå ved at være der. Eleverne siger eksempelvis, at de gerne vil blive bedre til dansk og matematik, at de gerne vil blive bedre til at åbne sig op over for andre, og at de gerne vil blive bedre til ikke at give op i svære situationer, hvor et eksempel herpå nævnes som en svær opgave i matematik. Underviserne genopfrisker herefter de syv karakterstyrker for eleverne og minder dem om, at arbejdet med disse kan hjælpe eleverne til at opnå deres individuelle mål. Underviserne spørger eleverne, hvad de synes om de syv karakterstyrker, og om de har lyst til at arbejde med dem. Flere af eleverne rækker hånden op og fortæller, at de synes, det er en god idé, og at de har lyst til at prøve at arbejde med dem. Underviserne spørger nogle af de elever, som ikke rakte hånden op, hvad de synes, og de svarer ligeledes, at de også synes, det er en god ide at arbejde med disse. Underviserne spørger herefter eleverne, om de har idéer til, hvordan de kan bruge karakterstyrkerne, hvorefter eleverne eksempelvis svarer, at de kan hjælpe hinanden med at huske at bruge dem (Bilag 4.1).

Denne observation tolkes som et eksempel på den fælles virksomhed på camp'en, fordi eleverne i fællesskab forhandler gennem deres gensidige engagement og dermed bliver enige om, at de skal hjælpe hinanden til at nå deres individuelle mål ved brug af de syv karakterstyrker, hvorfor de alle udviser fælles ansvarlighed, således dette kan lykkes. Et andet eksempel på den fælles virksomhed i praksisfællesskabet ser vi i denne observation:

Eleverne sidder i mødelokalet og skal have morgenbriefing. Under morgenbriefingen fortæller underviseren om, hvad der skal ske i løbet af dagen og hvilken karakterstyrke, der er i fokus denne dag. Imens ser vi, at nogle af eleverne sidder og snakker med hinanden. Her siger underviseren: "Husk nu hvorfor i er her" til de elever, som snakker, og spørger efterfølgende: "Hvorfor er det nu i er her?". Eleverne svarer, at de er der for at lære og stopper derefter med at snakke med hinanden (Bilag 4.1).

Her tyder det på, at elevernes handlinger ikke hele tiden stemmer overens med dét fælles mål, de har forhandlet sig frem til; nemlig at hjælpe hinanden med at bruge de syv karakterstyrker til at nå deres individuelle mål. Derfor hjælper underviserne dem med at huske på, hvad deres

forhandlede mål er ved at minde dem om, hvorfor de deltager på camp'en. Dette er et eksempel på den fælles virksomhed i praksisfællesskabet, fordi eleverne lytter til underviserne og efterfølgende stopper med at snakke. Fordi eleverne igen er fokuseret på at arbejde for at nå deres individuelle mål, udviser de hver især gensidig ansvarlighed ift. at hjælpe hinanden med at bruge de syv karakterstyrker, som de i fællesskab har forhandlet sig frem til, at de vil. Et yderligere eksempel på den fælles virksomhed ser vi i følgende udtalelser, hvor vi spørger Frederikke, hvad hun synes om at deltage på camp'en:

“Der var jeg rigtig glad for, at jeg var kommet med, fordi at jeg synes, det var sygt hyggeligt og sjovt.” (Bilag 7: 00.30.99 - 00.38.81).

“Jeg synes sådan, de mennesker der var omkring mig og sådan den måde alle var på og sådan.” (Bilag 7: 00.41.93 - 00.48.72).

Frederikke nævner her, at hun er glad for at være på camp'en grundet den måde, alle eleverne omkring hende opfører sig på. Wenger nævner kollektiv forhandlingsproces som ét af tre punkter, der holder et praksisfællesskab sammen. Denne kollektive forhandlingsproces afspejler det gensidige engagements fulde kompleksitet i praksisfællesskabet (Wenger, 2004, s. 95). Ud fra Frederikkes udtalelse tolkes det, at der netop har været denne kollektive forhandlingsproces blandt eleverne, hvor de har et fælles ansvar ift., hvordan de skal opføre sig på camp'en.

5.1.2 Sociale tiltag på camp'en

På camp'en er der specifikke sociale tiltag, som skal hjælpe med at forbedre elevernes sociale færdigheder samt forsøge at give dem et fællesskab. Disse tiltag ses eksempelvis i, at eleverne skal overnatte på camp'en, hvorfor underviserne også har mulighed for at inkorporere sociale aktiviteter om aftenen. Fordi eleverne skal overnatte på camp'en, har de mulighed for at bruge meget tid sammen, når de har fri. Det tolkes, at disse sociale tiltag hjælper på udviklingen af de tætte relationer mellem eleverne, som opretholdes af det gensidige engagement, de har. Dette ser vi i følgende udtalelser:

Adam udtaler:

“Det er meget hyggeligt, også meget fedt at være der. Man kommer til at kende hinanden hurtigt, og vi sover også samme steder og det hele, man er sammen hver dag jo.” (Bilag 8: 00.32.20 - 00.41.22).

Nanna udtaler:

“(...) og vi klingede, klikkede bare så godt sammen, så det var sådan. Og vi var jo sammen hele tiden, så det var jo både når vi havde fri, og når vi var i skole, at vi var sammen.” (Bilag 9: 06.19.01 - 06.45.80).

Lea udtaler:

“Altså man kunne nærmest fortælle alle på Læringslokomotivet alle ting. Jeg tror ikke, jeg ville kunne stole på alle i min klasse til at kunne fortælle dem en hemmelighed, eller sådan noget.” (Bilag 10: 06.12.92 - 06.21.13).

“Jeg tror bare ikke, man har nok bare ikke bygget så meget bånd til dem [eleverne fra klassen], i hvert fald nogle af dem.” (Bilag 10: 06.33.93 - 06.37.23).

Her nævner eleverne bl.a., at de sover sammen på camp'en, og at de er sammen hele tiden, hvorfor det tolkes, at de derfor hurtigt har opnået tætte relationer til hinanden, og at de godt kan lide hinanden. Jf. Epinion nævner flere elever - som tidligere har deltaget på Læringslokomotivet - ligeledes, at det bedste ved Læringslokomotivet er det sociale miljø og fællesskabet, fordi de oplevede, at alle var venner, og at det derfor var nemt at åbne sig op over for de andre (Epinion, 2018, s. 64). Ud fra Leas udtalelse tolkes det, at hun oplever at have en tættere relation til de elever, som er på camp'en, end de elever, som går i hendes egen klasse. Dette ses derfor som et eksempel på det gensidige engagement, der er i praksisfællesskabet på camp'en, da Lea oplever, at hun netop kan stole på de andre elever. Lea nævner efterfølgende, at hun ikke har bygget så stærkt et bånd til dem i hendes egen klasse, som hun har til de elever, der er på camp'en, hvorfor det tyder på, at eleverne hurtigt fik opbygget tætte relationer til hinanden til trods for, at de 'kun' var på camp'en i én måned. Ud fra alle ovenstående udtalelser fra eleverne tolkes det, at de sociale tiltag hjælper eleverne til at få og opretholde tætte relationer gennem gensidigt engagement, fordi de netop bruger meget tid sammen på camp'en både i undervisningen, men også når de har fri.

5.1.3 Fælles repertoire

Vi observerede yderligere specifikke situationer på camp'en, hvor det tyder på, at underviserne prøver at skabe en fællesskabsfølelse for eleverne. Wenger snakker om fælles repertoire, som ligeledes er kendetegnende for et praksisfællesskab, hvilket omhandler ord, rutiner, symboler samt måder at gøre ting på, som i fællesskab er blevet produceret og indoptaget i løbet af sin eksistens og dermed blevet en del af praksissen. Repertoiret kombinerer både tingsliggørelse samt deltagelse fra medlemmerne i fællesskabet, og samspillet mellem disse giver os en oplevelse af identitet (Wenger, 2004, s. 100-101). I følgende observationer ser vi eksempler på fælles repertoire i praksisfællesskabet på camp'en:

I starten af camp'en sidder eleverne og snakker med hinanden i en time, hvor de har danskundervisning. Underviseren rækker sin ene hånd op i vejret, kigger på eleverne og siger: "Kig op og gør som jeg." Herefter kigger eleverne op på underviseren, rækker ligeledes deres ene hånd op i vejret og stopper med at snakke. Senere observerer vi lignende situationer i danskundervisningen, hvor underviseren rækker sin ene hånd i vejret uden at sige noget, hvorefter eleverne gør det samme (Bilag 4.1).

Senere på camp'en har underviserne en dag forskellige badges med til eleverne, hvor de syv karakterstyrker er skrevet på. Underviserne siger til eleverne, at de skal vælge en badge med den karakterstyrke, som de vil have fokus på i løbet af dagen. Eleverne sætter derefter deres badge på deres tøj, således de andre kan se, hvilken badge hver elev har valgt at arbejde med den pågældende dag (Bilag 4.1).

I situationen, hvor danskunderviseren og eleverne rækker hånden i vejret og stopper med at snakke, tyder det på, at dette er en indforstået ting mellem underviseren og eleverne, da underviseren har tingsliggjort denne bevægelse, således den har den betydning, at eleverne skal tie stille. Det tolkes, at denne tingsliggørelse netop bidrager til en følelse af sammenhold, da det kun er medlemmerne af praksisfællesskabet, som ved hvad bevægelsen - at række hånden op - betyder. Det tolkes ligeledes, at underviserne tingsliggøre de forskellige badges, således disse er et symbol på fællesskabet. Når eleverne har en badge på, viser de til omverdenen, hvilket fokus de vil arbejde med i løbet af dagen, hvorfor de derfor er deltagende i praksisfællesskabet. Samtidig bliver det synligt for omgivelserne, at dem som har en badge på

hører til i samme praksisfællesskab, hvorfor dette er et eksempel på det fælles repertoire, der er på camp'en.

5.1.4 Delkonklusion

Eleverne forhandler i praksisfællesskab - gennem deres gensidige engagement - og når til enighed om det fælles mål; at de skal benytte de syv karakterstyrker som redskab til at nå deres individuelle mål for deltagelse på camp'en, hvilket er et eksempel på den fælles virksomhed i praksisfællesskabet. Derudover er der en kollektiv forhandlingsproces blandt eleverne, hvor de har et fælles ansvar ift., hvordan de skal opføre sig på camp'en. Desuden hjælper de sociale tiltag på camp'en på udviklingen og opretholdelsen af tætte relationer mellem eleverne, hvilke opretholdes af det gensidige engagement de har, fordi de netop bruger meget tid sammen på camp'en både i undervisningen, men også når de har fri. Der er ligeledes eksempler på det fælles repertoire, som er i praksisfællesskabet, hvor en bestemt bevægelse og forskellige bagdes er blevet tingsliggjort, hvortil dette symboliserer praksisfællesskabet og dermed bliver synliggjort for omgivelserne.

5.2 Læring og identitet på camp'en

Følgende afsnit tager afsæt i vores indsamlede observationer samt den del af de fire individuelle interviews, som omhandler elevernes læring og identitet på camp'en (Bilag 5). Afsnittet har til formål at bidrage til en besvarelse af specialets undersøgelsesspørgsmål: "Hvordan har praksisfællesskabet på camp'en påvirket elevernes læring og identitet?".

Afsnittet omhandler, hvordan eleverne på camp'en ændrer deres handlinger ud fra at opnå det individuelle mål, som de skal arbejde med på camp'en, og som de i fællesskab sætter med underviseren (Afsnit 1.2). Første underafsnit omhandler derfor en beskrivelse af de fire interviewede elevers individuelle mål på camp'en, således det er tydeligt, hvilke mål de handler ud fra at opnå.

5.2.1 Elevernes individuelle mål

Elevernes opnåede læring og identitetsændring belyses ift. elevernes individuelle mål for, hvad de gerne vil opnå ved at deltage på camp'en, da de deltager af forskellige årsager. På camp'en hører vi eleverne fortælle, hvorfor de deltager:

I den første uge af camp'en sidder eleverne i en rundkreds i RU Boost, hvor underviseren spørger eleverne, hvorfor de har valgt at deltage på Læringslokomotivet. Eleverne fortæller skiftevis, hvorfor de har valgt at deltage. Adam fortæller, at han deltager for at blive bedre til dansk og matematik (Bilag 4.2), Nanna fortæller, at hun deltager for at blive bedre til at koncentrere sig og være mere stille i undervisningen (Bilag 4.5) og Lea og Frederikke fortæller begge to, at de deltager for at blive bedre til at åbne sig mere op og snakke mere med andre (Bilag 4.3; Bilag 4.4).

