

MASTEROPPGAVE

Yrkespedagogikk

Mai 2017

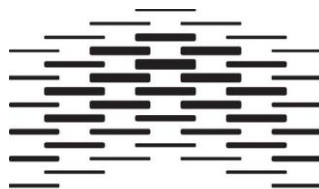
Tilpasset opplæring for elever som trenger ekstra tilrettelegging på helse- og oppvekstfag.



Monica Elisabeth Gruehaugen

Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier

Institutt for yrkesfaglærerutdanning



HØGSKOLEN I OSLO
OG AKERSHUS

Sammendrag

Tilpasset opplæring for elever som trenger ekstra tilrettelegging på helse- og oppvekstfag (HO) er tema for dette prosjektet. Bakgrunnen for denne studien er at det er en utfordring å ivareta disse elevene sine spesielle opplæringsbehov i videregående skole, og temaet har derfor en stor spesialpedagogisk og yrkespedagogisk relevans. Det krever lærere som evner å tilpasse undervisningen etter elevenes læreforutsetninger og spesielle opplæringsbehov innenfor rammen av ordinær undervisning. Hensikten med oppgaven har vært og skaffe til veie mer kunnskap om hvordan tilpasset undervisning for elever kan tilrettelegges og implementeres, og om det samsvarer med gjeldende sentrale styringsdokumenter og fylkeskommunale mål og relevant teori. Det var derfor mest hensiktsmessig å gjennomføre kvalitative intervjuer som metode, informantene er yrkesfaglærere på HO i Akershus fylkeskommune. Problemstillingen min ble derfor:

Hvordan kan yrkesfaglærere på helse- og oppvekstfag tilrettelegge undervisningen for elever som trenger tilpasset opplæring?

Med elever som trenger tilpasset opplæring menes det i dette prosjektet de elevene som ikke har krav på spesialundervisning og heller ikke har krav på inntak på særskilte vilkår etter sakkyndig vurdering. Begrepet tilpasset opplæring utgjør altså den sentrale delen av prosjektet empirisk og teoretisk. Gjennom informantenes beskrivelser av dagens situasjon fikk jeg et innblikk og kjennskap til hvor langt i prosessen de ulike skolene har kommet i arbeidet med tilpasset undervisning for elever på HO. Det er funn i tidligere forskningen og teori som samsvarer med mine funn som tilsier at store deler av undervisningen fortsatt foregår i helklasse. Informantene gir gjennom sine beskrivelser et godt bilde av hvordan de jobber for å tilpasse undervisningen for en mangfoldig elevgruppe. Fire av informantene uttrykker et ønske og behov for videreutvikling av planer, mer informasjon før skolestart og større voksentetthet. Flere informanter trekker også frem at det for programfaglærere er lettere å tilrettelegge og tilpasse undervisningen fordi mye av opplæringen kan foregå praktisk i øvingsrom på skolen. Studiens funn indikerer at det bør arbeides mer både fra skoleeier og ledelsen på de ulike informantskolene om en felles forståelse av begrepet tilpasset opplæring og hvordan det kan best realiseres. Flere savner mer støtte, prioritet, interesse og forståelse fra ledelsen ved den enkelte skole når det gjelder denne elevgruppen.

Adapted education for pupils who need extra facilitation in health- and youth development programs.

Adapted education for pupils who need extra facilitation in health and youth development programs (HO: *helse- og oppvekstfag*) is the topic of this project. The background for this study is that it is a challenge to take care of the special educational needs of these pupils in upper secondary school, and the topic therefore has a major special needs- and vocational education relevance.

It requires teachers to adapt teaching strategies according to the pupils' learning abilities and special educational needs within the framework of ordinary education. The purpose of the assignment has been to provide more knowledge on how adapted education for pupils can be facilitated and implemented and how it complies with current important management documents, county municipal goals, and relevant theory. It was therefore most appropriate to carry out qualitative interviews as the research method. The informants are HO vocational teachers in Akershus county municipality. My research question is:

How can vocational teachers in health- and youth development programs adapt teaching for pupils who need adapted education?

Pupils that require adapted education, in this project, are defined as pupils that neither are entitled to special education nor are entitled to admission on special terms after expert assessment. Thus, the term 'adapted education' constitutes the focus of this project, both empirically and theoretically. Through the informants' descriptions on the current situation today, I gained an insight and awareness on how far in the process different schools have come in the efforts of adapted education for students in HO. There are findings from previous research and theory that correspond with my findings, and suggest that a great number of teaching strategies still take place in the full-size classroom. Through their descriptions, the informants provide a good insight on how they work toward adapting teaching to a diverse group of pupils. Four of the informants express a desire and need for further development of plans, more information before the start of the school year, and greater adult capacity. Several informants also indicate that it is easier for program teachers to facilitate and adapt teaching strategies because much of the instruction can take place conveniently in the resource room at school. The findings of the study indicate that more efforts should be made from school owners and management at the various informant schools about a common understanding of the term 'adapted education', and how it can best be recognized. Many miss more support, priority, interest, and understanding from management at the individual school.

Forord

Prosjektet om tilpasset opplæring for elever som trenger ekstra tilrettelegging på helse- og oppvekstfag har vært en interessant, lærerik og utfordrende prosess. Den har gitt meg ny innsikt, kunnskap og vært kompetanseutviklende for meg om hvordan man kan tilrettelegge undervisning for å fremme tilpasset opplæring hos elever med et tilretteleggingsbehov.

Kunnskapen oppgaven har gitt meg har vært relevant og kompetanseutviklende, og innsikten den har gitt meg kommer godt med i min nåværende jobb på tilrettelagt opplæring i videregående skole.

Jeg vil takke alle kunnskapsrike og engasjerte informanter som velvillig har bidratt med sine praksishistorier fra deres skolehverdag, erfaringer, kompetanse og visjoner om et komplekst og utfordrende tema, og som har synliggjort de gode grep.

En stor takk til min veileder Jan Stålhane for god veiledning, konstruktive tilbakemeldinger og alltid positiv oppfølging.

Årnes, mai 2017

Monica Elisabeth Gruehaugen

Innholdsfortegnelse

Sammendrag	1
Adapted education for pupils who need extra facilitation in health- and youth development programs.	2
Forord.....	3
1. Innledning.....	7
1.1 Bakgrunn for valg av tema	8
1.2 Avgrensing av tema	8
1.3 Problemstilling	9
1.4 Utdyping av problemstilling og prosjektets formål.....	9
1.5 Innledende begrepsavklaringer.....	10
1.6 Prosjektets vitenskapsfilosofiske tilnærming	11
1.7 Oppgavens oppbygning.....	11
2. Teorigrunnlag, tidligere forskning og nasjonale føringer.....	13
2.1 Tidligere forskning	13
2.2 Forholdet mellom spesialundervisning og tilpasset opplæring	15
2.3 Læring	16
2.4 Differensiert opplæring	18
2.5 Undervisningen og kvaliteter ved skolen	19
2.6 Opplæringsloven; Opplæringens verdigrunnlag.....	20
2.7 Kunnskapsløftet og tilpasset opplæring.....	20
2.8 Opplæringsloven	21
2.9 Prinsipper for opplæring inkludert læringsplakaten	21
2.10 Læreplan generelle del	22
2.11 Læreplan i felles programfag på helse- og oppvekstfag.....	22
2.12 En fornyelse av Kunnskapsløftet.....	23
Oppsummering	24
3. Yrkesopplæring, yrkeskunnskap og yrkespedagogikk	25
3.1 Tilbakeblikk på tilpasset opplæring og fag- og yrkesopplæring i Norge	25
3.2 Yrkeskunnskap og ulike teorier om yrkesutdanning	28
3.3 Kompetanse til yrkesfaglæreren	31
3.4 Yrkespedagogikk og fag- og yrkesdidaktikk.....	33
Oppsummering	35
4. Prosjektets forskningsdesign.....	35

4.1 Valg av forskningsstrategi.....	36
4.2 Fenomenologisk og hermeneutisk forståelsesramme	36
4.2.1 Kvalitativt forskningsintervju.....	37
4.2.2 Dokumentanalyse	38
4.3 Utvalg	39
4.4 Utvalgsriterier.....	39
4.5 Planlegging og gjennomføring av datainnsamling	39
4.5.1 Intervjuguiden	39
4.5.2 Planlegging og gjennomføring av prøveintervjuene	40
4.5.3 Forberedelse og gjennomføring av intervjuene	41
4.5.4 Transkribering av intervjuene.....	42
4.5.5 Metodiske begrensninger ved gjennomføring av intervju	42
4.6 Bearbeidelse og analyse av innsamlet data	43
4.7 Kvalitet i kvalitative studier	43
4.7.1 Gyldighet	44
4.7.2 Pålitelighet.....	46
4.8 Profesjonsetikk og personvern	47
4.8.1 Lærerprofesjonens etiske plattform.....	47
4.8.2 Etske vurderinger og personvern.....	48
4.9 Informert samtykke, konfidensialitet og konsekvenser ved deltakelse	49
4.10 Godkjenning av forskningsprosjektet fra SND	50
Oppsummering	50
5 Presentasjon av skoleeier, informantene og deres bakgrunn og elevene.....	51
5.1 «Den gode akershuskolen» og tilpasset opplæring	51
5.2 Presentasjon av informantene og deres bakgrunn	52
5.3 Yrkesfaglærernes kompetanse.....	55
5.4 Elevantall på HO og tilpasset opplæring	58
Oppsummering.....	60
6. Drøfting	61
6.1.1 Elevenes læreforutsetninger og evner.....	61
6.1.2 Læreplanmål og arbeidsplaner	65
6.1.3 Nivå og tempo	70
6.1.4 Organisering av skoledagen	70
6.1.5 Læringsarena og læremidler	71

6.1.6 Arbeidsmåter og arbeidsmetoder.....	73
6.1.7 Vurdering.....	75
6.2 Tilpasset opplæring og differensiering.....	78
6.3 Skolens felles forståelse for begrepet tilpasset opplæring.....	80
6.4 Viktige samarbeidspartnere internt og eksternt.....	82
6.5 Fremtidsvisjoner for bedre tilpasset opplæring i programfag på HO.....	86
Oppsummering.....	87
7. Oppsummerende drøfting og veien videre.....	90
7.1 Svar på problemstilling.....	90
7.2 Oppsummerende drøfting av den metodiske tilnærmingen.....	92
7.3 Avsluttende betraktninger og refleksjoner.....	92
7.4 Muligheter i videre utviklingsarbeid.....	94
Litteraturliste.....	95
Vedlegg 1: (3sider) Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS (SND).....	100
Vedlegg 2. Forespørsel om deltakelse i prosjektet og samtykke.....	103
Vedlegg 3: Intervjuguide.....	104
Vedlegg 4: Revidert intervjuguide.....	106

1. Innledning

Yrkesfaglærere i videregående opplæring skal dekke mange ulike fagområder. NIFU rapporten «Kompetanseutvikling blant yrkesfaglærere» tar for seg dette mangfoldet i opplæringstilbudet som yrkesfaglærere i videregående opplæring skal dekke. Det fremkommer at det er mange ulike fagområder på brede yrkesfaglige utdanningsprogrammene, og i dag skjer det raske endringer i mange av fagene. I tillegg er det også viktige forskjeller mellom skoler i forhold til størrelse og faglig bredde, men også ledelsesformer og skolekultur (Aamodt, Carlsten, Caspersen, Grøgård & Røsdal, 2016, s. 7). Alle ungdommer som har gjennomgått grunnskolen eller tilsvarende opplæring har i dag rett til tre års videregående opplæring (ungdomsrett) i det fylket de bor (Stette, 2015, s. 9). Overgangene fra ulike skoleslag kan nok være kritisk for mange elever. Elever og lærlinger i videregående skole har rett til tilpasset opplæring ut fra den enkelte elevs evner og forutsetninger. Dette stiller store krav til læreren sin kompetanse om å legge til rette undervisningen gjennom ulik behandling av lærestoffet, ulik fordypning med variasjon i art, vanskelighetsgrad, mengde, tempo og progresjon (Stette, 2015, s. 24). Denne oppgaven vil kun ta for seg de elevene som sliter på en eller annen måte og derfor trenger tilpasset opplæring. Den vil ikke ta for seg de evnerike elevene sin rett til tilpasset opplæring.

Forskning på videregående opplæring viser at det er flest elever som faller fra blant dem som velger yrkesfaglige studieretninger, samtidig har elever på yrkesfaglige studieretning lavere grunnskolepoeng noe som kan forklare frafallet (Bunting, 2015, s. 203). Det er flest gutter som faller ifra og guttene har dårligere karakterer fra grunnskolen enn jentene ved opptak til videregående skole, dette viser at kompetansen elevene utvikler i grunnskolen derfor har betydning for gjennomføringen av videregående opplæring (Bunting, 2015, s. 203). Mitt inntrykk er at det råder usikkerhet og frustrasjon rundt hvordan de som yrkesfaglærere skal tilrettelegge undervisningen for å ivareta de elevene med svake faglige prestasjoner. Denne elevgruppen blir også betegnet som gråsoneelever fordi deres opplæringsbehov ligger i gråsonen mellom ordinære elever og elever med rett til spesialundervisning § 5-1 (opplæringslova, 1998). Men dette begrepet er ikke like mye brukt lenger slik at jeg har valgt å omtale disse elevene som elever som trenger ekstra tilrettelegging og/eller tilpasset opplæring. Med fagbakgrunn som vernepleier med videreutdanning i spesialpedagogikk 2 og praktisk pedagogisk utdanning (PPU), ønsker jeg som yrkesfaglærer å undersøke temaet tilpasset opplæring for elever som trenger ekstra tilrettelegging på helse- og oppvekstfag. Det jeg ønsker å finne ut er hvordan man på ulike videregående skoler i Akershus fylke

tilrettelegger for disse utsatte elevene slik at de får et best mulig skoletilbud, og at kanskje flere ungdommer gjennomfører yrkesfaglig videregående opplæring. Dette er viktig fordi frafallet i yrkesfaglig videregående opplæring er stort, gjennomstrømmingen i yrkesfaglige utdanningsprogram er på 59 prosent i femårsperioden 2010-15 (Statistisk sentralbyrå, 2016).

1.1 Bakgrunn for valg av tema

Tilpasset opplæring i den videregående skolen er en utfordring med spesialpedagogisk og yrkespedagogisk relevans. Alle elever og lærlinger i videregående skole har rett til tilpasset opplæring ut fra den enkelte elev sine evner og forutsetninger. Selv om Meld. St. 20 (2012-2013) *På rett vei* konkluderer med at det går riktig vei som tittelen sier, er det funn i forskningen som tilsier at store deler av Kunnskapsløftet fortsatt ikke er blitt gjennomført. Gjennom klasseromobservasjon i forbindelse med innføring av reformen ble det vurdert i hvilken grad lærerne endret pedagogisk og didaktisk praksis. Vektlagte områder i reformen var å endre grunnleggende ferdigheter og læringsstrategier for å fremme forståelse (Akershus fylkeskommune, 2015). Videre fant man at undervisningen fortsatt i stor utstrekning var preget av helklasseundervisning, hele 61 prosent og med en «skuffende knapphet på dybde i interaksjon, i betydning utforskning og støtte til utvikling av elevens forståelse for lærestoffet» (Nordenbo, 2012, s. 16) gjengitt i dokumentet *Den gode Akershusskolen* (2015, s. 12). Det er derfor grunn til å konkludere med at den viktigste oppgaven videre fremover er å iverksette tiltak som kan endre lærernes praksis. En mer planmessig undervisning som er med på å sikre enkeltelevers forståelse og læringsprogresjon (*Den gode Akershusskolen*, 2015, s. 13).

1.2 Avgrensning av tema

Egne erfaringer og inntrykk fra videregående skole, helse- og oppvekstfag (HO) er at elever som trenger tilpasset opplæring ikke alltid får imøtekommet sitt behov for tilpasset opplæring. Derfor ser jeg et behov for å få belyst yrkesfaglæreres arbeid med å tilrettelegge undervisningen for de elevene som har behov for tilpasset opplæring. Disse elevene søker ordinært til videregående opplæring, men har et tilretteleggingsbehov eller et behov for tilrettelagt opplæring uten rett etter § 5-1 Rett til spesialundervisning (Opplæringslova, 1998). Ved søknad til videregående skole oppgir noen av elevene selv informasjon på eget meldeskjema om at de har et særlig behov for tilrettelegging eller tilpasset opplæring. Jeg ønsker å undersøke om disse elevenes behov for tilrettelegging blir godt nok ivaretatt av yrkesfaglærere på helse- og oppvekstfag. I utgangspunktet hadde jeg tenkt å intervju yrkesfaglærere og observere bruken av tilpasset opplæring i programfagene på HO. Men fant

fort ut at det ville blitt for omfattende, fordi hvis dataene mine skulle bli pålitelige hadde jeg måttet reist rundt på ulike skoler over en lengre tidsperiode for å observere. Derfor har jeg valgt kun å intervju og fordype meg i nasjonale føringer for opplæringen og relevant teori. Det vil si at ut i fra intervjuene og teoretisk forankring har jeg analysert og drøftet yrkesfaglærernes erfaringer og synspunkter om tilpasset opplæring. Denne oppgaven vil følgelig kun ta for seg hvordan yrkesfaglærerne sier de selv tilrettelegger undervisningen og deres forståelse av begrepet tilpasset opplæring og hvordan det kan realiseres i praksis. Jeg kan derfor ikke uttale meg om hvordan yrkesfaglærerne arbeider for å tilrettelegge for tilpasset opplæring og hvordan dette foregår i praksis på de ulike informant skolene.

Tidligere forskning påpeker også at yrkesfaglærere står ovenfor en krevende oppgave. I NIFU rapporten «Kompetanseutvikling blant yrkesfaglærere» fremgår det at yrkesfaglærerne i videregående opplæring dekker mange ulike fagområder med ulik kobling til arbeidslivet (Aamodt et al., 2016, s. 7). I tillegg har yrkesfaglærerne en svært mangfoldig elevgruppe som krever tilpasset opplæring og tett oppfølging. Både yrkesfaglærere, fellesfaglærere, tillitsvalgte, skoleledere og skoleeiere gir uttrykk for at opplæringen bør være praksisnær og bære preg av «skreddersøm» (Aamodt et al., 2016, s. 7). Det vil si at i tillegg til at yrkesfaglærerne står ovenfor en mangfoldig elevgruppe, skal de også undervise i brede utdanningsprogram. Med utgangspunkt i min innledende tilnærming, spørsmål og forforståelse har jeg valgt å belyse følgende problemstilling i denne masteroppgaven.

1.3 Problemstilling

Hvordan kan yrkesfaglærere på helse- og oppvekstfag tilrettelegge undervisningen for elever som trenger tilpasset opplæring?

1.4 Utdyping av problemstilling og prosjektets formål

Jeg ønsket å undersøke om yrkesfaglærere på helse- og oppvekstfag (HO) på ulike videregående skoler i Akershus fylkeskommune mener de klarer å fremme en tilpasset undervisning for de elevene som krever ekstra tilrettelegging fordi de har svake læreforutsetninger eller et tilretteleggingsbehov, men som ikke mottar spesialundervisning. HO har åtte ulike utdanningsprogram, og jeg har valgt ut yrkesfaglærere som jobber på ulike nivåer og ulike utdanningsprogram. Samtlige av informantene underviser på både vg1 og vg2 nivå. Denne oppgaven vil ikke ta for seg de evnerike elevene og deres rett til tilpasset

undervisning. Den vil heller ikke ta for seg tilpasset opplæring i fag- og yrkesopplæringen knyttet til arbeidslivets krav og behov.

Hensikten med prosjektet er å belyse yrkesfaglærere sin undervisningspraksis og rutiner som sikrer at de elevene som trenger ekstra tilrettelegging får dekket sitt spesielle behov for tilpasset opplæring. Jeg ønsket å intervju yrkesfaglærere på HO om dette temaet fordi det er en stor utfordring å ivareta disse elevene sine spesielle opplæringsbehov og ruste dem til et fremtidig yrkesrelevant arbeid ifølge informantene mine. Målet er altså å forsøke å forstå, og få et innblikk i yrkesfaglærernes forståelse av begrepet tilpasset opplæring og hvordan de implementerer dette i sin undervisningspraksis. I tillegg ønsker jeg å videreutvikle min egen undervisningspraksis.

1.5 Innledende begrepsavklaringer

Yrkesfaglærere utgjør en uensartet gruppe som på mange måter skiller seg fra lærere på studiespesialisering og fellesfag, men det finnes likevel mange slående fellestrekk. Av lærerne på helse- og oppvekstfag har de aller fleste høyere utdanning, en profesjonsutdanning som eksempelvis sykepleier eller barnehagelærer (Aamodt et al., 2016, s. 7). Det er også yrkesfaglærere som har et fagbrev og praktisk pedagogisk utdanning (PPU) eller yrkesfaglærerutdanning innen helse- og oppvekstfag.

Begrepet *tilpasset opplæring* må ses i forhold til den enkelte elev og i Opplæringsloven § 1-3 kommer dette klart frem: «Opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven, lærlingen og lære kandidaten» (Opplæringslova, 1998). Selv om tilpasset opplæring må ses i forhold til hver enkelt elev og følgelig kan være så mangt så kan følgende definisjon være noe utdypende:

Tilpasset opplæring er tilrettelegging for læring der eleven, ut fra evner og forutsetninger, søker utfordringer og utvikler seg faglig, sosialt, fysisk og personlig. Tilpasset opplæring bygger på kunnskap om og forståelse av elevens læreforutsetninger og personlighet. Læring foregår i området mellom det eleven kan og det eleven står for tur til å kunne (Strandkleiv & Lindback, 2004, s. 2).

I denne definisjonen inngår læring, motivasjon, vanskegrad, skolekultur, undervisning, læreforutsetninger, elevforutsetninger og hjemme kultur som avgjørende faktorer for tilpasset

opplæring. Videre er samspillet mellom faktorene avgjørende for kvaliteten på den tilpassede opplæringen for eleven (Strandkleiv & Lindback, 2004, s. 2).

1.6 Prosjektets vitenskapsfilosofiske tilnærming

I dette prosjektet har jeg valgt å benytte kvalitative forskningsintervju av yrkesfaglærere på HO og dokumentanalyse. Denne type forskning har sitt utspring i både fenomenologisk og hermeneutisk forståelsesramme (Grønmo, 2004, s. 376). Det vil si at jeg som forsker i dette prosjektet ønsker å få informasjon fra yrkesfaglærere om hvordan de tilrettelegger undervisningen. Det er slik det foregår i fenomenologiske analyser, at virkeligheten er slik informantene selv oppfatter den (Grønmo, 2004, s. 372). I tillegg har jeg som yrkesfaglærer på HO selv en forforståelse for temaet. I hermeneutisk tradisjon legges det også vekt på forståelse og fortolkning, men med et dypere meningsinnhold enn det som umiddelbart kommer til uttrykk (Grønmo, 2004, s. 373). Videre skriver Grønmo at typisk er tekster som blir gjenstand for forskning med et hermeneutisk utgangspunkt, i mitt prosjekt utgjør dette transkripsjonen fra intervjuene. Alle informantenes erfaringer vil danne grunnlaget for datainnsamlingen i prosjektet og ved at de deler det med meg vil medføre at jeg får innsikt. Derfor vil de betraktningene og fortolkningene som trekkes avslutningsvis i oppgaven hvor teori og empiri møtes være basert på erfaringer og ny kunnskap som dette arbeidet har gitt meg.

1.7 Oppgavens oppbygning

Innledningskapitlet setter rammer for oppgaven gjennom presentasjon av valg av tema og problemstilling. Alle de senere kapitlene vil starte med en innledning og avsluttes med en kort oppsummering.

I Kapittel 2 presenterer jeg teorigrunnlag, tidligere forskning og nasjonale føringer som en del av den teoretiske referanserammen for prosjektet. Først omtales tidligere forskning om temaet tilpasset opplæring. Deretter ses det på forholdet mellom spesialundervisning og tilpasset opplæring. Videre hvordan foregår læring og differensiert opplæring, noe som gir føringer for pedagogisk praksis og tilpasset opplæring. Deretter følger undervisning og kvaliteter ved skolen. Fra delkapittel 2.6 og utover omhandler opplæringslova som beskriver opplæringens verdigrunnlag. Det skal samsvare med Læreplanverket for Kunnskapsløftet som omfatter prinsipp for opplæringa, den generelle delen av læreplanen, læreplanene i fagene og fag- og timefordelingen. Tilslutt omtales fornyelsen av Kunnskapsløftet.

Kapittel 3 er den andre delen av den teoretiske tilnærmingen til problemstillingen. Først vil jeg ta et tilbakeblikk på tilpasset opplæring og fag- og yrkesopplæring i Norge. Deretter vil

ulike tolkninger av yrkeskunnskap omhandles, så vil yrkesfaglærerens kompetanse omtales da læreren har avgjørende betydning for elevenes læring i skolen. Deretter følger yrkespedagogikk og fag- og yrkesdidaktikk som utgjør yrkesfaglæreren sin kompetanse, didaktikken er lærerens «verktøykasse» i arbeidet med tilpasset opplæring.

I kapittel 4 presenteres prosjektets forskningsdesign, metode og begrunnelser for valg som er gjort i undersøkelsesprosessen. Bruk av kvalitative forskningsintervju vil belyses med utgangspunkt i fenomenologisk og hermeneutisk forståelsesramme. Det vil redegjøres for forberedelser som er blitt gjort, hvordan datainnsamlingen har funnet sted og blitt bearbeidet, og de metodiske begrensingene ved intervju. Kvaliteten i kvalitative studier reflekteres over i lys av gyldigheten og påliteligheten i hele prosessen, dataene og funnene i undersøkelsen. Samtidig omhandles de profesjonsetiske betraktninger knyttet til yrkesfaglærerens profesjonalitet i yrkesutøvelsen. Etske vurderinger, personvern, informert samtykke, konfidensialitet og konsekvenser ved deltakelse omhandles. Avslutningsvis omtales godkjenningen for forskningsprosjektet fra Norsk samfunnsvitenskapelige datatjeneste AS.

I kapittel 5 vil jeg presentere «Den gode Akershuskolen» og tilpasset opplæring. Videre vil jeg presentere yrkesfaglærerne som deltok i studien, deres kompetanse i arbeidet med elevene og tilslutt elevantall på helse- og oppvekstfag og antall elever i klassene som informantene anser trenger tilpasset opplæring på grunn av svake faglige prestasjoner.

I kapittel 6 vil jeg drøfte tilpasset opplæring ut fra Dale og Wærness (2003) sine sju grunnleggende kategorier for en differensiert og tilpasset opplæring. Deretter følger skolens felles forståelse for begrepet tilpasset opplæring, og viktige samarbeidspartnere internt og eksternt. Tilslutt informantenes fremtidsvisjoner for en bedre tilpasset opplæring i programfag på helse- og oppvekstfag.

I kapittel 7 foretas en oppsummerende drøfting av yrkesfaglærernes tilrettelegging av undervisningen og tilpasset opplæring med utgangspunkt i funn opp mot teoretiske referanserammer og problemstilling. Deretter følger en oppsummerende drøfting av den metodiske tilnærmingen i prosjektet. Masteroppgaven avrundes med noen avsluttende betraktninger knyttet til tilpasset opplæring i dagens skole, deretter refleksjoner over egen læring og muligheter i videre utviklingsarbeid.

2. Teorigrunnlag, tidligere forskning og nasjonale føringer

Dette kapitlet er den første delen av min teoretiske tilnærming til problemstillingen. Først vil jeg si noe om hva tidligere forskning sier om tilpasset opplæring. For så å ta for meg forholdet mellom spesialundervisning og tilpasset opplæring, for så å si noe om læring og differensiert opplæring. Så følger undervisning og kvaliteter ved skolen, deretter opplæringsloven som er opplæringsens verdigrunnlag. Videre omtales reformen Kunnskapsløftet og tilpasset opplæring, opplæringsloven og forholdet mellom tilpasset opplæring og spesialundervisning. Deretter omhandles prinsipper for opplæring inkludert læringsplakaten, så følger Læreplanenes generelle del og læreplan i felles programfag på helse- og oppvekstfag. Avslutningsvis sier jeg noe om at det vil komme en fornyelse av Kunnskapsløftet.

2.1 Tidligere forskning

Som en del av evalueringen av kunnskapsløftet, har Markussen et al. (2009) gjennomført en ny undersøkelse av spesialundervisningen i videregående opplæring. Denne undersøkelsen viste at det er en bruk av segregerte virkemidler som fremdeles er i bruk. Hovedkonklusjonen i prosjektet var at elever som får sin spesialundervisning i egne klasser med redusert elevtall, får veldig mye dårligere karakterer i Vg1 enn elever som får spesialundervisning i ordinære klasser når disse gruppene blir sammenlignet (Markussen et al., 2009, s. 198). Videre sier han at studien viste at grunnskolen sviktet noen elever. De har ikke fått tilpasset opplæring, slik at det skapes et behov for spesialundervisning som kunne vært unngått ved tilrettelegging og tilpasset opplæring. Konklusjonen blir derfor at videregående skole i mange tilfeller må forsøke å reparere de skadene grunnskolen har gjort. I tillegg er den sosiale aksepten vanskelig, den har en grense (Markussen et al., 2009, s. 198). Det er i tillegg en for svak refleksjon rundt prinsippene om spesialundervisning, fordi ingen av skolene i prosjektet var i stand til å bygge sin spesialundervisning på noen gjennomgående, grunnleggende pedagogiske prinsipper (Markussen et al., 2009, s. 198). Den samme analysen viser at det går en grense ved 2-4 elever med spesialundervisning i en ordinær yrkesfagklasse på 15 elever. Denne studien til Markussen er relevant for mitt prosjekt, fordi mange av de elevene som mine informanter oppgir trenger tilpasset opplæring i programfag på grunn av svake læreforutsetninger. De samme elevene mottar spesialundervisning ofte i fellesfag, for eksempel engelsk og matematikk. Men ifølge mine informanter er det ikke vanlig å gi spesialundervisning i programfag, så det er den samme elevgruppen som Markussen (2009) referer til i sin undersøkelse.

Få lærere vil nok være uenige i at det som er mest utfordrende å få til i praksis i dagens skole er å kunne innfri kravet i opplæringsloven om tilpasset opplæring (Bunting, 2015, s. 23).

Norsk og internasjonal skoleforskning viser dessverre at de fleste skoler kommer til kort når det gjelder å tilrettelegge undervisningen slik at det ivaretar hele mangfoldet i elevgruppen (Haug, 2012) gjengitt i Bunting (2015, s. 23).

I NIFU rapporten (2016) «Kompetanseutvikling blant yrkesfaglærere» gir yrkesfaglærerne uttrykk for to viktige utfordringer i jobben. For det første er at de må undervise i fag som de selv ikke er spesialister i på grunn av brede utdanningsprogrammer. For det andre skjer det mange endringer i fag som det ikke alltid er like lett å oppdatere seg i. I tillegg er ikke alltid lærebøker og undervisningsmaterieell alltid godt nok oppdatert (Aamodt et al., 2016, s. 9). På HO er det hele 8 ulike utdanningsprogram på VG2 nivå. Videre kom betydningen av kollegial kultur og medbestemmelse klart frem. Yrkesfaglærerne på HO har de aller fleste høyere utdanning altså en profesjonsutdanning (for eksempel sykepleier eller barnehagelærer), men bare en av fire har mastergrad. Mer enn to tredeler er kvinner og de har en del yrkeserfaring utenom skolen (Aamodt et al., 2016, s. 8). Videre kommer det frem at yrkesfaglærerne på HO har et høyere udekket behov for kompetanseutvikling enn lærere i studiespesialisering og fellesfag. For eksempel synes deltaking i ulike kurs å være mindre hensiktsmessig for yrkesfaglærerne, mens de selv fremhever kontakt med bedrifter eller hospitering ved andre videregående skoler (Aamodt et al., 2016, s. 8).