5.2.2 Samme handlinger i faglige situationer som i egne klasser

Følgende underafsnit omhandler situationer, hvor Adam og Nanna i faglige situationer handler på samme måde, som de gjorde i deres egne klasser, inden de deltog på camp'en. Jf. Mezirow handler begrebet transformativ læring som udgangspunkt om at skabe mening i sin tilværelse, hvor mening er det grundlæggende begreb for, hvordan den enkelte forstår sin omverden og sig selv. Mezirow definerer transformativ læring ud fra, hvordan man kan ændre sine meningsskemaer og meningsperspektiver, hvilket gøres gennem kritisk refleksion (Mezirow, 2013, s. 18-21). I starten af camp'en er der situationer, hvor det tolkes, at Adam og Nanna ikke har ændret deres meningsskemaer og meningsperspektiver, fordi de i starten af camp'en agerer på samme måde, som de gjorde hjemme i deres egen klasse, inden de starter på camp'en. Dette ser vi i følgende udtalelse og observation:

Adam siger han, at han efter camp'en er flyttet skole, hvortil vi snakker om hans gamle skole, og han siger: *"(...) jeg lavede ikke noget på min gamle skole nærmest."* (Bilag 8: 01.28.69 - 01.46.99).

I en dansktid i starten af camp'en er eleverne i klasselokalet, hvor underviseren fortæller eleverne om brugen af forskellige læsestrategier, hvorefter underviseren beder eleverne om at læse i deres læsebøger, som de hver især har. Efterfølgende ser vi, at størstedelen af eleverne begynder at læse i deres bog, og vi ser, at Adam ligger ind over sit bord med lukkede øjne (Bilag 4.2).

Når Adam siger, han ikke lavede noget på sin gamle skole, tolker vi, at dét han mener er, at han ikke lavede det faglige arbejde i undervisningen, som han blev bedt om af underviseren. Ud fra

observationen tyder det på, at Adam heller ikke i denne situation laver det faglige arbejde i undervisningen, som eleverne bliver bedt om af underviseren. Den lignende situation med Nanna ser vi i følgende udtalelse og observation:

I interviewet med Nanna spørger vi hende, om hun har forandret sig på nogle måder af at deltage på camp'en, hvortil hun svarer: *"(...) og så har jeg jo også forandret mig med det der med og sidde stille i timerne og kunne høre efter og sådan noget."* (Bilag 9: 01.43.04 - 01.52.14).

I starten af camp'en har eleverne danskundervisning i klasselokalet og underviseren siger, at de hver især skal læse i deres læsebøger den følgende halve time. Underviseren går ud af klasselokalet med en elev for at høre højtlesning af denne elev. Da underviseren er gået ud af klasselokalet ser vi, at nogle af eleverne sidder på deres pladser og læser i deres bøger. Nanna ligger nede på gulvet sammen med fire andre elever, og de ruller rundt og snakker sammen. Vi hører, at flere af de elever, som læser, siger højt, at eleverne i klassen skal være stille. Nanna og de fire andre elever på gulvet fortsætter med at snakke, og senere kommer underviseren ind i klasselokalet et par gange og beder eleverne om at tie stille og siger, at de skal læse i deres bøger (Bilag 4.5).

Da Nanna i interviewet selv nævner, at hun har forandret sig, tolker vi, at hun - inden hun startede på camp'en - havde svært ved at sidde stille i timerne og svært ved at høre efter i undervisningen. Ud fra observationen tyder det ligeledes på, at Nanna også her har svært ved at sidde stille og høre efter i en dansktid.

Ud fra ovenstående udtalelser og observationer med både Adam og Nanna, tolkes det, at de agerer på samme måde i starten af camp'en, som de gjorde i deres egne klasser, inden de startede på camp'en. Dette ses, fordi de ikke laver det faglige arbejde, som underviseren beder dem om, men i stedet handler på samme vante måde, som de gjorde hjemme i deres egne klasser, hvilket indikerer, at de ikke laver kritisk refleksion i disse situationer. I begge observationer ser vi, at de fleste af de andre elever sidder og læser i deres bøger, men at Adam ligger ind over sit bord med lukkede øjne, og at Nanna ligger på gulvet og ruller rundt og snakker. Jf. Wenger tolkes det, at der har været en kollektiv forhandlingsproces mellem eleverne i praksisfællesskabet, hvor der er opstået en fælles forståelse af, hvordan de skal

opføre sig i læsetimen. Da vi kan se, at Nanna og de fire andre elever handler på en anderledes måde end resten af eleverne, tyder det på, at der ikke er gensidig ansvarlighed mellem de elever, der snakker, og de elever som læser. Adam handler ligeledes på en anderledes måde end resten af eleverne, hvorfor det også her tyder på, at der ikke er gensidig ansvarlighed mellem ham og de andre elever. Det tyder på, at Adam ikke handler ud fra elevernes aftale om at bruge de syv karakterstyrker, fordi han udstråler, at han ikke har lyst til at læse, fordi han ligger med lukkede øjne. Jf. Wenger er der forskellige måder at opleve ens identitet i praksis på, hvoraf én af dem er identitet som læringsbane, som indeholder den perifere bane. Disse er baner, som aldrig fører til fuld deltagelse grundet eget valg eller tvang, men kan alligevel give en form for adgang til et fællesskab, hvilket kan blive betydningsfuldt nok til at kunne bidrage til en persons identitet (Wenger, 2004, s. 180). Det tolkes, at både Adams og Nannas identiteter i praksis i disse situationer er i den perifere bane, da vi kan se, at de handler på anderledes måder end de fleste af de andre elever i praksisfællesskabet. Det tyder på, at det er af eget valg, at de vælger at handle på denne måde, hvorfor de derfor selv vælger ikke at være fuldt deltagende i praksisfællesskabet i ovenstående situationer.

5.2.3 Handlingsændringer i faglige situationer

Senere på camp'en observerer vi specifikke situationer, hvor Adam og Nanna handler på anderledes måder i faglige situationer, end de gjorde i starten af camp'en. Dette ser vi i følgende observationer:

Eleverne har undervisning i matematik i klasselokalet. Underviseren siger, at de skal lave en opgave, og at de gerne må snakke sammen om den med deres sidemakker. Vi ser, at eleverne alle sidder stille og snakker med deres sidemakker. Vi hører, at Adam og hans sidemakker diskuterer løsningen af en opgave. Efter noget tid siger underviseren, at de nu skal samle op på opgaven. Underviseren spørger, om der er en af eleverne, der har lyst til at dele sit svar på en opgave med resten af klassen. Adam rækker hånden op og siger højt, hvad ham og hans makker har svaret til opgaven. Da Adam snakker, ser vi, at de andre elever tier stille og kigger på Adam (Bilag 4.2).

Senere på camp'en ser vi i flere situationer - i undervisningssammenhænge - at eleverne snakker med hinanden, imens underviserne forklarer, hvad de skal lave.

Vi hører, at underviserne i disse situationer siger til eleverne, at de skal huske på, at de deltager på camp'en for at lære, og at de skal være stille og høre efter (Bilag 4.1). Vi observerer en specifik situation en dag, hvor eleverne sidder i en rundkreds, imens de har undervisning i RU Boost. Eleverne snakker med hinanden, imens underviseren er ved at fortælle dem, hvad de skal lave i timen. Underviseren siger, at eleverne skal huske på, hvorfor de er på camp'en, og at de har mulighed for at flytte plads, hvis de ikke selv tror, at de kan koncentrere sig, dér hvor de sidder nu. Nanna rejser sig og skifter plads til et andet sted i rundkredsen og siger højt, at hun ikke kan koncentrere sig dér, hvor hun allerede sidder, fordi hun kommer til at snakke. Vi hører, at de andre elever og underviseren efterfølgende roser Nanna og siger, at det var godt gået, at hun flyttede plads (Bilag 4.5).

Ud fra dette tolkes det, at Adam i ovenstående situation laver dét i undervisningen, som underviseren siger, at han skal, og at Nanna i ovenstående situation prøver at være stille i undervisningen og høre efter, hvad underviseren siger. Fordi de her handler anderledes i undervisningssituationer ift., hvordan de handlede i starten af camp'en, tyder det på, at de har lavet kritisk refleksion over deres egne handlinger, hvilket forårsager ændringer i deres meningsskemaer og meningsperspektiver. Jf. Mezirow er mening det grundlæggende for, hvordan den enkelte forstår sin omverden og sig selv. Da Adam og Nanna vælger at handle på nye måder, tolkes det, at Adam og Nanna ser sig selv og deres omgivelser på nye måder, og at det derfor ikke længere giver mening for dem at fortsætte med at handle på samme måder på camp'en, som de gjorde i deres egne klasser derhjemme. Derfor har de ændret deres handlinger, således det nu giver mening for dem at deltage på camp'en og på denne måde bedre kan lære dét, de er der for. For at fremme progressiv transformativ læring er der visse kerneelementer, som er væsentlige. Bl.a. omhandler kerneelementerne den individuelle erfaring, som eleverne har med sig ind i forløbet, samt kritisk refleksion ift. indhold, proces og grundlag (Taylor, 2013, s. 136). Illeris nævner yderligere, at progressiv transformativ læring er fremadrettet og fremtidsorienteret, da det i en eller anden form handler om at blive bedre og komme videre (Illeris, 2013, s. 136). Da Adam og Nanna handler på andre måder, end de gjorde både i deres egne klasser og i starten af camp'en, tolkes det, at de nu reflekterer over deres tidligere erfaringer og netop benytter disse til at nå frem til bedre måder at handle på. Jf. Taylor er et af de grundlæggende principper for progressiv transformativ læring, at underviseren har en modelfunktion over for eleverne, hvor de lærende inspireres af underviseren og gerne vil efterligne og leve op til underviseren, hvorfor underviseren må medtænke dette i sine

bestræbelser på at fremme elevernes læringsmuligheder (Taylor, 2013, s. 26-28). At Adam og Nanna nu handler i overensstemmelse med dét, underviseren beder dem om, og lytter når underviseren snakker, tolkes som, at Adam og Nanna inspireres af underviseren. I ovenstående situationer ændrer Adam og Nanna deres handlinger, hvorfor de ligeledes handler fremadrettet og fremtidsorienteret for at opnå deres individuelle mål som er; hhv. at blive bedre til dansk og matematik samt at blive bedre til at koncentrere sig og være stille i undervisningen, hvorfor det tolkes, at de begge har opnået progressiv transformativ læring. I situationen med Adam ser vi, at han nu handler på samme måde i undervisningen som de andre elever, da vi ser ham snakke med sin sidemakker, række hånden op og svare på underviserens spørgsmål. Jf. Wenger kan ens identitet i praksis opleves på forskellige måder, hvor én af dem er identitet som læringsbane, hvori der bl.a. indgår indadgående baner. I disse baner slutter nye medlemmer sig til fællesskabet med det formål at blive et fuldgældigt medlem, hvor medlemmets aktuelle deltagelse godt kan være perifer, men medlemmets identitet investeres i den fremtidige deltagelse, som vil komme (Wenger, 2004, s. 180). Det tolkes derfor, at Adams identitet i praksis nu er i den indadgående bane, da vi ser ham tilslutte sig fællesskabet med formålet om at blive et fuldgældigt medlem, fordi han gerne vil deltage. Adam identificerer sig nu med fællesskabet og anerkendes af de andre elever som værende medlem, da han handler på samme måde som dem. Da vi ser, at de andre elever tier stille og kigger på Adam, da han snakker, tolkes det, at der i praksisfællesskabet er gensidigt engagement, som er organiseret omkring dét, eleverne er der for, hvilket er at opnå deres individuelle mål. Det tolkes, at eleverne udviser respekt og gensidig ansvarlighed over for Adam, fordi de ikke forstyrrer ham, imens han snakker. Jf. Lave & Wenger sker læring gennem legitim perifer deltagelse, hvor den lærende bevæger sig fra at være den nytilkomne og perifere deltager i praksisfællesskabet og til at blive mere erfaren og fuldgældigt deltagende i praksisfællesskabet (Lave & Wenger, 2003, s. 31). Det tolkes, at de andre elever lytter til Adam og dermed opfatter ham som legitim deltager i fællesskabet i undervisningen. Som før beskrevet er Adams individuelle mål for at deltage på Læringslokomotivet at blive bedre til dansk og matematik og Adam nævner selv i interviewet, at han på camp'en blev bedre til dansk (Bilag 8: 00.48.71 - 01.02.42). Fordi eleverne lytter til Adam i undervisningen, tolkes det, at praksisfællesskabet på camp'en anerkender og accepterer ham i processen om netop at nå målet om at blive bedre til dansk og matematik.

I situationen med Nanna - hvor hun selv vælger at flytte plads i RU Boost - tolkes det, at Nannas identitet i praksis nu befinder sig i den indadgående bane. Dette ses, fordi hun sammen med de andre elever udviser en fælles forståelse for, hvordan de skal handle i

undervisningssituationerne - nemlig ikke at forstyrre - hvorfor hun viser, at hun gerne vil være et fuldgældigt medlem. Vi hører, at de andre elever og underviseren roser hende for at flytte plads, hvorfor det tolkes, at hun oplever anerkendelse og accept fra praksisfællesskabet, når hun prøver at ændre sine handlinger og dermed opnå sit mål om at blive bedre til at koncentrere sig og være stille i undervisningen.

5.2.4 Usikre og tilbageholdende handlinger i sociale situationer

Følgende underafsnit omhandler, hvordan Lea og Frederikke i sociale situationer udviser usikkerhed og tilbageholdenhed. I starten af camp'en er der situationer, hvor det tolkes, at Lea er tilbageholdende og usikker, og at hun finder det grænseoverskridende at lave en øvelse i RU Boost. Dette ser vi følgende observation og udtalelse:

Eleverne har undervisning i RU Boost og skal lære om kommunikation og kropssprog. Underviserne fortæller dem om en opgave, de skal lave, hvor de skiftevis skal trække "et humør"; eksempelvis glad, sur, ked af det, som de efterfølgende skal prøve at vise med deres kropssprog og tale, således de andre elever kan gætte, hvad de har trukket. Flere af eleverne trækker "et humør" og viser det foran de andre elever. Da det er Leas tur til at trække "et humør" og vise det foran de andre, siger hun til underviseren, at hun ikke har lyst. Underviseren siger til hende, at alle elever skal op at vise, og at hun bare skal gøre det så godt, hun kan. Lea trækker "et humør" og da hun skal vise det foran de andre, kigger hun ned i jorden og snakker lavt (Bilag 4.4).

I interviewet med Lea spørger vi hende, hvordan hun har det sammen med de andre elever i de forskellige situationer på camp'en, hvortil hun svarer: *"(...) f.eks. RU Boost så var det sådan lidt (pause) grænseoverskridende nogle gange. Der tror jeg, man havde det sådan lidt (pause) nervepirrende over for dem, man var på hold med engang imellem (...) "* (Bilag 10: 03.01.83 - 03.15.13).

Her tolkes det, at Lea ikke finder det trygt og naturligt at stille sig op og snakke foran andre, som hun ikke har kendt i så lang tid. Hun siger til underviseren - da det bliver hendes tur - at hun ikke har lyst til at stille sig op, og hun siger i interviewet, at hun netop finder RU Boost grænseoverskridende nogle gange. Jf. Mezirow er vores meningsskemaer de tilvante

sammenhænge, som vi ikke tænker nærmere over, men som alligevel styrer vores forventninger og fortolkninger (Mezirow, 2013, s. 19). Det tolkes, at Lea - i hendes meningsskemaer - har en forventning om, at situationer som disse er grænseoverskridende for hende. Fordi de fleste af eleverne er oppe at vise "et humør" og Lea ikke har lyst til dette, tolkes det, at hun er usikker på sig selv og er bange for, at de andre elever ikke anerkender hende som værende medlem af praksisfællesskabet, hvilket det kræves af medlemmerne, hvis der skal dannes et fællesskab (Wenger, 2004, s. 174).

I starten af camp'en tyder det på, at Frederikke ligeledes er tilbageholdende og usikker. Dette ser vi i følgende observation og udtalelse:

I starten af camp'en har eleverne undervisning i RU Boost. Underviseren fortæller eleverne, at de skal bygge sig selv i Lego, sådan som de tror, at andre ser dem. Derefter skal de stille sig op på skift og fortælle deres tanker omkring dét, de har bygget, til de andre elever. Da det bliver Frederikkes tur, begynder hun at græde og fortæller, at hun tror, at alle andre ser hende som en, der ikke kan finde ud af noget, som en der er grim og som en der ikke er lige så god som alle andre. Efterfølgende spørger underviseren de andre elever, om de har nogle kommentarer til dét, Frederikke siger, hvoraf flere af eleverne siger, at det slet ikke er sådan, de ser hende, og at de synes, hun er pæn og god (Bilag 4.3).

I interviewet spørger vi Frederikke om, hvordan hun havde det med at deltage på camp'en, hvortil hun svarer: *"Altså jeg var ret nervøs i starten og sådan lidt sådan, er det nu det, altså er det rigtigt det jeg gør? Og så var jeg lidt bange for, om jeg var god nok til sådan (...)"* (Bilag 7: 00.06.03 - 00.17.74).

Det tolkes her, at Frederikke, jf. Mezirow, i hendes meningsskemaer og meningsperspektiver har en overbevisning om, at dét at deltage samt dét at være på camp'en er noget, hun skal være nervøs og usikker omkring, fordi hun siger, at hun er bange for, at hun ikke er god nok. Det tyder på, at Frederikke er bange for, at de andre elever ikke anerkender og accepterer hende, fordi hun netop siger, hun ikke er god nok. Vi ser, at de andre elever her modsiger hende, hvorfor det tyder på, at eleverne netop anerkender Frederikke som deltager af praksisfællesskabet, hvilket dét, jf. Wenger, kræves af medlemmerne, hvis der skal dannes et fællesskab.

5.2.5 Handlingsændringer i sociale situationer

Senere på camp'en observerer vi situationer med både Lea og Frederikke, hvor vi ser, at de handler på anderledes måder i sociale situationer, end de gjorde i starten af camp'en. Dette ser vi i følgende udtalelser og observationer:

I en time i RU Boost, hvor vi underviser eleverne, forklarer vi dem en øvelse, de skal lave. Eleverne skal arbejde sammen i grupper, som vi har lavet på forhånd. Eleverne skal lave nogle forskellige samarbejdsøvelser, og vi fortæller dem, at de skal snakke sammen i deres gruppe for at diskutere, hvordan de som gruppe vil løse de forskellige opgaver. Imens går vi rundt og lytter i grupperne for at høre, hvad de snakker om. Her hører vi, at Lea kommer med flere ideer og løsningsforslag til, hvordan de i hendes gruppe kan løse opgaverne, hvortil vi ser, at Leas gruppemedlemmer hører på, hvad hun siger (Bilag 4.4).

I interviewet med Lea spørger vi hende om, hvad hun har lært af at være på camp'en, hvortil hun svarer: *“Det der med og åbne lidt mere op over for andre (pause) og ikke bare lukke sig inde i sådan en skal.”* (Bilag 10: 01.07.27 - 01.13.07).

I en time i RU Boost, hvor vi underviser eleverne, forklarer vi dem, hvilken øvelse de skal lave. De skal være sammen i grupper og vælge én person, som får et stykke hvidt papir til at tegne på. De resterende elever i gruppen skal skiftevis løbe hen til et billede. De skal huske så meget af billedet, som de kan, og derefter løbe tilbage til deres gruppe. Her skal de nu forklare den elev, der tegner, hvad der skal tegnes. Målet er, at dét gruppen får tegnet til sidst skal ligne det andet billede så meget som muligt. Her ser vi, at Frederikke melder sig selv til at være den person, der tegner, og får lov til det af hendes gruppe. Vi ser ligeledes, at hun fortæller de andre elever, hvad hun synes, de skal kigge efter, når de skal løbe hen til det andet billede (Bilag 4.3).

I interviewet med Frederikke spørger vi hende, hvad hun synes, hun har lært af at deltage på camp'en, hvortil hun svarer: *“Altså jeg blev nok lidt bedre til at sådan snakke med andre folk og er nok også blevet bedre til at åbne mig på en måde sådan for folk (...)”* (Bilag 7: 00.55.65 - 01.10.38).

Ud fra dette tolkes det, at Lea og Frederikke ikke er så tilbageholdende og stille i disse situationer i undervisningen senere på camp'en, som de er i starten. Lea siger selv i interviewet, at hun synes RU Boost er grænseoverskridende og Frederikke siger i interviewet, at hun var nervøs for at deltage på camp'en og nervøs for, om hun er god nok. Jf. Taylor skal der netop være plads til at afprøve grænser, hvis transformativ læring skal være til stede, da denne læring ofte starter, når man oplever noget uvant, noget grænseoverskridende og når man føler sig usikker (Taylor, 2013, s. 27). Både Lea og Frederikke siger i interviewet, at de senere på camp'en er blevet bedre til at åbne sig op over for andre, hvorfor det tolkes, at de har opnået transformativ læring. At de begge er blevet bedre til at åbne sig op ses ligeledes, fordi vi observerer situationer, hvor de begge siger deres mening og kommer med forslag til deres grupper om, hvordan forskellige opgaver kan løses. Det ses, at de to elever senere på camp'en handler anderledes ift. situationerne i starten af camp'en, hvorfor det tyder på, at de har lavet kritisk refleksion, hvilket forårsager ændringer i deres meningsskemaer og meningsperspektiver. Mezirow siger, at transformativ læring grundlæggende handler om at skabe mening i sin tilværelse, og at mening er det grundlæggende begreb for, hvordan den enkelte forstår sin omverden og sig selv. Fordi Lea og Frederikke som før beskrevet begge deltager på Læringslokomotivet for at blive bedre til at åbne sig op og snakke mere med andre, tolkes det, at de forstår sig selv og deres omverden på nye måder, og at det nu giver mening for dem at ytre deres meninger i sociale situationer frem for at være tilbageholdende. Som før beskrevet er der, jf. Taylor, visse kerneelementer, som er væsentlige, hvis progressiv transformativ læring skal fremmes, og disse omhandler bl.a. den individuelle erfaring, som eleven har, samt kritisk refleksion ift. indhold, proces og grundlag. Da Lea og Frederikke i ovennævnte situationer netop ændrer deres handlinger ift. deres handlinger i lignende situationer i starten af camp'en, tolkes det, at de netop er kritiske ift. de erfaringer, de har fra disse situationer. De vælger derfor at handle på en fremadrettet og fremtidsorienteret måde for at opnå deres mål om at blive bedre til at åbne sig mere op og snakke mere med andre, hvorfor det tolkes, at de begge har opnået progressiv transformativ læring. I observationerne ser vi, at eleverne fra Leas gruppe hører på hendes løsningsforslag og at eleverne siger til Frederikke - da hun fremlægger i RU Boost - at de ikke ser hende, som en der er grim og ikke kan finde ud af noget. Ud fra dette tolkes det, jf. Lave & Wenger, at Lea og Frederikke i disse situationer oplever anerkendelse og accept fra praksisfællesskabet og dermed opfattes som legitime deltagere, hvorfor dette kan betyde, at de fremadrettet er mindre usikre og på camp'en derfor kan opnå deres mål om at blive bedre til at åbne sig mere op over for andre.

5.2.6 Regressiv transformativ læring

Senere på camp'en observerer vi situationer, hvor Lea opsøger os, hvorfor det tyder på, at hun i disse situationer stadig er usikker og tilbageholdende i sociale situationer over for de andre elever på camp'en. Dette ser vi i følgende observationer:

Vi observerer en dag, at eleverne har fri og opholder sig udenfor på græsset, hvoraf flere elever snakker sammen. Vi ser, at nogle af pigerne sidder ved et af de borde, som er udenfor, og vi sidder selv ved et andet bord udenfor sammen med to af de andre undervisere. Lea kommer hen og sætter sig hos os og begynder at snakke med os (Bilag 4.4).

Sidste dag på camp'en skal vi, en anden underviser og eleverne ud at sejle i kano. Vi går i fællesskab sammen fra vandrerhjemmet og ned til åen. På vej derned går vi ved siden af hinanden og ser, at flere af eleverne går sammen og snakker. Vi ser, at Lea går alene den første del af turen og efterfølgende kommer hun over til os og begynder at snakke med os og går med os resten af turen (Bilag 4.4).