Yrkesfaglærerne er preget av en sterk yrkesidentitet og de har elevenes fremtidige jobbmuligheter som mål for å bli en bedre lærer. De mener at de først og fremst trenger mer tid med eleven og knytte kontakter i arbeidsmarkedet, heller enn eksterne teoretiske kurs i pedagogikk eller fag på en høyskole (Aamodt et al., 2016, s. 9). De lærerne som nylig hadde tatt PPU eller var under slik utdanning poengterte nytten av å bli utfordret på nye perspektiver på egen praksis, og få satt ord på arbeidet som de «alltid hadde gjort». Videre kom det fram en annen nytte av pedagogisk kvalifisering og videre kompetanseheving som ble i stor grad knyttet til yrkesfaglærernes erfaringer med utfordringer i relasjonsbygging med en svært mangfoldig elevgruppe (Aamodt et al., 2016, s. 9). Forskningen viser at læreren er den enkeltfaktoren som har mest å si for når det gjelder elevenes læring på skolen (Øzerc, 2011, s. 5). Mange yrkesfaglærere står altså ovenfor en svært uensartet elevgruppe med elever som er svake faglig, sliter med motivasjonen eller har atferdsproblemer. Lærerne har derfor et behov for støtte og faglig hjelp til å kunne være i stand til å håndtere en slik elevgruppe (Aamodt et al., 2016, s. 53). Dette omtaler også Haug (2012, s. 286); «Dei største utfordringane for

lærarane i skulen er å meistre det store elevmangfoldet, det kjem fram i mange undersøkingar». Og han fortsetter vidare slik om de siste studiene han selv har ledet: «Trass i alt det positive, er konklusjonen her at skulen ikkje meistrar mangfoldet mellom elevane, og at tilpassinga ikkje er så omfattande som ho kunne vore» gjengitt i Bunting (2015, s. 137).

2.2 Forholdet mellom spesialundervisning og tilpasset opplæring

Legaliteten og legitimiteten til tilpasset opplæring bør relateres til forståelsen av spesialundervisning, fordi det ikke er på den ene siden legitimt å redusere innholdet i prinsippet om at undervisningen skal være rettet mot elevenes læreforutsetninger og evner (tilpasset opplæring) til spesialundervisning. På den andre siden kan en fastholde at spesialundervisningen må forstås innenfor læreplanens framstilling av tilpasset opplæring (Dale & Wærness, 2003, s. 36). De forstår spesialundervisning derfor som forsterket tilpasning, og at spesialundervisningen bør foregå som en del av et inkluderende fellesskap (Dale & Wærness, 2003, s. 37). Tilpasset opplæring handler om at alle elevene skal ha nytte av å gå på skolen, opplæringen skal tilpasses den enkeltes evner og forutsetninger (Bunting, 2015, s. 22). Det er i prinsippet metodefrihet i norsk skole, det vil si at friheten blir først reell når lærerne har utviklet et bredt repertoar av arbeidsmåter. Videre at skolekulturen gir lærerne spillerom og at skolens ledelse tilrettelegger for utvikling og refleksjon (Stålsett et al., 2009). I videregående skole går alle elever sammen uansett læreforutsetninger, det gjør det påkrevet å evne og variere innfallsvinkler til lærestoffet og gi elevene muligheter til ulike måter å arbeide med lærestoffet på. Det sentrale spørsmålet blir derfor om arbeidsmåten gir rom for alle elevene, og gir undervisningsmåtene læreren mulighet til å se den enkelte elev (Stålsett et al., 2009). Yrkesfaglæreren skal ikke bare fremme grunnleggende ferdigheter og kompetansemålene i fagene. Men også gjennom valg av lærestoff og undervisningsmetoder evne å bidra til å realisere skolens mer overordnede mål. Det vil si elevenes karakterdannelse, sosiale utvikling og holdningsdannelse er det sentrale (Stålsett et al., 2009). Tilpasset undervisning gjelder alle elever og er et hovedprinsipp for all opplæring i skolen. Opplæringen skal tilpasses evnene og forutsetningene til den enkelte elev, lærling og lære kandidat (Opplæringslova, 1998, § 1-3).

Alle elever og lærlinger i videregående opplæring har rett til tilpasset opplæring, det vil si en opplæring som er tilpasset hver enkelt elev sine evner og forutsetninger (Stette, 2015, s. 24). Videre plikter læreren å tilrettelegge opplæringen slik at den tar hensyn til at alle elevene er forskjellige når det gjelder anlegg, interesser og andre forhold. Men elever som ikke har eller kan få tilfredsstillende utbytte av det ordinære opplæringstilbudet, har krav på

spesialundervisning (Opplæringslova, 1998, § 5-1). Begrepet tilpasset opplæring forutsetter at læringen begynner der eleven befinner seg i sin læring og utvikling, at det relateres til læreplanverket som også er forstått av eleven, og går for seg på en måte og i et tempo som tar utgangspunkt i elevens læreforutsetninger (Skogen, 2004, s. 19). Tilpasset opplæring kan foregå gjennom variasjon av arbeidsoppgaver, lærestoff, arbeidsmåter og læremidler. Men det er likevel en grense for hvor langt en lærer klarer å tilpasse opplæringen til den enkelte elev. Avgjørende for hvor langt læreren klarer å tilpasse undervisningen er faktorer som elevtallet i gruppa, ekstra lærertimer til deling av elevgruppa, variere undervisningsmetoder og tilgang på hjelpemidler. Få lærere vil være uenig i at det som er mest utfordrende og vanskeligst å få til i praksis i dagens skole, er å innfri kravet om tilpasset opplæring (Bunting, 2015, s. 23). Hvis eleven har behov for opplæring som vesentlig avviker fra det som er mulig å få til innenfor rammen av tilpasset opplæring, må det fattes enkeltvedtak om spesialundervisning (Saabye, 2013, s. 6).

2.3 Læring

Læring tar tid og for noen elever tar det mer tid. Begrepet *læring* utgjør selve kjernevirksomheten i skolen og kan i defineres som:

Læring igangsettes av eleven, og er en målrettet, kunnskapskonstruerende, selvregulert, strategisk virksomhet. Gjennom tilbakemelding fra selve aktiviteten eller omgivelsene og kontinuerlig evaluering av egne læringsforsøk utvides elevens kunnskaper, ferdigheter og forståelse (Strandkleiv & Lindback, 2004, s. 4).

Dette er en definisjon av læring som forsøker å gi et helhetlig bilde av læreprosessen samtidig som den gir konkrete føringer for pedagogisk praksis og tilpasset opplæring (Strandkleiv & Lindback, 2004, s. 4). Videre ser vi av definisjonen at læring ikke bare innebærer å tilegne seg nye ferdigheter og kunnskaper men også å finpusse og perfektjonere det eleven allerede har lært (Strandkleiv & Lindback, 2004, s. 4).

Læring er et komplekst og sammensatt fenomen, det finnes mange og til dels ulike synspunkter på hva som er betingelser for læring, hvordan læring foregår og hva resultatene av læring er (Inglar, 2015, s. 19). Ifølge Illeris (2006, s. 15) kan læring defineres som: «enhver proces, der hos levende organismer fører til en varig kapacitetsændring, og som ikke kun skyldes glemsel, biologisk modning eller aldring» gjengitt i Illeris (2012, s. 17). Videre

omtaler Illeris læringens tre dimensjoner; det innholdsmessige, den drivkraftsmessige og den samspillsmessige som alltid vil gjøre seg gjeldende og derfor også alltid må tas i betraktning ved planlegging og analyse av læringsaktiviteter (Illeris, 2012, s. 35) Det er disse forholdene som innfor den pedagogiske disiplin kalles for didaktikk og omhandler lærerens tilretteleggelse av undervisningen (Illeris, 2012, s. 35). Helt generelt kan det sies at læringsforståelsen i dag peker i retning av variasjon, aktivitet, medbestemmelse og problemorientering som didaktiske prinsipper. Noe som tradisjonelt vektlegges for lite mens omvendt ensformighet, lærerstyring, formidling og fagorientering tradisjonelt kan synes å bli vektlagt for mye ut fra perspektivet som omfatter læringens effektivitet og kvalitet sett i forhold til det komplekse og dynamiske samfunnet vi lever i (Illeris, 2012, s. 36). Læring foregår i alle livets situasjoner og spesielt når en elev selv ser behovet for å utvikle kunnskaper, ferdigheter og holdninger (Stette, 2015, s. 92). I dag snakker vi om livslang læring, det vil si at alle skal lære hele tiden og være i utvikling. Læring omfatter derfor personlig utvikling og personlig utvikling skjer gjennom denne læringen ifølge Wenger gjengitt i Illeris (2012, s. 149). Skolen er et sted som er opprettet for systematisk og målrettet opplæring. Læring er noe som skjer med og i eleven. Mens undervisning setter i gang læring, men den må fullbyrdes ved eleven sin egen innsats. Oppgaven til den gode lærer er å stimulere denne prosessen (Stette, 2015, s. 92).

Motivasjon er en annen egenskap ved eleven og motivasjon er selvsagt en viktig betingelse for læring, men hvis andre viktige betingelser mangler, uteblir læringen (Wormnes & Manger, 2005, s. 33). Eksempelvis kan en lærer ha motiverte elever, men hvis timen ikke er godt nok planlagt eller preges av uro vil antakelig de motiverte elevene lære mindre enn forventet. Andre eksempler kan være dårlig undervisningsutstyr eller dårlige øvingsrom/spesialrom for elevene på skolen som kan gjøre at læringsutbyttet antas å være mindre enn den høye motivasjonen tilsier. Det vil si at det er viktig at egenskaper ved læringsmiljøet skaper optimale betingelser for læring (Wormnes & Manger, 2005, s. 33). I dag er det altså mer vanlig å se på motivasjon som en situasjonsbestemt tilstand som blir påvirket av verdier, erfaringer, selvvurdering og forventninger (Skaalvik & Skaalvik, 2013, s. 136). De påpeker videre at elevens miljø og tilrettelegging av læringssituasjonen har av den grunn en stor betydning for elevenes motivasjon og følgelig har da læreren mulighet til å påvirke elevenes motivasjon (Skaalvik & Skaalvik, 2013, s. 136).

Ifølge Inglar (og andres forskning som han henviser til) lærer noen elever godt når det benyttes praktiske kyndighetsformer, gjerne i kombinasjon med andre kyndighetsformer

(Inglar, 2015, s. 41). Videre mener han at det er viktig med demonstrasjoner, imitasjon og praktiske kyndighetsformer i yrkesopplæring og yrkesfaglærerutdanning (Inglar, 2015, s. 41). Erfaringslæring skjer altså når en utfører en handling, opplever konsekvensene av den og at eleven da er i stand til å se sammenhengen mellom handlinger og konsekvenser (Inglar, 2015, s. 21). Læring i og gjennom praksis bidrar til god forankring og bekreftelse av prosesser som er relevante for faget og for elevenes læring i sitt yrke, det vil si at yrkeskompetanse og yrkeskulturer utvikles ikke i et tomrom (Eikeland, Hiim & Schwencke, 2015, s. 178).

2.4 Differensiert opplæring

Å tilrettelegge og differensiere undervisningen går ut på hvordan læreren tilpasser læringsaktivitetene til elevgruppen. Differensiering handler om de pedagogiske konsekvensene av at elever er ulike og lærer på forskjellige måter (Bunting, 2015, s. 22). Det kan være store pedagogiske utfordringer å få til dette i en mangfoldig elevgruppe med svært sprikende interesser og læreforutsetninger. Det er derfor viktig å kjenne til elevens forutsetninger når vi planlegger læringsarbeidet. Læringsarbeidet kan differensieres organisatorisk og pedagogisk (Nilsen & Sund, 2008, s. 74). Videre at ved organisatorisk differensiering kan elevene deles inn i grupper ut fra kriterier som kompetanse, evner eller interesser. Mens pedagogisk differensiering skjer innenfor gruppens ramme og kan være undervisningen gjennom ulik behandling av lærestoffet, ulik fordypning med variasjon i art, vanskelighetsgrad, mengde, tempo og progresjon (Stette, 2015, s. 24). Elevene har ifølge Imsen ulike læreforutsetninger med hensyn til evner og utrustning både mentalt og fysisk, og de har ulike forkunnskaper og ulik kulturell bakgrunn (Imsen, 2008, s. 346). Videre skriver hun at alle elever har rett på å få en undervisning i skolen som harmonerer med deres læreforutsetninger, skolen plikter altså til å tilby forskjellig undervisning til ulike elevgrupper, det vil si å differensiere undervisningen (Imsen, 2008, s. 346).

For å tilrettelegge for tilpasset opplæring er Dale og Wærnes sine sju grunnleggende kategorier for et differensiert opplæringsforløp aktuelle. De representerer en funksjonell differensiering og er; (1) elevenes læreforutsetninger og evner, (2) læreplanmål og arbeidsplaner, (3) nivå og tempo, (4) organisering av skoledagen, (5) læringsarenaer og læremidler, (6) arbeidsmåter og arbeidsmetoder og (7) vurdering (Dale & Wærnes, 2003, s. 9). Disse differensieringskategoriene får imidlertid sin fulle verdi først når elevene erfarer sammenhengen mellom dem i sin opplæring (Dale & Wærnes, 2003, s. 116). Disse ulike arbeidsmåtene og arbeidsmetodene har først og fremst sin berettigelse i å sikre et godt læringsutbytte, og variasjonen i seg selv er ikke målet (Dale & Wærnes, 2003, s. 107).

Det kan ifølge Damsgaard nærmest ses som et paradoks å ha en erklæring om individuell tilrettelegging og læring når alle elevene skal ha nådd samme mål, og når alle elevene skal testes med samme type eksamen til slutt (Damsgaard, 2007, s. 88). Videre skriver hun at de nasjonale prøvene og internasjonale testene gjennomføres uten å ta hensyn til den tilretteleggingen man ellers fremhever at læreren må foreta ut fra elevenes læreforutsetninger og muligheter til å mestre. Man skulle jo tro at prinsippet om tilpasset opplæring innebærer en anerkjennelse av at ikke alle kan nå samme mål, og at ulik progresjon medfører at noen områder må velges vekk for en del elever (Damsgaard, 2007, s. 88). En konsekvens av tilpasset opplæring som et bærende element i norsk skole, burde derfor være differensiering både når det gjelder den konkrete opplæringen, mål, eksamener og ulike tester (Damsgaard, 2007, s. 88). At flere lærere synes det er en utfordring å differensiere undervisningen fordi lærestoffet er viktig og alle elevene trenger å lære alt, eksamen oppfattes som «pensum» eller i hvert fall styrende for hva som alle elevene trenger å få gjennomgått påpeker også Skaalvik og Skaalvik (2013, s. 207).

2.5 Undervisningen og kvaliteter ved skolen

Det er ikke til å komme ifra at læreren er den viktigste enkeltfaktoren for elevenes læring (Engh, 2011, s. 64). Forskning på å finne ut hva som kjennetegner skoler som bidrar på en positiv måte til elevenes læring og utvikling er ifølge Good og Brophy kjennetegnet ved at lærerne har positive holdninger til elevene og har tro på deres evner til å mestre det som skal læres, pensum. At det er et sterkt akademisk lederskap med enighet om mål og prioriteringer, skolen har satt seg høye mål, et godt skole- og læringsmiljø hvor fokuset er på læringsarbeidet. Videre at elevenes fremgang måles nøye og foreldrene er sterkt involvert i skolen blant annet (Good & Brophy, 2003, s. 367). Ideelt sett bør altså læreren ha solid kunnskap om faget hun underviser i, evner å skape felles fokus og tilpasse undervisningen ut fra elevens faglige ståsted. Den enkelte skoles kultur vil nødvendigvis ha betydning for mulighetene for å tilpasse opplæringen for elevene og for hvilke tilpasninger som må gjøres (Strandkleiv & Lindback, 2004, s. 10). «Skolekoden» som sitter i veggene vil variere fra skole til skole og nye lærere forventes å la seg sosialisere inn i denne skolekoden som består i skolens miljø, normer, verdier, formelle- og uformelle verdier (Strandkleiv & Lindback, 2004, s. 11). Skolekulturen kan gi seg utslag i ulike syn på elevene, om de anses som aktive eller passive, arbeidsomme eller late, årsaker til og syn på ulike lærevansker og atferdsproblemer, menneskesyn, lærersamarbeid, skole-hjem samarbeid og om tilpasset opplæring er mulig eller umulig og om størrelsen på det pedagogiske handlingsrommet (Strandkleiv & Lindback,

2004, s. 11). En god leder og lærer er i stand til å utvikle gode relasjoner og kommuniserer på en måte som inspirerer elevene til videre arbeid, samtidig som hun modellerer kommunikasjonen i elevenes samarbeid (Engh, 2011, s. 65).

2.6 Opplæringsloven; Opplæringsens verdigrunnlag

Det er formålsparagrafen i opplæringsloven som er verdigrunnlaget for skolen, solid forankret i barnekonvensjonen og menneskerettighetene (Meld. St. 28 (2015-2016), 2016, s. 6). I formålsparagrafen vektlegges det at utvikling av kunnskap, ferdigheter og holdninger er viktig for og både mestre sitt eget liv, delta i arbeid, inngå i nære sosiale fellesskap og delta i samfunnslivet (Opplæringslova, 1998, § 1-1). Videre skal skolen støtte opp under og stimulere til at elevene får en positiv selvoppfatning og tro på egne evner og muligheter til å lære. Alle skal kunne bidra inn i gruppen som verdifulle deltakere i lærefellesskapet både i klassen, ungdomsgruppen og i samfunnet (Meld. St. 28 (2015-2016), 2016). Opplæringen skal være i samsvar med Læreplanverket for Kunnskapsløftet som omfatter den generelle delen av læreplanen, prinsipp for opplæringa, læreplanene i fagene og fag- og timefordelingen (Forskrift til opplæringslova, 2006, § 1-3).

2.7 Kunnskapsløftet og tilpasset opplæring

I Kunnskapsløftet ble det lagt opp til en nasjonal satsning på tilpasset og tilrettelagt opplæring (Stålsett et al., 2009). Det vil si at skolen skal tilrettelegge faglig innhold og arbeidsmåter til hver enkelt elev, i tillegg skal det vektlegges et inkluderende fellesskap. I *Kultur for læring* (UFD 2004, s. 85) gjengitt i (Stålsett et al., 2009, s. 23) fastslås det at likeverdig, inkluderende og tilpasset opplæring er overordnede prinsipper i norsk skole, og dette er de mest sentrale begrepene i Kunnskapsløftet. Selve Fag- og yrkesopplæringen skal tilpasses individuelle interesser og behov elevene har for å fremme motivasjon og lærelyst (Nilsen & Sund, 2008, s. 72). Vi som yrkesfaglærere har begrenset frihet fordi vi hele tiden må forholde oss til det mandat samfunnet har gitt oss. Denne reformen innebærer at lærerne har frihet til å velge de arbeidsmåtene, de metodene og organisasjonsformene som de finner pedagogisk og etisk forsvarlig (Øzerk, 2011, s. 14). I følge Kunnskapsløftet – generelle del skal opplæringen skal ha som mål å ruste barn, unge og voksne til å møte livets oppgaver og mestre utfordringer sammen med andre slik at de er i stand til å ta hånd om sitt eget liv (Stette, 2015, s. 83) Videre skal opplæringen kvalifisere til produktivt arbeid i dagens arbeids- og samfunnsliv. Opplæringen skal tilpasses den enkelte slik at større likhet i resultat skapes gjennom ulik tilrettelegging og tilpassning til den enkelte elev (Stette, 2015, s. 83). Kunnskapsløftet krever altså at skolen skal tilpasse opplæringen slik at elevene utvikler de grunnleggende ferdigheter

og oppnår de sentralt fastsatte kompetansemålene i læreplanen (Øzerk, 2011, s. 14). Innføringen av læreplanen Kunnskapsløftet i 2006 innebar også at tilpasset opplæring ble innført som et læreplanfestet opplæringsprinsipp. Videre at siden læreplanen Kunnskapsløftet har forskriftstatus vil det si at læreplanen er en del av lovverket (Øzerk, 2011, s. 19). Læreplanverket er altså forskrift med hjemmel i opplæringsloven som jeg nå vil komme inn på.

2.8 Opplæringsloven

For å kunne si noe om tilpasset opplæring og spesialundervisning kan det være greit å se nærmere på disse to begrepene. Hvis vi tar utgangspunkt i begrepene slik de er beskrevet i opplæringsloven § 1-3 Tilpassa opplæring og tidleg innsats; «Opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven, lærlingen og lære kandidaten» (Opplæringslova, 1998). I § 5-1 Rett til spesialundervisning; «Elever som ikkje har eller som ikkje kan få tilfredsstillande utbytte av det ordinære opplæringstilbodet, har rett til spesialundervisning» (Opplæringslova, 1998). Ingen av disse begrepene er blitt nærmere definert i opplæringsloven.

2.9 Prinsipper for opplæring inkludert læringsplakaten

Prinsipper for opplæringen (Utdanningsdirektoratet, 2006, s. 1), utdyper opplæringsloven og gir dermed forpliktende føringer for hvordan opplæringen i grunnutdanningen og for systematisk vurdering av skole og lærebedrift. Noen relevante føringer for min undersøkelse om tilrettelegging av undervisningen for svake elever er at: «Opplæringen skal oppmuntre elevene ved blant annet å klargjøre målene for den og legge til rette for varierte og målrettede aktiviteter». Videre vektlegges: «Tilpasset opplæring innenfor fellesskapet er grunnleggende elementer i fellesskolen» og «det gjelder også elever med særlige vansker eller særlige evner og talenter på ulike områder» (Utdanningsdirektoratet, 2006, s. 4). Alle elevene skal oppleve et inkluderende læringsmiljø; «Tilpasset opplæring for den enkelte elev kjennetegnes ved variasjon i bruk av lærestoff, arbeidsmåter, læremidler samt variasjon i organisering av og intensitet i opplæringen» (Utdanningsdirektoratet, 2006, s. 5). Dette tolker jeg dithen at det er vesentlig at de svake elevene får være en del av en gruppe og at opplæringen bør foregå med varierte undervisningsformer og organisering.

Læringsplakatens elleve grunnleggende ferdigheter er innlemmet i prinsipp for opplæringen og tar for seg hva skole og lærebedrift skal. Den beskriver arbeidet med å utvikle elevene sine evner og talenter individuelt og i samarbeid med andre. Videre skal elevenes lærelyst,

utholdenhet og nysgjerrighet stimuleres og at en skal: «fremme tilpasset opplæring og varierte arbeidsmåter» og «stimulere, bruke og videreutvikle den enkelte lærers kompetanse» (Utdanningsdirektoratet, 2006, s. 2). Det vil si at yrkesfaglæreren må kunne tilrettelegge undervisningen for en svært mangfoldig elevgruppe med ulike opplæringsbehov. Dette krever at læreren har et bredt repertoar av undervisningsmetoder og ønsker å videreutvikle seg.

2.10 Læreplan generelle del

Læreplanens generelle del (1993) ble ikke endret med Kunnskapsløftet. Den utdyper formålsparagrafen i opplæringslova og angir de overordnede mål for opplæringen og består av det verdimeslige, kulturelle og kunnskapsmessige grunnlaget for grunnskolen og videregående opplæring (Utdanningsdirektoratet, 1993). Den refererer til og har sitt utspring i Opplæringslova § 1-2 (1998) og prinsippet om helhetlig kompetanse. Læreplanens generelle del tar for seg retningslinjer og målsettinger der elevene skal jobbe mot en helhet som er den siste delen «det integrerte menneske», dette kan nås gjennom seks ulike mennesketyper; det meningssøkende, det skapende-, det arbeidende-, det allmenndannende-, det samarbeidende- og det miljøbevisste menneske (Utdanningsdirektoratet, 1993, s. 1). De sentrale områdene som vektlegges er likeverd, toleranse, verdighet, samarbeid, refleksjon, lærelyst, faglige og praktiske ferdigheter, kompetanse, samarbeidsevner, endringsvillig og deltakelse i arbeids- og samfunnsliv. Dette er alle viktige egenskaper og yrkeskunnskap som er nødvendig som yrkesutøver i et helse- og oppvekstfaglig yrke, da arbeidsverktøyet i disse yrkene ofte er en selv. De ulike mennesketyperne i Læreplanens generelle del gjenspeiles i kompetansemålene på HO og er læringsmål som elevene ikke nødvendigvis klarer å tilegne seg ved ren tavleundervisning eller formidlingsundervisning. I Læreplanens generelle del står det at utdanningen ikke bare skal overføre lærdom, men den skal også gi elevene kompetanse til å skaffe seg og vinne ny kunnskap både ved eksempler og praksis (Utdanningsdirektoratet, 1993). Videre fremheves det at «Opplæringen må tilpasses den enkelte. Større likhet i resultat skapes gjennom ulikhet i den innsats som rettes mot den enkelte elev» (Utdanningsdirektoratet, 1993, s. 2) og at bredde i ferdigheter skapes ved å stimulere elevenes forskjellige interesser og anlegg.

2.11 Læreplan i felles programfag på helse- og oppvekstfag

Den generelle læreplan danner grunnlag for alle læreplanene. Alle læreplanene på helse- og oppvekstfag har tre gjennomgående programfag på alle nivå; det er helsefremmende arbeid, yrkesutøvelse og kommunikasjon og samhandling. Formålet i læreplanen for felles programfag i VG1 helse- og oppvekstfag tar for seg at opplæringen i programfag skal

medvirke til å dekke kompetansebehovet i samfunnet innenfor oppvekst-, helse- og sosialtjenestene. For å kunne fremme helse både for den enkelte og for samfunnet som helhet skal fagene gi kunnskap om helsefremmende arbeid, livsstilsykdommer og arbeidsmiljø. Opplæringen skal videre være praksisnær og tverrfaglig, i tillegg til å knytte teori og praksis sammen (Utdanningsdirektoratet, 2006). Et annet formål med felles programfag er å medvirke til yrkesforståelse og yrkesstolthet, dette skjer gjennom bevissthet av egne holdninger og ferdigheter og vil være et godt grunnlag for livslang læring (Utdanningsdirektoratet, 2006). Jeg kommer ikke til å belyse kompetansemålene nærmere i denne oppgaven, men vil trekke frem noen få for å belyse tilrettelegging av undervisningen for elever som trenger ekstra tilrettelegging.

2.12 En fornyelse av Kunnskapsløftet

I Meld. St. 28 (2015-2016) legger regjeringen frem forslag til hvordan innholdet i opplæringen i grunnskolen og videregående skole skal fornyes for at den enkelte elev, lærling og lærekandidat skal få de beste vilkår for å utvikle verdier, kunnskaper og holdninger som har stor betydning både i nære mellommenneskelige relasjoner og i samfunnet (Meld. St. 28, (2015-2016), 2016, s. 5). Videre i denne meldingen står det at den nye læreplanen for alle gjennomgående fag i grunnskolen og i videregående opplæring tar sikte på innføring tidligst fra og med høsten 2019, og det vil være behov for å utvikle cirka 15 nye læreplaner for videregående opplæring (Meld. St. 28 (2015-2016), 2016, s. 79). Denne fornyelsen av Kunnskapsløftet skal forsøke å gi en bedre sammenheng mellom de ulike delene av læreplanverket, slik at skolens brede formål og elevenes faglige læring blir bedre ivaretatt. Videre står det at alle disse gjeldende styringsdokumenter for opplæringen skal fornyes og ses i sammenheng fordi delene har vært utviklet på ulike tidspunkter slik at sammenhengen mellom dem er ikke god nok (Meld. St. 28 (2015-2016), 2016, s. 6). Derfor vil en fornyelse gi et bedre grunnlag for planlegging og ved gjennomføring av skolens daglige virksomhet står det videre at i videregående opplæring skal denne fornyelsen gi en bedre sammenheng med læreplanene for fag. Det skal tilrettelegges for elevens dybdelæring og grunnleggende kompetanse i fagene. Kjerneelementene i fagene skal bli tydeligere og en tydeligere progresjon i læreplanene skal gi lærerne bedre støtte til å planlegge og tilpasse opplæringen (Meld. St. 28 (2015-2016), 2016, s. 7). Læreplanverket legger altså premissene for innholdet i opplæringen, men det er skoleledere og læreres profesjonelle arbeid og samhandling med elevene som skal sikre god læring og utvikling for den enkelte elev.

Oppsummering

Tidligere forskning viser at det fremdeles er segregerte virkemidler i bruk for å tilpasse opplæringen. Grunnskolen svikter noen elever slik at man i videregående opplæring må forsøke å reparere de skadene grunnskolen har gjort. I tillegg er det en for svak refleksjon rundt prinsippene om spesialundervisning, skolene var ikke i stand til å bygge sin spesialundervisning på noen gjennomgående, grunnleggende og pedagogiske prinsipper (Markussen et al., 2009, s. 198). Markussen sin forskning er relevant for mitt prosjekt da mange av de elevene som trenger tilpasset opplæring i programfag, mottar spesialundervisning i fellesfag. I NIFU rapporten påpekes to viktige utfordringer i jobben for yrkesfaglærerne. Det ene er brede utdanningsprogrammer slik at lærerne må undervise i fag de ikke kjenner så godt til. For det andre er det krevende å holde seg faglig oppdatert, og undervisningsmaterieell er ikke alltid oppdatert (Aamodt et al., 2016, s. 9). Videre fremkom det nytten av pedagogisk kvalifisering og kompetanseheving. Forskning viser at læreren er enkeltfaktoren som har mest å si for elevens læring på skolen (Øzerk, 2011, s. 5). Det store elevmangfoldet er krevende å mestre for lærerne, noe som fremkommer i mange undersøkelser ifølge Haug (2012, s. 286) gjengitt i Bunting (2015, s. 137).

Forholdet mellom spesialundervisning og tilpasset opplæring. Spesialundervisningen må forstås innenfor læreplanens framstilling av tilpasset opplæring ifølge Dale og Wærness (2003). De forstår spesialundervisning som derfor som forsterket tilpasning, og at spesialundervisningen bør foregå som en del av et inkluderende fellesskap (Dale & Wærness, 2003, s. 36-37). Alle elever i videregående opplæring har rett til tilpasset opplæring (Opplæringslova, 1998, § 1-3). De elevene som ikke har eller kan få et tilfredsstillende utbytte av det ordinære opplæringstilbudet, har krav på spesialundervisning (Opplæringslova, 1998, § 5-1). Avgjørende for hvor langt læreren klarer å tilpasse opplæringen er faktorer som elevtallet i gruppa, ekstra lærertimer til deling av gruppa, variasjon i undervisningsmetoder, læremidler og antall elever med svake læreforutsetninger i gruppa.

Læring tar tid og for enkelte elever tar det mer tid. Begrepet læring utgjør selve kjernevirksomheten i skolen (Strandkleiv & Lindback, 2004, s. 4). Læring er et sammensatt og komplekst fenomen, og det finnes mange og til dels ulike oppfatninger om hva som er betingelsene for læring og hvordan læring foregår og hva resultatene av læring er (Inglar, 2015, s. 19). I yrkesopplæring er det viktig at opplæring er praksisnær og relevant for yrkesutøvelsen. Dette samsvarer med Eikeland et al. (2015, s. 178) at læring i og gjennom praksis bidrar til god forankring og bekreftelse av prosesser som er relevante for faget og for

elevens læring i sitt yrke, det vil si at yrkeskompetanse og yrkeskultur utvikles ikke i et tomrom.

Differensiert opplæring går ut på hvordan læreren tilpasser læringsaktivitetene til elevgruppen. Differensiering handler om de pedagogiske konsekvensene av at elever lærer på forskjellige måter og er ulike (Bunting, 2015, s. 22). Flere lærere synes det er en utfordring å differensiere undervisningen, fordi lærestoffet er viktig og alle elevene trenger å lære alt, eksamen oppfattes som «pensum» eller i hvert fall styrende for hva som alle elevene trenger å få gjennomgått (Skaalvik & Skaalvik, 2013, s. 207). Undervisningen og kvaliteter ved skolen, hvor læreren er den viktigste enkeltfaktoren for elevenes læring (Engh, 2011, s. 64).

Relasjonen til elevene er viktig i tillegg til «skolekoden» som sitter i veggene som gjør seg utslag i ulike syn på elevene (Strandkleiv & Lindback, 2004, s. 11).

Opplæringsloven med forskrift er det formelle lovverket og utgjør læreren sitt samfunnsmandat. Opplæringen skal være i samsvar med Læreplanverket for Kunnskapsløftet som omfatter den generelle delen av læreplanen, prinsipp for opplæringa, læreplanene i faget og fag- og timefordelingen (Forskrift til opplæringslova, 2006, § 1-3). Den generelle læreplanen danner grunnlag for læreplan i felles programfag på HO. Avslutningsvis omtales fornyelsen av Kunnskapsløftet. Denne fornyelsen skal gi en bedre sammenheng med læreplanene for fag. Videre at det skal tilrettelegges for at kjerneelementene i fagene blir tydeligere, og en tydeligere progresjon i læreplanene skal gi lærerne bedre støtte til å planlegge og tilpasse opplæringen (Meld. St. Nr. 28 (2015-2016), 2016, s. 7).