I disse situationer tyder det på, at Lea stadig er lidt usikker og stadig finder det grænseoverskridende at åbne sig op over for de andre elever. Dette ser vi, fordi hun opsøger os i flere situationer, hvor hun har muligheden for at være sammen med de andre elever. Det tolkes, at Lea i hendes meningsskemaer har en forventning om, at undervisere ikke afviser hende, hvorfor hun i disse situationer finder det trygt at opsøge os. Hvis den lærende tilsigter at opnå progressiv transformativ læring, men i forløbet oplever at det eksempelvis er for svært at slippe det eksisterende grundlag og at usikkerheden og tvivlen bliver for voldsom, kan der opstå regressiv transformativ læring. Dette kan altså opstå, hvis man er i en situation, hvor en ændring er påkrævet eller uundgåelig, men hvor man ikke magter at foretage ændringen på en fremadrettet og overskridende måde, hvorfor man derimod prøver at finde en mere sikker position. Dette vil medføre en regression til en mindre udfordrende holdning, forståelse eller adfærdsændring (Illeris, 2013, s. 137). I ovenstående situationer med Lea tyder det på, at hun vælger en mere sikker position ved at være sammen med os, hvorfor dette er en regression til en mindre udfordrende adfærdsændring. Fordi Lea vælger at opsøge os i situationer, hvor hun har mulighed for at være sammen med de andre elever, tyder det på, at hun, jf. Wenger, mangler

en følelse af anerkendelse og accept fra de andre elever og dermed ikke selv ser sin identitet som værende fuldgældigt medlem i praksisfællesskabet.

5.2.7 Delkonklusion

Alle fire elever begynder at reflektere over deres tidligere handlinger og erfaringer og benytter netop disse til at nå frem til mere fremadrettede og fremtidsorienterede måder at handle på for at opnå deres individuelle mål for, hvorfor de deltager på camp'en. Da alle fire elever foretager kritisk refleksion opnår de ændringer i deres meningsskemaer og meningsperspektiver og ligeledes opnår de alle progressiv transformativ læring. I situationerne - hvor eleverne ændrer deres måder at handle på - oplever de anerkendelse og accept fra praksisfællesskabet og dermed anses de som legitime deltagere i praksisfællesskabet, hvilket bidrager til, at eleverne kan opnå deres individuelle mål. Adam og Nannas identiteter i praksis ændrer sig fra at være i den perifere bane til nu at være i den indadgående bane, da de med deres handlinger udviser, at de gerne vil være fuldgældige medlemmer af praksisfællesskabet. Yderligere er der situationer i sociale sammenhænge, hvor Lea ikke handler på en fremadrettet og overskridende måde ift. sit individuelle mål, og dermed vælger hun en mere sikker position, hvorfor dette er en regression til en mindre udfordrende adfærdsændring. Det tyder på, at hun her mangler en følelse af anerkendelse og accept fra praksisfællesskabet og dermed ikke selv oplever sin identitet som værende fuldgældigt medlem.

5.3 Elevernes udfordringer efter camp'en

Følgende afsnit tager afsæt i den del af de fire individuelle interviews, vi foretog med eleverne, som omhandler elevernes tilbagevenden til deres egne klasser (Bilag 5). Afsnittet har til formål at give et indblik i, hvilke udfordringer de fire elever oplever ved at fastholde deres opnåede læring og identitetsændring ift. deres individuelle mål, når de kommer hjem i deres egne klasser efter at have deltaget på camp'en, hvorfor dette kan bidrage til at besvare specialets problemformulering. Første del af afsnittet omhandler de mulige udfordringer, som eleverne kan opleve efter camp'en, hvilket her belyses ud fra evalueringen fra Epinion samt ud fra Illeris', Wengers samt Laves & Wengers teoretiske synspunkter. Efterfølgende belyses det, hvilke udfordringer de fire elever, vi har interviewet, har oplevet ved at komme hjem til deres klasser igen.

5.3.1 Mulige udfordringer efter camp'en

Jf. Epinion kan det, som før beskrevet, være udfordrende for eleverne at komme tilbage til deres egne klasser igen efter at have deltaget på camp'en. En af udfordringerne er bl.a. at skulle omstille sig til den forskel, der er niveaumæssigt og ressourcemæssigt fra camp'en og til folkeskoleklassen (Epinion, 2018, s. 91). Hvis disse udfordringer er for krævende for eleverne, kan der, jf. Illeris, opstå regressiv transformativ læring. Eleverne er ligeledes en del af to fællesskaber; dét på camp'en og dét i deres egen klasse, hvilket, jf. Wenger, kan være udfordrende, da forskellige praksisser kan stille forskellige krav til den enkelte, og elementer fra ét praksisfællesskab kan være helt upassende i et andet praksisfællesskab (Wenger, 2004, s. 186). Wenger nævner yderligere, at ens identitet i praksis kan være i en grænsebane, hvor der findes værdi i at spænde over grænser og forbinde forskellige praksisfællesskaber, men at det netop kan være udfordrende for medlemmet af praksisfællesskaberne at bevare identiteten på tværs af grænserne (Wenger, 2004, s. 180). Jf. Lave & Wenger kan den lærende være nytilkommen og perifer og bevæge sig mod at blive mere erfaren som veteranerne og dermed blive fuldgældigt deltagende i den sociokulturelle praksis. Fordi eleverne ikke er til stede i deres egne klasser i en måned, er der en risiko for, at de dermed kan føle sig som nytilkomne og perifere deltagere, når de efter den ene måned kommer hjem igen. Hvis det ikke var denne position, de havde i den sociokulturelle praksis, før de tog afsted, kan det muligvis være en udfordring for dem at have denne position, når de kommer hjem i deres klasser igen.

I følgende afsnit beskrives det på baggrund af observationer og interviews, hvilke udfordringer de fire elever oplevede, da de kom hjem til deres egne klasser igen efter at have deltaget på camp'en.

5.3.2 Ingen udfordringer

I interviewene med eleverne snakker vi med dem om, hvordan deres oplevelser med at komme hjem til deres egne klasser igen har været, hvortil det tyder på, at nogle af eleverne har oplevet udfordringer ved dette, imens andre ikke har oplevet nogle udfordringer. Ud fra Nannas udtalelse i interviewet tyder det på, at hun ikke har oplevet udfordringer ved at komme hjem til sin egen klasse igen. Dette ser vi, fordi hun svarer "nej", da vi spørger hende, om der er noget, der har været svært ved at komme tilbage til hendes egen klasse (Bilag 9: 05.29.74 - 05.30.36). Som før beskrevet arbejdede Nanna på camp'en med at blive bedre til at koncentrere sig og være mere stille i undervisningen. Det tyder på, at Nanna har fortsat dette arbejde i

hendes egen klasse og at hun, jf. Illeris, netop er fortsat med den progressive transformative læring, hun opnåede på camp'en, efter hun er kommet hjem, hvorfor det tolkes, at dette bidrager til, hvorfor hun ikke har oplevet udfordringer. Dette ser vi i følgende udtalelse:

“(...) jeg havde meget krudt i røven der hvor jeg (griner) der hvor jeg ikke havde været på Læringslokomotivet, men nu har jeg ligesom fået det til og spille sammen, hvis du ved, så jeg sidder stille i timerne og sådan noget.” (Bilag 9: 01.18.32 - 01.31.59).

5.3.3 Manglende accept og anerkendelse fra praksisfællesskabet

I interviewet med Frederikke udtaler hun, at hun oplever udfordringer den første uge, efter hun er kommet tilbage til sin egen klasse igen. Hun siger i interviewet, at hun i starten føler sig udenfor, da hun er kommet hjem, hvorfor det tolkes, at hun, jf. Wenger, ikke har følt sig anerkendt og accepteret i klassen som værende fuldgældigt medlem. Dette ser vi i følgende udtalelse:

“Jamen altså den første uge, der synes jeg, det var rigtig hårdt, fordi at jeg var sådan lidt bange for, om de overhovedet kunne lide mig, det synes jeg virkelig sådan, og jeg følte mig lidt uden for de første par dage. Men så kom jeg ind i (utydeligt) igen, og så blev det okay igen.” (Bilag 7: 05.32.44 - 05.50.92).

Ud fra Laves & Wengers teori om legitim perifer deltagelse, er der som før beskrevet netop en risiko for, at eleverne kan føle sig som nytilkomne og perifere deltagere i deres egen klasse, når de kommer hjem fra camp'en igen, hvortil dette kan være udfordrende, hvis ikke det var denne position, de havde i klassen, inden de tog afsted (Underafsnit 5.3.1). Ud fra ovenstående udtalelse fra Frederikke tolkes det, at hun ikke føler sig anerkendt som legitim deltager i praksisfællesskabet i hendes klasse, fordi hun netop er bange for, om de andre elever i klassen kan lide hende. De andre elever anses som værende veteranerne i praksisfællesskabet, hvortil Frederikke siger, at hun føler sig udenfor og dermed ikke ser sig selv som en del af praksisfællesskabet. Som før beskrevet arbejdede Frederikke på camp'en med at blive bedre til at åbne sig mere op og snakke mere med andre. I interviewet med Frederikke spørger vi hende, om hun gjorde noget ved de udfordringer, hun oplevede ved at vende tilbage til sin klasse. Hertil udtaler hun, at hun er begyndt at snakke med nogle fra sin klasse igen, hvorfor hun

ligeledes siger, at hun ikke længere har lyst til at skifte klasse, hvilket hun fortalte, at hun havde overvejet at gøre, inden hun startede på camp'en. Dette ser vi i følgende udtalelser:

“Altså jeg begyndte at snakke med to af mine venner, eller veninder, og så har jeg også begyndt at snakke med nogle af drengene fra min klasse og sådan noget.”
(Bilag 7: 06.14.40 - 06.25.87).

“Altså jeg har det godt på en måde, fordi at inden jeg var på Læringslokomotivet, der overvejede jeg at flytte klasse og sådan noget, men nu har jeg det fint nok.”
(Bilag 7: 06.42.98 - 06.50.75).

Det tyder på, at Frederikke i sin klasse er fortsat arbejdet med at åbne sig op og snakke med flere og, jf. Illeris, netop er fortsat med den progressive transformative læring, som hun opnåede på camp'en, fordi hun er begyndt at snakke med nogle af sine venner fra klassen og ikke længere vil flytte skole. Det tolkes, at hun nu, jf. Wenger, føler sig mere anerkendt og accepteret som medlem af praksisfællesskabet af de andre elever, fordi hun siger, at hun er begyndt at snakke med flere og siger, at hun har det fint nok nu. Ligeledes tolkes det, jf. Lave & Wenger, at hun nu har bevæget sig fra at være den nytilkomne til at blive mere erfaren og dermed være en del af veteranerne i praksisfællesskabet i klassen, hvorfor hun nu er fuldgældigt medlem. Derfor kan dette være en af årsagerne til, at hun efter noget tid ikke længere oplevede udfordringer ved at komme tilbage til sin egen klasse igen.

5.3.4 Faglige udfordringer

En af de elever, som ligeledes har oplevet udfordringer ved at komme tilbage til sin egen klasse igen, er Adam. Som før beskrevet arbejdede Adam på camp'en med at blive bedre til dansk og matematik, og i interviewet spørger vi Adam, hvordan han har arbejdet videre med dét, han har lært på camp'en, efter at være kommet tilbage til sin egen klasse igen. Til dette svarer Adam følgende:

“Prøvet at koncentrere mig mere og koncentrere mig mere, og så prøve at lave mit hjemmearbejde, det prøver jeg også at se, om jeg kan få lavet, det var jeg ikke så god til.” (Bilag 8: 04.19.60 - 04.34.20).

Ud fra denne udtalelse tolkes det, at Adam prøver at arbejde videre med de ting, han har lært på camp'en, hvilket han nævner, at han ikke var så god til før. Det tyder derfor på, at han nu, jf. Mezirow, forstår sig selv og sin omverden på en ny måde, og at det nu giver mening for Adam at handle fremadrettet, så han kan fortsætte arbejdet med at blive bedre til dansk og matematik. Derfor er Adam, jf. Illeris, fortsat med den progressive transformative læring, han opnåede på camp'en. I interviewet med Adam er der dog udtalelser, der tyder på, at Adam har oplevet udfordringer ved at fortsætte med at handle på denne måde i sin klasse. Dette ser vi i følgende udtalelser:

“(...) for eksempel jeg flyttede skole her efter, her efter nytår (...)” (Bilag 8: 01.28.69 - 01.46.99).

“(...) det [den nye skole] er bedre end den gamle skole, man får mere hjælp her. Den gamle skole der gik de meget op i at, der er det kun de kloge, der går på nærmest.” (Bilag 8: 01.57.91 - 02.05.81).