3. Yrkesopplæring, yrkeskunnskap og yrkespedagogikk

Dette kapitlet er den andre delen av min teoretiske tilnærming til problemstillingen. Først vil jeg ta et tilbakeblikk på tilpasset opplæring og fag- og yrkesopplæring i Norge. Deretter vil jeg si noe om ulike tolkninger av yrkeskunnskap og ulike teorier om yrkesutdanning.

3.1 Tilbakeblikk på tilpasset opplæring og fag- og yrkesopplæring i Norge

Tilpasset opplæring i den moderne velferdsstaten står opplæring og deltaking i arbeidslivet som vesentlige og sentrale verdier for menneskers selvrealisering (Kjønstad & Syse, 2014, s. 123). De omtaler videre det at ungdom sikres en utdanning, og ses i dag som en forutsetning for et moderne og kunnskapsbasert produksjonsliv. Læreboka *Pontoppidans forklaring* fra 1737 var i bruk i Norge i mer enn 150 år, og allerede da ble det i denne boken tatt hensyn til nødvendigheten av å tilpasse lærestoffet. Slik at flest mulig elever kunne ha nytte av

opplæringstilbudet (Bunting, 2015, s. 19). Mens skoletilbud for alle gradvis ble innført på 1700-tallet i Norge (Myhre, 1994, s. 29) gjengitt i Kjørstad og Syse (2014, s. 137), ble retten til undervisning for «utestengte grupper» først lovfestet på slutten av 1800-tallet. Betegnelsen tilpasset opplæring kom inn i lovverket i 1975 (Grunnskoleloven), i § 7 het det at alle elever hadde rett til å få en undervisning som samsvarte med deres evner og forutsetninger (Dalen, 2013, s. 12). Reindal og Hausstatter (2010, s. 34) omtaler milepæler i skoleutviklingen fra segregering mot integrering og inkludering er *Blomkomiteens innstilling* (KUD 1970) og endringene i lov om grunnskolen (1975). Videre er HVPU reformen (ansvarsreformen 1990) for mennesker med psykisk utviklingshemning, og omleggingen av de statlige skolene for spesialundervisning fra skoler til kompetansesentre i 1992 som danner den foreløpige avslutningen av denne utviklingen. I følge Dalen blir i løpet av 1990-årene begrepet integrering erstattet med inkludering, som betegner en langt mer omfattende prosess. Videre skal alle elevene tilhøre et inkluderende fellesskap, og møte utfordringer som er tilpasset hver enkelt elev sine behov og forutsetninger (Dalen, 2013, s. 36). I St. Meld. nr. 30 (2003-2004) *Kultur for læring* gikk inn for å videreføre prinsippet om tilpasset opplæring, og ønsket en bred satsing for å sikre alle elever en bedre tilpasset opplæring gjengitt i Dalen (2013, s. 38). I Meld. St.nr. 18 (2010-2011) *Læring og fellesskap* vektlegges det tidlig innsats og gode læringsmiljøer for barn, unge og voksne med særlige behov. Det står blant annet at det er viktig å fange opp barn med behov for spesielt tilrettelagt opplæring så tidlig som mulig og følge dem opp. Videre står det at tilpasset opplæring er viktig fordi det er en sammenheng mellom skolen sin evne til å tilpasse opplæringen og elevenes læringsutbytte (Meld. St. nr. 18 (2010-2011), 2011, s. 9). Det er i dag fortsatt en diskusjon om hvordan skolen best kan legge til rette for at alle elevene skal kunne lære ut fra sine evner og forutsetninger. Dette temaet diskuteres både innad i skolen, i politikken og i universitetenes og høyskolenes pedagogiske fagmiljøer (Bunting, 2015, s. 19).

Fag- og yrkesopplæring strekker seg langt tilbake i tid. Forløpet til dagens videregående opplæring strekker seg helt tilbake til middelalderen (Markussen, 2009, s. 50). Den hovedmodellen som vi har i Norge i dag for fag- og yrkesopplæringen; hvor det er to år i skole etterfulgt av to år i lære ble etablert med Reform 94 (Nyen & Tønder, 2014, s. 69). Denne reformen bidro til at alle har rett til å komme inn i den videregående opplæringen (Dale & Wærness, 2003, s. 37). Men mye av grunnlaget for Reform 94 var allerede lagt gjennom offentlig utvalgsarbeid der partene i arbeidslivet var med og spilte en helt sentral rolle. Det var derfor dette utvalget med LO og NHO i spissen som er de virkelige arkitektene

bak denne 2+2 modellen slik vi kjenner den i dag (Nyen & Tønder, 2014, s. 69). Den fireårige fag- og yrkesopplæringen med to års skolegang i videregående skoler, og en videreføring gjennom som oftest to år som lærling i bedrift. Denne samlede utdanningen og opplæringen som under dagens reform Kunnskapsløftet, foregår på to forskjellige læringsarenaer som fungerer etter to forskjellige logikker med forskjellige rammebetingelser for gjennomføringen (Eikeland et al., 2015, s. 197).

Helse- og oppvekstfag har per i dag åtte ulike utdanningsprogram elevene kan velge mellom på vg2 nivå. Det er; aktivtør, ambulansefag, barne- og ungdomsarbeiderfag, fotterapi og ortopediteknikk, helsearbeiderfag, helseservicefag, hudpleie og IKT-servicefag (Utdanning, 2017). Mens Gudmund Hernes var utdanningsminister da reform 94 ble innført, spilte han en aktiv og avgjørende rolle som byggherre i den videre prosessen (Nyen & Tønder, 2014, s. 69). Gjennom Reform 94 ble fagopplæringen og lærlingeordningen utvidet til nye deler av arbeidslivet og en del nye fag ble etablert, som for eksempel handel og kontor, maritim sektor og helse, omsorg og oppvekst (Nyen & Tønder, 2014, s. 151). Videre skriver de at barne- og ungdomsarbeiderfaget og helsearbeiderfaget ble etablert i sektorer som fra tidligere var yrkesbaserte arbeidsmarkeder og med klart definerte yrker som hadde tilhørende etablerte yrkesutdanninger (Nyen & Tønder, 2014, s. 151). Helse- og oppvekstutdanningene omfatter i dag fag som har bakgrunn både i utbyggingen av velferdsstaten, altså helse-, sosial- og barnehagesektoren, men også i husstellet. Videre skriver han at disse utdanningene har ingen tradisjon for fagopplæring (Markussen, 2009, s. 115). Men fagene har i ulik grad klart å etablere seg, barne- og ungdomsarbeiderfaget er et av fagene som har klart seg best fordi barnehagene er et vesentlig arbeidsfelt for dette faget. Dette faget er ofte blitt en foretrukket bakgrunn selv om det ennå ikke er formelle krav om en slik utdanning fra kommunene (Nyen & Tønder, 2014, s. 152).

Den tidligere og klart største skolebaserte utdanningen, hjelpepleierutdanningen, ble så sent som i 2006 slått sammen med omsorgsarbeiderfaget, og plassert inn under fagopplæringssystemet (Markussen, 2009, s. 115). Men selv om faget er stort har det ikke klart i antall å utdanne like mange som gjennom hjelpepleierutdanningen og omsorgsarbeiderfaget (Nyen & Tønder, 2014, s. 152). De siste årene er det frafall og manglende fullføring i yrkesfaglig opplæring som har fått størst politisk oppmerksomhet de siste årene, andelen som avbryter videregående skole før de har fullført er størst på yrkesfag (Aspøy & Nyen, 2016, s. 17). Innen helse- og omsorgsfeltet vil det være et stort behov for arbeidskraft i årene framover, men arbeidsoppgavene vil i stor grad være avhengig av hvordan arbeidsoppgavene blir organisert og ikke minst hvordan ansvar og oppgaver blir fordelt

mellom yrkesgruppene. Statistisk sentralbyrå sine framskrivninger av fremtidig behov for arbeidskraft viser at det vil oppstå stor mangel på fagarbeidere frem mot slutten av 2030 (Kunnskapsdepartementet, 2015, s. 9). Innføringen av samhandlingsreformen har ført til en tettere samhandling når ansvaret for pasienten flyttes mellom sykehus og kommunene og det medfører at helsesektoren blir et svært komplekst arbeidsområde, fordi ulike aktører er involvert og følgelig mange ulike hensyn og interesser skal ivaretas (Helsedirektoratet, 2017). Yrkesopplæring har utviklet seg i takt med samfunnet for øvrig og nye fagutdanninger har oppstått eller sammenslått, som for eksempel helsefagarbeider på HO. Jeg vil nå ta for meg forskjellige tolkninger av yrkeskunnskap og ulike teorier om yrkesutdanning.

3.2 Yrkeskunnskap og ulike teorier om yrkesutdanning

Det finnes ulike tolkninger av yrkeskunnskap og ulike syn på hvordan kunnskap utvikles og finner sted, først vil ideene til Dreyfus og Dreyfus bli presentert, deretter Schön og Lave og til slutt Wenger. Dreyfus og Dreyfus (1986) har utviklet en kompetansemodell som beskriver ulike stadier i utvikling av kompetanse og denne modellen tar for seg hvordan utviklingen av yrkeskompetanse skjer gjennom en gradvis utvikling fra novise til ekspert, gjengitt i Hiim (2013, s. 61). På nybegynnernivå lærer eleven å følge enkle regler og oppskrifter. På de neste nivåene foregår opplæringen i et økende komplekst møte med virkelige situasjoner, hvor også den følelsesmessige involveringen i situasjonen har en større betydning (Hiim, 2013, s. 62). Ekspertise er ifølge Dreyfus og Dreyfus ikke kjennetegnet ved gitte oppskrifter og planlagte kalkuleringer. Det vil si at de fungerer mye mer holistisk og dreier seg om å oppfatte og lese situasjoner, og handle raskt og intuitivt som for eksempel en helsefagarbeider eller barne- og ungdomsarbeider. Derfor forutsetter ekspertise omfattende og rik erfaring fra mange ulike situasjoner som gir elevene et stort handlingsrepertoar gjengitt i Hiim (2013, s. 62). Dreyfus og Dreyfus (1986, 2004) gjengitt i Hiim (2013, s. 62) fremhever at deres forståelse av yrkeskunnskap er inspirert av Heidegger og Wittgenstein sine tolkninger. De vektlegger at erfaringer og elevenes læring skjer gjennom å delta i praksisfellesskaper, kulturer, situasjoner og eksempler. Dette skjer ved å prøve og feile og gjennom en sirkulær fortolkning av fenomener. Den yrkes- og profesjonsutdanningen som foregår ifølge Dreyfus og Dreyfus gjengitt i Hiim (2013, s. 63) er ofte ved strukturerte øvelser med instruksjon, eventuelt også strukturerte læringsoppgaver og case som kan være relevante på nybegynnernivå. Men de understreker at for å utvikle yrkeskunnskap på et høyere nivå må elevene oppleve reelle, situasjonspregede og flertydige eksempler. I tillegg kreves det at elevene er emosjonelt involvert og opplever ansvar. Dermed blir reell arbeidslivspraksis vesentlig i yrkesutdanning,

men det er viktig at praksisen er relevant og allsidig. Ifølge Dreyfus og Dreyfus gjengitt i Hiim (2013, s. 63) bør elever og lærlinger særlig stimuleres og bevisstgjøres i forhold til å diskutere ulike innfallsvinkler og måter å løse arbeidsoppgavene på, og ikke minst ulike grunnsyn på den aktuelle oppgaven. Videre er det av stor betydning at elevene og lærlingene får veiledning og faglige diskusjoner med kollegaer som har ekspertkompetanse, det vil si konkrete erfaringer i reelle, varierte arbeidssituasjoner sett fra Dreyfus og Dreyfus sitt utgangspunkt gjengitt i Hiim (2013, s. 63). Mange yrkesfaglærere vektlegger at elevene deres får mulighet til å utføre reelle arbeidsoppgaver svært tidlig i utdanningsløpet sitt for å få et realistisk innblikk i yrket de har valgt. Læringen skjer da fra starten av som en holistisk prosess, det vil si at viktige begreper og relasjoner mellom fenomener blir gradvis differensiert utfra en sammenheng hvor eleven prøver ut ulike løsninger (Hiim, 2013, s. 63). Hiim (2013) skriver videre at begrunnelsen for at dette finner sted er at læring forutsetter involvering yrkesoppgavene og begynnende yrkesidentifisering.

Schøns (1983,1988,1995) gjengitt i Hiim (2013, s. 64) sine analyser av profesjonskunnskap og konsekvenser for en yrkesrettet utdanning har fått stor oppmerksomhet. I likhet med Dreyfus og Dreyfus er han inspirert av en pragmatisk og kritisk epistemologi. Han er kritisk til et teknologisk kunnskapsbegrep som han anser som en arv etter positivismen, og Schön mener det er utilstrekkelig for yrkeskunnskap (Hiim & Hippe, 2001) gjengitt i Hiim (2013, s. 64). Videre sier Schön at profesjonelle utfordringer handler om å tolke ulike praksissituasjoner og gjøre de håndterbare. Han mener at det utvikles yrkeskunnskap gjennom refleksjon i og over handling, det vil si en reflekterende samtale med situasjonen. Eller som Schön sier det:

«...point to a further elaboration of reflection-in-action as an epistemology of practice. One might try to answer them by appeal to a structure of inquiry, but I do not know what such a structure might be or how it might be discovered, if not by reflection on the actual practice of experienced, competent practitioners who reflect-in-action” (Schön, 1991, s. 133).

Han sier altså at dette peker på en videreutvikling av refleksjon-i-handling som en epistemologi av praksis. Man kan forsøke å svare på det ved å appellere til en undersøkelsesstruktur, men jeg vet ikke hva en slik struktur kan være eller hvordan den kan oppdages, dersom det reflekteres over den faktiske praksis av erfarne, kompetente utøvere

som reflekterer over handling. Det vil si at eleven/yrkesutøveren handler, tenker, lærer, snakker og utvikler sin kunnskap (Illeris, 2012, s. 348-349). Videre mener Schön at refleksjon-i-handling har et mer overordnet metaperspektiv som handler om yrkesutøveren sine bevisste valg, bruk og kritikk av yrkesteorietisk innramming. Dette perspektivet retter søkelyset på prinsipielle forklaringer og setter ord på dette. Eksempelvis helsefagarbeideren som har som utgangspunkt omsorgsteori og ulike pasientteorier i sin yrkesutøvelse (Hiim, 2013, s. 65). Som en profesjonell yrkesutøver generaliserer man ikke primært i form av prinsipper og regler, men heller i form av et mønster i å se ting og et helhetlig repertoar ifølge Schön gjengitt i Hiim (2013, s. 65). Schön påpeker videre at lærerens isolasjon i klasserommet virker mot refleksjon i handling som han sier: «The teacher`s isolation in her classroom works against reflection-in-action.» (Schön, 1991, s. 333). Videre sier han at klassene må være små eller lett kunne deles inn i mindre grupper, og hver lærer må være fri til å kunne introdusere variasjoner i timeplanen (Schön, 1991, s. 333). Schön (1991) hevder at utvikling av profesjonalitet ikke har tilstrekkelige vekstvilkår i dagens utdanningssystem, Han mener altså at verkstedøvelser er lite relevante fordi de er for strukturerte og for lite kontekstpregede. Han mener det samme om ulike former for problembasert læring. Schön fremhever derfor verdien av det han omtaler som det reflekterende praktikum. Det er et verksted eller klinikk som har en realistisk profesjonell «likomverden» hvor elever kan utforske, eksperimentere, reflektere og planlegge omtalt i Hiim (2013, s. 65). Men en nødvendig forutsetning i dette arbeidet er at mesteren er dyktig til å begrunne og beskrive arbeidet som foregår. Fordi hovedhensikten med et reflekterende praktikum er at elever lærer å lære av arbeidet eller det Schön kaller «learning by doing» (Illeris, 2012, s. 355). Dette innebærer å lære problemdefinisjon og tolkning, ikke bare teknisk, rutinemessig utførelse uten noen begrunnelse og refleksjon (Hiim, 2013, s. 66).

Den tredje teorien er Laves og Wengers praksisfellesskap. De retter fokus mot mester-svenntradisjonen og læring gjennom at eleven deltar i det faglige og sosiale produksjonsfellesskap (Lave og Wenger 1991, Wenger 1998) gjengitt i Hiim (2013, s. 66). De tar for seg betydningen av sosiale relasjoner og praksisfellesskap, og om endringer fra en perifer posisjon med begrenset deltakelse mot stadig bredere deltakelse i takt med et identitetsskifte som går fra lærling til mester (Markussen, 2009, s. 108). Lave og Wenger er kjent for sine undersøkelser om hvordan lærlinger gradvis settes inn i arbeidet av de mer erfarne arbeiderne på arbeidsplassen, mesterlære (Imsen, 2008, s. 270). De fremhever at læringen finner sted i relasjoner og i oppgavefellesskapet, og ikke inne i hodet til individene som inngår i relasjonen

(Markussen, 2009, s. 95). I praksisfellesskapet foregår mesterlæringen, det vil si at det er i de sosiale kontekstene elevene lærer roller, verdier, sosiale og økonomiske vurderinger også videre (Hiim, 2013, s. 67). De mener at skolen bør studeres som et praksisfellesskap, slik at for å forstå hva elever lærer, hva de ikke lærer og hva det betyr for dem er riktigere enn en kan gjennom studier av læreplaner og undervisningsmåter (Markussen, 2009, s. 95). For å kunne gi en relevant og tilpasset opplæring i yrkesutdanningen er vi avhengige av gode yrkesfaglærere som evner å tilrettelegge undervisningen, jeg vil derfor nå si noe om yrkesfaglærerens kompetanse.

3.3 Kompetanse til yrkesfaglæreren

Skolen er en organisasjon og måten lærerne fungerer på henger nøye sammen med hvordan skolen er organisert med tanke på ledelse, samarbeidsrutiner, teamarbeid og arbeidsdeling for øvrig (Imsen, 2008, s. 22). Hun påpeker videre at det stilles større og større krav til lærere, de må i fellesskap utforme sine egne lærerplaner og de må kunne begrunne overfor foreldre og skolemyndigheter hvorfor de legger opp undervisningen som de gjør (Imsen, 2008, s. 22). For å kunne tilpasse opplæringen er målet å bygge et lag rundt læreren. Læreren skal kunne støtte seg på skoleledelsen og samarbeide i lærerkollegiet, videre skal skolen kunne støtte seg på andre tjenester som er viktige for barn og unge som trenger ekstra hjelp og støtte som for eksempel PPT og Statped (Meld. St. nr. 18, (2010-2011), 2011, s. 10). Mange reformer og en rekke nasjonale prosjekter og nye metodetilbud har sammen med de nye styringsmodeller i forvaltningen skapt en viss usikkerhet, forvirring og frustrasjon både blant skoleledere og lærere (Halland, 2009, s. 3). Skolens rolle blir stadig mer omfattende. I St. Meld. nr. 11 (2008-2009): *Læreren – rollen og utdanningen* understrekes det at læreren har avgjørende betydning for elevenes læring i skolen. Videre at lærerens hovedoppgave er først og fremst å tilrettelegge for og lede elevenes læring på en systematisk og målrettet måte. Det påpekes også at gode lærere er faglig dyktige, gir relevante og konstruktive tilbakemeldinger og evner å tilpasse opplæringen etter elevene og faget.

Ifølge Halland (2009, s. 28) er den gode lærer en som bryr seg om elevene og denne omsorgen kommer til uttrykk i profesjonell sammenheng gjennom at læreren stiller krav, gir støtte og ser hver enkelt elev. Det handler videre om at for å utvikle klokskap er det nødvendig både å elske faget sitt ved å være inspirerende og vise omtanke for elevene (Halland, 2009, s. 28). Det at lærere trenger størst mulig repertoar av arbeidsmåter og strategier for å tilpasse opplæringen synes i dag allment akseptert i norsk skole. Men det som synes mindre opplagt er at læreren bør ha et like stort spekter av framgangsmåter når det

gjelder å kommunisere med elevene som mennesker og personer (Bunting, 2015, s. 57). Didaktiske tilnærminger har liten nytteverdi dersom elever i store deler av timen «kobler ut», holder på med andre ting enn forventet, eller skaper uro og konflikter rundt seg. Videre skriver hun at elevene kan ha gode læreforutsetninger men respondere dårlig på undervisning på grunn av forhold ved klassemiljø, relasjoner til andre elever, «kjemi» med læreren, eller andre forhold i hjemmesituasjon eller oppvekstmiljøet (Bunting, 2015, s. 57). I tillegg til alle kravene som stilles til den gode lærer, har yrkesfaglærere en annen utfordring også. Det gjelder den yrkesfaglige bredden i den skolebaserte delen av utdanningen som medfører at lærerkompetansen blir en stor utfordring (Hiim, 2013, s. 21). Hun omtaler videre at det kan bli vanskelig å finne fram til utdanningsinnhold som kvalifiserer elever til yrker man selv har liten kjennskap til. Denne mangelen på relevant yrkesfaglig kompetanse i lærerteamene medfører derfor betydelige utfordringer når det gjelder tolkning og konkretisering av mål og innhold i en yrkesutdanning som skal føre frem mot et fagbrev (Hiim, 2013, s. 21). Denne problematikken påpekes også i situasjonsbeskrivelsene og nyere forskning (Dahl mfl., 2012; Dahlback mfl., 2011; Hansen & Haaland, 2015; Hovland, 2012). De viser at en lærer som underviser på brede Vg1- og Vg2- utdanningsprogram må ha en solid yrkesfaglig- og yrkesdidaktisk kompetanse gjengitt i Hansen, Hoel og Haaland (2015, s. 98). Læreren skal være i stand til å tilrettelegge for dagsaktuell yrkesutøvelse i de ulike yrkene som inngår i utdanningsprogrammet, og kunne utvikle yrkesrelevante oppgaver tilpasset elevenes ulike utdanningsplaner (Hansen et al., 2015, s. 98). Dette er så klart en stor utfordring for yrkesfaglærere. Deres forskning viser «smakebit»- opplegget ved mange skoler som går ut på at elevene må lære litt om alle/mange yrker på Vg1- og brede Vg2- programmer har dessverre gått på bekostning av den nødvendige yrkeskunnskapen. Resultatet har blitt at elevene kan mindre om sitt kommende lærefag når de går ut i lærebedrift enn det som var tilfellet før Kunnskapsløftet (Dahlback m.fl., 2011) gjengitt i (Hansen et al., 2015, s. 98). En konsekvens av denne mangelen på yrkesfaglig breddekompetanse ser ut til å medføre at mange lærere og skoler viderefører et etablert teoretisk innhold, som i begrenset grad har sammenheng med de yrkene elevene utdanner seg til (Hiim, 2013, s. 22).

På utdanningsprogrammet helse- og oppvekstfag som har stor overgang til påbygg, er lærerne som regel ikke selv fagarbeidere men har høyere utdanning som for eksempel sykepleier, barnehagelærer eller vernepleier (Nyen & Tønder, 2014, s. 163). Det er på helse- og oppvekstfag hele åtte yrkesvalg på vg2 nivå. Selv om yrkesfaglærerne ofte anbefaler elevene å velge lære framfor påbygg, er de ikke selv rollemodeller for et slikt valg (Nyen & Tønder,

2014, s. 162). Med yrkesfaglærernes kompetanse er det viktig å gi elevene god undervisning. Man kommer da inn på yrkespedagogikk og fag- og yrkesdidaktikk som tar for seg hvordan man systematiserer læringsarbeidet, og kan fungere som nyttige arbeidsverktøy for læreren i arbeidet med å tilpasse opplæringen og tilrettelegge undervisningen.

3.4 Yrkespedagogikk og fag- og yrkesdidaktikk

Det kan synes som om begrepet *yrkespedagogikk* har vokst frem som et behov yrkesfaglærerne etter hvert ble utfordret til å delta i under utviklingen av videregående skole og opplæring i 1970- årene (Hansen et al., 2015, s. 52). Yrkesfaglærerens kjernekompetanse innebærer yrkespedagogisk kompetanse i tillegg til en faglig kompetanse knyttet til yrket (Hansen et al, 2015, s. 50).

Definisjonen av yrkesdidaktikk er: «...praktisk-teoretisk planlegging, gjennomføring, vurdering og kritisk analyse av yrkesspesifikke undervisnings- og læringsprosesser... og ...kritisk analyse og bruk av yrkesfunksjoner som grunnlag for læring» (Hiim & Hippe 2001, s. 19). Denne definisjonen er brukt i planverket for yrkesfaglærerutdanningen fra 1998 ifølge Nilsen og Sund (2008, s. 73). Yrkesdidaktikkens plass i fag- og yrkesopplæringen er at opplæringen må tilpasses og tilrettelegges, det vil si differensieres i tråd med den enkelte elev sitt fremtidige yrkesvalg eller planer om videre utdanning (Nilsen & Sund, 2008, s. 73). Differensiering deles ofte inn i organisatorisk og pedagogisk. Ved pedagogisk differensiering skjer tilretteleggingen innenfor gruppens ramme, mens ved organisatorisk differensiering deles elevene inn i klasser eller grupper ut fra kriterier som kompetanse, interesser eller evner (Nilsen & Sund, 2008, s. 74). En videre definisjon av yrkesdidaktikk blir følgende; «Kritisk analyse og bruk av yrkesfunksjoner som grunnlag for læring» (Hiim & Hippe, 2001, s. 19). Det vil si at læreplaner så vel som tilrettelegging av konkrete læreprosesser tar utgangspunkt i sentrale funksjoner og oppgaver i yrket eller profesjonen (Hiim & Hippe, 2001, s. 19). Didaktikk handler altså om tilrettelegging for læring og yrkesdidaktikk handler om å lære et yrkesfag (Eikeland et al., 2015, s. 176). Mens yrkesdidaktikken knytter seg til yrket er fagdidaktikk knyttet til enkeltfag og ikke tverrfaglige aktiviteter eller et bestemt og konkret anvendelsesområde, og kan defineres som:

Praktisk-teoretisk planlegging, tilrettelegging, gjennomføring, vurdering og kritisk analyse av undervisning og læring knyttet til enkeltfag. (Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet 1998, s. 9) gjengitt i Nilsen og Sund (2008, s. 72).

Det er skrevet mer om yrkesdidaktikk enn om yrkespedagogikk, og yrkesdidaktikk er i dag et sentralt begrep for yrkesfaglæreren som først og fremst materialiseres gjennom den didaktiske relasjonsmodellen (Hansen et al., 2015, s. 53). Didaktikk, yrkesdidaktikk og didaktisk relasjonstenkning representerer sentral yrkesteori for yrkesfaglærere (Hiim & Hippe, 2001, s. 278). Den didaktiske relasjonsmodellen er nettopp å legge grunnlag for analytisk, forskende pedagogisk virksomhet. Hensikten med modellen er å utvikle systematisk forståelse av didaktiske sammenhenger gjennom analyser av konkrete hendelser og handlinger (Hiim & Hippe, 2001, s. 279). Det vil i mange sammenhenger bli slik at relasjonsmodellen blir stående alene ved at den i liten grad knyttes opp mot pedagogikken (Hansen et al., 2015, s. 53). Det finnes ulike varianter av didaktiske modeller, jeg har valgt å ta utgangspunkt i den didaktiske relasjonsmodellen (Hiim & Hippe, 1998b) som beskrevet i grunnboken *Læring gjennom praksis* til Nilsen og Sund (2008) og den vil kunne være et nyttig arbeidsverktøy for å systematisere arbeidet med konkretisere, planlegge, gjennomføre og vurdere læringsarbeid. Denne relasjonsmodellen består av seks kategorier som er gjensidig avhengige av hverandre og som tydelig belyser helheten i læringsarbeidet. Disse kategoriene består av læreforutsetninger, rammer, læringsmål, innhold, læreprosess og vurdering (Nilsen & Sund, 2008, s. 33). Lærere kan ta utgangspunkt i disse seks kategoriene i didaktisk relasjonstenkning for å kartlegge elevenes læreforutsetninger (Hiim & Hippe, 2001, s. 133).

Yrkespedagogikk vil nødvendigvis være forankret i eget utøvd yrke fordi yrkesfaglærerens profesjon bygger på det doble praksisfeltet som kan forklares slik: Kvalifikasjonene som kreves for å bli yrkesfaglærer er at du kan dokumentere at du behersker en yrkesutøvelse i form av et fag- eller svennebrev (Hansen et al., 2015, s. 53). Den andre, men minst like viktige delen av yrkesfaglærerens kompetanse er den pedagogiske utdanningen. Dette doble praksisfeltet vil måtte være utgangspunktet for å kunne forstå yrkespedagogikken. Videre skriver de at denne helhetlige sammenhengen som framtrer i dette doble praksisfeltet, er å ha forutsetninger til å kunne forstå hvordan en arbeidsoppgave kan gjøres om til en undervisnings- og læringsoppgave som gir mening og relevans for elevene og deres spesifikke fremtidige yrke (Hansen et al., 2015, s. 53). Denne sammenhengen mellom en faglig kompetanse knyttet til et yrke og yrkespedagogiske kompetanse utgjør yrkesfaglærerens sin helhetlige kompetanse.

Oppsummering

Tilpasset opplæring kom inn i lovverket i 1975 (grunnskoleloven), men har vært beskrevet i lærebøker helt tilbake til 1700-tallet i Norge. Det er i dag fortsatt en diskusjon i skolen, i politikken, i universitetenes og i høyskolenes pedagogiske fagmiljøer. Forløpet til dagens videregående opplæring strekker seg tilbake til middelalderen. Hovedmodellen i Norge i dag for fag- og yrkesopplæringen, med 2 år i skole etterfulgt av 2 år i lære ble etablert med Reform 94. Innen det yrkesfaglige utdanningsprogrammet HO vil det være et stort behov for arbeidskraft og fagarbeidere i årene fremover mot slutten av 2030.

Det finnes forskjellige tolkninger av yrkeskunnskap og ulike syn på hvordan kunnskap utvikles og finner sted. Jeg har i dette kapitlet tatt for meg tre ulike teorier, den første er Dreyfus og Dreyfus sin kompetansemodell som beskriver ulike stadier i utviklingen av kompetanse fra novise til ekspert. Deretter Schön sine analyser av profesjonskunnskap og konsekvenser for en yrkesrettet utdanning. Han snakker om det reflekterende praktikum, et verksted eller en klinikk som en «liksomverden» hvor elevene kan praktisere. Den tredje teorien er Lave og Wengers praksisfellesskap. Fokuset her er mester-svenn-tradisjonen og læring gjennom at eleven deltar i det faglige og sosiale produksjonsfellesskapet. Betydningen av de sosiale relasjonene vektlegges.

Det stilles økende krav til lærerne om å mestre en mangfoldig elevgruppe med svært ulike læreforutsetninger, og ulike behov knyttet til tilpasset opplæring. Slik at støtte fra ledelse og samarbeid med lærerkollegiet er viktig, i tillegg til samarbeidspartnere eksternt. Læreren hovedoppgave er å tilrettelegge undervisningen på en systematisk og målrettet måte. Man kommer da inn på fag- og yrkesdidaktikken som tar for seg hvordan man kan systematisere læringsarbeidet og kan fungere som nyttige arbeidsverktøy for å planlegge, gjennomføre og vurdere egen undervisningspraksis.

4. Prosjektets forskningsdesign

Kapitlet innledes med valg av forskningsstrategi som i mitt prosjekt er et fenomenologisk og hermeneutisk kunnskapssyn og mitt valg av semistrukturerte intervjuer og dokumentanalyse som forskningstilnærming. Deretter presenteres utvalget og utvalgskriteriene. I delkapittel 4.5 tar jeg for meg intervjuguiden, planlegging og gjennomføring av prøveintervju, forberedelser og gjennomføring av intervjuene, transkribering av intervjuene. Til slutt i delkapittel 4.6 tar jeg for meg metodiske begrensninger ved gjennomføring av intervju. Deretter følger

bearbeidelse og analyse av innsamlet data. Under delkapitlet 4.7 som omhandler kvalitet i kvalitative studier belyses faktorene gyldighet og pålitelighet som avgjør prosjektets kvalitet. I delkapitlet 4.8 som tar for seg profesjonsetikk og personvern, ved å gå nærmere inn på lærerprofesjonens etiske plattform, etiske vurderinger og personvern. Delkapittel 4.9 omhandler informert samtykke, konfidensialitet og konsekvenser ved deltakelse i studien. Siste delkapittel 4.10 tar for seg godkjenningen av forskningsprosjektet fra Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS.

4.1 Valg av forskningsstrategi

For å belyse min problemstilling: «Hvordan kan yrkesfaglærere på helse- og oppvekstfag tilrettelegge undervisningen for elever som trenger tilpasset opplæring?» på best mulig måte valgte jeg kvalitativ metode og benyttet semistrukturerte intervjuer fordi jeg ønsket å fokusere på informantenes opplevelse tilpasset opplæring for elever med et tilretteleggingsbehov. De fleste studenter innenfor spesialpedagogikk og andre beslektede fagområder anvender i stor grad semistrukturerte intervjuer ved gjennomføring av sine forskningsprosjekter (Dalen, 2011, s. 28). Jeg har også benyttet dokumentanalyser som er en kvalitativ metode fordi det har samme sterke side som intervjuer, ved at vi får tak i hva folk sier og mener (Jacobsen, 2005, s. 164). Videre sier Jacobsen (2005, s. 165) at denne typen sekundærdata vil være tilgjengelig for de fleste for eksempel på bibliotek eller via internett.

4.2 Fenomenologisk og hermeneutisk forståelsesramme

Som vitenskapsteoretisk forståelsesramme til denne masteroppgaven synes det mest hensiktsmessig å ta utgangspunkt i forskerens bakgrunn og formål med dette prosjektet. Denne oppgaven tar for seg et tema som jeg som forsker har et erfaringsmessig forhold til, derfor må forståelsesrammen samsvare med det. Med dette som utgangspunkt har jeg måttet foreta noen avveininger mellom ulike vitenskapsteoretiske forankringer som bør gjelde i denne masteroppgaven. Både fenomenologisk og hermeneutisk forståelsesramme har derfor blitt vurdert opp mot prosjektets formål og bakgrunn. Det som er det grunnleggende utgangspunktet i fenomenologiske studier er at det er informantenes egne opplevelser av fenomenene, eller deres livsverden som legges til grunn for analysene (Grønmo, 2004, s. 372). Når forskeren forsøker å forstå informanten, søker forskeren «å se det samme» som det informanten ser, for at dette skal lykkes må forskeren sette seg godt inn i informantenes situasjon eller «verden» (Dalen, 2013, s. 18). Videre sier Alvesson og Skoldberg (2008) at menneskets subjektive opplevelse står sentralt i fenomenologien, gjengitt i Dalen (2011, s. 18). I slike analyser legges stor vekt på å forstå handlinger ut fra informantenes egne

synspunkter (Grønmo, 2004, s. 372). Ifølge Merlau-Ponty (1962) dreier fenomenologisk metode seg om å beskrive det gitte så presist som mulig, det vil si å beskrive, snarere enn å forklare og analysere gjengitt i Kvale og Brinkmann (2015, s. 45). Hensikten blir altså å finne fram til yrkesfaglærernes egen forståelse av sine handlinger (egen undervisningspraksis) og hvilken mening handlingene har for aktørene selv. Forskerens forståelse av handlingene og deres meninger bygger derfor på informantenes egen forståelse av fenomenet (Grønmo, 2004, s. 372). Jeg som forsker er derfor interessert i informantenes/yrkesfaglærernes undervisningserfaringer, opplevelser og oppfatninger i vid forstand knyttet til temaet tilpasset opplæring.

På samme måte som fenomenologiske analyser tar også hermeneutiske analyser sikte på å forstå meningen med handlinger (Grønmo 2004, s. 373). Han skriver videre at hermeneutikk betyr fortolkningslære, og i slike studier legger forskeren større vekt på sin fortolkning av informantene og deres synspunkter. At forskeren har innsikt i informantenes intensjoner er et viktig grunnlag for å kunne være i stand til å forstå handlingenes mening. Innsikten i disse intensjonene utvikles i et samspill mellom informantenes selvforståelse og hvordan jeg som forsker fortolker denne selvforståelsen (Grønmo, 2004, s. 373). Det vil si at jeg som forsker foretar mer fortolkninger av informasjonen som informantene gir meg i en hermeneutisk analyse enn i en fenomenologisk. I hermeneutiske studier legges det mer vekt på forskerens forforståelse enn det gjøres i fenomenologien (Grønmo, 2004, s. 373). Det som han mener med forforståelse er ofte forskerens egne erfaringer, resultater fra tidligere forskning, teoretiske referanserammer og faglige begreper (Grønmo, 2004, s.373).

Det vil derfor være elementer fra begge disse tradisjonene som gir grunnlag for min analyse og drøfting i denne masteroppgaven. I den fenomenologiske tilnærmingen gis forskeren anledning til mer fritt å anvende egne erfaringer og et dypere meningsinnhold. Mens hermeneutisk tradisjon fordi fortolkningen og den forforståelsen jeg har som forsker blir revidert i møte med eksemplene og erfaringene som informantene/yrkesfaglærerne deler med seg (Hiim & Hippe, 2001).

4.2.1 Kvalitativt forskningsintervju

For å belyse min problemstilling på best mulig måte valgte jeg kvalitativ metode og vil benytte et semistrukturert intervju fordi jeg ønsker å fokusere på informantenes opplevelse av tilpasset opplæring for elever som trenger ekstra tilrettelegging. Formen på intervjuet ligger nært opp til en vanlig samtale, men har som et profesjonelt intervju et formål. Det

semistrukturerte intervjuet søker å innhente beskrivelser av den intervjuedes livsverden med henblikk på å fortolke betydningen av de beskrevne fenomenene. Det vil si at det har en rekke temaer som skal dekkes, i tillegg til noen forslag til spørsmål (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 156). Men det er samtidig preget av åpenhet hva angår endringer i rekkefølgen og formuleringen av spørsmål. Det gir rom for å forfølge de spesifikke svarene som gis og de historiene informantene forteller (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 157). Intervjuguiden brukes altså på en fleksibel måte. Guiden er først og fremst mitt holdepunkt og sjekklister for gjennomføringen av selve intervjuet (Grønmo, 2004, s.163).

Jeg som forsker har i denne empiriske studien altså valgt å bruke et kvalitativt, semistrukturert forskningsintervju som forskningsverktøy. Mitt ønske om å undersøke hvordan yrkesfaglærere tilrettelegger og tilpasser undervisningen avstedkom at et kvalitativt intervju ville være mest hensiktsmessig. Fordi formålet mitt var å samle inn fyldige data om yrkesfaglærernes livsverden.

I den fenomenologiske tilnærmingen til intervjuet har man en tendens til å se på intervjuet som et rent forskningsverktøy og det informanten sier som en deskriptiv rapport av opplevelser (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 65).

4.2.2 Dokumentanalyse

Dokumentanalyse er studier av dokumenter, tekster, statistikker og liknende som er utarbeidet av andre enn forskeren selv, såkalte sekundærdata (Jacobsen, 2005, s. 140). Med utgangspunkt i problemstillingen er det naturlig og interessant å se på de styrende, politiske dokumenter for oss yrkesfaglærere, læreplaner og tidligere forskning på området. Disse dokumentenes bruk av data passer godt til min problemstilling og vi må kunne stole på de kildene disse dataene kommer fra siden det er offentlige utredninger, dette tar Jacobsen (2005, s. 167) også for seg i sin bok. Undersøkelser av dokumenter anser forskeren som en nødvendighet både for å få en større helhet i undersøkelsen, og for å kunne belyse problemstillingen på en god måte. I denne oppgaven har jeg begrenset meg til å undersøke noen sentrale dokumenter, og det må presiseres at hensikten ikke har vært å analysere de fra hverandre eller finne ut om forfatterne har hatt noen «egeninteresse» eller egen agenda med sitt engasjement i temaet. De skriftlige tekstene er nøye valgt ut og jeg har forsøkt å granske de «riktige» dokumentene for lettere å kunne belyse problemstillingen. Når det er snakk om offentlige publikasjoner som NOU`er, utredninger til Storting og departement, må det antas at dette er dokumenter som er så objektive som mulig i sin fremstilling. Ved denne formen for innsamling av data er det viktig å være oppmerksom på at hensikten med den opprinnelige

innsamlingen av data kan ha vært en helt annen enn det som er ment å undersøke i mitt prosjekt, dette omtaler også Grønmo (2004, s. 122).

4.3 Utvalg

Jeg foretok to prøveintervjuer først for å teste ut intervjuguiden min slik at jeg hadde mulighet til å rette opp eventuelle feil og mangler i den, før jeg gikk i gang med selve undersøkelsen. Delkapittel 4.5.2 omhandler planlegging og gjennomføring av prøveintervju, mens delkapittel 4.5.3 tar for seg forberedelse og gjennomføring av intervju.

4.4 Utvalgsriterier

Denne undersøkelsen er foretatt på 5 ulike videregående skoler i Akershus fylkeskommune, det er i alt 15 videregående skoler i fylket som har utdanningsprogrammet helse- og oppvekstfag (Utdanning, 2017). Så utvalget representerer 1/3 av skoleeier sine videregående skoler med det yrkesfaglige utdanningsprogrammet HO. Kriteriene for utvalget ble foretatt stort sett ut fra geografisk beliggenhet på informantskolene, dette fordi jeg ønsket å intervju informantene ansikt til ansikt. Da det er lettere å skape et tillitsforhold i intervjusituasjonen ved personlig fremmøte på deres kjente respektive skoler. Dette for å unngå at informantene gir «rosenrøde» framstillinger av deres undervisningspraksis og arbeidshverdag. Ved først å ta kontakt med avdelingsleder for HO, fikk jeg informasjon om hvem de trodde kunne tilføre økt kunnskap om problemstillingen i prosjektet. Det vil si de yrkesfaglærerne med lang arbeidserfaring og høy kompetanse, og følgelig god kjennskap til de elevene som har et tilretteleggingsbehov. Akershus fylke er et stort fylke og har store videregående skoler i landsmålestokk.

4.5 Planlegging og gjennomføring av datainnsamling

Delkapittel 4.5.1 vil ta for seg intervjuguiden, neste delkapittel 4.5.2 tar for seg planlegging og gjennomføring av prøveintervjuene. Tredje delkapittel 4.5.3 omhandler forberedelsene og gjennomføringen av intervjuene. Deretter følger delkapittelet 4.5.4 som beskriver transkriberingen av intervjuene. Tilslutt i delkapittel 4.5.5 omhandles metodiske begrensninger ved gjennomføring av intervju.

4.5.1 Intervjuguiden

Det var en tidkrevende og lang prosess å utarbeide intervjuguiden og den følger vedlagt (se vedlegg 3 & 4). Mitt ønske var at intervjuet skulle bære preg av en samtale/dialog, heller enn at det skulle oppleves som en eksamen eller noe de skulle måtte stå til rette for. Dette opplevde jeg som en utfordring siden noen av spørsmålene avstedkom fakta svar. Men ved at

jeg benyttet åpne spørsmål avstedkom det muligheter for informantene å beskrive opplevelser, erfaringer, refleksjoner og komme med gode eksempler. I tillegg ble det litt dialog i form av at jeg som forsker måtte stille oppfølgingsspørsmål.

4.5.2 Planlegging og gjennomføring av prøveintervjuene

Jeg foretok to prøveintervjuer basert på et foreløpig utkast av intervjuguiden. Informantene var to yrkesfaglærere på helse- og oppvekstfag på to ulike skoler i Akershus. Det var nyttig for meg å foreta disse to intervjuene for å oppdage svakheter og utdyping av spørsmålene i intervjuguiden. I tillegg var det nyttig å bli kjent med opptaksutstyr, tid til rådighet og organisering av intervjuene. I det første prøveintervjuet måtte vi sitte et sted hvor det ikke lot seg gjennomføre og bruke lydopptak. Det medførte mye skrivearbeid samtidig som jeg skulle intervjuer, slik at intervjuet ble over en time langt. Men samtidig følte jeg at dette var et av de beste intervjuene jeg foretok, fordi informanten virket friere i måten hun snakket på. Hun virket veldig engasjert i problemstillingen, og det virket som hun svarte ærlig på godt og vondt på det jeg spurte om.

Det andre prøveintervjuet ble gjennomført med lydopptak slik jeg i utgangspunktet hadde planlagt å gjennomføre intervjuene. Det var lettere for meg å stille oppfølgingsspørsmål og konsentrere meg om hva informanten fortalte når jeg slapp å notere i tillegg. Intervjuet forløp lett og tonen var god også med lydopptak, så etter en vurdering av begge intervjuene kom jeg frem til at det ville være mest hensiktsmessig å benytte lydopptak. Dette for å sikre at jeg klarte å gjengi informasjonen jeg fikk så korrekt som mulig og unngå at viktig informasjon ville kunne bli utelatt og glemt (Jacobsen, 2005, s. 148).

Jeg opplevde under begge intervjuene at intervjuguiden min måtte forbedres og ytterligere presiseringer var nødvendig for å få den informasjonen jeg ønsket i forhold til min problemstilling (jamfør vedlegg 4, revidert intervjuguide). Fordi noen av svarene ble vage og omtrentlige. Jeg valgte derfor under begge prøveintervjuene og komme med presiseringer og eksempler for å lede informanten inn på det jeg ønsket å vite noe om, men med åpne spørsmålsformuleringer for og ikke gi noen føringer. Det foreløpige utkastet til intervjuguiden viste seg å være for upresis og overfladisk i spørsmålsformuleringene (jamfør vedlegg 3, intervjuguide). Eksempelvis var begrepet tilpasset opplæring for informantene i prøveintervjuene vanskelig å definere. I tillegg måtte jeg utdype og presisere noen av spørsmålsformuleringene slik at informantene forstod hva jeg ønsket å vite noe om. Disse justeringene noterte jeg ned delvis fortløpende underveis og umiddelbart i etterkant av

intervjuene. Den reviderte og endelige intervjuguiden ble stående med ytterligere presiseringer og utdyping av en del spørsmålsformuleringer for å lede informantene på riktig vei, men uten å legge føringer for svarene deres (jamfør vedlegg 4, revidert intervjuguide). Slik at selve intervjuguiden ble stående med noe tilleggsinformasjon, utdypinger og presiseringer på enkelte spørsmål. Tidsaspektet ble også avgjørende i vurderingen, fordi hvis jeg skulle få utfyllende svar på alle spørsmålene og ikke overskride en time intervju var jeg nødt til å benytte lydopptaker. Da det ikke var noen spørsmål jeg ville utelate, ville intervjuene blitt altfor lange uten bruk av opptaksutstyr.

4.5.3 Forberedelse og gjennomføring av intervjuene

Det er i vanlige intervjuundersøkelser oftest tilstrekkelig med rundt 15 +/- 10 intervjuer (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 148). Jeg har derfor intervjuet 5 yrkesfaglærere på like mange skoler. Det er ikke sikkert et større antall respondenter ville tilført vesentlig mer kunnskap om tilpasset opplæring for elever med behov for tilrettelegging. Dette antallet undersøkelsesenheter (eller yrkesfaglærere i min undersøkelse) som angis kan skyldes en kombinasjon av hvor mye tid og ressurser som er tilgjengelig for undersøkelsen og loven om fallende utbytte, det vil si at et økt antall informanter vil tilføre stadig mindre kunnskap (Kvale & Brinkmann, 2015, s.148). Ut fra de 5 intervjuene jeg gjennomførte var det en del sammenfallende og lik informasjon som informantene delte med seg, slik at jeg er ikke så sikker på om flere informanter ville kunne ha tilført studien vesentlig mer.

Mitt første møte med informantskolene ble per telefon. Jeg tok først kontakt med avdelingsledere på Helse- og oppvekstfag på ulike skoler i Akershus og presenterte meg og min problemstilling for prosjektet. Jeg fortalte at jeg ønsket å snakke med erfarne yrkesfaglærere på HO om temaet. Jeg fikk da telefonnummer og epostadresser til aktuelle yrkesfaglærere som avdelingslederne mente var gode informanter til mitt prosjekt. Jeg ringte så opp de aktuelle yrkesfaglærerne og avtalte tidspunkt og tidsramme for intervjuene. Jeg oversendte da litt informasjon om prosjektet og samtykkeerklæringen. Men valgte å la være å sende intervjuguiden fordi den var ment til å fungere mer som en sjekkliste for meg enn for å følge en bestemt rekkefølge under selve intervjuet. Jeg ville unngå at informantene skulle bli for opptatt av spørsmålene og rekkefølgen på dem. Fordi jeg ønsket at de skulle snakke fritt og at samtalen skulle bære preg av en dialog i stedet for ren utspørring.

Fordi avtalene om intervju ble gjort en til to uker før de fant sted, sendte jeg sms dagen før og forsikret meg om at informantene husket avtalen vår slik at de kunne tenke og reflektere litt rundt tema og problemstillingen min før vi møttes. Andre forberedelser gikk ut på å lese Akershus fylkeskommune sine prosjekter/satsninger, skolene sine virksomhetsplaner og hjemmeside.

Gjennomføring av intervjuene: alle intervjuene foregikk på yrkesfaglærernes egne skoler. Alle informantene hadde sørget for egnet rom til intervjuene som vi kunne samtale uforstyrret, noe som gjorde intervjusituasjonen god. I tillegg var informantene på hjemmebane slik at de lettere kunne føle seg vel og ha direkte tilgang til informasjon og dokumentasjon. Alle fem intervjuene ble gjennomført i underkant av en time.

4.5.4 Transkribering av intervjuene

I ett av prøveintervjuene ble det gjort notater fortløpende og renskrevet umiddelbart etterpå, men det andre ble tatt opp på lydopptaker. Alle fem intervjuene som er brukt i undersøkelsen ble tatt opp på diktafon for å sikre dokumentasjon av samtalen, og for å kunne transkriberes senere slik at gjengivelsene ble så autentiske som mulig. Alle informantene ble anonymisert, fordelen ved det er at de da kanskje lettere ville åpne seg og gi ærlige svar når de forteller om sine opplevde erfaringer med disse elevene som trenger tilpasset opplæring og tilrettelegging, om egen undervisningspraksis og ledelsens forhold til denne elevgruppen.

4.5.5 Metodiske begrensninger ved gjennomføring av intervju

Forskeren sin forforståelse kan ha påvirket intervjuene i noe grad, og muligens i varierende grad fra intervju til intervju avhengig av informantenes holdninger og oppfatninger til de elevene som trenger ekstra tilrettelegging og tilpasset opplæring (Grønmo, 2004, s. 165). Mine forkunnskaper fra både sosial pedagogisk og spesialpedagogisk arbeid var positivt med tanke på oppfølgingsspørsmål og gjensidig interesse for temaet, og ikke minst engasjementet for denne elevgruppen.

Alle lydopptakene som ble gjort var av god kvalitet. Slik at det var ikke noen utfordring å transkribere intervjuene i etterkant. Min rolle som forsker med begrenset erfaring må tas i betraktning med henblikk på kvaliteten på selve gjennomføringen av intervjuene. Samtidig håper og tror jeg at det har skjedd en positiv utvikling fra det første intervjuet jeg foretok og til det siste jeg gjennomførte. Mine erfaringer fra de to første prøveintervjuene førte til mye refleksjon over hvordan jeg som forsker kunne forbedre meg i intervjusituasjonen.

Læringskurven var bratt og det er helt klart at man må ha god erfaring og mestre mange

kommunikasjonsteknikker for å få mest mulig kunnskap og fyldig informasjon fra informantene.

4.6 Bearbeidelse og analyse av innsamlet data

I dette delkapittelet vil det fremkomme hvordan forskeren har gått fram i analysen av de funnene som ble avdekket i datamaterialet fra intervjuene. Denne prosessen fra bearbeidelse og koding av rådata til bearbeidet og ferdig tekst blir presentert i det følgende.

I denne undersøkelsen er dataene ordrett transkriberte eller nedskreven tekst fra intervjuene av yrkesfaglærerne (Jacobsen, 2005, s. 189). Denne analyseprosessen har vært tidkrevende og en stor «ryddejobb». Tilnærmingen til analysen fra rådata til bearbeidet data har vært preget av forskerens behov for å skape oversikt i materialet. Det har blitt benyttet fargekoder for å skille fra hverandre og se sammenhenger innad i datamaterialet. Første ledd i bearbeidelsen av rådataene var å sette alle transkriberingene inn i ett dokument. Da ble dataene systematisert med utgangspunkt i intervjuguiden. Deretter valgte jeg å benytte Dale og Wærness (2003, s. 79) sine sju grunnleggende kategorier (se delkapittel 2.4, differensiert opplæring) for en tilpasset og differensiert opplæring for å systematisere informasjonen som hadde fremkommet under bearbeidelsen. Det har gått relativt greit å kategorisere funnene etter de sju kategoriene. I noen tilfeller har funnene passet inn under flere kategorier fordi informantene har delt tykke beskrivelser. Dette skyldes også at kategoriene overlapper hverandre og virker sammenfallende slik at de ikke kan ses på isolert. Dale og Wærness (2003, s. 79-80) mener at hver enkelt skole bør arbeide med alle de sju kategoriene og at rektor som øverste leder tar ansvar for å utvikle innbyrdes relasjoner mellom dem. Videre skal de sju kategoriene til sammen utgjøre og vise den helhetlige kvaliteten i den differensierte og tilpassede opplæringen.

4.7 Kvalitet i kvalitative studier

Det er ulike faktorer som avgjør om arbeidet i et forskningsprosjekt er gyldig (valid) og pålitelig (reliabelt), forskeren ønsker å bruke de tradisjonelle begrepene gyldighet og pålitelighet som også er ord som brukes i det vanlige språket (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 275). I dagligspråket snakker vi for eksempel om gyldige argumenter og pålitelige helsefagarbeidere. Da jeg påbegynte arbeidet med denne masteroppgaven og fant frem til min problemstilling, var det to spørsmål jeg måtte stille meg sett i lys av disse begrepene gyldighet og pålitelighet. Det ene spørsmålet var «Er det undersøkelsesopplegget vi velger, egnet til å belyse den problemstillingen vi ønsker å undersøke?», det andre spørsmålet var «Kan det undersøkelsesopplegget vi har valgt, påvirke de resultatene vi vil komme fram til?»

(Jacobsen, 2005, s. 87). For det første ønsket jeg å intervju yrkesfaglærere ved personlig frammøte og jeg ønsket i tillegg å gå i dybden på problemstillingen slik at utvalget ikke ble så stort. For det andre var det viktig å være bevisst på undersøkelseeffekten for kritisk å kunne vurdere å drøfte i hvor stor grad resultatet er et riktig bilde av «virkeligheten» for yrkesfaglærerne i arbeidet med tilpasset opplæring på HO. Videre at en er bevisst hvilke resultater som skyldes metodologiske forklaringer (metode) fra de resultatene som skyldes substansielle forklaringer («virkeligheten») (Jacobsen, 2011, s. 19). Til sammen avgjør disse faktorene mye av prosjektets kvalitet, og de faktorene som har hatt størst betydning for prosjektets gyldighet og pålitelighet vektlegges. Først vil det redegjøres for undersøkelsens gyldighet i delkapittel 4.7.1 og pålitelighet i delkapittel 4.7.2.

4.7.1 Gyldighet

Begrepet gyldighet referer til hvor gyldig datamaterialet er for å belyse undersøkelsens problemstilling. Grønmo (2004) sier at validiteten beskriver hvorledes min hensikt med metode og datainnsamling stemmer overens med det faktiske datamaterialet som er innhentet. Jo bedre de innhentede dataene samsvarer med forskeren sine intensjoner, desto høyere er validiteten (Grønmo, 2004, s. 221). For å validere min forskerrolle har jeg innledningsvis «gjør rede for sin spesielle tilknytning til det fenomenet som studeres» (Dalen, 2011, s. 94). Dette har jeg ivaretatt ved at jeg innledningsvis før intervjuene har presentert meg og gjort rede for arbeidserfaring (blant annet fra HO), utdanning og hvor jeg jobber per i dag på tilrettelagt opplæring i videregående skole. Utvalget mitt er basert på avdelingslederne sine anbefalinger om hvem de tror vil kunne tilføre undersøkelsen relevant informasjon, og dele gode erfaringer og kunnskap om temaet tilpasset opplæring. Alle de informantene som har vært villige til å la seg intervju i undersøkelsen har oppgitt at det er interessant og opptatt av temaet. De er blitt anbefalt som gode informanter av avdelingslederne sine på de fem ulike skolene, slik at jeg bevisst har foretatt et skjevt utvalg av informanter for å få innblikk og kjennskap til hvordan de tilrettelegger undervisningen for tilpasset opplæring til de svake elevene (Jacobsen, 2005, s. 174).

Det medfører at jeg ikke kan generalisere funnene mine til å gjelde for alle yrkesfaglærerne som jobber på samme utdanningsprogram/avdeling som informantene på de fem ulike skolene og utover det. Men jeg har funnet støtte og samsvar for at funnene i undersøkelsen fra tidligere forskning og teori, slik at det er mulig å kunne generalisere funnene om tilpasset opplæring i videregående skole fra empiri til teori. Men selv om funnene er interessante er de ikke nødvendigvis representative for alle videregående skoler med utdanningsprogrammet HO

i Akershus fylke. Når det gjelder generalisering i forhold til omfang og hyppighet stiller denne metoden svakt, selv om det kan argumenteres for at det er mulig kan man ikke bevise noe (Jacobsen, 2005, s. 225). Jeg har ikke hatt noen kjennskap til informantene, det vi har til felles er at vi alle har utdanning som kvalifiserer til yrkesfaglærer på HO og arbeidserfaring fra dette utdanningsprogrammet. Slik at selv om vi har ulik utdanningsbakgrunn innen helsesektoren og sosial- og spesialpedagogisk arbeid er det nært beslektede yrker så «vi snakker mye samme språk». Det er ifølge Dalen (2011) viktig at intersubjektiviteten, det vil si hvordan opplevelser og situasjonstolkninger blir felles mellom mennesker. Videre at de uttalelsene som kommer frem, bør være så nær informantens opplevelser og forståelse som mulig (Dalen, 2011, s. 95). Slik at funnene er autentiske da jeg har forsøkt å gjengi så nøyaktig som mulig funnene slik som informantene beskriver dem på deres egne premisser. Denne redegjørelsen for hvordan datamaterialet er samlet inn og tilrettelagt for tolkning og analyse betegnes som deskriptiv validitet (Dalen, 2011, s. 96).

Jeg har benyttet meg av lydbåndopptaker under alle intervjuene med god lyd kvalitet, samt transkriberte dem ordrett fortløpende. Dette vil være med på å øke metodens gyldighet fordi forskeren kan gjengi ordrett hva informantene sa. Denne gjennomsiktigheten av undersøkelsen innebærer at forskeren tydeliggjør grunnlaget for sine fortolkninger. Ved å skrive ut intervjuene ordrett er en omfattende jobb, men en god og stringent analyse av kvalitative data krever denne formen for dokumentasjon (Dalen, 2011, s. 96) og (Jacobsen, 2005, s. 192). Jeg har valgt å gjengi tykke beskrivelser som er detaljerte og viser nyanser og variasjon i datamaterialet. Videre har de tolkningene som har blitt gjort ligget så nært opp til informantenes uttalelser som mulig. Jeg har bearbeidet rådataene fra intervjuene ved å ta vekk muntlige faser, sukk og lyder som er vanlig i muntlig språk for og ikke skulle gjøre informantene forlegne og angre på at de deltok i studien. Det er kun gjort små endringer knyttet til setnings oppbygning, og som ikke endrer meningsinnhold eller tar informasjon ut fra en annen sammenheng. Min bruk av kvalitativ metode og semistrukturerte intervju er slik at jeg kan bare uttale meg om informantenes uttrykte teori. Jeg har ingen data som sier noe om hva som virkelig foregår i klasserommet eller hvordan informantene bruker sin teori og erfaringer i undervisningen. For å få til dette måtte jeg ha vært tilstede selv og observert hva som faktisk foregikk. Dette ville kunne vært en metodisk styrkning av undersøkelsen og gjennomført klasseroms observasjoner av informantene, for så å sammenstille hva de sier med hvordan de utfører det i praksis. Mine funn må derfor ses i lys av dette. Ut fra svarene jeg fikk av informantene kom det tydelig frem at det rår ulik praksis og varierende rutiner rundt

jobbingen med tilpasset opplæring innen samme skoleeier og fylke. Dette synes jeg gir et godt uttrykk for at informantene har vært oppriktige og ærlige i sine svar om gjeldende egen undervisningspraksis og kompetanse.

Ved dokumentanalyser kan det knytte seg utfordringer til bruk av data fra ulike tidsperioder (Jacobsen, 2005, s. 166). Fordi prinsipper for registreringer kan endre seg, som for eksempel skolereformer og ulike politiske føringer. Tilpasset opplæring har helt siden Kunnskapsløftet og lenge før det vært en av skolens hovedmålsettinger, men tilnærmingene til hvordan det skal oppnås har vært litt ulikt fra individ til organisasjonsnivå. Men det er fortsatt den dag i dag ulike oppfatninger om hvordan tilpasset opplæring på best mulig måte kan realiseres. Forskningsmetodene som er benyttet (intervju og dokumentanalyse) har resultert i et datamateriale som er relevant for problemstillingen da jeg langt på vei har fått bekreftet at det går riktige veien i arbeidet med tilpasset opplæring til svake elever på HO.

4.7.2 Pålitelighet

Begrepet reliabilitet referer seg derimot til hvor pålitelig datamaterialet er og om vi kan stole på det innsamlede datamaterialet. «Reliabilitet kommer til uttrykk ved at vi får identiske data dersom vi bruker det samme undersøkelsesopplegget ved ulike innsamlinger av data om de samme fenomenene» (Grønmo, 2004, s. 220). Ved innsamling av egne primærdata har forskeren selv til en viss grad kontroll over de forholdene som kan påvirke påliteligheten til dataene (Jacobsen, 2005, s. 166). Jeg som forsker vet i hvert fall hva som er blitt gjort og kan da reflektere over hvor mye og hvordan dette påvirker påliteligheten av undersøkelsen. Når man benytter seg av sekundærdata som dokumentanalyse har jeg som forsker ikke denne kontrollen. Jacobsen (2005, s. 166) påpeker derfor viktigheten av å avklare forhold som kan sikre påliteligheten av dataene, hvordan er det gjort og hvordan det er registrert. Jeg har benyttet offentlige kilder som publikasjoner, utredninger til Stortinget og departement. Påliteligheten eller reliabiliteten til disse dokumentene må derfor sies å være høy. Men en slik sammensatt offentlig utredningsgruppe kan ha særinteresser i saken, og at de forsøker å vri publikasjonen slik at den kan påvirke den politiske dagsorden (Grønmo, 2004, s. 122).

Generelt kan det sies at personlige intervjuer har en større gyldighet og pålitelighet enn intervjuer gjennomført over telefon (Jacobsen, 2005, s. 144). Derfor har jeg tilstrebet å gjennomføre intervjuene ved personlig fremmøte. Jeg har lyttet til lydopptakene flere ganger der jeg har vært i tvil om hva de har sagt, ment eller at jeg har hørt feil. Det har heldigvis vært god kvalitet på opptakene slik at dette i liten grad har vært nødvendig. Det muntlige språket er

blitt minst mulig omskrevet for å gjengi funnene så autentisk som mulig. De emosjonelle aspekter ved samtalen har ikke blitt tatt med som for eksempel anstrengt stemme, sukk, nervøs latter, fliring/latter også videre. Dette omtaler Kvale og Brinkmann (2015, s. 211) som transkripsjonens intersubjektive reliabilitet og kan utvikle seg til å bli et forskningsprosjekt i seg selv ved å ta med i transkripsjonen. Dette gjelder også tegnsetting av utskriften, hvor settes komma og punktum som kan gi et utsagn en helt annen mening. Dette har jeg vært veldig bevisst på slik at jeg har lyttet flere ganger til opptakene der jeg har vært i tvil og informantene har snakket i ufullstendige setninger. Dette er allerede en fortolkningsprosess (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 212). For at informantene skal fremstå som kompetente og dyktige yrkesfaglærere har jeg derfor omskrevet det muntlige språket deres uten å endre meningsinnholdet. Fordi ordrette transkriberte intervjuer vil gjøre at informantene fremstår som de fungerer på et svakt intellektuelt nivå, da det muntlige språket kan være usammenhengende og litt forvirrende. Denne transkripsjonen innebærer også etiske spørsmål.