Ud fra disse udtalelser tolkes det, at selvom Adam tilsigter at fortsætte den progressive transformative læring, oplever han, at kravene til dette er for store, fordi han efter camp'en ikke har evnerne til at kunne følge med fagligt i sin gamle klasse, hvorfor der som beskrevet i Underafsnit 5.3.1 kan være opstået regressiv transformativ læring. Dette ser vi, fordi han nævner, at han på den nye skole får mere hjælp, hvorfor det tolkes, at han ikke får den nødvendige hjælp på den gamle skole. Adam siger, at der på den gamle skole kun går kloge elever, og eftersom han vælger at flytte skole, tolkes det, at han ikke ser sig selv som værende en af de kloge, hvorfor han, jf. Wenger, ikke kan identificere sig med de andre elever fra denne klasse. Som før beskrevet sker læring, jf. Lave & Wenger, gennem legitim perifer deltagelse, hvor den lærende bevæger sig fra at være den nytilkomne og perifere deltager til at blive mere erfaren som veteranerne og fuldgældigt deltagende i praksisfællesskabet. Det tolkes derfor, at Adam ikke føler sig som legitim deltager i praksisfællesskabet i klassen, da han ikke identificerer sig med de kloge i klassen. Yderligere tolkes det, at de andre i klassen - hvilke anses som værende veteranerne i praksisfællesskabet - heller ikke opfatter Adam som legitim deltager i deres praksisfællesskab. Som før beskrevet er der, jf. Epinion, flere elever der har oplevet det som udfordrende at komme hjem til sin egen klasse, hvor det faglige niveau og ressourcerne er anderledes end på camp'en, hvilket ligeledes er det, som Adam oplever.

Det tyder dog på, at Adam begynder at reflektere over, hvad det er, der ikke fungerer i klassen og finder ud af, at han ikke får den nødvendige faglige hjælp, han har brug for. For at tilværelsen stadig skal give mening for ham, er han nødt til at handle på dette. Det tyder på, at han, jf. Mezirow, laver kritisk refleksion, fordi han overvejer, hvordan han fremadrettet kan handle bedst muligt ud fra de erfaringer, han har fået, og indser at han må flytte skole, hvis tilværelsen igen skal give mening for ham. Jf. Wenger kan ens identitet i praksis opleves på forskellige måder, hvor én af dem er identitet som læringsbane, og her indgår bl.a. udadgående baner. Disse baner fører væk fra et fællesskab, og dette er identitetsskabende, da medlemmet udvikler nye relationer og ser sig selv på nye måder (Wenger, 2004, s. 180). Fordi Adam flytter skole og får nye relationer, tolkes det, at hans identitet i praksis nu er i den udadgående bane.

5.3.5 Udfordringer i sociale sammenhænge

Som før beskrevet var Leas individuelle mål på camp'en at blive bedre til at åbne sig mere op og snakke mere med andre. I interviewet med Lea spørger vi hende, hvad hun synes, hun har lært ved at deltage på camp'en ift. dette sociale aspekt, samt hvordan hun har arbejdet videre med dette, efter hun er kommet tilbage til sin egen klasse igen. Dertil svarer Lea:

“Det der med og åbne lidt mere op over for andre (pause) og ikke bare lukke sig inde i sådan en skal.” (Bilag 10: 01.07.27 - 01.13.07).

“Altså sådan prøve at tænke, hvordan man ellers kunne gøre det sådan. Om man kunne gøre det på en måde, der var bedre. Også det der med, at man godt kunne (pause) komme til at tage den lette vej i stedet for den svære løsning.” (Bilag 10: 04.25.21 - 04.36.93).

Fordi Lea nævner, at hun godt kunne komme til at tage “den lette vej” tolkes det, at det var sådan hun handlede inden, hun startede på camp'en. Ligeledes siger hun “i stedet for den svære løsning”, hvorfor det her tolkes, at hun finder det svært at være åben over for andre og ikke lukke sig inde i en skal. Hun siger ligeledes, at hun nu prøver at tænke over, om der i sociale situationer er en måde at handle på, som er bedre, end det hun plejer. Ud fra denne udtalelse tolkes det, at Lea prøver at arbejde videre med dét, hun har lært på camp'en ift. at åbne sig mere op og snakke mere med andre, hvorfor hun, jf. Illeris, prøver at arbejde videre med den progressive transformative læring, hun opnåede på camp'en. Fordi hun netop prøver at tænke

over, hvordan hun nu kan handle anderledes i sin klasse, end hun er vant til, tolkes det, at hun, jf. Mezirow, laver kritisk refleksion. I interviewet spørger vi ligeledes Lea, om hun har oplevet udfordringer - ift. det sociale i klassen - ved at komme tilbage, hvortil hun svarer:

“Ikke specielt tror jeg. Det er lidt sådan. Det har været lidt det samme, synes jeg.

(Pause) Det er ikke så meget der har ændret sig.” (Bilag 10: 05.17.25 - 05.25.92).

Ud fra denne udtalelse giver Lea udtryk for, at der ikke har været nogle sociale udfordringer ved at komme tilbage til sin egen klasse igen. Alligevel tolkes det, at det for Lea er svært at fortsætte med at handle på samme måde i klassen, som hun gjorde i slutningen af camp'en, selvom hun reflekterer over sine handlinger. Dette ser vi, fordi hun netop siger, at det sociale i klassen er det samme, som før hun tog afsted, og fordi hun netop forbinder dét med at åbne sig op over for andre og ikke lukke sig inde i en skal som “den svære løsning”. Det tolkes derfor, at hun stadig sommetider vælger at tage “den lette løsning” i de sociale situationer i klassen, fordi det sociale i klassen netop ikke har ændret sig så meget. Jf. Illeris kan regressiv transformativ læring, som før beskrevet, opstå, hvis det er for svært at slippe det eksisterende grundlag, hvilket for Lea tolkes som værende “den lette vej”. Det tyder på, at Lea i de sociale situationer i klassen ikke altid magter at handle på en fremadrettet måde, men derimod prøver at finde en mere sikker position, hvilket hun kan gøre ved at vælge “den lette vej”, hvorfor dette, jf. Illeris, er en regression til en mindre udfordrende adfærdsændring for Lea. Som før beskrevet så vi ligeledes på camp'en, at Lea i nogle sociale situationer ikke altid magtede at handle på en fremadrettet og fremtidsorienteret måde ift. at nå sine individuelle mål, hvorfor hun også der ændrede sine handlinger til en mindre udfordrende adfærd. Som beskrevet i Underafsnit 5.3.1 kan det netop være udfordrende for medlemmet af praksisfællesskaberne at bevare identiteten på tværs af grænserne. Det tolkes her, at Lea netop oplever udfordringer ved at bevare identiteten på tværs af grænserne mellem de to praksisfællesskaber. På camp'en åbnede hun sig mere op, men det tyder på, at denne identitetsændring er udfordrende for hende at bevare, da hun igen kommer hjem til sin egen klasse, fordi hun stadig omtaler dét at åbne sig op og ikke lukke sig ind i en skal som “den svære løsning”.

5.3.6 Delkonklusion

Ud fra ovenstående afsnit arbejder Nanna videre med sit individuelle mål om at blive bedre til at koncentrere sig og være stille i timerne hjemme i klassen, og at hun fortsætter netop den progressive transformative læring, som hun opnåede på camp'en, hvorfor hun ikke oplever nogle udfordringer efter camp'en. Frederikke oplever udfordringer efter, hun kommer hjem, da hun ikke føler sig anerkendt og accepteret af praksisfællesskabet i klassen som værende legitim deltager. Fordi Frederikke begynder at snakke med nogle fra sin klasse igen, fortsætter hun med at arbejde med sit individuelle mål og dermed fortsætter hun med den progressive transformative læring, som hun opnåede på camp'en. Efterfølgende tyder det på, at hun føler sig mere anerkendt og accepteret af praksisfællesskabet og at hun bevæger sig fra at være den nytilkomne til at blive en mere erfaren deltager i praksisfællesskabet og dermed fuldgældigt medlem. Adam forsøger ligeledes at arbejde videre med sit individuelle mål om at blive bedre til dansk og matematik, da han kommer hjem, hvorfor han fortsætter med den progressive transformative læring, som han opnåede på camp'en. Adam oplever dog efterfølgende, at kravene til det faglige niveau er for store, hvorfor der for ham opstår regressiv transformativ læring. Adam kan ikke identificere sig med eleverne fra klassen, og det tyder på, at han ikke føler sig som legitim deltager i praksisfællesskabet, hvorfor han laver kritisk refleksion ift. hans tidligere erfaringer og derfor vælger at skifte skole. Lea prøver ligeledes at arbejde videre med sit individuelle mål om at blive bedre til at åbne sig mere op og snakke mere med andre, da hun kommer hjem, hvorfor hun prøver på at fortsætte den progressive transformative læring, som hun opnåede på camp'en. Det tolkes, at hun reflekterer over sine handlinger, men at hun i sociale situationer i klassen ikke altid magter at handle på en fremadrettet måde. Derfor prøver hun at finde en mere sikker position, hvilket medfører en regression til en mindre udfordrende adfærdsændring for hende. Derfor oplever Lea udfordringer ved at bevare sin identitetsændring - ift. at åbne sig mere op og snakke mere med andre - på tværs af grænserne mellem de to praksisfællesskaber.

6.0 Diskussion

Følgende kapitel har til formål at diskutere specialets metodiske overvejelser og begrænsninger samt udvalgte resultater fra analysen med fokus på *troværdighed*, *pålidelighed* og *overførbarhed*. Disse begreber benyttes som indikatorer på videnskabelig kvalitet i undersøgelser med kvalitativt afsæt (Lincoln & Guba, 2012, s. 503).

6.1 Troværdighed

Følgende afsnit har til formål at diskutere, hvorvidt specialets troværdighed er sikret, hvilket indebærer, hvorvidt den viden, der er skabt i specialet, er plausibel, og hvorvidt resultaterne er gyldige (Lincoln & Guba, 2012, s. 503).

6.1.1 Triangulering

En måde at sikre troværdighed på er ved at lave triangulering, da man på denne måde anskuer problemstillingen ud fra flere synsvinkler (Lincoln & Guba, 2012, s. 504). I specialet har vi som empirisk materiale benyttet observation i felten, interviews med fire elever samt taget udgangspunkt i visse aspekter fra Epinions evaluering af tidligere hold på Læringslokomotivet (Epinion, 2018). Dette netop for at få flere perspektiver på samme problemstilling, således disse tages i betragtning og hjælper til en besvarelse af problemformuleringen. Derudover har vi løbende vurderet alle vores teoretiske og metodiske valg ud fra vores problemstilling, således disse understøtter hinanden og dermed skaber en sammenhæng i specialet med dét formål at besvare problemformuleringen.

6.1.2 At lade andre vurdere sin data

Troværdigheden af specialet kan ligeledes sikres, hvis man lader “kritiske venner” vurdere, hvorvidt ens analyse er skabt på grundlag af ens data (Lincoln & Guba, 2012, s. 503). Vi har netop ladet “kritiske venner”, bl.a. studiekammerater, vurdere vores data for at få andre perspektiver på, hvorvidt vores analyse er underbygget af vores empiriske materiale. Yderligere kan troværdigheden sikres, hvis man lader ens informanter vurdere, om ens dokumenterede observationer stemmer overens med dét, informanterne selv har erfaret i undersøgelsen (Ibid). Vi har valgt ikke at lade vores informanter vurdere vores data, hvorfor det kan diskuteres, hvorvidt dette har svækket specialets troværdighed. Jf. Gulløv & Højlund er det etisk korrekt at gøre sine informanter bekendt med sit datamateriale, men dette anses

som værende problematisk, når man arbejder med børn (Gulløv & Højlund, 2003). Yderligere mener Kristiansen & Krogstrup, at informanter kan have mange forskellige årsager til at afvise eller påvirke forskerens fortolkninger (Kristiansen & Krogstrup, 1999, s. 194). Grundet disse synspunkter argumenterer vi for, at troværdigheden alligevel er sikret på trods af, at eleverne ikke er blevet præsenteret for vores data.