4.8 Profesjonsetikk og personvern

I delkapittel 4.8.1 vil lærerprofesjonens etiske plattform presenteres, den er en felles plattform for alle lærere og tar for seg lærerprofesjonens etiske ansvar. Den inneholder også lærerprofesjonens grunnleggende verdier som består av menneskeverd og menneskerettigheter, profesjonell integritet, personvern, respekt og likeverd. Men disse sistnevnte punktene vil ikke bli omhandlet ytterligere. Delkapittel 4.8.2 tar for seg etiske vurderinger og personvern. Det tar for seg hvordan jeg under hele prosjektet fra planlegging og gjennomføring av intervjuene har måttet forholde meg til etiske problemstillinger og dilemmaer knyttet til å ivareta informantenes personvern.

4.8.1 Lærerprofesjonens etiske plattform

Et høyt etisk refleksjonsnivå kjennetegner gode lærere (Strandkleiv & Lindback, 2004, s. 13). I den generelle delen av læreplanen skal utdanningen forme *Det integrerte mennesket* (Utdanningsdirektoratet, 1993). Dette menneskesynet; det integrerte mennesket er krumtappen i norsk utdanningspolitikk, og det ligger til grunn for forståelsen av det etiske anliggende og det oppdraget som pedagogene er gitt. Videre skriver Reindal og Hausstatter (2010, s. 13) at gjennom skolens innhold og rammer skal lærerne forme elevene til å bli integrerte mennesker. Hver dag må lærere ta valg med betydning for elevene sin fremtid, lærerprofesjonens etiske plattform er et felles grunnlag for å videreutvikle lærerprofesjonens etiske bevissthet (Utdanningsforbundet, 2012). Videre er vårt samfunnsmandat å fremme elevs læring, utvikling og dannelse. Alle lærere og ledere er forpliktet til å handle i samsvar

med plattformens verdier og prinsipper, og kan aldri unndra seg sitt profesjonelle ansvar. Lærerprofesjonens etiske ansvar i møte med elever og foresatte går ut på at vi har ansvaret for en tillitsfull samhandling, og vår lojalitet ligger hos elever for å fremme deres beste. I plattformen vektlegges det en sannferdig formidling av kunnskap og faglig god tilrettelegging er avgjørende. Vi skal være faglig funderte og etisk reflekterte i arbeidet med vurdering. Som kollegium har vi et felles ansvar for å utvikle et godt utdanningstilbud og for å fremme og videreutvikle vår profesjonalitet. Vi er forpliktet gjennom skolens samfunnsmandat slik de er nedfelt i lov- og planverk, vi tilstreber godt samarbeid uten at vi påtar oss oppgaver som er andre profesjoners fag- og kompetansefelt (Utdanningsforbundet, 2012).

4.8.2 Etiske vurderinger og personvern

Det er viktig å stille seg forskningsetiske spørsmål og det vil alltid oppstå dilemmaer, etiske overveielser handler om mer enn å følge regler. Det betyr at jeg som forsker må tenke gjennom hvilke etiske utfordringer prosjektet vil medføre, og hvordan de kan håndteres (Dalland, 2012, s. 95). Med min arbeidserfaring fra både helse- og sosialsektoren har jeg måttet forholde meg til at personopplysninger er underlagt bestemte krav fra samfunnet. Slik at det er ikke bare i studiesammenheng det forventes at du deltar i innsamling og behandling av personopplysninger. Alle mine informanter har også arbeidserfaring fra bransjen. Slik at de bør kjenne til Lov om behandling av personopplysninger og jeg håper at de har hatt tillit til at jeg har behandlet deres opplysninger korrekt i mitt masterprosjekt.

En intervjuers grunnleggende etiske dilemma beskriver Jette Fog (2004) gjengitt i Kvale og Brinkmann (2015, s. 96): «Forskeren vil at intervjuet skal være så dypt og inntrengende som mulig, noe som innebærer en fare for at intervjupersonen krenkes, men forskeren ønsker samtidig å være så respektfull mot intervjupersonen som mulig, med fare for å få et empirisk materiale som bare skraper på overflaten». Etiske problemstillinger vil prege hele forløpet til en intervjuundersøkelse, slik at man bør ta hensyn til dette og vurdere mulige etiske problemstillinger fortløpende (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 97).

I min undersøkelse ble derfor informantene som er yrkesfaglærere anonymisert for ikke å bli gjenkjent, og slik at de kunne uttale seg fritt uten hinder av sin taushetsplikt om tilpasset opplæring for elever som har et tilretteleggingsbehov. Mine informanter er også myndige og velutdannede, slik at de er godt i stand til å ivareta seg selv under intervjusituasjonen. I tillegg er de gitt anledning til å kunne trekke seg fra prosjektet på et hvilket som helst tidspunkt uten å måtte oppgi noen grunn, og informasjonen de har gitt vil da bli slettet.

Informantene er blitt anonymisert også fordi det bare er 15 videregående skoler i Akershus som har Helse- og oppvekstfag, slik at det ville begrense muligheten for å kunne identifisere dem. Men denne anonymiseringen har ingen betydning for mulighetene til å belyse problemstillingen og analysere dataene.

4.9 Informert samtykke, konfidensialitet og konsekvenser ved deltakelse

Informert samtykke betyr at informantene får vite om undersøkelsen sitt overordnede formål og om hvordan jeg som forsker ønsker å bruke de opplysningene jeg har fått (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 104). Dessuten innebærer et informert samtykke at informantene deltar frivillig, og at de ble informert skriftlig om at de når som helst kan trekke seg fra studien uten å oppgi noen som helst grunn (jmfør vedlegg 2, forespørsel om å delta i forskningsprosjekt og samtykke). Denne skriftlige samtykkeerklæringen satte informantene sin deltakelse og mitt samarbeid med dem inn i mer forpliktende og formelle rammer, men samtidig presiserte den frivilligheten. De fikk også informasjon om fortrolighet og hvem som vil ha adgang til intervjuet og at de som informanter vil ha mulig adgang til transkripsjonen og analysen av de kvalitative dataene. Dette fremhever også Kvale og Brinkmann (2015, s. 105) viktigheten av.

Konfidensialitet i forskningen refererer til betydningen av at informantene og deres materiell behandles konfidensielt (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 106). Jeg har anonymisert informantene og skolene de jobber på i rapporten. Slik jeg ser det er det liten grad mulig å spore opp informantene ut i fra mitt datamateriale. Men mitt navn står på rapporten og jeg har oppgitt at det er yrkesfaglærere på skoler i Akershus fylke jeg har valgt å intervju, slik at muligheten for at kollegaer kan gjenkjenne informanter ut ifra arbeidserfaring og utdanning er tilstede. Men deres bakgrunnsinformasjon er ikke knyttet opp mot informasjonen de gir videre i intervjuene. Lokalt kan det jo være at lærerne har snakket om at de skal eller har deltatt på et intervju i forbindelse med en masteroppgave og forteller om temaet de har blitt intervjuet om.

Konsekvenser ved deltakelse bør man forholde seg til både med hensyn til den mulige skaden den kan påføre informantene, og de fordelene de kan forventes å få ved å delta i undersøkelsen (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 107). Nå i ettertid kan jeg ikke se noen uheldige konsekvenser for mine informanter, men jeg ser muligheten for at noen kan bli gjenkjent lokalt. Men siden den informasjonen de har gitt under intervjuene ikke kan knyttes eller kobles til de ulike informantene sin fagbakgrunn og utdanning, er det ingen fare for at informantene vil kunne bli hengt ut for sine uttalelser eller meninger om temaet.

4.10 Godkjenning av forskningsprosjektet fra SND

Prosjektet ble ved oppstart innmeldt til Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS (NSD) (Se vedlegg 1; Norsk samfunnsvitenskapelige datatjeneste AS) og jeg fikk en prosjektvurdering som krevde at utvalget skulle informeres skriftlig om prosjektet og samtykke til deltakelse. Informasjonsskrivet mitt anså de som «godt utformet». Videre krevde de at datamaterialet måtte anonymiseres slik at enkeltpersoner ikke kunne gjenkjennes. Dette har jeg gjort ved å slette direkte personopplysninger som navn/koblingsnøkkel og slette/omskrive indirekte personopplysninger. Det vil si unngå identifiserende sammenstilling av bakgrunnsopplysninger som for eksempel arbeidsted, bosted, alder og kjønn. I tillegg vil lydopptak bli slettet ved forventet prosjektslutt den 21.06.17 (jamfør vedlegg 1: NSD). Den reviderte intervjuguiden inneholdt kun ytterligere presiseringer og utdyping av spørsmålene slik at jeg anså dette ikke dette som meldepliktig. Endringene synes så minimale at jeg ikke anså det som nødvendig å ettersende den reviderte intervjuguiden, da den opprinnelige problemstillingen ble stående uforandret.

Oppsummering

Mitt utgangspunkt er et fenomenologisk og hermeneutisk kunnskapssyn, og mitt valg av semistrukturerte intervjuer og dokumentanalyse som forskningsstrategi. Planleggingen og gjennomføringen av datainnsamlingen har vært en lang og tidkrevende prosess. Fra utarbeidelsen av intervjuguiden, gjennomføring av prøveintervjuene og intervjuene. De metodiske begrensningene ved gjennomføring av intervju er knyttet til min forskerrolle og forforståelse som kan ha påvirket intervjuene i noen grad. Alle lydopptakene var av god kvalitet og ble transkribert mest mulig ordrett. Analysen og kategoriseringen av rådata var en stor «ryddejobb». Jeg valgte å benytte Dale og Wærness sine sju grunnleggende kategorier for differensiering og tilpasset opplæring. Kvaliteten i kvalitative studier avhenger av forskningsprosjektets gyldighet og pålitelighet. Gyldigheten er forsøkt ivaretatt gjennom hele undersøkelsen ved at jeg innledningsvis har presentert meg for å validere min forskerrolle. Jeg har videre benyttet båndopptaker for å øke metodens gyldighet ved å kunne gjengi ordrett informantens utsagn. Slik at gjennomsiktigheten av de transkriberte intervjuene tydeliggjør grunnlaget for mine fortolkninger som forsker. Mitt datagrunnlag er kun informantens beskrivelser og ord, det foreligger ikke noe data som sier hva som virkelig foregår i klasserommet. Det ville kunne vært en metodisk styrkning av studien ved å gjennomføre klasseroms observasjoner. Mine funn må ses i lys av dette. Dokumentanalyse er gjort av offentlige kilder som må anses å være pålitelige, i tillegg til relevant teori på området.

Intervjuene har vært gjennomført ved personlig fremmøte da dette sies å ha en større gyldighet og pålitelighet. Intervjuene er således gjengitt mest mulig ordrett for ikke å endre meningsinnholdet. Men det er blitt fjernet muntlig snakk og emosjonelle uttrykksformer for å fremstille informantene i et mer riktig og bedre lys. De etiske perspektivene knyttet til lærerprofesjonens etiske plattform og personvern er ivaretatt ved anonymisering av informantene og informantskolene. Informantene har blitt opplyst om konsekvenser ved deltakelse og har underskrevet på informert samtykke. Prosjektet er innmeldt til NSD og blitt godkjent etter gitte kriterier slik at de forskningsetiske aspektene ved undersøkelsen skal være ivaretatt.

5 Presentasjon av skoleeier, informantene og deres bakgrunn og elevene.

I dette kapitlet vil jeg først si noe om «Den gode akershuskolen» og tilpasset opplæring. Deretter vil jeg presentere informantene og deres bakgrunn. Etter dette følger yrkesfaglærernes kompetanse og elevantallet på HO og tilpasset opplæring.

5.1 «Den gode akershuskolen» og tilpasset opplæring

Akershus fylkeskommune sin visjon er «ledende og levende». De har fire strategiske hovedmål for opplæringen i akershuskolen: det første målet er at flest mulig elever og lærlinger skal fullføre og bestå videregående opplæring i skole og bedrift. Det andre målet er at alle skal lære mer det vil si høyest mulig kompetanseoppnåelse. Elevenes og lærlingenes grunnleggende ferdigheter og kunnskaper i basisfag skal forbedres betydelig. Dette dekker i tråd med visjonen også elever med tilrettelagt opplæring og lære kandidater. Det tredje målet er at alle skal ha et godt lærings- og arbeidsmiljø, fritt for mobbing og krenkelser. Det fjerde målet er at akershuskolen skal kontinuerlig forbedre kvalitetssikringen av undervisningen og den enkelte elevs faglige progresjon (Akershus fylkeskommune, 2015, s. 3). Akershus fylkeskommune sitt satsningsområde er vurdering for læring.

I heftet «Vurdering og Læring» står det innledningsvis under «Forord» at formålet med rammeverket og nettsiden «Vurdering og læring» er å gi en ramme og en dynamisk verktøykasse for vurderingsarbeidet i akershuskolen. Videre at det er av avgjørende betydning at det legges til rette for hensiktsmessig og tilpasset undervisningsvurdering (Akershus fylkeskommune, 2016).

5.2 Presentasjon av informantene og deres bakgrunn

De yrkesfaglærerne jeg møtte i denne studien har ulike utdanningsbakgrunn og arbeidserfaring. Deres forståelse av de svake elevene sine behov for tilrettelegging og tilpasset undervisning kan variere selv om de alle har undervisning per i dag på HO.

En informant er barnevernspedagog med tilleggsutdanning i veiledning og spesialpedagogikk, i tillegg til mastergrad i sosialt arbeid og en cand.polit.grad. Denne informanten har arbeidserfaring innen barne- og ungdomspsykiatrien og har vært internatleder for internatet på en spesialskole i en stor by. Nå har vedkommende jobbet som lektor med tilleggsutdanning på HO på vg1 og vg2 barne- og ungdomsarbeiderfag i mange år.

En annen informant har fagbrev som omsorgsarbeider og yrkesfaglærer på HO. Med videreutdanning i sosialt arbeid og spesialpedagogikk 1 & 2. Denne informanten har bred erfaring fra spesialundervisning og har jobbet ved tre forskjellige videregående skoler på HO, barne- og ungdomsarbeiderfag og helsefagarbeider.

Den tredje yrkesfaglæreren er sykepleier og har jobbet som dette i over 10 år før hun tok PPU. Hun har arbeidserfaring som sykepleier fra sykehus og sykehjem som fagutviklingssykepleier og har da hatt undervisning i form av opplæring av sommervikarer, medisinsertifisering og medisinkurs til hjelpepleiere og helsefagarbeidere. Etter det har hun undervisnings erfaring fra helsefagarbeider, helsesekretær og voksenopplæring på helseservicefag.

Den fjerde informanten er utdannet kokk og har formgivningsfag, i tillegg har hun spesialpedagogikk første og andre avdeling. Denne informanten har varierende arbeidserfaring, men har hovedsakelig jobbet som yrkesfaglærer og i administrasjonen i videregående skole. Hun har altså jobbet på alle nivåer i videregående skole, i tillegg til at hun har undervist litt i barneskolen. Både i forhold til voksne, ordinærøkere og særskiltsøkere og små og store elevgrupper. På HO har hun jobbet i 20 år, og hun underviser på vg1 og vg2 helsefagarbeider og barne- og ungdomsarbeider.

Den femte informanten er utdannet frisør, hudterapeut og NLP, litt ledelsesutdanning, yrkesfaglærer innen HO og master i yrkespedagogikk. Av arbeidserfaring har hun jobbet seks år på videregående skole som kontaktlærer på vg2 og vg3 hudpleierlinja. Fra bransjen har hun 22 års arbeidserfaring og 10 år som frisør. Informantene har altså forskjellig yrkes- og utdanningsbakgrunn og ser derfor problemstillingen fra forskjellige perspektiv. Dette har gitt oppgaven et mer bredt spekter hva angår forståelsen av utfordringene som er knyttet til tilrettelegging av undervisningen for elever som trenger tilpasset opplæring på HO. Ifølge NIFU rapporten (Aamodt et al., 2016, s.8 og jamfør delkapittel 2.1) har de aller fleste yrkesfaglærere på HO høyere utdanning. Det vil si en profesjonsutdanning, to av

informantene har det; en barnevernspedagog og en sykepleier. Videre kommer det frem i denne forskningsrapporten at en av fire har mastergrad, av mine informanter har barnevernspedagogen en mastergrad i sosialt arbeid og en annen informant som har fagbrev som omsorgsarbeider er under utdanning til en mastergrad i skoleledelse. Alle mine informanter er kvinner, mens i NIFU rapporten som nevnt over er mer enn to tredeler kvinner. Slik at utdanningsbakgrunnen til yrkesfaglærerne på HO stemmer godt overens med denne forskningsrapporten. Det er åtte ulike yrkesprogram på Vg2 nivå; aktivitør, ambulansesfag, barne- og ungdomsarbeiderfag, fotterapi og ortopediteknikk, helsearbeiderfag, helseservicefag, hudpleie og IKT-servicefag (Utdanning, 2017). Det er stor yrkesfaglig bredde og til dels veldig ulike yrkesvalg innen den samme skolebaserte delen av utdanningen, noe som medfører at lærerkompetansen blir en stor utfordring. Det at lærerne selv ikke innehar et fagbrev eller annen relevant kompetanse innen alle de ulike yrkene som inngår i et program, medfører betydelige utfordringer knyttet til tilpasset opplæring hva angår tolkning og konkretisering av mål og innhold i en yrkesutdanning som skal føre frem mot fagbrev (Hiim, 2013, s. 21). Utfordringene knyttet til brede utdanningsprogram og yrkesrelevant opplæring påpekes også av Hansen et al. (2015). Videre at det å tilrettelegge for relevant opplæring når elevene i samme klasse har svært ulike interesser og utdanningsplaner på brede Vg1- og Vg2-programmer er utfordrende (Hansen, et al., 2015, s. 101). For å kunne tilpasse opplæringen til en mangfoldig elevgruppe hva angår læreforutsetninger, har også lærerne store utfordringer knyttet til å ha oppdatert og relevant fagkompetanse innen alle yrkene som inngår i utdanningsprogrammet. Denne kompetansen er nødvendig for å kunne analysere yrkene som utgangspunkt og grunnlag for yrkesfaglærerens valg av innhold og arbeidsmåter i undervisningen. I tillegg er dette en forutsetning for å kunne tolke læreplanen i forhold til elevenes interesser og ulike yrkesvalg (Hansen et al., 2015, s. 101). Konsekvensen av denne mangelen på yrkesfaglig breddekompetanse kan bli at mange yrkesfaglærere og skoler viderefører et allerede etablert teoretisk innhold, som kan samsvare i liten grad med yrkene elevene utdanner seg til (Hiim, 2013, s. 22). Disse utfordringene knyttet til at de må undervise i fag de selv ikke er spesialister i på grunn av brede utdanningsprogram, og at det skjer mange endringer i fag som det ikke alltid er like lett å oppdatere seg i uttrykker yrkesfaglærerne i NIFU rapporten (Aamodt et al., 2016, s. 9). Dette samsvarer med de samme utfordringene mine informanter oppga, i tillegg er ikke alltid undervisningsmateriellet godt nok oppdatert. Et annet interessant aspekt er at det ved en av informantskolene er yrkesfaglærere på HO alle sammen sykepleiere, også avdelingsleder. Min erfaring er også at det er et klart flertall av yrkesfaglærerne på flere skoler på HO som er sykepleiere. Ved nyansettelse ved denne ene

informantskolen ble en sykepleier ansatt, selv om hele lærerkollegiet består av kun en profesjonsutdanning. Det var ifølge min informant flere søkere med relevant utdanning som ikke ble foretrukket fremfor sykepleieren. Hvorfor velger denne skolen sykepleiere som yrkesfaglærere på HO? Anser de egen kompetanse som mest relevant? Eller er det en profesjonskamp som er ute og går, som så direkte går ut over elevene og deres behov for tilpasset og relevant yrkesopplæring? Hva med bredde i kompetansen i lærerkollegiet? Hvor blir det av de gode historiene fra egen yrkespraksis som hjelper elevene til å forstå lærestoffet ved å knytte teori til praktisk arbeid? De skal undervise på Vg2 nivå på utdanningsprogram som ikke er så nært beslektet ifølge informanten min. Kan disse lærerne med sin sykepleiekompetanse undervise i hele programfaget og gi elevene relevant yrkesopplæring? Det må vel forutsettes at disse lærerne tilegner seg kompetanse som gjør de kvalifiserte til å undervise i bredden av utdanningsprogrammet. Sykepleiere uten fagbrev eller praksis i yrkene blir foretrukket fremfor kvalifiserte yrkesfaglærere med mange års yrkeserfaring. Det at det ansettes sykepleiere på HO fremfor yrkesfaglærere kan ha sammenheng med at læreplanene for HO er svært generelle med fokus på teoretisk forståelse fremfor på yrkenes arbeidsoppgaver (Hansen et al., 2015, s. 108). Man trenger nødvendigvis ikke være utdannet yrkesfaglærer for å gjøre en god jobb på HO, men bredde i profesjonsutdanningene i lærerkollegiet ville imøtekommet mye av behovet for yrkeskompetanse. Ved å ansette eksempelvis sykepleiere, barnevernspedagoger, barnehagelærere, vernepleiere og yrkesfaglærere ville man få større bredde i lærerkollegiet og kunne ha tilpasset opplæringen for elevene sannsynligvis på en bedre måte.

Hansen et al. (2015, s. 109) påpeker også det i sin bok at lærerteamene i yrkesfaglige studieprogram bør være sammensatt av lærere med ulike kompetanse og fagbakgrunn, for at de skal kunne være i stand til å ivareta tilpasset opplæring ut fra elevenes ulike læringsbehov så godt som mulig. Videre at ansettelse av sammensatte lærerteam på tvers av Vg1 og Vg 2 nivå på egne og nærliggende skoler er en annen suksessfaktor. Det vil si at opplæringen differensieres i tråd med den enkelte elev sitt fremtidige yrkesvalg eller planer om videre utdanning (Nilsen & Sund, 2008, s. 73). For å få til dette på en god måte er yrkesfaglærerens doble praksisfelt uvurderlig sett fra mitt ståsted. Fordi yrkespedagogikk nødvendigvis vil måtte være forankret i eget utøvd yrke i tillegg til kompetanse fra den pedagogiske utdanningen. Dette doble praksisfeltet er en forutsetning for å forstå hvordan en arbeidsoppgave kan gjøres om til en undervisnings- og læringsoppgave som gir mening og relevans for elevene og deres spesifikke fremtidige yrke (Hansen et al., 2015, s. 53). Slik at

det vil være en svært utfordrende oppgave for den ene informantskolen med bare sykepleiere, å tilrettelegge og tilpasse undervisningen til elevene når de selv ikke kjenner yrkene elevene vil utdanne seg til. I tillegg er det ofte de svake elevene som trenger tilpasset opplæring avhengig av konkrete beskrivelser av relevante arbeidsoppgaver for å kunne forstå teorien som ligger bak. Som en informant uttrykte det: «... du går fra jobb til kompetansemål til teori da, og at det er en oppgave som skal utføres eller læres». En annen sier: «... samtidig så er det noe med å se at disse elevene har praktiske ferdigheter og ikke teoretiske ferdigheter, det må vi jo ta tak i». Opplæringen vil da fort kunne bli veldig teoretisk da man ikke har yrkespraksis selv som er relevant til det yrket elevene utdanner seg til. En annen ting er at man står og anbefaler et fagbrev til yrker man selv ikke har, at man dermed ikke er en god rollemodell for et slikt yrkesvalg med en profesjonsutdanning. Men samtidig trenger vi folk med høyere kompetanse, og kanskje vil det kunne være med på å heve statusen til yrkesfag ved å poengtere at du kan nå helt til topps ved å velge HO også. Det er mitt inntrykk at en del foreldre fortsatt ikke er klar over det.

5.3 Yrkesfaglærernes kompetanse

Intervjuene har vist at yrkesfaglærerne på hver sin måte positivt forsøker å tilrettelegge undervisningen for denne elevgruppen. Informantene i lærerrollen vektlegger kompetanse som «... du må være tålmodig og du må være interessert», «...og omsorgsfull, ta elevene på alvor uansett hva vanskene er.», «... sette av tid til dem...» og «Jeg tenker jo at alle er like mye verdt og har jo lyst til å hjelpe alle igjennom». Disse utsagnene fra informantene stemmer godt overens med det som kjennetegner den gode lærer. Videre at dette kommer til uttrykk i profesjonell sammenheng ved at læreren stiller krav, gir støtte og ser hver enkelt elev (Halland, 2009, s. 28). Den profesjonalitet yrkesfaglærerne gir uttrykk for gjennom sitt elevsyn og i arbeidet med disse svake elevene, er god. Eksempelvis sier en informant at hennes sterke sider i arbeidet med disse elevene er; «fordi jeg har fagbakgrunn, både med at jeg har jobbet i helsesektoren før jeg begynte som lærer og masse erfaring med meg derfra fra helsesektoren» og i tillegg har hun «... jobbet med tilrettelagte elever fra dag en». Informanten vektlegger at hun har både yrkeserfaring fra yrket selv, og at hun har jobbet som lærer for elever som trenger tilpasset opplæring «fra dag en». Hun trekker altså frem viktigheten av det doble praksisfeltet for sin yrkesutøvelse som yrkesfaglærer, det vil si at hennes pedagogiske forankring tar utgangspunkt i eget utøvd yrke (Hansen et al., 2015, s. 53). Mange av yrkesfaglærerne på HO besitter ofte høy sosial- og spesialpedagogisk kompetanse,

slik at det er en fare for at de hjelper elevene ut over det som ligger i lærerrollen. Som en informant sier:

Jeg gjorde det i begynnelsen fordi du kan si at jeg er faglig skadd fordi jeg har jobbet i helsesektoren i mange år. Ja, jeg var minipsykolog de første årene. Men jeg skjønnte at jeg ville gå til grunne så ga jeg opp. Masse av det elevene sliter med her må de ha hjelp utenfor våre systemer også. Så vi har blitt flinkere til å kalle inn for eksempel BUP og psykologteamet her i kommunen som er på lavterskel. Og vi bruker en del sånne ting. Men den nærmeste det er rådgiver, det er det. Avdelingsleder har jo også en oppgave her.

Det er viktig at vi er bevisst vår rolle som yrkesfaglærere siden vi står i dette doble praksisfeltet, at vi på den ene siden er yrkesutøvere med helse- og sosialfaglig kompetanse og på den andre siden pedagogisk utdannelse som yrkesfaglærere. Det at vi tilstreber godt samarbeid internt og eksternt, uten at vi påtar oss oppgaver som tilhører andre profesjoners fag- og kompetansefelt ligger i lærerprofesjonens etiske ansvar (Utdanningsforbundet, 2012). Når jeg spør lærerne om deres viktige kompetanse i arbeidet med å tilrettelegge undervisningen og tilpasse opplæringen for elever som trenger ekstra tilrettelegging i programfagene på HO. Så svarer de noe forskjellig derfor har jeg valgt å ta med alle fem eksemplene, en informant trekker frem at tålmodighet, interesse, omsorgsfull og tid er viktig:

Jeg tenker at du må være tålmodig og du må være interessert, og omsorgsfull, ta de på alvor uansett hva vanskene er. Sette av tid til dem, snakke med dem, interessere seg for ting slik at man ser dem. Noe sånt.

En annen informant sier interesse for elevgruppen er viktig:

Mine sterke sider er jo at jeg er interessert i dem, jeg synes det er morsomt å finne ut hvordan folk lærer da. Og så er det jo selvsagt dette med lang erfaring, men erfaringen kommer jo altså det er jo jeg som har søkt erfaringen også fordi det jo har vært en interesse i utgangspunktet.

En tredje informant trekker frem mestring, dialog og en til en kontakt:

Jeg prøver jo å se de og legge til rette for dem slik at de skal få noen oppgaver de kan føle mestring for. Prøver å hjelpe de igjennom da og jeg tror vel at jeg har en god dialog med elevene og er aktiv i klasserommet med å gå rundt å snakke og veilede dem. Med en og en elev og tror de føler at de blir sett.

Fjerde informant kommer inn på profesjonelle ferdigheter som viktige egenskaper som yrkesfaglærer:

Det er fordi jeg har en fagbakgrunn, både med at jeg har jobbet i helsesektoren før jeg begynte som lærer og har masse erfaringer med meg derfra fra helsesektoren. Og gjennom da sosialpedagogikk og spesialpedagogikk, også har jeg jobbet med tilrettelagte elever fra dag en.

Den siste informanten trekker frem tålmodighet, være rolig, tilstede og lytte:

Viktigste egenskapene er faktisk tålmodighet og tilstede, lytte. Være der når dem trenger det.

Som det fremkommer av svarene informantene gir vektlegger de litt ulikt hva som er viktig kompetanse i arbeidet med denne elevgruppen. Til sammen vektlegger informantene viktige egenskaper i lærerrollen som tålmodighet, omsorgsfull, interessert, erfaring, mestring, god dialog, veilede, være til stede for dem, se hver enkelt elev, lytte, fagbakgrunn og profesjonelle ferdigheter. Dette er alle viktige egenskaper i lærerrollen da en mangfoldig elevgruppe kommer til videregående skole. Imsen (2008, s. 346) omtaler også dette at elevene har ulike læreforutsetninger med hensyn til evner og utrustning både mentalt og fysisk, og de har ulike forkunnskaper og ulik kulturell bakgrunn. Lærere har et etisk ansvar for å opptre omsorgsfullt, vise respekt, fremme likestilling og likeverd og de har ansvaret for en tillitsfull samhandling med elevene for å fremme deres beste ifølge lærerprofesjonens etiske plattform (Utdanningsforbundet, 2012). Lærerrollens utfordring er en profesjonell rolle bygd på fagkunnskap og pedagogikk, og en medmenneskelig rolle bygd på oppriktighet, nærhet og vitalitet (Halland, 2009, s. 23). Det er elevenes opplevelse av læringsmiljøet som gir konsekvenser for deres læring, motivasjon, selvoppfatning og atferd (Skaalvik & Skaalvik,

2013, s. 186). Det informantene sier er lærerens viktigste egenskaper stemmer godt overens med både det Halland og Skaalvik og Skaalvik sier over. Derfor er det vesentlig at eleven opplever et positivt læringsmiljø og har en god relasjon til læreren. Både det relasjonelle og faglige aspektet inngår derfor som sentrale og viktige forutsetninger for læring og trivsel (Damsgaard, 2007, s. 15). At grunnlaget for all læring er de støttende sosiale relasjonene mener også Øzerk (2011, s. 68). Så det er vesentlig å forsøke å få tak i virkelighetsoppfatningene til elevene og møte dem der de er. Det å kunne sette seg inn i elevenes situasjon er kanskje en av de viktigste forutsetningene for å kunne legge til rette for en undervisning som er meningsfylt for elevene (Imsen, 2008, s. 23). Det at yrkesfaglærerne på HO ofte selv innehar høy helse, sosial- og spesialpedagogisk kompetanse, gjør nok at de lettere oppfatter og forstår elevenes vanskeligheter. Derfor vil det nok være enklere å tilpasse opplæringen når du har god kunnskap om hva som setter begrensningene for eleven. For eksempel hvordan man best tilrettelegger for elever med konsentrasjonsvansker og ulike diagnoser. Slik sett er lærerne på HO i en særstilling i forhold til å tilpasse opplæringen til svake elever. Utfordringen ligger nok heller i at du skal utdanne noen elever til tjenester de selv er brukere av. Noen søker seg inn på HO for å hjelpe andre fordi de selv har opplevd vanskelige ting. Som en av mine informanter sier: «Ja, ja det opplever jeg stadig. Det er ikke uvanlig det, nei. Jeg har tre i klassen min nå som ønsker å bli barnevernspedagoger». Det er kanskje ikke alltid like heldig og skulle hjelpe andre når man muligens har nok med seg selv, og er selv bruker av tjenestene? Som en annen informant sier: «Men jeg kan også tenke at kanskje ikke alle er på riktig plass. At de hadde hatt det bedre selv og fått en bedre følelse med å være på en annen linje enn den helserettede liksom». Det ville derfor kanskje for noen elever vært lettere å jobbe med noe annet enn mennesker, fordi du i disse yrkene selv er arbeidsverktøyet.

5.4 Elevantall på HO og tilpasset opplæring

På HO er det ved skolestart hovedsakelig 15 elever i klassen, men dette elevtallet varierer utover i skoleåret fra 8 til 17 elever i elevgruppen ifølge informantene. I disse elevgruppene sitter det alt fra 1 elev til 7-8 elever i hver klasse som mine informanter mener trenger ekstra tilrettelegging og tilpasset undervisning. Med hensyn til at denne elevgruppen trenger en særlig tilrettelegging av undervisningen har det vært viktig å få frem informantenes ulike forståelser av begrepene. Planleggingen og tilpasningene kommer til uttrykk gjennom metodikken som brukes i opplæringen. Jeg fikk i intervjuene generelle betraktninger og det viste seg å være vanskelig for informantene å skille på tilpasset opplæring og tilrettelagt

undervisning. Eksempelvis sier en informant « Ja vi er jo pålagt av loven å tilrettelegge innenfor fagets rammer og tilpasse ja da. Ja ting skal være prøvd ut før retten til spesialundervisning utløses» og hun utdypet ikke svaret hun ga noe mer. Det kan være at begrepene er lite brukt blant yrkesfaglærerne, at det er derfor de blander begrepene og ikke klarer å skille dem. Men disse begrepene er heller ikke definert eller forklart i sentrale styringsdokumenter, men mer et prinsipp og en målsetting i opplæringen av læreplanmålene (Stålsett et al., 2009, s. 16). Dette gjenspeiler seg jo derfor i forståelsen mine informanter hadde da de ikke var i stand til å utdype mer presist hva begrepene stod for. Mine informanter oppgir at det av og til kommer elever til videregående skole som kan ha hatt spesialundervisning og /eller assistent i hele barne- og ungdomsskolen, som det forventes at skal følge ordinær undervisning og klare seg selv i klassen fordi elevgruppen er mindre. Det viser seg at det ikke alltid er like lett, fordi elevens behov for tilpasset opplæring er for stort selv i liten elevgruppe og yrkesfaglærerne sin evne til å tilrettelegge undervisningen settes på hard prøve. Som en informant sier: «Jeg har elever i dag som skulle hatt spesialundervisning i programfag, men dette har ikke skolen noe ordening for. Her må vi som faglærer tilpasse undervisningen innen det ordinære. De som har behov sliter med begrepsforståelse gjerne». En annen informant forteller at: «Når læreren har ropt høyt nok mange nok ganger og eleven har gått nok på «tryne» så kommer hjelpen, og man kan følge elevene som trenger det mer fagspesifikt i noen timer for en periode men det kommer seint». Dette er eksempler på at yrkesfaglærerne har et stort spenn i læreforutsetninger i elevgruppen selv om den er liten. På den ene skolen forventes det at yrkesfaglærerne håndterer dette selv, vitner ikke dette om ansvarsfraskrivelse fra ledelsen sin side? Denne skolen oppfyller ikke kravet i opplæringsloven § 5-1 som omhandler elever som ikke har/ikke kan få tilfredsstillende utbytte av opplæringen, har krav på spesialundervisning (Opplæringslova, 1998). På den andre skolen kommer hjelpen veldig seint og elevene må oppleve å mislykkes og komme til kort gjentatte ganger før tiltak blir iverksatt. Hva gjør det med elevenes mestringsfølelse og selvfølelse? Det sier vel noe om ledelsen sine prioriteringer og interesse for denne elevgruppen og deres behov for tilpasset opplæring? Som en informant forteller er det de ressurssterke foreldrene som må sørge for at de svake elevene sine behov for tilpasset opplæring blir ivaretatt; «Ressursene til foreldrene de er nok med på å påvirke hvordan ting blir lagt til rette, dessverre ja». Opplæringsloven § 1-3 som omhandler tilpasset opplæring og tidlig innsats står det at opplæringen skal tilpasses hver enkelt elev sine evner og forutsetninger (Opplæringslova, 1998). Det er ikke legitimt å redusere innholdet i prinsippet om at undervisningen skal være rettet mot elevenes læreforutsetninger og evner (tilpasset opplæring) til spesialundervisning.

På den andre siden kan en fastholde at spesialundervisningen må forstås innenfor læreplanens framstilling av tilpasset opplæring (Dale & Wærness, 2006, s. 36). Slik at man som yrkesfaglærer står alltid i fare for å tilpasse lærestoffet for mye, slik at elevene mister for mye pensum. Det vil selvfølgelig være lettere å tilpasse opplæringen i en liten gruppe enn i en stor, i tillegg kan læreren variere undervisningen i større grad i programfag. Men behovet for spesialundervisning er også til stede i programfag ifølge mine informanter.

Oppsummering

«Den gode akershuskolen» har fire hovedmålsettinger; flest mulig skal fullføre og bestå og høyest mulig kompetanseopptilnåelse. At elevenes grunnleggende ferdigheter og kunnskaper skal forbedres betydelig, dette dekker i tråd med visjonen også elever med tilrettelagt opplæring. Videre skal alle ha et godt læringsmiljø og at akershuskolen skal kontinuerlig forbedre kvalitetssikringen av undervisningen og den enkelte elevs faglige progresjon. Fylkets satsningsområde er vurdering for læring. Deretter fulgte en presentasjon av informantene og deres bakgrunn. Alle fem informantene er kvinner, to er profesjonsutdannede og tre har fagbrev. De jobber på Vg1 og Vg2 nivå på ulike yrkesprogram på HO. Dette har gitt oppgaven et mer bredt spekter hva angår forståelsen av utfordringene som er knyttet til tilrettelegging av undervisningen for elever som trenger tilpasset opplæring på HO. Det er utfordringer knyttet til å undervise på brede yrkesfaglige utdanningsprogram, HO har åtte yrkesprogram på Vg2 nivå. Dette medfører betydelige utfordringer knyttet til tilpasset opplæring hva angår tolkning og konkretisering av mål og innhold. Det er svært ulike interesser og ulike læreforutsetninger i elevgruppen som gir læreren store utfordringer i å tilpasse opplæringen, i tillegg skal læreren holde seg oppdatert og ha fagkompetanse innen alle yrkene. Yrkesfaglærernes kompetanse og utfordring er en kompleks profesjonell rolle bygd på; fagkunnskap og pedagogikk, og en medmenneskelig rolle bygd på oppriktighet, nærhet og vitalitet. Yrkesfaglærerens fagkunnskap og yrkeserfaring gjør at lærer har et dobbelt praksisfelt i sin yrkesutøvelse. Elevantallet på HO varierer en del utover i skoleåret fra 8-17 elever i klassen. I disse elevgruppene er det alt fra 1 elev til 7-8 elever som har svake læreforutsetninger og trenger tilpasset opplæring. Informantenes forståelse av tilrettelegging av undervisningen og tilpasset opplæring var generelle betraktninger og det gjenspeiler jo at disse begrepene heller ikke er nærmere definert eller forklart i styringsdokumentene. Selv om elevantallet i utgangspunktet er 15 elever. Så er det i noen tilfeller likevel behov for tett oppfølging. Men det kommer elever som har hatt spesialundervisning og/eller assistent i

barne- og ungdomsskolen som liksom skal klare seg uten alt i videregående skole fordi elevgruppen er mindre. Det er ikke alltid så enkelt fordi elevenes behov for tilpasset opplæring er for stort. Slik at yrkesfaglærerne står ovenfor en mangfoldig elevgruppe med svært sprikende læreforutsetninger slik at behovet for spesialundervisning er også til stede i programfag.

6. Drøfting

I dette kapitlet vil jeg drøfte tilpasset opplæring med utgangspunkt i problemstillingen:

Hvordan kan yrkesfaglærere på helse- og oppvekstfag tilrettelegge undervisningen for elever som trenger tilpasset opplæring?

Jeg har valgt å sammenstille funnene fra intervjuene tematisk med utgangspunkt i Dale og Wærness (2003, s. 79) sine sju grunnleggende kategorier for en differensiert og tilpasset opplæring. For å unngå for mye gjentakelser har jeg valgt å drøfte fortløpende samtidig som jeg presenterer og analyserer funnene. De sju kategoriene dreier seg om nødvendigheten av at skolene arbeider med tiltak som; i delkapittel 6.1.1 å skaffe kunnskap om elevenes forutsetninger og evner. Delkapittel 6.1.2 å tilrettelegge for at opplæringsmål kan knyttes til arbeidsplaner. Så tar delkapittel 6.1.3 for seg muligheter for ulike nivåer i oppgavene og tempoet. Neste delkapittel 6.1.4 dreier seg om en gjennomtenkt organisering av skoledagen. Delkapittel 6.1.5 går på tilgangen til varierte læringsarenaer og læremidler. Den sjette kategorien er delkapittel 6.1.6 og tar for seg ulike arbeidsmåter og arbeidsmetoder. Den siste kategorien er delkapittel 6.1.7 om hvordan sammenhengen mellom eksamen, karaktersetning og forskjellige former for vurdering inngår i elevens læring. Delkapittel 6.2 omhandler tilpasset opplæring og differensiering. Deretter følger skolens felles forståelse for begrepet tilpasset opplæring, og viktige samarbeidspartnere internt og eksternt. Til slutt presenteres informantenes fremtidsvisjoner for bedre tilpasset opplæring i programfag på HO.

6.1.1 Elevenes læreforutsetninger og evner

Elevenes læreforutsetninger og evner i den videregående skolen er ikke minst skapt av grunnskolen, derfor er det vesentlig at det foregår et godt samarbeid fra ungdomsskolen til videregående skole (Dale & Wærness, 2003, s. 80). For at tilpasset opplæring virkelig skal kunne realiseres må læreren kjenne den enkelte elev og deres læreforutsetninger (Damsgaard, 2010, s. 87). For å komme godt i gang med tilretteleggingen for eleven er det viktig å få

kjennskap til hva som har vært gjort tidligere. En informant sier at bakgrunnsinformasjonen om eleven fra ungdomsskolen er varierende:

Ja, det er også veldig forskjellig faktisk og noen gjør det bevisst for å starte med blanke ark også er det at noen holder igjen litt informasjon for ikke å bli plassert i bås liksom. Men det blir jo litt mye uhensiktsmessig leting, også får man jo plutselig noen svar da. Ja, men det har vi papirer på. Ja vel, det kunne vært fint å vite. Men det er mye mer system på at kontaktlærerne på Vg1 får informasjon men så glipper det med formidlingen til faglærerne. Ja det varierer veldig og det varierer fra år til år og hvilken lærer det er også er det sikkert med hva man etterspør også da.

En annen yrkesfaglærer sier at informasjonen de får er tilfeldig:

Det er litt sånn tilfeldig, for noen følger det jo med rapporter da. Og det er jo et team her som jobber spesielt med kontakt med ungdomsskolen, og det hender jo at de får informasjon og at vi kan søke selv etter hvert også men hvis det er elever som har sånn skolehistorie da med vanskeligheter så er det jo rett som det er noe skriftlig.

En informant forteller at det ikke får noen informasjon om disse elevene:

Nei, du får jo ingen informasjon på det som vi kaller for gråsoneelever. Nei, ingenting. Ingen informasjon. Og hvis en er så heldig å få så blir det litt sånn summarisk. Det du får mye informasjon om, det er de som har søkt inn på særskilt grunnlag. Det sier meg veldig lite det med tilleggsopplysninger. Det jeg gjerne skulle hatt det var hvis det er noe helt særskilt så er det jo bra å få beskjed da. Men burde ikke få beskjed før eleven kom, men når vi har hatt de en måned da skulle jeg gjerne hatt en samtale med ungdomsskolen hvor de har vært. Blitt litt kjent selv, og for mange også i hvert fall hvis det kommer noe skriftlig så gjenkjenner en ikke eleven altså. Du kunne hatt gjettekonkurranse på hvem i klassen er dette. Du ville ikke gjettet på rett elev.

En yrkesfaglærer sier at de får mye informasjon:

Her opplever jeg at vi har god informasjon tidlig. Det er rådgiver som utarbeider god informasjon som vi får allerede de første dagene. Det er også klart og tydelig hvilke elever som er meldt inn. Akkurat det er skolen veldig flink på. Ja, for vi får da inn elever som har hatt spesialundervisning på ungdomsskolen men som ikke er videreført fordi de ikke har rett på å søke inn på særskilt. Så det er noe med hva og hvordan man legger i tingene. Du kan si at her er det meldt inn men det er noe med når det meldes inn og hvordan skolen forholder seg til det. Det som er utfordringen er jo at det er mange av de elevene som altså når man kommer fra ungdomsskolen da har man, hvis man har hatt spesialundervisning fra PPT så går ikke det automatisk over i videregående skole nei. Da må man begynne ny prosess og ny PP-tjeneste som må inn når man er over på fylkeskommune og da velger man ofte at det er våre kartleggingsprøver som avgjør om de får spesialundervisning eller ikke.

Siste informanten får også informasjon fra ungdomsskolen om disse elevene: «Vi får i hvert fall informasjon det gjør vi. Ja det gjør vi faktisk før skolestart». Som vi ser av svarene informantene gir er det i varierende grad noe system for hvordan denne overlappingen mellom ungdomsskolen og videregående skole finner sted. To av informantene opplever god informasjonsflyt mellom skoleslagene. Mens to andre yrkesfaglærere opplever at det er tilfeldigheter som gjør om de får informasjon om elever som trenger ekstra tilrettelegging. En informant oppgir at det ikke foregår noen som helst overføring av informasjon fra ungdomsskoler når det gjelder disse elevene som ikke har krav på spesialundervisning, men har et tilretteleggingsbehov. Når bakgrunnsinformasjonen fra ungdomsskolene er så varierende, mangelfull og fraværende krever det at yrkesfaglærerne må finne ut elevenes ståsted, forutsetninger og evner for å kunne tilpasse opplæringen. Tilpasset opplæring gjelder alle elever og er et hovedprinsipp for all opplæring i skolen, opplæringen skal tilpasses evnene og forutsetningene til den enkelte elev, lærling og lærekandidat (Opplæringslova, 1998, § 1-3). Det kan gi elevene en ny start ved at ikke bakgrunnsinformasjonen fra barne- og ungdomsskolen følger med dem. Men på den annen side må yrkesfaglæreren bruke unødvendig mye ressurser på kartlegging av elever som allerede er utredet fra ungdomsskolen. Så dette er en balansegang, det er positivt at flere av informantene ønsker å

bli kjent med elevene selv før de får innsyn og informasjon om elevene. Det kan gi elevene en ny start ved at læreren ikke er forutinntatt ovenfor eleven. Det at lærerne er bevisst på at bakgrunnsinformasjonen kan være utdatert i form av rapporter som er flere år gamle, og derfor misvisende og i verste fall feilaktige. Dette er viktig for å unngå at elevene plasseres i båser og at det skapes selvoppfyllende profetier. Dette stemmer overens med det Hiim og Hippe (1998, s. 133) skriver i sin bok om at det er viktig at man forholder seg nøkternt og forsiktig til den informasjonen som blir gitt, fordi det kan være en fare for at man kan risikere å bli forutinntatt. Slik at det er fordeler og ulemper ved at bakgrunnsinformasjon følger med elevene. Fordi det kan skape «selvoppfyllende profetier» som Imsen også omtaler ved at man forholder seg til bakgrunnsinformasjonen som noe gitt og statisk, og som skaper bestemte og grunnløse forventninger (2008, s. 423). Heller enn at elevenes læreforutsetninger både kan forandre seg og variere i forhold til fag og praksis, dette synet har en form for pedagogisk optimisme (Hiim & Hippe, 1998, s. 134).

I de tilfellene hvor det ikke følger med noen bakgrunnsinformasjon må yrkesfaglæreren kartlegge elevene for å identifisere elevenes behov for tilpasset opplæring, og en informant forteller at hun ikke vet om skolen benytter noen kartleggingsverktøy: «Har ikke peiling. Nei, det veit jeg faktisk ikke». En annen lærer forteller at de har kartleggingsprøver i fellesfag men ikke i programfag:

Da blir det til at vi prøver ut etter første vurdering. Har man en skriftlig prøve og en muntlig. Det er slik vi kartlegger for å se. Så er det selvfølgelig det eleven bruker av forberedelsesmaterialer blir også sendt inn og levert til oss. Så vi kan se om han skjønner det, men ikke klarer å omsette det.

En annen informant sier de har kartlegging i forhold til tilstedeværelse og karakter: «Det går på fravær og karakter. Fravær på dager og timer, at det kan være alarmerende. Og på stryk og 2-ere og sånne typer sammenhenger». De to siste informantene kartlegger i løpet av de 2-4 første ukene om høsten, som en av dem sier: «Ja, er det varslet på forhånd går det de første 2-4 ukene, er det ikke varslet kan det gå lengre tid». Som det fremkommer av svarene yrkesfaglærerne gir er det ulike kartleggings-prosedyrer på de fem ulike skolene i samme fylket. En av lærerne vet faktisk ikke om det er noen kartleggingsverktøy ved sin skole, en annen oppgir at de kartlegger i forhold til tilstedeværelse og karakter. Mens to andre oppgir at de kartlegger elevene uten å utdype noe særlig hvordan dette foregår. Her burde jeg ha stilt

flere oppfølgingsspørsmål for og fått informantene til å utdype hvordan de kartlegger elevenes læreforutsetninger. Det interessante blir jo da hvordan denne kartleggingen foregår, hvorfor ga de så korte svar på dette spørsmålet? En nærliggende tolkning av dette kan jo være at det er lite systematikk rundt denne kartleggingen, og at det er tilfeldigheter som avgjør hvordan kartleggingen blir gjort i hvert enkelt tilfelle? Det er en informant som tydelig har gode rutiner og har klart for seg hvordan de kartlegger nye elever på Vg1 først skriftlig og så muntlig om høsten, som de tror kan trenge ekstra tilrettelegging av undervisning. Det må jo bli veldig vanskelig for minst to av informantene å tilrettelegge undervisningen og tilpasse opplæringen når de ikke aner hvor elevene befinner seg? Når bakgrunnsinformasjonen som følger elevene er mangelfull, varierende og fraværende og yrkesfaglærerne heller ikke kartlegger elevene ved skolestart om høsten. Hvordan skal de da kunne tilpasse opplæringen til elevenes læreforutsetninger? Om ikke lærerne vet hva elevene kan og hvor de skal, er det heller ikke så rart at elever ikke er i stand til å utvikle de grunnleggende ferdighetene som kreves for å gjennomføre videregående opplæring (Bunting, 2015, s. 211). Her ser vi altså et stort utviklingspotensial for minst to av skolene som deltok i undersøkelsen, fordi det ikke er mulig å få til tilpasset opplæring uten å kjenne til elevenes læreforutsetninger og evner. Dette omtaler også Stette; at alle elever og lærlinger i videregående opplæring har rett til tilpasset opplæring, det vil si en opplæring som er tilpasset hver enkelt elev sine evner og forutsetninger (2015, s. 24). Det er interessant at ingen av informantene kommer inn på didaktikk. At den didaktiske relasjonsmodellen kan være et nyttig verktøy for å kartlegge elevenes forutsetninger (Hiim & Hippe, 2001, s. 133). Den didaktiske relasjonsmodellen vil også kunne være nyttig for lettere å systematisere arbeidet med konkretisere, planlegge, gjennomføre og vurdere læringsarbeid. Disse seks kategoriene modellen består av er læreforutsetninger, rammer, læringsmål, innhold, læreprosess og vurdering (Nilsen & Sund, 2008, s. 33).

6.1.2 Læreplanmål og arbeidsplaner

Oppdeling og konkretisering av læreplanmål og arbeidsplaner kan være et nyttig arbeidsverktøy for å fremme tilpasset opplæring. Læreplanen er utgangspunktet for å planlegge, gjennomføre og kritisk vurdere undervisning og læring. Praksis og teori som gjelder læreplaner er en vesentlig side ved didaktikken, læreplanen er et forpliktende arbeidsdokument som skal brukes som utgangspunkt for den mer konkrete planleggingen (Hiim & Hippe, 1998, s. 97). En informant forteller at de jobber temabasert og kompetansemålet/ene blir ført opp på temaplanen:

For eksempel i helsefremmende har vi puttet det inn i temabasert. Alltid setter jeg opp kompetansemålet/ene på temaplanen, og så går jeg igjennom det på en pp-presentasjon. I disse fire ukene er dette tema nå så sier jeg hva som skal inn i vurderingskriteriene så kommer alle oppgavene. Hva vi skal gjøre og hva vi skal bli enige om. Hvorvidt det når inn alle steder er en annen sak, og hvorvidt det er hensiktsmessig. Nå har jeg prøvd å si noe om det men det er ikke alle som skjønner likevel. Det er noen kompetansemål som er lettere å bryte ned og forstå hva du må kunne. Det er jo rom for tolkning både for elever og lærere på en del av dem. Men det blir jo andre mål på framlegg og innleveringer også.

Også opp mot terminkarakter får de ulike oppgavesett som de kan velge, hvor det er oppgavesett som også er på et lavere nivå, karakteren 4 er det beste de kan få. Men vi slår jo ikke de i bordet den første uka for å si det sånn. At man gjør det opp mot sluttvurdering for da veit jo eleven også selv hvor den ligger. At de veit at mine karakterer er 2-3 eller stryk liksom så da er det kanskje lurt å ta en oppgave som jeg mestrer liksom. Det er opp mot sluttevaluering eller så blir det jo at vi gir de samme oppgavene men litt enklere. Ja i lav, middels og høy måloppnåelse. Det er bare opp mot standpunkt karakter. Men jeg har kanskje ikke gjort det så tydelig for eleven da. Fordi det er en enklere oppgave og kun nivåene for karakteren står, at jeg ikke har tydeliggjort det nok med at du kommer aldri til å få full måloppnåelse på den oppgaven liksom. Men de kan jo få til det også hvis de får det til.

En annen yrkesfaglærer forteller at ved deres skole så har de:

Vi har temabaserte periodeplaner og alle elevene følger ordinær undervisning. Da har vi et felles skriv der det står en forklaring på alt både kompetansemålet og vurderingskriteriene, altså alt hva du må gjøre for å få en toer og hva du må gjøre for å

få en sekser. Så der har vi et utarbeidet felles skriv og kompetansemålene er virkelig brede, det er nå ut i fra hver enkelt lærer hva vi legger i det faktisk.

En annen informant forteller at de benytter seg av nivådeling og parallell legging av timeplanen:

Nivådeling. Noe som vi kunne gjort her da som vi ikke er så flinke til er og parallell legge timeplanen. Slik at samme fag går samtidig og man kunne nivådelt inn elevene. Men så stopper det oss litt da fordi vi ikke har lov til å sette elevene i bås. Sette merkelapp på elevene og si at du er toer elev så du må gå i det klasserommet. Så det skulle vært ideelt, men det kan vi ikke. Så da blir det med den parallell leggingen litt borte. Det gjør den, vi skulle nok ha utnyttet den enda litt mer. Vi klarte det mye i begynnelsen da vi var to klasser færre enn nå. Innenfor programfagene har en mulighet til å variere undervisningsmetode så ergo kan man tilpasse innenfor den rammen man har. Vi har vurderingskriterier som er inndelt på lav, middels og høy måloppnåelse. Da går jeg gjennom klasserommet, hva forventer vi på lav, middels og høy. Det gjør vi. Ja, vi har vært veldig tydelige på dette her på skolen. Men vi er nå i en prosess der vi snur om litt på dette, hvor vi diskuterer at vurderingskriteriene bør komme først i oppgaven og ikke sist. Altså hvor legger man fokuset med dette, en ting er å gå igjennom i klasserommet og si at dette er viktig, men når man kommer inn til en prøve så er det noe med at da må..., ja hvor i oppgaven ligger vurderingskriteriene.

En annen yrkesfaglærer sier at de knytter teori til praksis og motsatt:

Altså deler opp, det er heller mer vinklinger på kompetansemålene. Og vinkles det på den praktiske biten eller den teoretiske biten for de består jo av begge deler og hva er det du vektlegger av dem mest. Så det er vel kanskje den viktigste biten, at vi vet hva målet er for noe. Det blir nok sånn at man heller tar utgangspunkt i jobben og så sier de dette kompetansemålet på jobben hva må du da kunne når vi snakker om for

eksempel profesjonalitet, service, etikk eller omsorg eller definerer det og knytter det til praktiske eksempler i jobben. Og at du går fra jobb til kompetansemål til teori da, og at det er en oppgave som skal utføres eller læres. Ja det finnes alltid kriterier på hva som skal leveres eller gjøres, og det vil alltid vurderes ut fra kriterier. Ja altså vi har noe som vi kaller for C-klasser som egentlig er sånn åtte elevers gruppe som vi bruker til to-lærer system. Ja de er klar over det men de vil ikke at det skal være offisielt de fleste. Så de er veldig nøye på at vi sier det er en klasse.

Vi ser ut fra disse eksemplene at informant skolene jobber litt ulikt. Den første yrkesfaglæreren forteller at de jobber temabasert i for eksempel 4 uker og at kompetansemålet/ene står på temaplanen og tillegg til at læreren gjennomgår dette i plenum. Læreren synes noen mål er lettere å bryte ned og forstå enn andre, men at det er rom for tolkning både fra elev og lærere. Opp mot slutten av året får elevene velge mellom ulike oppgavesett med ulik vanskelighetsgrad. Men læreren sier at hun kanskje ikke har tydeliggjort det nok for elevene at de enklere oppgavene ikke kan gi dem full måloppnåelse. Ved to av skolene jobber de også temabasert, men der følger alle elevene ordinær undervisning. Ved den ene skolen har de utarbeidet et felles skriv hvor forklaringer på kompetansemålene og vurderingskriteriene er beskrevet. Denne læreren opplever kompetansemålene som brede og det er opp til hver enkelt lærer hva man legger i dem. En skole har nivådifferensiert læreplanmålene for elevene i programfagene og i tillegg har de parallell lagt timeplan for å tilpasse opplæringen ut fra elevenes nivå. Dette gjør de i begrenset grad, fordi det ikke er lov å sette elevene i «bås» som informanten uttrykker det. Videre sier hun at det er lettere å variere undervisningsmetode i programfag så man kan tilpasse undervisningen innenfor ordinære rammer. De er nå i en prosess hvor de diskuterer hvor i oppgaven vurderingskriteriene bør komme, først eller sist i oppgaven. Altså hvor man legger fokuset med dette. Den siste informanten jobber også temabasert, men benytter heller vinklinger på kompetansemålene i forhold til den praktiske- og teoretiske delen, og hva som skal vektlegges mest. At opplæringen tar utgangspunkt i jobben og relaterer det til kompetansemålet/ene for å skape relevans for elevene. I tillegg har de etablert en gruppe med åtte elever hvor de bruker to lærere. Disse elevene er veldig opptatt av at dette skal fremstå som en vanlig klasse uten spesiell tilrettelegging.

I forskrift til Opplæringslova (1998) § 1-3 står det at den videregående opplæringen skal være i samsvar med Læreplanverket for Kunnskapsløftet og den fastsatte tilbudsstrukturen. Videre at Læreplanverket for Kunnskapsløftet omfatter den generelle delen av læreplanen, prinsipp for opplæringa i læreplanene i fag og fag- og timefordelingen (Forskrift til Opplæringslova, 2006). Disse styringsdokumentene setter klare føringer og utgjør de formelle rammebetingelsene for utøvelsen av lærerrollen. Det er opp til læreren å utnytte det handlingsrommet som ligger i læreplanene.

Læreplanen kan som en av informantene sier at; «... kompetansemålene er virkelig brede, det er nå ut i fra hver enkelt lærer hva vi legger i det faktisk» oppfattes forskjellig. Slik at den formelle læreplanen som formelt er vedtatt kan skille seg fra den oppfattede læreplanen, fordi de ulike lærernes forståelse og oppfatning av kompetansemålene er avhengig av sosial og personlig bakgrunn og følgelig blir planen ofte tolket og oppfattet forskjellig (Hiim & Hippe, 1998, s. 114). Videre vil den iverksatte læreplanen som fokuserer på hva som faktisk skjer i klasserommet kunne arte seg svært forskjellig selv om undervisningen foregår etter samme læreplan. I den grad dette viser seg å kunne være tilfelle, er det både en politisk og pedagogisk sett lite ønskelig situasjon (Hiim & Hippe, 1998, s. 115). Spørsmålet blir jo da om elevene lærer fagkunnskaper som er relevante og dagsaktuelle per i dag og vil de være det fortsatt om noen år, hvis spriket eller misforholdet mellom den formelle læreplanen og den iverksatte og erfarte læreplanen er veldig stor? Læreplanene på HO er inndelt i tre ulike fag (helsefremmende, kommunikasjon og samhandling og yrkesutøvelse) og læreplanene for skoledelen er nok på dette utdanningsprogrammet blant de med mest teoretisk slagside (Hiim, 2013, s 95). Den siste informanten forsøker å knytte praksis til teori gjennom vinklinger av kompetansemålene. Jeg forstår henne slik at når det tas utgangspunkt i yrkesutøvelsen så er det lettere for elevene å forstå teorien bak. At hun heller benytter seg av praktiske eksempler på kompetansemålene heller enn nivådeling for å tilpasse opplæringen til elevene. Dette stemmer godt overens med at læring i og gjennom praksis bidrar til god forankring og bekreftelse av prosesser som er relevante for faget og for elevenes læring i sitt yrke, det vil si at yrkeskompetanse og yrkeskulturer utvikles ikke i et tomrom (Eikeland et al., 2015, s. 178). Det er ifølge Inglar også viktig med demonstrasjoner, imitasjon og praktiske kyndighetsformer i yrkesopplæring og yrkesfaglærerutdanning (2015, s. 41). Når elevene kan relatere teori til egen arbeidspraksis oppleves undervisningen mer interessant og blir nok lettere forståelig. Elevenes motivasjon øker i timer med felles programfag når de har et praktisk erfaringsgrunnlag (Hiim, 2013, s. 160).

6.1.3 Nivå og tempo

Alle informantskolene arbeider litt forskjellig med læreplaner og arbeidsplaner. Enten differensieres læringsarbeidet ut fra elevene sitt faglige nivå, at de velger ulik vanskelighetsgrad på oppgavesett eller at læreren gir de oppgaver som er tilpasset deres nivå. At elevene jobber i ulikt tempo kan være en utfordring når det skal kombineres med plenumsundervisning. Det er mye læring i å delta i fellesskapet i en klasse slik at elevene må få anledning til å jobbe i sitt tempo samtidig som arbeidet deres må kunne komme fellesskapet til gode. Yrkesfaglærerne i denne studien møter altså forskjellige utfordringer og dilemmaer knyttet til nivåtilpassing og hensynet til læringsfellesskapet. Differensiering i forhold til nivå og ulike oppgavetyper er viktig når arbeidsplanene utvikles, i tillegg vil elever som blir involvert i relasjonene mellom mål, plan, oppgavenivå og tid utvikle realistiske forventninger. Videre at om disse elevene stadig trenes til å se sammenhengen mellom disse ulike delene av opplæringen, øker det som kalles læringsdyktighet (Dale & Wærness, 2003, s. 90). Alle informantene sier at det er for lite tid til tilpasset opplæring, eksempelvis sier en yrkesfaglærer at:

Tid er vel den største utfordringen. Noen elever er raskt ferdig og du må finne nye oppgaver, men de som ikke jobber så raskt blir gjerne ikke ferdig og må da enten få mer tid senere eller jobbe med det hjemme, noe som ikke er en fordel.

En annen informant sier store nivåforskjeller mellom elevene skaper utfordringer:

Det handler om hvordan fanger man den svakeste eleven opp mot den sterkeste eleven? Sånn at man skal klare å gi utfordringer på deres nivå, det er vel det største problemet egentlig innenfor mitt fagområde. Også tenker jeg det at timeplanen styrer veldig mye av det man kan tilby av ting.

Alle informantene møter utfordringer knyttet til nivå/læreforutsetninger og at elevene skal være en del av et fellesskap i klassen. Dette vil jeg ta for meg mer i delkapittelet om tilpasset opplæring og differensiering.