6.1.3 Elevernes udtalelse om individuelle mål

I specialet har vi undersøgt, hvilken form for læring eleverne har opnået af at deltage på camp'en, hvilket er med udgangspunkt i elevernes individuelle målsætning ift., hvorfor de deltager på camp'en. Når eleverne skal ansøge om deltagelse på Læringslokomotivet, skal deres lærer, som før beskrevet, udfylde skolens begrundelse for, hvorfor den enkelte elev skal have muligheden for at deltage. Ligeledes skal den enkelte elev i samarbejde med enten forældre eller lærer udfylde, hvorfor eleven gerne vil deltage på Læringslokomotivet (Underafsnit 2.1.1). Her kan det diskuteres, hvorvidt elevens lærer kan have en anden opfattelse og mening om elevens behov for at skulle deltage på Læringslokomotivet, end den opfattelse som eleven (og muligvis forældre) selv har. Derfor er vi ikke klar over, hvorvidt det er den enkelte elev, der selv har udtrykt et ønske om at deltage på Læringslokomotivet, eller om det derimod er elevens lærer eller forældre, som har taget beslutningen for eleven. Som før beskrevet i Underafsnit 5.2.1 hører vi eleverne fortælle, hvorfor de deltager på camp'en. Da elevernes lærer udfylder, hvorfor skolen mener, at eleven skal deltage på Læringslokomotivet, og fordi den del - som eleven skal udfylde - er i samarbejde med enten lærer eller forældre, kan det diskuteres, hvorvidt dét eleverne fortæller på camp'en er deres "egne" ord, hvorfor dette kan svække specialets troværdighed. Grundet vores hermeneutiske tilgang ønsker vi dog ikke at tvivle på validiteten af de forskellige meninger, eleverne tillægger de begivenheder, som vi undersøger (Egholm, 2014, s. 97), hvorfor vi derfor ikke tvivler på dét, eleverne fortæller på camp'en, og dermed argumenterer vi for, at elevernes individuelle målsætning stemmer overens med dét, de fortæller os.

6.1.4 Respondentudvælgelse

I specialet er vi interesseret i at få indblik i, hvilke udfordringerne eleverne oplever, når de kommer hjem til deres egne klasser igen, hvorfor det er relevant for os at få alle 20 elevers oplevelse af dette. Vi har interviewet fire af de 20 elever for at få svar på dette, hvorfor det kan diskuteres, hvorvidt dette svækker troværdigheden i specialet. Brinkmann & Tanggaard argumenterer for, at det foretrækkes at interviewe en begrænset mængde personer for at kunne

opnå en detaljeret og intensiv analyse frem for at gennemføre flere interviews og muligvis have så meget data, at det bliver for overfladisk og ugennemarbejdet (Brinkmann & Tanggaard, 2010, s. 32). På baggrund af dette argumenterer vi for, at troværdigheden alligevel sikres med interviews af fire elever.

6.1.5 Ethiske overvejelser om uddybende spørgsmål

Observation kan med fordel benyttes understøttende til interviews, da man her får mulighed for at stille relevante og opfølgende spørgsmål til de observationer, man har set (Hastrup et al., 2011, s. 76). I vores interviews og feltarbejde er der flere steder, hvor vi med fordel kunne have spurgt mere ind til elevernes udtalelser og handlinger. Dette kunne have givet os uddybende forklaringer af deres oplevelser og dermed sikret troværdigheden. At gøre dette oplevede vi dog som vanskeligt i flere tilfælde, fordi vi oplevede, at eleverne fortalte os sårbare ting, hvorfor vi af etiske årsager ikke spurgte uddybende ind til dette. Dette skyldes det asymmetriske magtforhold, der er mellem børn og voksne (Lindberg & Knudsen, 2010, s. 50), og vi havde ikke lyst til at spørge eleverne ind til noget, som de måske ikke havde lyst til at uddybe. Eksempelvis nævner Adam i interviewet, at han har valgt at skifte skole (Bilag 8: 01.28.69 - 01.46.99). Hvis vi havde spurgt uddybende ind til, hvorfor han havde truffet dette valg, kan det diskuteres, hvorvidt Adam ville have sagt fra over for os på trods af, at han måske ikke ønskede at uddybe det. Vi spørger Adam, hvordan det er at have skiftet skole, hvortil han svarer, at det er “mega fedt” (Bilag 8: 01.54.21 - 01.54.85). Her valgte vi at spørge åbent ind til det i stedet for at benytte direkte spørgsmål, hvilke stilles, hvis et forskningsspørgsmål kræver præcise svar fra respondenter (Brinkmann & Tanggaard, 2010, s. 41). Dette gjorde vi for at give Adam en mulighed for at uddybe det, hvis han havde lyst. En uddybende forklaring her kunne have givet et mere reelt indblik i, hvilke udfordringer han oplevede, da han kom hjem til sin egen klasse igen, hvorfor dette kunne have øget troværdigheden af specialet. I stedet valgte vi, som før beskrevet, af etiske årsager ikke at spørge dybere ind, da han ikke skulle føle sig presset til at svare på dét, hvorfor vi her prioriterede etik højere end troværdighed.

6.2 Pålidelighed

Følgende afsnit har til formål at diskutere, hvorvidt specialets pålidelighed er sikret, hvilket indeærer, hvorvidt specialets empiri kan produceres igen, hvis undersøgelsen foretages igen (Harboe, 2013, s. 199).

6.2.1 Dataindsamling

Ift. pålidelighed er et væsentligt spørgsmål, hvorvidt forskerens forforståelse samt tidligere erfaringer påvirker dataindsamlingen samt -analysen (Lincoln & Guba, 2012, s. 504). Når man udfører feltarbejde og observerer børn, vil man inddrage nogle forhold som relevante og undlade andre, som ikke opfattes som relevante for ens problemstilling. Bedømmelsen af relevans kommer i høj grad fra den teoretiske vinkel, som man har ift. sin undersøgelse (Gulløv & Højlund, 2003, s. 32). Da vi indsamlede feltnoterne i september, arbejdede vi med en anden problemstilling end dén, vi har fokus på i indeværende speciale. Derfor kan det diskuteres, hvorvidt vi i vores feltarbejde har vurderet nogle af feltnoterne som værende irrelevante for os grundet den problemstilling, vi havde på daværende tidspunkt, hvorfor dette kan have påvirket vores dataindsamling og svækket pålideligheden af specialet. Af praktiske årsager var det ikke muligt for os at indsamle feltnoterne på et tidspunkt, hvor vi vidste, at vi ville arbejde med nuværende problemstilling, da der i dette tidsrum ikke har været en ny camp, vi kunne deltage på. Jf. Alderson bør man også grundigt overveje, hvorvidt det er nødvendigt at gennemføre et studie, hvor en gruppe af børn udsættes for særlig opmærksomhed eller anstrengelser (Alderson, 2003, s. 169). Derfor gjorde vi os nogle etiske overvejelser, hvorfor vi vurderede, at det var muligt for os at bruge uddrag fra vores allerede indsamlede feltnoter til arbejdet med denne problemformulering også, således vi ikke udsatte eleverne for unødigt opmærksomhed.

6.2.2 Analyse af data

Jf. Jørgensen & Phillips kan det være svært at undersøge diskurser, som man selv er en del af (Jørgensen & Phillips, 2010, s. 31). I vores tilfælde har vi været en del af samme praksis som vores informanter. Dette har forårsaget, at vi i forvejen havde en del viden om eleverne, da vi skulle udføre interviews med fire af dem, hvortil dette kan have påvirket måden, vi har fortolket deres udtalelser på. For at imødekommende denne problemstilling må man prøve at sætte sig selv og sin 'viden' i parentes, således ens egne vurderinger ikke dominerer analysen (Ibid). For at imødekomme dette har vi forsøgt at forholde os objektivt til dét, eleverne fortalte os i interviewene og dermed 'kun' transskriberet dét, de faktisk sagde. Metodisk valgte vi at

transskribere to interviews hver og for at sikre pålidelighed ift. transskriberingen, har vi efterfølgende lyttet til alle interviewene og gennemlæst alle transskriptionerne. Dette netop for at sikre at det transskriberede også var dét, som blev sagt i interviewene.

6.2.3 Beskrivelse af metode

Pålideligheden er yderligere sikret ved, at vi gennem hele specialet har forklaret dybdegående og detaljeret, hvorledes vi i praksis udførte de metodiske valg, vi har truffet. Dette bl.a. ift. beskrivelse af observationsmetode, interviewguide, transkriberingsmanual, analysekodning, brug af udstyr samt en beskrivelse af vores forforståelse. Dette for at give læseren et indblik i, hvordan vi som forskere har indsamlet, behandlet og analyseret vores data for til sidst at benytte disse til at besvare problemformuleringen.

6.3 Overførbarhed

Følgende afsnit fokuserer på specialets overførbarhed, hvilket omhandler, hvorvidt resultaterne kan overføres til andre grupper eller situationer og sammenhænge. For at man kan vurdere resultaternes overførbarhed skal troværdigheden og pålideligheden være “sikret” (Lincoln & Guba, 2012, s. 504).

6.3.1 Forskningstilgang

Baseret på vores socialkonstruktivistiske og hermeneutiske forskningstilgange kan vi diskutere overførbarheden, da vores resultater i specialet er skabt på baggrund af disse synspunkter. Dette indebærer, at den viden, vi har opnået, er baseret på de konkrete kontekster og sociale sammenhænge og ligeledes bearbejdet ud fra vores forforståelse og tolkning. Dette problematiserer overførbarheden, da det kan diskuteres, hvorvidt denne viden kan overføres til andre kontekster, fordi den netop er opstået grundet den konkrete kontekst på Læringslokomotivet. Dog kan der argumenteres for, at man godt kan overføre vores resultater til kommende hold af Læringslokomotivet, fordi disse kontekster og sociale sammenhænge formentlig vil læne sig op ad dén, som vi oplevede på camp'en. Overførbarheden sikres yderligere af den beskrevne troværdighed og pålidelighed, som er gennemgående gennem hele specialet.

7.0 Konklusion

Følgende kapitel har til formål at konkludere på specialets problemformulering, hvilket gøres på baggrund af centrale pointer fra Epinions evaluering, specialets analyse samt specialets diskussion. Første del af kapitlet omhandler beskrivelser af interessen for specialet og efterfølgende opsummeres centrale pointer ift. praksisfællesskabet på camp'en, elevernes læring og identitetsændringer samt de udfordringer eleverne oplever ved at komme hjem til deres egne klasser.

7.1 Interesse for specialet

Interessen for specialet opstod som før beskrevet gennem et praktikforløb på 9. Semester, hvor vi deltog som hjælpeundervisere på Læringslokomotivet i Rebild Kommune. I dette forløb havde vi fokus på, hvordan eleverne udviklede deres faglige, personlige og sociale færdigheder af at deltage på denne camp i én måned. Gennem observationer og samtaler med både elever og undervisere opstod der en yderligere nysgerrighed hos os ift. hvilke udfordringer, der muligvis venter eleverne, når de igen kommer hjem til deres egen klasse efter at have deltage på camp'en. Som før beskrevet har Epinion udarbejdet en evaluering af Læringslokomotivet baseret på tidligere hold, hvori nogle af de udfordringer, eleverne har oplevet ved at komme tilbage til deres klasser er beskrevet. Epinion konkluderer, at der er to elementer, som især opfattes som vanskelige i forbindelse med elevernes tilbagevenden i klassen: Det pludselige miljøskift fra camp'en til klassen, da flere elever og lærere oplever det som værende udfordrende at omstille sig til den forskel, der er niveaumæssigt og ressourcemæssigt. Yderligere at det er udfordrende at finde tid til de individuelle samtaler, som eleven og kontaktlæreren skal have sammen, selvom disse viser sig som værende nødvendige for at fastholde den positive udvikling, der har været hos eleven (Epinion, 2018, s. 91). Med evalueringens konklusioner in mente synes vi, det var interessant at undersøge, hvilke udfordringer de elever, som deltog på Læringslokomotivet i Rebild i 2019, og som vi var hjælpeundervisere for, oplevede, da de igen kom hjem til deres egne klasser. Derfor er fokus i dette afsnit at besvare specialets problemformulering:

Hvilke udfordringer oplever eleverne ved at fastholde deres opnåede læring og identitetsændring, når de kommer hjem i deres egne klasser efter at have deltaget på camp'en?

7.3 Praksisfællesskabet på camp'en

Wengers teori om praksisfællesskaber benyttes i specialet som analyseredskab til at belyse praksisfællesskabet på camp'en. Wenger nævner fælles virksomhed som værende et af kendetegnende for et praksisfællesskab, hvori medlemmerne i fællesskab forhandler, hvad der har betydning for den fælles virksomhed. Denne forhandling sker gennem gensidigt engagement og skaber relationer af gensidig ansvarlighed (Wenger, 2004, s. 95). Det konkluderes, at eleverne på camp'en i fællesskab forhandler gennem deres gensidige engagement og når til enighed om, hvordan de skal opføre sig på camp'en, hvilket bl.a. indebærer at hjælpe hinanden med at bruge de syv karakterstyrker som redskab til at opnå deres individuelle mål. Fordi eleverne fokuserer på at arbejde for at nå deres individuelle mål, udviser de hver især gensidig ansvarlighed ift. at hjælpe hinanden med at bruge de syv karakterstyrker, som de i fællesskab har forhandlet sig frem til, at de vil.