6.1.4 Organisering av skoledagen

Organiseringen av elevenes skoledag dreier seg ofte om tid. I tillegg knytter det seg utfordringer til gruppesammensetninger og den praktiske gjennomføringen av

undervisningsøktene og timeplanen for elevene. Schøn påpeker at lærerens isolasjon i klasserommet virker mot refleksjon i handling. Han mener at klassene må være små eller lett kunne deles inn i indre grupper, og hver lærer må være fri til å kunne introdusere variasjoner i timeplanen (Schøn, 1991, s. 333). Schøn (1991) hevder videre at utvikling av profesjonalitet ikke har tilstrekkelig vekstvilkår i dagens utdanningssystem. En av informantene oppgir at de parallelt legger timeplanen for å tilpasse opplæringen bedre til elevene ved å dele de inn etter nivå. «Men så stopper det oss litt da fordi vi ikke har lov til å sette elevene i bås» som en informant forteller, slik at elevene velger da heller selv hvilket klasserom vedkommende vil gå til. Dette ivaretar jo elevenes rett på elevmedvirkning samtidig som det er styrt av lærerne. Informantene forteller at stort sett så har disse elevene med behov for ekstra tilrettelegging innsikt i hva de bør trene mer på. Men slett ikke alle har det, så da må lærerne gå inn og veilede de hvor de bør gå for å få best mulig læringsutbytte. En annen informant gir eksempel på at skoledagen kan organiseres ut fra et vurderingssystem med arbeidsplan, refleksjonslogg, vurdering og fremlegg/oppsummering i klassen til slutt. Det er ulike måter man kan strukturere læreprosessen på og informantene jobber ofte ut fra fastlagt timeplan. De oppgir at de jobber ikke så mye tverrfaglig for å tilpasse opplæringen. Som en informant sier: Nei, altså det har jo vært satsningsområde en del år med FYR prosjektet. Men da er mitt inntrykk at det er til for å få det til for alle, ikke at det er noe spesielt for de svakeste. Differensiering av oppgavene er da verre og målet er heller tverrfaglig oppgave. Dette viser at skolen ifølge informanten ikke klarer å videreføre tidligere satsningsområder som tilpasset opplæring og bygge videre som organisasjon for felles holdninger og gode tiltak for å realisere målet om tverrfaglig jobbing og helhetlig tilpasset opplæring i yrkesopplæringen. Mye er prøvd for å forebygge og redusere frafall og for å gi elevene relevant yrkesfaglig opplæring, dette samsvarer med det Hernes (2010) sier om utfordringen som ligger i at disse erfaringene i for liten grad blir fulgt opp. Slik det er i dag «så smører skolene sine ressurser og innsats for tynt og tilfeldig utover» (Arnesen & Sørli, 2010, s. 100) gjengitt i Bunting (2015, s. 210).

6.1.5 Læringsarena og læremidler

For å kunne tilpasse opplæringen og differensiere undervisningen både organisatorisk og pedagogisk for elevene er det vesentlig at skolen har ulike læringsarenaer som øvingsrom/spesialrom, kjøkken, grupperom, bibliotek og lesesal tilgjengelig. Dette er faktorer på systemnivå som bør være gode for å kunne tilpasse opplæringen til elevene, og det er viktig at lærerne har oversikt over de læremidlene skolen allerede besitter og hva som finnes på markedet (Strandkleiv & Lindback, 2004, s. 18).

En informant svarer dette når jeg spør om de har øvingsrom:

Nei, det har vi ikke. Det er litt for at ting er tatt vekk. Blitt klasserom i stedet for verksted. Man tilbyr matteundervisning på kjøkkenet. Hvert klasserom hadde i utgangspunktet et grupperom, det har vi ikke. Det er noe med at det er ikke alltid der, nei.

Når jeg spør en annen yrkesfaglærer om skolens romkapasitet svarer hun:

Veldig dårlig. Derfor er det så viktig at de er i jobb. Ja, kjøkken har vi og det bruker vi ganske ofte. Og det bruker vi til mange ting. Ofte så sier jeg det er verkstedet vårt, for det er i forhold til kommunikasjon, i forhold til sosialisering, i forhold til veiledningsbegrep, service det er på en måte mye forskjellig det kan brukes til.

En informant er veldig fornøyd med skolens romkapasitet: «Vi har nå både teorirom og praksisrom og vi har faktisk to verksteder, vi har det nå helt råfint». To av informantene har svært dårlig romkapasitet ved sine skoler, som en sier:

Nei, det er det ikke det er veldig trangbodd, ja men vi har egentlig godt med grupperom og sånn og nå har for eksempel helsesøster tatt to grupperom og tilrettelagt avdeling blir større og større sånn at de krever mere plass så vi har det for trangt slik det er nå.

Kun en av informantene er veldig fornøyd med skolens romkapasitet. De fire andre yrkesfaglærerne oppgir at skolens romkapasitet er for dårlig. Det er mangel på grupperom, spesialrom/øvingsrom og det er trangbodd. Læringsarenaene og læremidlene knytter kategoriene om læreplanmål og arbeidsplaner, oppgaver og tempo og organiseringen av skoledagen sammen (Dale & Wærness, 2003, s. 97). Svarene informantene gir, viser klare behov for opprustning og utvidelser av skolebygg. Dette samsvarer ifølge Dale og Wærness (2003, s. 99) med tidligere forskning på den måten at selv om de ytre rammene som skolebygg og undervisningsrom begrenser mulighetene for differensierte læringsaktiviteter, klarer likevel lærerne i større grad å utnytte mangfoldet i læringsarenaene på en bedre måte. Det inntrykket fikk jeg av mine informanter også, eksempelvis sier en yrkesfaglærer: «Man

tilbyr matteundervisning på kjøkkenet» og en annen «Ja, kjøkken har vi og det brukes ganske ofte. Og det bruker vi til mange ting. Ofte sier jeg det er verkstedet vårt...». Dette synes jeg viser at informantene er kreative og løsningsorienterte, at de forsøker å tilrettelegge undervisningen ut fra de fysiske rammebetingelsene som skolen har. Det at en informant oppgir at hun ofte benytter kjøkkenet som verksted er positivt for elevenes læring ved å delta i et praksisfellesskap. Dette stemmer godt overens med Dreyfus og Dreyfus gjengitt i Hiim (2013, s. 63) at strukturerte øvelser med instruksjon, eventuelt læringsoppgaver og case som kan være relevante på nybegynnernivå. Men de understreker at for å kunne utvikle yrkeskunnskap på et høyere nivå må elevene oppleve reelle, situasjonspregede og flertydige eksempler. Derfor er reell arbeidslivspraksis vesentlig i yrkesutdanning.

For å tilpasse opplæringen benytter informantene ulike læremidler som IKT programmer for elever med lese- og skrivevansker, lydbøker er tilgjengelig i alle programfagene, video og instruksjoner for eksempel. Alle elevene har egen PC som lærerne mener fungerer bra. Jeg glemte å spørre informantene om undervisningsmaterieell knyttet til praktiske øvelser som for eksempel formingsmaterieell, førstehjelpsdukke, blodsuktermåling, blodtryksmåler også videre. Men jeg vil anta at skolene har dette siden dette er relativt rimelig å anskaffe og kan brukes om igjen mange ganger.

6.1.6 Arbeidsmåter og arbeidsmetoder

Når en drøfter tilpasset opplæring er det vanskelig å komme utenom arbeidsmåter og arbeidsmetoder. Spørsmålet er hvilke metoder og arbeidsmåter som kan gi elevene et godt tilpasset opplæringstilbud? Arbeidsmåtene må stå i forhold til det problemet som skal løses. Det er ikke realistisk at alle elevene skal nå de samme målene, noen elever vil bare være i stand til å klare deler av målene. Slik at det er viktig at lærerne er fortrolig med og klarer å variere arbeidsmåter og arbeidsmetoder for vi lærer på forskjellige måter. Da kan ting bli belyst fra ulike innfallsvinkler slik at flest mulig av elevene kan få best mulig tilpasset opplæring (Strandkleiv & Lindback, 2004, s. 13). Det er viktig at læreren tar utgangspunkt i elevenes læreforutsetninger ved valg av undervisningsmåter for å tilpasse opplæringen. Dette omtaler også Stålsett et al. (2009, s. 14), at det er elevenes læreforutsetninger som skal styre valg av arbeidsmåte og hvordan vi anvender dem. Dette forutsetter at yrkesfaglærerne kan faget sitt godt, har god kjennskap til lærestoffet og evner å variere arbeidsmåter og arbeidsmetoder i undervisningen.

Når jeg spør en informant om vedkommende differensierer oppgavene og undervisningen til elevene slik at alle kan føle mestring sier hun at: «Nei, det har jeg ikke. Faktisk, nei. Jeg har et pensum jeg skal kjøre igjennom». På spørsmål om hvorfor alle får samme undervisning sier hun: «Min erfaring er at hvis elevene blir stilt krav til så fungerer det. Det står mye på viljen deres». Videre spør jeg om elevenes nivå i klassen; «Det er alt i fra en til fem-seks. Det er faktisk det, men de fleste av dem ligger på 4-5 innimellom seksere. Kanskje to som ligger på en og to». Hun har altså et spenn i elevgruppen fra de svakeste elevene med tallkarakteren 1-2 til de sterkeste elevene med beste karakter som er 6. Er det mulig å tilby denne mangfoldige elevgruppen lik undervisning og alle får et tilfredsstillende læringsutbytte? Mitt svar er nei jeg tror ikke det, fordi ulike læreforutsetninger krever ulike arbeidsmåter og ulike arbeidsmetoder for å tilpasse opplæringen til alle elevene i tillegg til differensiering av lærestoffet. Dette samsvarer med det Bunting skriver at differensiering handler om de pedagogiske konsekvensene av at elever er ulike og lærer forskjellig (2015, s. 22). Det er derfor viktig å kjenne til elevenes forutsetninger når vi planlegger læringsarbeidet. Imsen påpeker også viktigheten av å tilby forskjellig undervisning til ulike elevgrupper, det vil si å differensiere undervisningen (2008, s. 346). Når jeg spør den samme informanten videre om de elevene som presterer dårligst svarer hun at det skyldes: «Stort fravær og det og faktisk ha en struktur på å sette seg ned å gjøre oppgaver». Men HO er førstevalget deres ifølge informanten, hun mener at de lave prestasjonene skyldes: «Drama» som hun uttrykker det. Slik jeg oppfatter og tolker det, er dithen at det er jenter som har ungdomsrelaterte utfordringer og finner skolen lite interessant. Dessverre så spurte jeg ikke mer utdypende rundt dette, som hva sier jentene selv? Hva er deres fremtidige ønske om yrkesvalg? Hvorfor møter de ikke opp til undervisningen, og er det noe hun som lærer kan hjelpe til med, forhold på skolen eller i klassen? Er det fordi de finner skolen og undervisningen som lite interessant? Eventuelt hvordan mener de selv at de lærer best? Også videre.

En annen informant svarer: «Innenfor programfagene har en mulighet til å variere undervisningsmetode så ergo kan man tilpasse innenfor den rammen man har. Det er fåtallet som har hatt og har spesialundervisning innen programfag, og det er få som har fått». Viktigheten av variasjon i arbeidsmetoder og arbeidsmåter samsvarer med Strandkleiv og Lindback (2004, s. 14) som også mener at metoder og arbeidsmåter må varieres og være fleksible. Slik at elevene gis muligheten til å kunne velge den arbeidsmåten som er best egnet til å overvinne de faglige utfordringene de møter. De tre andre informantene sier noe av det samme som denne informanten, at det er lettere for yrkesfaglærere å tilpasse undervisningen i

programfag enn i fellesfag. At opplæringen kan gis mer praktisk, dette stemmer overens med Lave og Wengers teori om praksisfellesskap, hvor læringen finner sted i relasjoner og i oppgavefellesskapet (Markussen, 2009, s. 95). De mener at skolen bør studeres som et praksisfellesskap, slik at for å forstå hva elevene lærer, hva de ikke lærer og hva det betyr for dem er riktigere enn en kan gjennom studier av læreplaner og undervisningsmåter (Markussen, 2009, s. 95).

6.1.7 Vurdering

Den siste og avgjørende kategorien er vurdering, uten vurdering av seg selv og det læringsutbyttet som oppnås kan ikke skolene utvikles til en lærende organisasjon (Dale & Wærness, 2003, s. 108). Alle informant skolene bruker mye tid på vurdering. Vurdering for læring er for tiden satsningsområde fra skoleeier. Den vurderingen som foretas i løpet av arbeidet, vurdering for læring, knyttes til den formative tilnærmingen hvor fokuset rettes mot hvordan eleven skal lære gjennom å se utvikling som viktig i vurderingsarbeidet (Bunting, 2015, s. 85). Alle elevene blir ifølge informantene kartlagt i fellesfagene, men ikke i programfagene. Hvordan skal yrkesfaglærerne kunne tilpasse opplæringen og gi dem vurdering for læring når de ikke kjenner til elevenes faglig ståsted? Det å ha kjennskap til elevenes læreforutsetninger er nødvendig bakgrunnsinformasjon når læringsmålene skal utarbeides, noe som igjen har betydning for valget lærerne tar i forhold til faginnhold og arbeidsmåter (Hiim & Hippe, 2009, s. 124). Det vil være vanskelig å kunne gi framoverskuende meldinger som vurdering for læring når lærerne ikke vet elevens faglig ståsted (Bunting, 2015, s. 85) Hvordan skal informantene da kunne vite hva elevens neste steg i deres faglige utvikling er? En informant forteller om skoleeier og vurdering for læring at:

Vi er helt i startfasen på siste runde. Ja, vi har hatt om vurdering for læring i mange år så det er ikke nytt. Men vi har ikke hatt satsning fra skoleeier, det er en ting så tenker jeg det her igjen handler om tid for å få det til. Det er tiden det går på. Men det handler om tid, fagets egenart og andre rammefaktorer som spiller inn for vurdering for læring. Vi vet på undersøkelser her at vi er flinke på egenvurdering. Mye flinkere på det enn studier viser, var også det med jobbing i klasserommet. Hos meg tar elevene notater i hver time, det er det ikke alle som gjør. Det er noe med hva velger man å gjøre i klasserommet.

En yrkesfaglærer forteller dette om vurdering for læring ved hennes skole at:

Det er nok litt vanskelig. Jeg er ikke helt fornøyd med hvordan vi gjør det for noen elever egentlig. Det er egentlig vi som er mest teoretiske som profiterer mest på det og bruker tid på det. Antakelig kan det hende at det er en stor mulighet for at vi ikke har funnet noen god måte å gjøre det på. Ja det begynner å bli en to-tre år. Så vi har jo alltid gitt tilbakemeldinger. Det som er det som jeg tror fungerer best det er den individuelle tilbakemeldinga og helst muntlig. Men det har også noe med tid å gjøre. Når er det vi skal gjøre det, hva skal vi gå ut med, hvem andre er det som skal gjøre det andre, så det er vel det som jeg synes fungerer best. Men jeg syns det er lettere å være mere direkte muntlig enn skriftlig. Ja og da kan du på en måte vise at du liker dem selv om du slakter det de har gjort. Og det er vanskeligere å få til skriftlig.

Når jeg spør en av informantene om hvordan de jobber med vurdering for læring på deres skole, om de jobber tettere med disse elevene for å gi de hyppigere underveisvurderinger blant annet svarer hun:

Nei, jeg tror det ofte er likt som de andre. Men noen får jo litt tettere oppfølging da. For eksempel at vi er hyppigere i praksis og sånn da, og det ligger jo en vurdering i det. Det er selvfølgelig en vurdering i det med et forsøk på å få til en viss grad av egenvurdering da, for å få dem til å skjønne at det er en del endringer som er påkrevet hvis du skal bli for eksempel barne- og ungdomsarbeider.

En annen informant tar opp at vurderingskriteriene kan være vanskelig å forstå:

Av og til blir det litt sånn at for å forstå vurderingskriterier så skal du også ha en viss kunnskap i forkant. Sånn at og de forstår jo mer i hvert fall når vi snakker om de svake elevene så forstår de jo mere den praktiske biten. Altså skal dette være gjennomførbart for at de skal forstå det. Du skal kunne gjøre det, du skal kunne vise det.

Alle informantskolene oppgir at det brukes mye tid på vurderingsarbeid. Det er fra skoleeier et satsningsområde nå om dagen, men likevel ønsker informantene seg mer tid til vurderingsarbeid for å få det til i praksis. En av informantene forteller at de scorer høyt på egenervering og jobbing i klasserommet, høyere enn det studier viser. Dette tror informanten skyldes blant annet at elevene må ta notater til undervisningen i hennes timer. En av de andre yrkesfaglærerne som ønsker seg mer tid, opplever at det er de elevene som er teoretisk sterke som profiterer mest og investerer mest tid på vurdering for læring. Denne informanten tror at det kan skyldes at de ikke har funnet en god måte å gjøre dette på. Det at hun retter et kritisk blikk på måten denne vurderingen foregår på vitner om en reflektert og dyktig yrkesfaglærer som ønsker å forbedre og videreutvikle egen vurderingspraksis. Å endre undervisningspraksis krever både egeninnsats og utholdenhet, og er avhengig av motivasjon og interesse hos læreren (Hansen et al., 2015, s. 234). I tillegg krever den kommunikasjonen som elevvurderingen tilhører en høy grad av profesjonell kompetanse fra lærerens side, det vil si måten læreren bruker elevvurderingen til å motivere og forsterke læringen på (Dale & Wærness, 2003, s. 108).

Den samme informanten er mest fortrolig med å gi muntlige vurderinger fordi hun synes det er lettere å være ærlig og direkte i muntlig kommunikasjon med elevene. Som hun sier: «...på en måte vise at du liker dem selv om du slakter det de har gjort». Jeg tolker det dithen at hun i samtalen kan benytte seg av relasjonen hun har til eleven, at hun tydelig viser at hun liker eleven og vil han vel selv om hun «slakter» det vedkommende har gjort faglig. Denne informanten fremstår derfor som dyktig i vurderingsarbeidet, fordi det er viktig at elevene opplever at vi bryr oss om dem. Ifølge Engh er læreren den viktigste faktoren for elevenes læring, og en forutsetning for å lykkes i vurderingsarbeidet er at elevene deltar (2011, s. 64). Dette er en juridisk rett til aktiv deltakelse gjennom læringsplakaten (Utdanningsdirektoratet, 2006) og forskrift til opplæringsloven (Forskrift til opplæringslova, 2006). Det fremkommer dessverre ikke hvor delaktige elevene er i vurderingsarbeidet, jeg burde spurt mer om elevmedvirkning fordi elevene gradvis må oppøves til å mestre sine yrkesroller. Eksempelvis kan elevene utarbeide relevante spørsmål til et faglig tema eller bestemt yrke. Slik problembasert undervisning er et godt bidrag for å utvikle nysgjerrighet, prøve ut læringsstrategier, refleksjonsevne, samarbeid og kommunikasjonsferdigheter (Engh, 2011, s. 65). Det å tenke didaktikk på denne måten har få tradisjoner i Norge ifølge Engh, han mener det er faglig og språklig utviklende i tillegg til at det avslører deres tenkesett for læreren. På

denne måten får hun bedre forutsetninger til å forstå elevene og gi dem tilpasset veiledning (Engh, 2011, s. 65).

6.2 Tilpasset opplæring og differensiering

Ved alle fem informantskolene har det blitt snakket om tilpasset opplæring, men i varierende grad. Det har vært et satsningsområde fra skoleeier og det skal omfatte både de svake og sterke elevene. Men ut over dette har det ikke kommet noen ytterligere konkretisering og spesifisering av begrepet tilpasset opplæring fra verken skoleeier eller skolens ledelse. Alle informantene i denne undersøkelsen skulle ønske det hadde vært en klarere fellesforståelse for begrepet. Dette samsvarer med det Strandkleiv og Lindback (2004, s. 1) omtaler at før tilpasset opplæring kan bli en realitet for alle elever så må både lærerne, den enkelte skole, skoleeier og skolemyndigheter få en klar oppfatning om hva som utgjør innholdet i begrepet. Det finnes ikke konkretiseringer av arbeidsmåter, arbeidsmetoder eller fremgangsmåter for å tilpasse opplæringen i lærerplanene (Stålsett et al., 2009, s. 16). Spørsmålet blir da hvor lærerne skal søke hjelp til dette? Det er viktig å rydde av veien høyst private oppfatninger, tilfeldig praksis og misoppfatninger rundt det som er en av skolens hovedoppgaver. Videre at skoleledere og lærere da i andre enden må ta konsekvensen av sin felles forståelse av tilpasset opplæring (Strandkleiv & Lindback, 2004, s. 1). Mine informanter forklarer litt ulikt hva de legger i begrepet tilpasset opplæring, en yrkesfaglærer sier: «For meg er tilpasset opplæring det du gjør innenfor ordinær undervisning. Her ligger nivå differensiering. Det er alltid et sprik i klassen på nivå og det må du som lærer tilpasse». En annen informant sier: «Læring som passer til den aktuelle eleven med spesielle behov, det er jo de svakeste elevene som får mest oppmerksomhet. Det går på bekostning av de flinkeste» og en tredje svarer: «Tilpasset i forhold til den enkelte elev læreforutsetninger og læringsstil». Som eksemplene viser knytter informantene tilpasset opplæring til individuelle tilpasninger til hver enkelt elev. Alle yrkesfaglærerne sier i sin tolkning av begrepet tilpasset opplæring at undervisningen bør være tilpasset det nivået eleven befinner seg på. En informant sier at de svake elevene sitt krav på tilpasset opplæring går ut over de sterke elevene i klassen. At ikke de får dekket sitt behov for tilpasset opplæring. Ved å se på tilpasset opplæring som individuelle tilpasninger til hver enkelt elev, er å tolke begrepet i snever forstand. En bredere tolkning av begrepet tilpasset opplæring er ut fra systemnivå. Faktorer som bør kartlegges er klasseromsklima, læremidler, skolekode, romkapasitet og lærernes kompetanse. I tillegg kommer elevmedvirkning og samarbeidspartnere internt og eksternt (Strandkleiv & Lindback, 2004, s. 18).

Det er viktig at den tilpassede opplæringen ikke går på bekostning av fellesskapet i klassen. En informant har god erfaring med at elevene lærer sosiale spilleregler og sosial kompetanse i klassen:

Jo du kan godt ha noen med ADHD og litt forskjellig. Altså når du er to lærere demper du sånne ting fort. Ja og så lager du små avtaler for alt. Jeg tror at hvis vi hadde hatt disse åtte elevene; en med asperger syndrom og en med ADHD og to med litt tidlig bruk av rus ikke sant, og så satt de i en gruppe så ville det veldig fort ikke være noen regler i den gruppa. Mens når vi setter de inn i en ordinær gruppe så ser de hvordan det normalt sett hvordan man oppfører seg. Man holdes i og så lærer man det. Det er ikke ofte det er noen problemer i den atferdsgruppa da. Det er jo kanskje ofte at de faktisk har bedre evner enn mange, men det er jo konsentrasjonen. Men da blir det det de får tilbakemeldinger på fra de andre elevene og de lærer egentlig den sosialiseringssbiten av de andre. Sånn er det man gjør. Og det er klart at når det sitter 14 stykker og følger med eller sitter og jobber, så er det liten sjanse for at du da står på hendene oppe på pulten. Alle kjenner jo til hverandre om ikke annet og så har vi kanskje hørt noe om denne personen og han er helt gæren og sånn og sånn. Og når han da plutselig står frem og forteller med skikkelig god refleksjon og faglig tyngde så blir det plutselig et helt annet inntrykk av den personen.

En informant nevner eksempelvis at hun er redd for å tilpasse opplæringen for mye slik at elevene mister grunnleggende begrepsopplæring. Dette stemmer godt overens med det Skaalvik og Skaalvik omhandler, at flere lærere synes det er en utfordring å differensiere undervisningen. Fordi lærestoffet er riktig og alle elevene trenger å lære alt, eksamen oppfattes som «pensum» eller i hvert fall styrende for hva som alle elevene trenger å få gjennomgått (2013, s. 207).

Ved at den tilpassede opplæringen foregår i fellesskapet i klassen vil altså elevene lettere internalisere de sosiale spillereglene og dermed ha en større sjanse til å bli en del av fellesskapet. Dette samsvarer med Markussen sin forskning gjengitt i Bunting (2015) så kan

kunnskapsnivået elevene har tilegnet seg i løpet av grunnskolen påvirkes gjennom målrettet innsats, god undervisning og tilpasset opplæring. Videre at skole har muligheter til å nå dette gjennom det som skjer i klasserommet i relasjonen lærer og elev, til å modifisere effekten av de unges bakgrunn ved å påvirke og utvikle deres kunnskaper, ferdigheter og skoleengasjement (Bunting, 2015, s. 209). Slik at selv om eleven har kommet litt skjævt ut tidligere gjennom barne- og ungdomsskole, så kan lærere i videregående skole minske og i beste fall forandre dette ved å vektlegge lærer-elev relasjonen. I tillegg vil et godt læringsmiljø og en god tilpasset opplæring som tar utgangspunkt i elevenes faglige ståsted slik at eleven opplever mestring og motivasjonen føre til at eleven ønsker å lære mer. Dette omtaler også Stette at læring er noe som skjer med og i eleven. Mens undervisning setter i gang læring, men den må fullbyrdes av ved eleven sin egen innsats. Den gode lærer stimulerer til denne prosessen (Stette, 2015, s. 92). Dette arbeidet med å tilpasse opplæringen til alle er basert på verdier som likeverdighet, høy kvalitet på undervisningen og inkludering (Hølleland, 2007) gjengitt i Bunting (2015, s. 23). Det presiseres også i opplæringsloven § 8-2 at elevene har krav på sosial tilhørighet i en klasse eller basisgruppe (Opplæringslova, 1998). I Prinsipper for opplæringen som utdyper opplæringen står det at tilpasset opplæring innenfor fellesskapet i klassen er grunnleggende elementer i fellesskolen (Utdanningsdirektoratet, 2006, s. 5).

6.3 Skolens felles forståelse for begrepet tilpasset opplæring

En informant sier eksempelvis: «Opplever ikke at skolen har en felles forståelse på dette annet enn at det står i opplæringsloven og at ved behov for spesialundervisning i et fag skal læreren tilpasse opplæringen først før det meldes behov for spesialundervisning». En annen informant sier: «Jeg vet ikke om skolen har en felles forståelse av begrepet». En tredje sier: «Har ikke sett hva skolen skriver om dette».

De to siste informantene opplever heller ikke at skolene har noen felles forståelse for tilpasset opplæring. Når jeg videre spør om det har blitt og blir arbeidet med dette målet om tilpasset opplæring på deres skole svarer en yrkesfaglærer at: «Informasjon ved inntak, observasjon i første periode, klasselærerråd».

En annen lærer svarer: «Vi får tilbud om innkjøp av ulike læremidler som kan gjøre jobben med tilpasset opplæring enklere. Et eksempel her er forenklede lærebøker, men enkle språk og gjerne mindre utfyllende fagstoff- basis fagstoff». Når jeg videre spør denne læreren om hvordan de jobber i kollegiet av yrkesfaglærere på HO for å tilrettelegge og tilpasse undervisningen sier hun:

Vi jobber med mer praktisk tilnærming der det er mulig og å gjennomføre deler av undervisningen praktisk. Ved at eleven er i praksis en dag kan vi henge teori på praktiske hendelser og gjerne opplevelser som eleven har opplevd i praksis. Vi forenkler også oppgaver- fjerner gjerne det som tar for seg drøfting og gjøre rede for. Blir ofte oppgaver med å nevne og å forklare. Vi lager også leselapp til vurderinger, denne lappen gir eleven en pekepinn om hva som kommer på prøven. De elevene som har behov for tilpasninger får gjerne en muntlig vurdering i stedet for eller i tillegg til en skriftlig prøve. I forkant av muntlig vurderinger så settes det av ekstra tid til disse elevene og gjerne hjelp til å utarbeide notater eller tankekart til vurderingen. Vi lager gjerne begrepsark som eleven jobber med og vi oppfordrer elever med utfordringer om å lage seg et begrepsark på PC som læreren hjelper de med ved behov.

En annen informant svarer at: «I min gruppe har vi eget verksted. Alle følger ordinær undervisning. Min erfaring er at hvis de blir stilt krav til så fungerer det. Det står mye på viljen deres». En tredje informant sier de sikrer tilpasset opplæring ved: «Hovedsakelig ved å sikre variasjon og grad av valgfrihet i oppgaveløsning og metodebruk». En fjerde informant sier at hun gjerne skulle hatt mer samarbeidstid sammen med andre yrkesfaglærere: «Jeg skulle godt hatt mer tid på fagundervisning og tilrettelegging av fagene». Den siste yrkesfaglæreren sier:

Nei, jeg mener rett og slett at det er en prosess som må foregå inne i hvert enkelt menneske eller i kollegiet i forhold til hvordan er det vi ser på mål og sånne ting og den pedagogiske diskusjonen synes jeg finnes i liten grad.

Vi kan se ut fra informantenes svar at skolene ikke har noen felles forståelse for begrepet tilpasset opplæring, og at begrepet nok virker diffust og vanskelig. Dette stemmer godt overens med det Bunting sier at det er avgjørende at skolens personale arbeider kontinuerlig med hva de legger i prinsippet tilpasset opplæring og utdyper det, og hva det betyr i ulike fag og i livet i skolen ellers (Bunting, 2015, s. 23). For å kunne lykkes i dette arbeidet så er det

vel liten tvil om at skolene bør sette av tid til å få en felles forståelse av begrepet tilpasset opplæring. Dette er også viktig fordi lærerne i programfagene og fellesfaglærerne har svært ulik faglig bakgrunn. Slik at å jobbe med ulike måter en kan oppnå tilpasset opplæring på innenfor de ulike fagområdene for å skape en felles forståelse, ville gjøre lærerne mer bevisste og sikrere i sin yrkesutøvelse som lærere. I tillegg til at de faktisk utfører det læreplanen krever av dem. I læreplanens generelle del står det at opplæringen skal tilpasses den enkelte elev slik at større likhet i resultat skapes gjennom forskjelliginnsats som rettes mot den enkelte elev (Utdanningsdirektoratet, 1993, s. 2). Alle yrkesfaglærerne ved de fem ulike skolene ønsker seg mer tid til samarbeid og utveksling av ideer og metoder for å tilpasse opplæringen. Hvorfor avsettes det ikke tid til en av skolens viktigste hovedoppgaver? Ser ikke skoleeier og ledelsen ved den enkelte skolen at dette ville være en god bruk av tiden som på sikt ville gagne både lærere, ledelsen og ikke minst elevene? Det må investeres i dette arbeidet og det tar tid å utvikle en nyansert forståelse av begrepet, men i forlengelsen av et slikt arbeid vil det bli lettere å handle i de situasjonene som planlegges og oppstår (Bunting, 2015, s. 23). Et sterkt akademisk lederskap med enighet om mål og prioriteringer, at skolen har satt seg høye mål, er et godt skole- og læringsmiljø hvor fokuset er på læringsarbeidet. Videre at elevenes framgang måles nøye (Good & Brophy, 2003, s. 367). Det at flere av informantene oppgir at de savner interesse og engasjement for denne elevgruppen fra ledelsen og fellesfaglærere vanskeliggjør mulighetene for å samarbeide om en felles forståelse for tilpasset opplæring. Dette samsvarer godt med det Strandkleiv og Lindback omtaler at den enkelte skoles kultur nødvendigvis vil ha betydning for mulighetene for å tilpasse opplæringen og for hvilke tilpasninger som må gjøres (2004, s. 10). Denne «skolekoden» som sitter i veggene varierer fra skole til skole og nytilsatte lærere forventes å la seg sosialisere inn i denne skolekoden (Strandkleiv & Lindback, 2004, s. 11). Det vil som nytilsatt lærer være vanskelig å bryte ut av et slikt mønster, og det er en fare for at man på sikt internaliserer skolekulturen som gir seg utslag i elevsynet.