På camp'en er der desuden fokus på sociale tiltag, som skal hjælpe med at forbedre elevernes sociale færdigheder samt forsøge at bidrage til deres fællesskab. Hertil konkluderes det, at disse sociale tiltag hjælper på udviklingen og opretholdelsen af tætte relationer mellem eleverne, hvilke opretholdes af det gensidige engagement, de har, fordi de netop bruger meget tid sammen på camp'en både i undervisningen og når de har fri.

Wenger beskriver ligeledes fælles repertoire som kendetegnende for et praksisfællesskab, hvilket omhandler ord, rutiner, symboler samt måder at gøre ting på, som i fællesskab er blevet produceret og indtaget i løbet af sin eksistens og dermed blevet en del af praksissen (Wenger, 2004, s. 100-101). På camp'en udfører underviserne tiltag som eksempelvis at række hånden op, når eleverne skal være stille, samt at give alle eleverne en badge, hvorfor disse er blevet tingsliggjort. Disse tiltag symboliserer praksisfællesskabet, hvortil fællesskabet dermed synliggøres for omgivelserne.

7.4 Elevernes læring og identitetsændring

7.4.1 Progressiv transformativ læring

På camp'en er der fokus på elevernes læring, hvortil Mezirows teori om transformativ læring er benyttet som analyseredskab. Jf. Mezirow handler begrebet transformativ læring som udgangspunkt om at skabe mening i sin tilværelse, hvor mening er det grundlæggende begreb

for, hvordan den enkelte forstår sin omverden og sig selv. Mezirow definerer transformativ læring ud fra, hvordan man kan ændre sine meningsskemaer og meningsperspektiver, hvilket gøres gennem kritisk refleksion (Mezirow, 2013, s. 18-21). I slutningen af camp'en handler alle fire elever på anderledes måder, end de gjorde i starten af camp'en, hvortil disse handlinger stemmer overens med det de gerne vil opnå ved at deltage på camp'en - at opnå deres individuelle mål. Det konkluderes derfor, at eleverne laver kritisk refleksion og dermed ændrer i deres meningsskemaer og meningsperspektiver, hvorfor de nye måder at handle på giver mening for dem. Der er visse kerneelementer, som er væsentlige, hvis progressiv transformativ læring skal fremmes, hvilke bl.a. omhandler den individuelle erfaring, som eleven har, samt kritisk refleksion ift. indhold, proces og grundlag (Taylor, 2013, s. 136). Da eleverne senere på camp'en netop ændrer deres handlinger - ift. deres handlinger i lignende situationer i starten af camp'en - konkluderes det, at de netop er kritiske ift. deres erfaringer fra disse situationer. Fordi de vælger at handle på en fremadrettet og fremtidsorienteret måde for at opnå deres individuelle mål, konkluderes det, at de alle fire har opnået progressiv transformativ læring.

7.4.2 Accept og anerkendelse fra praksisfællesskabet

Wengers teori om praksisfællesskaber bidrager til at analysere elevernes identitetsændring på camp'en. Wenger mener, at der er en sammenhæng mellem praksis og identitet, og at udviklingen af en praksis kræver dannelse af et fællesskab, hvis medlemmerne deri kan vise gensidigt engagement og anerkende hinanden som deltagere (Wenger, 2004, s. 174). Ligeledes identificerer vi os selv med et fællesskab og omvendt anerkendes vi af de andre som værende medlem af fællesskabet (Wenger, 2004, s. 220). I situationerne hvor de fire elever ændrer deres måder at handle på, konkluderes det, at de oplever anerkendelse og accept fra praksisfællesskabet og dermed anses som legitime deltagere i praksisfællesskabet, hvilket bidrager til, at eleverne kan opnå deres individuelle mål. Der er forskellige måder at opleve ens identitet i praksis, hvoraf én af dem er identitet som læringsbane, hvilket bl.a. indeholder den perifere bane og den indadgående bane (Wenger, 2004, s. 180). Det konkluderes, at Nannas og Adams identiteter i praksis ændrer sig fra den perifere bane til den indadgående bane, fordi de med deres handlinger udviser, at de gerne vil være fuldgældige medlemmer af praksisfællesskabet. Derfor kan Nanna og Adam nu identificere sig med fællesskabet, da de oplever anerkendelse og accept.

7.4.3 Regressiv transformativ læring

Der er situationer i sociale sammenhænge, hvor det konkluderes, at Lea ikke handler på en fremadrettet og overskridende måde ift. sit individuelle mål, og at hun dermed vælger en mere sikker position, hvorfor dette er en regression til en mindre udfordrende adfærdsændring. Det konkluderes hertil, at hun mangler en følelse af anerkendelse og accept fra praksisfællesskabet og dermed ikke selv oplever sin identitet som værende fuldgældigt medlem.

7.5 Udfordringer ved at komme hjem

Det konkluderes, at tre ud af de fire elever oplever udfordringer ved at komme hjem til deres egen klasse igen efter deltagelse på camp'en, hvorfor disse udfordringer beskrives i de følgende underafsnit.

7.5.1 Manglende accept og anerkendelse fra praksisfællesskabet

På baggrund af analysen beskrives det, at Frederikke føler sig uden for de første par dage efter, hun kommer hjem, hvortil det konkluderes, at hun ikke føler sig anerkendt og accepteret af praksisfællesskabet i klassen som værende legitim deltager. Fordi Frederikke begynder at snakke med nogle fra sin klasse igen, fortsætter hun med at arbejde med sit individuelle mål og dermed fortsætter hun den progressive transformativ læring, som hun opnåede på camp'en. Det konkluderes, at hun efterfølgende ikke oplever disse udfordringer mere og at hun nu føler sig mere anerkendt og accepteret af praksisfællesskabet. Det konkluderes derfor, at hun bevæger sig fra at være den nytilkomne til at blive en mere erfaren deltager i praksisfællesskabet og dermed fuldgældigt medlem.

7.5.2 Faglige udfordringer

Adam forsøger ligeledes at arbejde videre med sit individuelle mål - som er at blive bedre i dansk og matematik - da han kommer hjem, hvorfor det konkluderes, at han fortsætter med den progressive transformativ læring, som han opnåede på camp'en. Adam oplever dog efterfølgende, at kravene til det faglige niveau er for store, og at det derfor ikke er muligt for ham at fortsætte arbejdet med den progressive transformativ læring, hvorfor der for ham opstår regressiv transformativ læring. Jf. Epinion er der flere elever, der har oplevet, at det pludselige miljøskifte fra camp'en til klassen er udfordrende, da det er svært at omstille sig til den forskel, der er niveaumæssigt og ressourcemæssigt. Det konkluderes, at det ligeledes for Adam er

udfordrende at fastholde sin opnåede læring og identitetsændring i klassen efter camp'en grundet den faglige niveauforskel, der er fra camp'en og til klassen. Samtidig konkluderes det, at det er en udfordring, at Adam ikke får den nødvendige faglige hjælp, han har brug for grundet den ressourcemæssige forskel, der ligeledes er på camp'en og i klassen. Det konkluderes yderligere, at Adam ikke kan identificere sig med eleverne fra klassen, og at han ikke føler sig som legitim deltager i praksisfællesskabet, hvorfor han laver kritisk refleksion ift. sine tidligere erfaringer og derfor vælger at skifte skole.

7.5.3 Udfordringer i sociale sammenhænge

På baggrund af analysen prøver Lea ligeledes at arbejde videre med sit individuelle mål - at blive bedre til at åbne sig mere op og snakke mere med andre - da hun kommer hjem, hvorfor hun prøver på at fortsætte den progressive transformative læring, som hun opnåede på camp'en. Det konkluderes, at hun reflekterer over sine handlinger, men at hun i sociale situationer i klassen ikke altid magter at handle på en fremadrettet måde. Derfor prøver hun at finde en mere sikker position, hvilket medfører en regression til en mindre udfordrende adfærdsændring. Det konkluderes derfor, at Lea oplever udfordringer ved at bevare sin identitetsændring - ift. at åbne sig mere op og snakke mere med andre - på tværs af grænserne mellem de to praksisfællesskaber.

7.6 Opsamling

Specialets fokus er, som før beskrevet, at belyse de udfordringer eleverne oplever ved at fastholde deres opnåede læring og identitetsændring, når de kommer hjem til deres egne klasser efter deltagelse på camp'en. Jf. specialets fund konkluderes det, at eleverne forhandler gennem gensidigt engagement på camp'en og at underviserne udfører sociale tiltag, som tingsliggøres og dermed bliver en del af praksisfællesskabets fælles repertoire. Disse sociale tiltag hjælper på udviklingen og opretholdelsen af tætte relationer mellem eleverne, hvilke opretholdes af det gensidige engagement, som er i praksisfællesskabet. Det konkluderes yderligere, at alle fire elever opnår ændringer i deres meningsskemaer og meningsperspektiver gennem kritisk refleksion og dermed opnår progressiv transformativ læring. Eleverne oplever deres identitet i praksis på nye måder og føler sig anerkendt og accepteret af fællesskabet på camp'en. Tre af eleverne oplever udfordringer ved at fastholde deres opnåede læring og identitetsændring ift. deres individuelle mål, da de kommer hjem til klasse igen. De primære udfordringerne er manglende anerkendelse fra de andre i klassen, det niveaumæssige og ressourcemæssige skift

fra camp'en til klassen og dét at overføre identitetsændringer ift. sociale sammenhænge fra ét praksisfællesskab til et andet.

8.0 Perspektivering

Følgende kapitel har til formål at præsentere problemstillinger, som kan være interessante for Læringslokomotivet at medtænke til fremtidige hold. Disse problemstillinger er vi gjort bekendte med grundet specialets fund og omhandler følgende; det faglige niveau på camp'en, de sociale tiltag på camp'en samt efterforløbet. Disse problemstillinger præsenteres i kapitlet, hvorefter vi vil give et bud på mulige løsningsforslag til disse. Det skal pointeres, at der i løsningsforslagene ikke er taget højde for Læringslokomotivets økonomiske og ressourcemæssige aspekter.

8.1 Det faglige niveau på camp'en

Jf. Epinion anses det pludselige miljøskift fra camp'en til klassen som udfordrende, da det er svært for eleven at omstille sig til den forskel, der er niveaumæssigt og ressourcemæssigt. Dette er ligeledes en problemstilling, vi har belyst, da Adam ligeledes oplever dette som værende udfordrende, da han kommer hjem fra camp'en. Derfor er det relevant at belyse den undervisningsform, som benyttes på camp'en og eventuelle ændringer ift. denne. På camp'en bliver eleverne undervist sammen i dansk og matematik. Eleverne undervises som før beskrevet yderligere i Mit Fag, som også er dansk og matematik, hvortil de her deles op i to hold efter niveau for, at eleverne kan arbejde med dét, som de finder mest udfordrende. Denne tilgang med opdeling i undervisningen kan med fordel benyttes i hele dansk- og matematikforløbet, da underviserne allerede på introdagen tester elevernes faglige niveau - ud fra nogle faglige tests - for netop at kunne forberede materialet til camp'en og dermed tilpasse den bedst muligt til elevernes niveau. I dansk- og matematikundervisningen så vi, at der var forskel på elevernes faglige niveau. Dette så vi eksempelvis i følgende observation:

Eleverne har danskundervisning udenfor og lærer om ordklasser. Underviseren deler eleverne op i fire hold. Eleverne skal på skift trække en seddel, hvor der står et ord på, og når de har læst ordet, skal de gå ned til tre spande, som står i den modsatte ende af den bane, vi er på. På spandene står der hhv.: Navneord, udsagnsord og tillægsord, og vi og underviseren står ved hver vores spand. Eleverne skal lægge sedlen i den spand, som de mener, deres ord tilhører. Vi ser, at nogle af eleverne er hurtige til at gå hen til den rigtige spand, og at andre elever bruger længere tid på at vælge en spand, hvortil vi så, at disse elever i nogle tilfælde lagde ordet i en forkert spand (Bilag 4.1).

Dette indikerer, at øvelserne for nogle elever er nemme, men at de for andre elever er svære. En relevant problemstilling er derfor, hvorvidt eleverne vil få et højere fagligt udbytte i dansk- og matematikundervisningen, hvis de bliver delt op efter niveau, således opgaverne er tilpasset til den enkelte elevs niveau. Da underviserne, som før beskrevet, allerede kender elevernes faglige niveau efter introdagen, kan underviserne med fordel allerede fra starten af camp'en opdele eleverne efter niveau, således de elever med lavest niveau får lettere opgaver end de elever, som har et højere niveau. Dette vil muligvis medvirke til et højere fagligt udbytte i dansk- og matematikundervisningen på camp'en, hvorfor skiftet fra camp'en og til egen klasse ikke vil opleves som en lige så stor udfordring, som nogle elever oplever nu.

8.2 Sociale tiltag på camp'en

Et andet relevant perspektiv er det sociale aspekt på camp'en. Grundet tidligere erfaringer med Læringslokomotivet i Rebild Kommune har underviserne stort fokus på det sociale aspekt blandt eleverne - især i starten af camp'en. På camp'en observerer vi bl.a. følgende:

På introdagen har eleverne pause og flere af dem sidder og snakker sammen eller går rundt udenfor sammen. Vi står og snakker med en af de andre undervisere, og underviseren fortæller, at hun ikke synes, at dette hold af elever virker så generte, og at de snakker meget mere sammen ift., hvad eleverne på de tidligere hold gjorde den første dag (Bilag 4.1).

Senere på camp'en observerer vi situationer, som indikerer, at det sociale aspekt mellem eleverne er så godt, at det forstyrrer undervisningen og dermed påvirker deres faglige udbytte. Dette ser vi i bl.a. følgende observationer:

En dag er vi med til overlevering sammen med de andre undervisere. På mødet snakker vi om, at eleverne ser ud til at have det godt sammen socialt, men at det er begyndt at blive et forstyrrende element i den faglige undervisning. Danskunderviseren fortæller, at flere af eleverne har siddet og nusset og rørt ved hinanden, imens hun underviste. Derudover siger hun, at hun har set nogle elever give hinanden sugemærker på halsen, da de havde fri (Bilag 4.1).

Til en morgenbriefing er en af underviseren ved at fortælle eleverne, hvad de skal lave den pågældende dag. Nogle af eleverne, både drenge og piger, sidder oven på hinanden, nusser hinanden og hvisker til hinanden. Underviseren siger, at eleverne skal lytte efter og stoppe med at sidde og røre ved hinanden. Herefter siger underviseren, at alle pigerne skal sætte sig i den ene side, og at alle drengene skal sætte sig i den anden side, hvorefter eleverne sætter sig, som underviseren har sagt (Bilag 4.1).

Grundet ovenstående tyder det på, at der er forskel på, hvor hurtigt eleverne åbner sig op over for hinanden, og at det fællesskabet er blevet et forstyrrende element i undervisningen på dette hold. Derfor er det relevant at overveje differentiering ift. mængden/behovet for sociale tiltag på det enkelte hold, hvorfor man i fremtiden kan "skrue ned" for de sociale tiltag på nogle hold, hvis det ikke findes nødvendigt at inkorporere så mange. Dermed undgår man at lade det blive et forstyrrende element i undervisningen, hvortil eleverne kan få et højere fagligt udbytte i undervisningen.

8.3 Efterforløbet

Efterforløbets fokus er på at overlevere viden og på fastholdelse af elevens faglige, personlige og sociale udvikling, når eleven kommer tilbage til sin egen klasse (Læringslokomotivet Drejebog, 2018, s. 16). Som før beskrevet oplever flere elever, at det er udfordrende at omstille sig til det niveaumæssige skift der er, når eleverne kommer fra camp'en og hjem til deres egne klasser igen (Epinion, 2018, s. 91). Dette er ligeledes en udfordring, som Adam har, da han kommer hjem til sin egen klasse igen, da han udtaler følgende i interviewet:

"(...) det [den nye skole] er bedre end den gamle skole, man får mere hjælp her. Den gamle skole der gik de meget op i at, der er det kun de kloge, der går på nærmest." (Bilag 8: 01.57.91 - 02.05.81).

Ovenstående udtalelse indikerer, at Adam ikke synes, at han får nok hjælp i sin gamle klasse - som han nåede at gå i i ca. tre måneder - efter han er kommet hjem fra camp'en. Formålet med efterforløbet er netop at hjælpe eleven med at fastholde den faglige, personlige og sociale udvikling, og da Adam oplever udfordringer med dette og ender med at skifte skole, er en relevant problemstilling, hvorvidt Adam fik det ønskede ud af efterforløbet i den tid, han var i

den gamle klasse. Her kan der med fordel dykkes ned i, hvad Adam har fået ud af de elevsamtaler, som han skulle have med sin kontaktlærer, samt den makkerordning, som skulle fortsætte i hans egen klasse efter camp'en, således dette kan medtænkes og muligvis forbedres til fremadrettede hold.

9.0 Bibliografi

9.1 Bøger

- Alderson, P. (2003).: "Etiske overvejelser i etnografisk børneforskning". I: Gulløv E. & Højlund S. (red).: *Feltarbejde blandt børn. Metodologi og etik i etnografisk børneforskning*. København: Gyldendal. S. 167
- Baarts, C. (2010).: "Autoetnografi". I: Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (red).: *Kvalitative Metoder*. 1. udgave, 1. oplag. Hans Reitzels Forlag. S. 153
- Berger, P.L., & Luckmann, T. (2014).: "Socialkonstruktivisme og diskursanalyse". I: Egholm, L. (red).: *Videnskabsteori - perspektiver på organisationer og samfund*. 1. udgave, 1. oplag. Hans Reitzels forlag. S. 147
- Bowling, A. (2009). *Research Methods In Health: Investigating health and health services*. (3. udgave). Open University Press.
- Brinkmann, S., & Tanggaard, L. (2010). *Kvalitative Metoder*. (1. udgave, 1. oplag). Hans Reitzels Forlag.
- Bryman, A. (2012). *Social Research Methods*. (4. udgave). New York: Oxford University Press Inc.
- Egholm, L. (2014). *Videnskabsteori: perspektiver på organisationer og samfund*. (1. udgave, 1. oplag). Hans Reitzels forlag.
- Epinion. (2018). *Evaluering af Læringslokomotivet: Intensive læringsforløb*.
- EVA. (2013). *Høje forventninger til alle elever*. Danmarks Evalueringsinstitut.
- Fine, G. A., & Sandstrom, K.L. (2003).: "At gøre børn til objekter for forskning". I: Gulløv, E. & Højlund, S. (red).: *Feltarbejde blandt børn: Metodologi og etik i etnografisk børneforskning*. 1. udgave, 1. oplag. København: Gyldendal. S. 52
- Fog, J. (2010).: "Etik i en kvalitativ verden". I: Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (red).: *Kvalitative Metoder*. 1. udgave, 1. oplag. Hans Reitzels Forlag. S. 429

- Fontana, A., & Prokos, A. H. (2010).: "Interviewet: samtalen som forskningsmetode". I: Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (red).: *Kvalitative Metoder*. 1. udgave, 1. oplag. Hans Reitzels Forlag. S. 29
- Gibbs, G. (2010).: "Interviewet: Samtalen som forskningsmetode". I: Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (red).: *Kvalitative Metoder*. 1. udgave, 1. oplag. Hans Reitzels Forlag. S. 29
- Gulløv, E., & Højlund, S. (2003). *Feltarbejde blandt børn: Metodologi og etik i etnografisk børneforskning*. (1. udgave, 1. oplag) København: Gyldendal.
- Harboe, T. (2013). *Metode og projektskrivning: en introduktion*. (2. udgave, 1. oplag). Samfundslitteratur.
- Hastrup, K. (2010).: "Feltarbejde". I: Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (red).: *Kvalitative Metoder*. 1. udgave, 1. oplag. Hans Reitzels Forlag. S. 55
- Hastrup, K., Rubow, C., & Tjørnhøj-Thomsen, T. (2011). *Kulturanalyse: kort fortalt*. (1. udgave). Samfundslitteratur.
- Illeris, K. (2013). *Transformativ læring & identitet*. (1. udgave). Samfundslitteratur.
- Jørgensen, M. W., & Phillips, L. (2010). *Diskursanalyse som teori og metode*. (1. udgave, 7. oplag). Roskilde Universitetsforlag.
- Kampmann, J. (2016).: "Etik - om adgang og repræsentation". I: Saltofte, M. (red).: *Pædagogisk antropologi: Et overblik*. 1. udgave, 1. oplag. Hans Reitzels Forlag. S. 101
- Kristiansen, S., & Krogstrup, H. K. (1999). *Deltagende observation: Introduktion til en samfundsvidenskabelig metode*. (1. udgave, 5. oplag). Hans Reitzels Forlag.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *Interview: Introduktion til et håndværk*. (2. udgave, 1. oplag). København: Hans Reitzels Forlag.
- Lave, J., & Wenger, E. (2003). *Situeret Læring: og andre tekster*. Hans Reitzels Forlag.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (2012).: "Videnskabelig kvalitetssikring af litteraturbaserede

- eksamensopgaver”. I: Henricson, M. (red).: *Videnskabelig teori og metode: Fra idé til eksamination*. 1. udgave, 1. oplag. Studentlitteratur. S. 497
- Lindberg, S., & Knudsen, R. K. (2010).: “Børn som eksperter”. I: Petersen, A. (red).: *Den lille bog om metode: Sådan undersøger du børnekultur og børns perspektiv*. 1. udgave, 1. oplag. ViaSystem. S. 49
- Læringslokomotivet Drejebog. (2018). *Drejebog*.
- Mezirow, J. (2013).: *Jack Mezirows tilgang*. I: Illeris, K. (red).: *Transformativ læring & identitet*. 1. udgave. Samfundslitteratur. S. 17
- Raudaskoski, P. (2010).: “Observationsmetoder [herunder videoobservation]”. I: Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (red).: *Kvalitative Metoder*. 1. udgave, 1. oplag. Hans Reitzels Forlag. S. 81
- Rebild Ungdomsskole. (A). *Forældrekupeen: Er du forælder til en ung på Læringslokomotivet? Tag plads i Forældrekupeen!*
- Saltofte, M. (2016). *Pædagogisk antropologi: et overblik*. (1. udgave, 1. oplag). Hans Reitzels Forlag.
- Steensig, J. (2010).: “Konversationsanalyse”. I: Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (red).: *Kvalitative Metoder*. 1. udgave, 1. oplag. Hans Reitzels Forlag. S. 287
- Taylor, E. (2013).: “Jack Mezirows tilgang” og “Progressive, regressive, genoprettende og kollektive transformationer”. I: Illeris, K. (red).: *Transformativ læring & identitet*. 1. udgave. Samfundslitteratur. S. 17 og S. 135
- Tjørnhøj-Thomsen, T., & Whyte, S. (2016).: “Etik - om adgang og repræsentation”. I: Saltofte, M. (red).: *Pædagogisk antropologi: Et overblik*. 1. udgave, 1. oplag. Hans Reitzels Forlag. S. 101
- Undervisningsministeriet (A). (2018). *Uddannelsesparathed hos eleverne i 8. klasse*. Undervisningsministeriet.
- Undervisningsministeriet (B). (2018). *Vurdering af elevernes personlige, sociale og praksisfaglige forudsætninger*. Undervisningsministeriet.

Wenger, E. (2004). *Praksisfællesskaber: Læring, mening og identitet*. (1. udgave, 7. oplag).

København: Hans Reitzels Forlag.

9.2 Hjemmesider

Link 1:

Frederikshavn Ungdomsskole.: *Læringslokomotivet: Intensive læringsforløb*. Tilgået

01.06.2020. Fra:

https://ungdomsskolen.frederikshavn.dk/media/1736_17-02-09-l%C3%A6ringslokomotivet-projektbeskri.pdf

Link 2:

Rebild Ungdomsskole. (B).: *Læringsgrundlag for Læringslokomotivet*. Tilgået 01.06.2020.

Fra: <http://www.rebildungdomsskole.dk/media/92194/Laeringsgrundlag-for-laeringslokomotivet-002-.pdf>

Link 3:

Rebild Ungdomsskole. (C).: *Læringslokomotivet*. Tilgået 01.06.2020. Fra:

<http://www.rebildungdomsskole.dk/laeringslokomotivet.aspx>

Link 4:

Undervisnings- og Læringsforløb ULF i Aarhus.: *Epinion: præsentation*. Tilgået 01.06.2020.

Fra: <https://www.ulfiaarhus.dk/udbyder/epinion>