6.4 Viktige samarbeidspartnere internt og eksternt

Det er viktig for yrkesfaglærerne å ha gode samarbeidspartnere både internt og eksternt for å kunne tilrettelegge undervisningen og tilpasse opplæringen for disse elevene. Når jeg spør informanten om hun opplever å ha god støtte i avdelingsleder svarer hun:

Nei, jeg savner engasjementet rett og slett for den elevgruppen. Det går på elevsynet rett og slett. Nå driver jeg og tar master i skoleledelse så jeg har lest mye om det med

ledelse. Så selvfølgelig så spiller det med rektors kompetanse inn i forhold til dette. Så de som sitter i ledelsen må forstå og ha interesse for denne elevgruppen. Den som har vært her frem til nå som rektor har jo ikke hatt den kompetansen og heller ikke hatt forståelsen fordi vedkommende har hatt en annen fagbakgrunn. Men den vi har nå har en helt annen bakgrunn og et helt annet elevsyn. Jeg tror det har mye å si at lederen er opptatt av dette. Så leder er viktig! Du må ha noen lederegenskaper på det å samhandle med de ansatte, her er det masse ting som spiller inn som leder. Men vi på HO har jo jobbet både sosial pedagogisk og spesialpedagogisk i mange år. Så vi har jo alltid fått elevgruppen som har med seg masse opplevelser og tror at de skal utdanne seg innenfor den gruppa og hjelpe de som har opplevd det samme som dem selv, med barnevernsbakgrunn selv.

En annen informant forteller at hun samarbeider godt med helsesøster, i tillegg har de en miljøarbeider, en sosial pedagogisk- og en spesialpedagogisk rådgiver. Når jeg spør henne om dette er mange å samarbeide med sier hun:

Det begynner å hjelpe litt, det var problematisk i starten. Det var jo noen av disse elevene som er veldig glad i å gå til og få litt ekstra. Og da kunne de gå fra den ene til den andre da ikke sant for å se hvem som ga mest støtte. Og det var problematisk, men det har vi fått litt orden på.

En annen informant forteller at hennes viktigste samarbeidspartnere er helsesøster og rådgiver og at det fungerer godt, utfordringene er mer knyttet til samarbeid med fellesfaglærere og ledelsen om disse elevene:

Men hvis man har fått til et samarbeid ett år så er det noen lure ting en tenker og får til det så er det utbytte av lærere ofte ikke sant. Noen samarbeider veldig bra med fellesfaglærere og så er det noen fellesfaglærere som kommer og som egentlig ikke har lyst til å ha yrkesfag i det hele tatt, men de er jo blitt satt inn der og bare tenker at jeg

må komme meg igjennom der og da.... Og ledelsen er selvfølgelig en bra ressurs men det har vært litt sånn uro i ledergruppa så derfor så detter de litt ut, men i utgangspunktet må man jo ha med ledelsen skal man gjøre noe.

En annen yrkesfaglærer med fagbakgrunn som barnevernspedagog sier: «Ja, en kan jo spille litt på erfarne rådgivere. Men jeg opplever jo at jeg har en fordel som er barnevernspedagog ikke sant. Ja, og PPT er jo en samarbeidspartner». Informantene opplever at det råder ulike elevsyn og holdninger til denne elevgruppen på de ulike skolene. En informant forteller at:

Vi ser forskjell på fagbakgrunn. Altså er du for eksempel realist så har du vanskeligere for å vise forståelse for elevene med spesielle behov. Vi som er på yrkesfag har et helt annet elevsyn, så vi ser at det er stor forskjell innenfor lærerkollegiet. Så har jeg selvfølgelig hørt uttalelser som fra kroppsøving at «de går på helse- og oppvekst ja da er det bare en 3-er elev». Ja, så det er helt klart noen lærere som har helt klare holdninger mot disse elevene. Ikke bare fordi de trenger tilpasset opplæring men fordi de går på linja. Så er det jo det at får vi beholde de samme lærerne år etter år så har de et helt annet elevsyn. Det er noe av utfordringen, at de lærerne som ønsker å jobbe med elever på yrkesfag må få lov til det. Det sliter vi litt med her. Det er den største utfordringen på nytt og på nytt Altså vi som yrkesfaglærere må drive opplæring av fellesfaglærere. Ja, man blir møtt med fellesfaglærere som sier at de ikke vet hva man kan utdanne seg som på helse- og oppvekstfag som lærer. Da kjenner jeg at lufta går litt ut av meg. Du er i et utdanningssystem og du har ikke gjort deg kjent med utdanningen.

Flere av informantene savner engasjement, forståelse og interesse fra avdelingsleder når det gjelder denne elevgruppen sitt behov for tilpasset opplæring. I tillegg sier den ene informanten at rektor mangler kompetanse og fagbakgrunn på dette området. To andre informanter oppgir at de samarbeider med rådgiverne. Flere av informantene uttrykker frustrasjon over fellesfaglærere som ikke har interesse for yrkesfaglig opplæring, og som ikke har lyst til å undervise disse elevene. Det er fellesfaglærere som uttrykker seg på måter som

viser at de har til dels nedlatende syn på elever som går på yrkesfaglige studieprogram. En informant forteller at hun har opplevd at fellesfaglærere ikke vet hva elevene kan utdanne seg til på HO. Det er oppsiktsvekkende at det er fellesfaglærere som ikke setter seg inn i læreplanene til det utdanningsprogrammet de underviser i. Hvordan planlegger og tilrettelegger disse lærerne sin undervisning på HO? Da er det kanskje ikke så rart at en noen elever sliter med å forstå sammenhengen mellom teori og praksis? Spørsmålet blir jo om de klarer å tilpasse opplæringen til elevenes læreforutsetninger, når de åpenbart ikke evner å tilpasse opplæringen ut fra yrkesrelevans og elevenes behov for å knytte teori til praksis fordi de ikke vet hva de kan utdanne seg til på HO? Dette samsvarer godt med det som Hansen et al., omtaler at det å skaffe seg innsikt i de ulike læreplanene til elevenes utdanningsprogram er nødvendig for å få til et fruktbart samarbeid. Videre at fordi kunnskap om de andre fagenes kompetansemål gjør det mye enklere å finne relevante samarbeidsområder mellom de forskjellige fagene (Hansen et al., 2015, s. 233). Tidsaspektet er også av stor betydning for relevans og tilpasset opplæringen fordi det er viktig at fagstoffet og oppgavene i fellesfag handler om det samme som de holder på med i yrkesopplæringen nå, og ikke som de gjorde for et halvt år siden (Hansen et al., 2015, s. 235). For å få til dette må lærerne nødvendigvis bruke noe tid sammen, det er derfor et sentralt poeng at hele skolen må være opptatt av at elevene får en tilpasset opplæring. Tilpasset opplæring krever et godt samarbeid mellom skole og hjem, samarbeid med en rekke instanser i grunnopplæringen og at en spiller på ressurser utenfor skolen (Strandkleiv & Lindback, 2004, s. 2). For å skape gunstige læringsbetingelser kreves det individuelle løsninger for elevenes individuelle forskjeller. Informantene har litt ulikt syn på hvem de anser som viktige samarbeidspartnere internt og eksternt på skolene. Mange av de elevene som sliter med å lære seg fag sliter også på andre områder i livet. Internt på skolene er det kollegaer, rådgiver, helsesøster og ledelsen som anses som de viktigste samarbeidspartnere. En informant sier at arbeidsplassene, altså lærebedriftene er de viktigste samarbeidspartnere eksternt; «Eksternt er det jo arbeidsplassene, de er de viktigste samarbeidspartnere og frivillighetssentralen er en viktig samarbeidspartner». Eksternt forholder lærerne seg til ofte til PPT (pedagogisk psykologisk tjeneste), med varierende erfaringer i forhold til det. En informant sier:

Nei, PPT er jo opptatt av å skrive rapporter. Ja, sitter med blokka si. Men de kan jo henvise for å teste ut dysleksi og sånne ting da. Men jeg opplever, altså de er sånne

som sitter og skriver på blokk si og skriver rapporter som igjen kan brukes til å få noen ressurser da.

Når jeg spør videre om hun opplever å få hjelp og råd til å tilrettelegge i forhold til undervisningen for elever med spesielle opplæringsbehov svarer hun at; «Nei, det tror jeg vi kan bedre». Det er mange yrkesfaglærere på HO med høyere spesialpedagogisk kompetanse slik at de nok noen ganger opplever i møter med PPT, at de selv besitter mer kunnskap om ulike diagnoser, lese- og skrivevansker og atferdsproblemer for eksempel. Slik at de håndterer nok elever som har spesielle opplæringsbehov bedre selv som informanten sier. Men faren i dette ligger i at de tilpasser og tilpasser som en informant uttrykker det slik at eleven står i fare for å miste grunnleggende kompetanse i faget/ene.

6.5 Fremtidsvisjoner for bedre tilpasset opplæring i programfag på HO

Til slutt spurte jeg informantene om hva de mente burde ligge til grunn for en optimal tilpasset opplæring ut fra deres ståsted, det vil si deres fremtidsvisjoner/ ønskesituasjon for disse elevene med behov for tilpasset opplæring. En informant sier: «Nei, ønskesituasjonen hadde jo vært å skulle ha en lærer å spille på slik at man kan forklare begreper, altså ha begrepsforklaringer helt basic på de som trenger det rett og slett. Altså da må du være to lærere». En annen yrkesfaglærer ønsker seg: «Ja, litt flere rom og litt bedre tid. Ja. Det er at vi klarer å møte eleven der den er og at vi har tid til å være til stede og skjønne hva eleven skjønner og jobbe derfra. Tenker jeg». En annen informant ser behovet for en ekstra ressursperson:

I en 16 elevers gruppe som jeg har da så er det over halvparten som det er noe med da. Spesialpedagogisk eller psykososialt. At man da kunne ha satt inn en assistent eller en ressursperson som kunne ha vært med og hjulpet til. Ja, drømmen er nabohuset her. Å lage en egen enhet som man kunne sende eleven. Alt fra å få servert frokost, de som ikke har spist og ikke er opplagt kunne gå. Ja, senest i dag så hadde jeg ei jente som knakk sammen, men når jeg fikk snakket med henne i fem minutter så gikk det greit liksom.

En yrkesfaglærer ønsker seg:

Ja, og så er det jo alltid ting som kan bli bedre. Jeg vil gjerne jobbe mere med altså struktureringen av praksisbiten deres, det trengs mer strukturering. Så hadde jeg hvis det nå er en ønskedrøm så skulle jeg gjerne hatt større fleksibilitet i læreplanverket. Ja, og særlig kanskje med det jeg sa for jeg har elever som kan snakke sju språk og strøk i engelsk. Hun blir en fantastisk helsefagarbeider. Og er det ikke kjekt å kunne litt andre språk enn engelsk da? Ja, så rett og slett mer fleksibilitet sånn at man kan det ikke er knytta akkurat til antall timer til ditt og antall timer til datt.

Informantenes fremtidsvisjoner for en optimal tilpasset opplæring på HO er litt forskjellig. Tre av informantene ønsker seg en ressursperson, enten lærer eller assistent for å kunne differensiere opplæringen. Mange av de elevene med svake faglige prestasjoner har behov for grunnleggende begrepsopplæring, for eksempel flerspråklige elever. For å kunne drive grunnleggende begrepsopplæring mener informantene at det kreves en ekstra lærer eller assistent. Dette samsvarer med det Nilsen og Sund (2008, s. 74) skriver om differensiering, at det kan være store pedagogiske utfordringer å få til dette i en mangfoldig elevgruppe med svært sprikende interesser og læreforutsetninger. To av informantene ønsker seg flere rom og litt bedre tid. En av yrkesfaglærerne ønsker seg en egen enhet som hun kunne sende elever som trenger litt ekstra omsorg og en voksen å snakke med. Dette er samme informant som oppgir at i hennes elevgruppe er det 16 elever, så er det «...over halvparten som det er noe med..» som hun sier. Det sier seg jo selv at hun står ovenfor en nærmest umulig oppgave med å tilpasse opplæringen til denne klassen. Dette stemmer godt overens med tidligere forskning som Markussen et al. (2009, s. 198) viser til, en analyse som viser at det går en grense ved 2-4 elever med spesialundervisning i en ordinær yrkesfagklasse på 15 elever. En yrkesfaglærer ønsker seg mer strukturering av elevenes praksis og større fleksibilitet i læreplanverket. Slik at man ikke er så fastlåst av timeplanen og at et gitt antall timer skal gå til «ditt», og så mange timer til «datt» som hun uttrykker det.

Oppsummering

Med utgangspunkt i Dale og Wærness (2003, s. 79) sine sju grunnleggende kategorier for en differensiert og tilpasset opplæring, har jeg drøftet og de elevene med faglig svake prestasjoner på HO får sitt behov for tilrettelegging av undervisning og tilpasset opplæring ivaretatt.

Elevenes læreforutsetninger og evner (1) omhandles først, informantene oppgir at det i varierende grad er noe system for overlappingen mellom ungdomsskolen og videregående skole skjer. Når bakgrunnsinformasjonen som følger elevene i tillegg er mangelfull, varierende, utdatert og fraværende krever det at yrkesfaglærerne selv må kartlegge elevenes læreforutsetninger og evner. Kartleggingen i programfag på videregående skole er også varierende og fraværende. Slik at her ligger det et stort utviklingspotensiale ved minst to av informant skolene. Fordi det ikke er mulig å tilrettelegge undervisningen og tilpasse opplæringen uten å kjenne til elevenes læreforutsetninger og evner.

Læreplanmål og arbeidsplaner (2) er utgangspunktet for å planlegge, gjennomføre og kritisk vurdere undervisning og læring. De fem informant skolene jobber noe ulikt, alt fra temabasert, ulike oppgavesett, nivå differensiering, teori relateres til praksis eksempelvis.

Kompetansemålene oppleves av flere av informantene som brede og det er rom for tolkninger både for lærere og elever. Slik at den iverksatte læreplanen som fokuserer på hva som faktisk skjer i klasserommet kan arte seg svært forskjellig selv om undervisningen foregår etter samme læreplan.

Nivå og tempo (3) er en utfordring å ivareta uten at det går på bekostning av fellesskapet. Det at elevene må få anledning til å jobbe i sitt tempo og sitt faglige nivå, samtidig som arbeidet deres må kunne komme fellesskapet til gode.

Organisering av skolehverdagen (4) dreier seg ofte om tid. I tillegg er det utfordringer knyttet til gruppesammensetninger og den praktiske gjennomføringen av undervisningsøktene og timeplanen til elevene. Informantene oppgir at de ikke jobber så mye tverrfaglig for å tilpasse opplæringen.

Læringsarena og læremidler (5) er vesentlig for å kunne tilpasse opplæringen og differensiere undervisningen både organisatorisk og pedagogisk for elevene. Fire av fem informanter oppgir at skolene har for dårlig romkapasitet. Men informantene oppgir at de likevel klarer å utnytte de få rommene de har til disposisjon på en fornuftig måte.

Atferdsmåter og arbeidsmetoder (6) er vanskelig å komme utenom når en drøfter tilpasset opplæring. Det er viktig at læreren tar utgangspunkt i elevenes læreforutsetninger ved valg av undervisningsmåter for å tilpasse opplæringen. Det er viktig å variere arbeidsmåter, og at elevene gis anledning til å velge den arbeidsmåten som er best egnet for hver enkelt elev. Informantene oppgir at det er lettere for yrkesfaglærere å tilrettelegge undervisningen og tilpasse opplæringen i programfag enn i fellesfag, fordi opplæringen kan gis mer praktisk.

Vurdering (7) er den siste og avgjørende kategorien, fordi at uten vurdering av seg selv og det læringsutbyttet som oppnås kan ikke skolene utvikles til en lærende organisasjon i følge Dale og Wærness (2003, s. 108). Elevene kartlegges i fellesfag, men i varierende grad og ikke i det hele tatt i programfag. Alle informantskolene oppgir at de bruker mye tid på vurderingsarbeid. Det er fra skoleeier et satsningsområde: «Vurdering for læring». Likevel ønsker lærerne seg mer avsatt tid til dette vurderingsarbeidet. For å kunne gi hver enkelt elev tilpasset opplæring, må skolene sørge for et funksjonelt og differensiert opplæringsforløp. Dette samsvarer med det Øzerk (2011) sier. Dale og Wærness sine differensieringskategorier representerer godt et slikt opplæringsforløp gjengitt i Øzerk (2011, s. 39-40).

I delkapittel 6.2 som omhandler tilpasset opplæring og differensiering, fremkommer det at informantene skulle ønske det hadde vært en fellesforståelse for begrepet tilpasset opplæring. Informantene forklarer ulikt hva de legger i begrepet. Det er krevende for læreren å tilpasse opplæringen til en mangfoldig elevgruppe. Slik at de elevene med svakest faglige forutsetninger krever så mye tilrettelegging av det går ut over de andre elevene sitt behov og krav på tilpasset opplæring. Ved at den tilpassede opplæringen foregår i fellesskapet i klassen, lærer elevene de sosiale spillereglene lettere. Det er viktig at læreren vektlegger en god relasjon til elevene og arbeider for et trygt og godt læringsmiljø.

Delkapittel 6.3 om skolens fellesforståelse for begrepet tilpasset opplæring viser at skolene i følge informantene ikke har noen felles forståelse for begrepet tilpasset opplæring. Dette er oppsiktsvekkende og det er vel liten tvil om at skolene bør prioritere en av skolens viktigste oppgaver, og avsette mer tid til dette viktige arbeidet. I forlengelsen av et slikt arbeid vil det bli lettere å handle i de situasjonene som planlegges og oppstår også (Bunting, 2015, s. 23).

I delkapittel 6.4 omhandler viktige samarbeidspartnere internt og eksternt. Flere av informantene oppgir at de savner engasjement, forståelse og interesse fra avdelingsleder når det gjelder denne elevgruppen sitt behov for tilpasset opplæring. Flere av yrkesfaglærerne sier at fellesfaglærere har et helt annet elevsyn, og liten eller ingen interesse for elevenes behov for tilpasset opplæring. Noen fellesfaglærere ønsker ikke å undervise elever på yrkesfaglige studieprogram. Flere av informantene sier at de har et godt samarbeid med erfarne rådgivere, helsesøster og en informant nevner ledelsen. Eksternt er PPT, arbeidsplasser og frivillighetssentralen viktige samarbeidspartnere. Siste delkapittel 6.6 tar for seg fremtidsvisjoner for en bedre tilpasset opplæring i programfag på HO. Informantene ønsker seg ulike ting, tre av yrkesfaglærerne uttrykker behov for en ressursperson for å kunne

differensiere opplæringen, eksempelvis ved begrepsopplæring til flerspråklige elever. Flere av informantskolene ønsker flere spesialrom og bedre tid. En informant ønsker seg mer strukturering av elevenes praksis og større fleksibilitet i læreplanverket, slik at de ikke er så styrt av timeplanen og timefordeling.

7. Oppsummerende drøfting og veien videre

I dette utviklingsarbeidet har jeg ønsket å se nærmere på tilpasset opplæring for elever som trenger ekstra tilrettelegging på helse- og oppvekstfag. Min forforståelse var at det rådet usikkerhet og frustrasjon rundt praktiseringen av tilpasset opplæring, og at det er ulike oppfatninger og forståelse av begrepet. Jeg ønsket derfor å intervju yrkesfaglærere som avdelingslederne på de fem informantskolene mente hadde høy kompetanse, og som kunne tilføre undersøkelsen informasjon om hvordan de tilrettelegger undervisningen for denne elevgruppen. Min problemstilling i utviklingsarbeidet har vært:

Hvordan kan yrkesfaglærere på helse- og oppvekstfag tilrettelegge undervisningen for elever som trenger tilpasset opplæring?

Først vil jeg ta en oppsummerende drøfting for å forsøke å besvare problemstillingen. Deretter følger en oppsummerende drøfting av den metodiske tilnærmingen i prosjektet. Masteroppgaven avrundes med noen avsluttende betraktninger knyttet til tilpasset opplæring i dagens skole, deretter refleksjoner over egen læring og muligheter i videre utviklingsarbeid.

7.1 Svar på problemstilling

Med utgangspunkt i Dale og Wærness sine sju grunnleggende kategorier for en differensiert og tilpasset opplæring har jeg fått et godt innblikk i hvordan yrkesfaglærerne i undersøkelsen jobber for å tilpasse opplæringen til elever med svake faglige forutsetninger. Informantene er enige i at elevenes læreforutsetninger må de kjenne til og de ønsker seg mer informasjon før skolestart. Læreplanmål og arbeidsplaner brukes ulikt på informantskolene. Alt fra temabasert, ulike oppgavesett, nivå-differensiering og teori-praksis relatert undervisning. Informantene oppgir at kompetansemålene kan være vanskelig å forstå og at det er rom for tolkninger. Fire av informantene uttrykker et behov for videreutvikling av planer. Elevenes ulike utviklingsnivå faglig og det at de jobber i ulikt tempo, er en utfordring å ivareta i læringsfellesskapet ifølge informantene.

Organiseringen av skolehverdagen dreier seg ofte om tid ifølge informantene. Mye av arbeidet i skolen er timeplanstyrt og oppdelt i fag. I tillegg oppgir de at det knytter seg utfordringer til gruppesammensetninger og praktisk gjennomføring av undervisning. Fire av de fem skolene har utfordringer knyttet til læringsarenaer og læremidler. Fire informanter sier romkapasitet er altfor dårlig, men de forsøker å gjøre det beste ut av situasjonen og benytter spesialrom til flere formål. Yrkesfaglærerne i undersøkelsen forteller at det er viktig å variere arbeidsmåter for å tilpasse opplæringen til elevenes opplæringsbehov. Informantene sier det er lettere for dem som programfaglærere å tilrettelegge og tilpasse undervisningen, fordi opplæringen i programfag kan foregå mer praktisk i spesialrom på skolen. Noe som gjør differensieringen i opplæringen lettere. Vurdering er den siste og avgjørende kategorien for å ivareta kravet om tilpasset opplæring. Vurdering av læringsutbytte og seg selv er viktig for å kunne komme videre i læreprosessen og kunne identifisere forbedringsområder.

Det at informantene ser at det ikke er noen systematikk og føringer rundt kartlegging av læreforutsetningene til elevene i programfag er sjokkerende. Det er tilfeldigheter som avgjør om, og hvordan elevenes læreforutsetninger kartlegges. Informantene ga generelle betraktninger rundt begrepet tilpasset opplæring og tilrettelagt undervisning. Med det faktum at denne elevgruppen som omhandles i denne undersøkelsen trenger en særlig tilrettelegging av undervisningen var det viktig å få frem informantenes forståelse av begrepene. De var ikke i stand til å utdype noe særlig presist hva begrepene stod for. Alle informantene i denne undersøkelsen oppgir at det har vært et satsningsområde fra skoleeier, men at det ved de fem ulike skolene har dette vært gjort i varierende grad. Men utover dette har det i følge informantene ikke kommen noen ytterligere spesifiseringer av begrepet tilpasset opplæring fra verken skoleeier eller skolens ledelse. Alle informantene ønsker at det hadde vært en klarere fellesforståelse av begrepet tilpasset opplæring. Flere av informantene skulle ønske de hadde mer støtte, prioritet, interesse og forståelse fra ledelsen ved den enkelte skole når det gjelder denne elevgruppen. Dette samsvarer godt med det som står i NIFU rapporten; «Kompetanseutvikling blant yrkesfaglærere» at mange yrkesfaglærere står ovenfor en svært mangfoldig elevgruppe med elever som er faglig svake, sliter med motivasjonen eller har atferdsproblemer. Det sier seg selv at disse lærerne har behov for faglig hjelp og støtte til å håndtere en slik elevgruppe (Aamodt et al., 2016, s. 53). Ifølge en av informantene mine har hun 7-8 elever i en elevgruppe på 16 elever som hun sier har faglige svake prestasjoner. Det er for mange elever i en og samme klasse som har behov for ekstra tilrettelegging av undervisningen til at læreren kan make det. Grensen for hvor mange elever som trenger

forsterket tilpasset opplæring går ved 2-4 elever i en ordinær yrkesfagklasse på 15elever ifølge Markussen (2009, s. 199). Dette viser et stort forbedringspotensial på systemnivå for å ivareta denne elevgruppen sitt behov for tilpasset opplæring og støtte læreren, arbeide for en felles forståelse av begrepet og gjøre det håndterbart, først da blir det meningsfylt.

7.2 Oppsummerende drøfting av den metodiske tilnærmingen

Problemstillingen ble belyst ved hjelp av semistrukturerte forskningsintervjuer og dokumentanalyse. Jeg har forsket i mine lærerkollegaers praksis, som jeg selv ikke har vært en del av. I utgangspunktet hadde jeg tenkt å gjennomføre observasjoner av informantens undervisningspraksis. Men dette slo jeg fra meg tidlig, da det ville blitt for omfattende å reise rundt i fylket over tid hvis det skulle blitt noen gyldighet i observasjonene. En slik kombinerende av flere metoder kunne ha ført til større innsikt i empirien, slik at problemstillingen kunne blitt bedre belyst. Men mitt valg av semistrukturerte forskningsintervjuer og dokumentanalyse kan tyde på at har vært en hensiktsmessig og relevant tilnærming og metodevalg, for å forske på hvordan yrkesfaglærere på HO kan tilrettelegge undervisningen for elever som trenger tilpasset opplæring. Under hele undersøkelsesprosessen har jeg forsøkt å ha et bevisst forhold til at jeg har drevet et systematisk og reflektert forskningsarbeid. At jeg i planleggingsfasen fikk godkjent prosjektet og intervjuguiden hos NSD, at gjennomføringen av intervjuene ble tatt opp på lydbånd og at intervjuene ble gjennomført ved personlig fremmøte, noe som øker gyldigheten (Jacobsen, 2005, s. 143-144). Videre at intervjuene ble transkribert mest mulig ordrett, men fjernet muntlige fraser og snakk slik at ikke informantene ble stilt i forlegenhet. Informantene er anonymisert, det er også skolene de jobber ved. Når dataene skulle analyseres var det naturlig å ta utgangspunkt i Dale og Wærness sine grunnleggende sju kategorier for en differensiert og tilpasset opplæring. Det viste seg at mine rådata passet godt inn i disse kategoriene, selv om de må ses i sammenheng og er gjensidig avhengig av hverandre gikk det fint å systematisere og kategorisere funnene i de sju kategoriene. Selv om jeg hadde bare fem informanter kan ikke funnene generaliseres til å gjelde alle yrkesfaglærere som jobber på HO i Akershus. Men mange av funnene har jeg funnet samsvar med i teorien og styringsdokumenter, slik at det er mulig å kunne generalisere funnene om tilpasset opplæring i videregående yrkesfaglig skole fra empiri til teori.

7.3 Avsluttende betraktninger og refleksjoner

I dette kapitlet vil jeg reflektere over hindringer som er relevante i forhold til å kunne realisere og implementere tilpasset opplæring på det yrkesfaglige studieprogrammet HO. Deretter vil

jeg reflektere over egen læreprosess i utviklingsarbeidet og ny kunnskap som jeg har tilegnet meg. Masteroppgaven avrundes med muligheter i videre arbeid med tilpasset opplæring på HO.

Hindringer som er relevante i forhold til å kunne realisere og implementere tilpasset opplæring på HO. På nasjonalt nivå kommer det frem at opplæringen skal være i samsvar med Opplæringsloven § 1-3, at opplæringen skal tilpasses elevenes evner og forutsetninger (Opplæringslova, 1998). Opplæringa skal videre være i samsvar med Læreplanverket for Kunnskapsløftet, hvor det ble lagt opp til en nasjonal satsning av tilpasset og tilrettelagt opplæring (Stålsett et al., 2009). I læreplanens generelle del fremheves det at opplæringen må tilpasses den enkelte, og at større likhet i resultat skapes gjennom ulikhet i den innsatsen som gis den enkelte elev. Videre at bredden i elevenes ferdigheter skapes ved å stimulere elevenes ulike interesser og anlegg (Utdanningsdirektoratet, 1993, s. 2). I læreplanen i felles programfag helse- og oppvekstfag står det at opplæringen skal være praksisnær og tverrfaglig, i tillegg til å knytte teori og praksis sammen. I tillegg har felles programfag som formål å medvirke til yrkesforståelse og yrkesstolthet (Utdanningsdirektoratet, 2006).

På skolenivå betyr det mye å ha støtte i ledelsen i arbeidet med å realisere og implementere tilpasset opplæring for elevene. Fire av informantene oppgir at de ikke har god nok støtte i ledelsen. En fastlåst timeplan og oppdeling i fag setter ytterligere begrensninger for tverrfaglig jobbing. Mangel på spesialrom/øvingsrom skaper i tillegg utfordringer knyttet til praktiske øvelser på skolen. Felles programfag har ifølge læreplanen som formål å medvirke til yrkesforståelse og yrkesstolthet. Dette er en utfordring å ivareta i brede yrkesfaglige studieprogram hvor yrkesfaglærerne må undervise i fag de slev ikke er spesialister i. Programfaglærerne opplever at fellesfaglærere har et annet elevsyn når det gjelder elever på yrkesfaglige studieprogram. Dette har informantene opplevd at fellesfaglærerne uttrykker i klar tale.

På opplæringsnivå betyr faglærerens kompetanse og hennes engasjement, kreativitet, interesser og mål mye for å tilrettelegge undervisningen og tilpasse opplæringen. For eksempel hvordan hun tilrettelegger for yrkesrelevante læringsoppgaver knyttet til elevenes ønske i forhold til fremtidig yrkesvalg. Informantene ønsker seg mer tid til planlegging og oppfølging av elevene som har svake læreforutsetninger.

Egen læreprosess; å arbeide med selve forskerprosessen har vært en interessant, lærerik og utfordrende prosess. Læringskurven har til tider vært bratt og skapt frustrasjon. Men å få lov til å forske på et selvvalgt tema som jeg er opptatt av, er motiverende i seg selv. I tillegg er det

meningsfylt for meg som faglærer i videregående skole. Gjennom undersøkelsens semistrukturerte intervjuer, har jeg tilegnet meg ny kunnskap og fått innsikt i relevant teori om tilrettelegging av undervisning og tilpasset opplæring. Det var en interessant og lærerik prosess når empirien viste seg å samsvare mye med teorien og problemstillingen ble drøftet. Jeg har fått en økt forståelse for begrepet tilpasset opplæring og utfordringene som er knyttet til å realisere og implementere dette i praksis i en svært mangfoldig elevgruppe. Det har resultert i nye tanker, perspektiver og muligheter fremover. Jeg ser paralleller til tilrettelegging av undervisningen på HO, til tilrettelagt opplæring slik at jeg har blitt tryggere i min egen lærerrolle. I tillegg har jeg fått lyst til å jobbe på HO igjen, tilpasset opplæring er et av mine store interessefelt.

7.4 Muligheter i videre utviklingsarbeid

I tillegg til individuelle kartlegginger av elevenes behov for tilpasset opplæring, må skolen kartlegge faktorer på systemnivå/skolenivå og gjennomarbeide en felles forståelse av begrepet tilpasset opplæring dersom de skal klare å realisere en god tilpasset opplæring for alle elever. Videre forskning med utgangspunkt i elevperspektivet om dette temaet hadde vært veldig interessant, fordi elevmedvirkning kan styrke opplæringen ved at elevene selv får innvirke på hvordan undervisningen bør tilrettelegges for å øke deres læringsutbytte. Gjerne knyttet opp mot relevansutfordringer de kan møte ute i bedrift og arbeidsliv. Ifølge Hiim (2013, s. 352) påpeker hun at en god sammenheng mellom læring i skole og læring i bedrift ser ut til å være en vesentlig kvalitetsfaktor i yrkesutdanningen. Videre tar hun opp at omtrent halvparten av norsk ungdom velger yrkesfag. I forhold til yrkesutdanningens andel og betydning i det norske utdanningssystemet er mengden forskning som gjelder yrkesfag liten (Hiim, 2013, s. 352). Dette store frafallet utgjør derfor et stort samfunnsproblem. Sist men ikke minst er det viktig å gi yrkesfagelever, lærlinger, yrkesfaglærere og opplæringsansvarlige i bedrift en faglig støtte og trygghet de trenger og fortjener (Hiim, 2013, s. 353). Det kom også frem i undersøkelsen at en yrkesfaglærer savner «ressurser, rom, tid, organisering, kompetanse hos ledelsen, kompetanse hos rådgiver en del sånne ting», dette gir også flere informanter uttrykk for. Slik at både elev-, ledelse-, rådgiver- og lærerperspektivet er interessant å undersøke nærmere med tanke på denne elevgruppen som sliter mest kanskje trenger for å kunne realisere retten til tilpasset opplæring.

Litteraturliste

- Aamodt, P. O., Carlsten, T. C., Caspersen, J., Grøgaard, J. B. & Røsdal, T. (2016). *Kompetanseutvikling blant yrkesfaglærere*. (NIFU-rapport nr.6/2016). Hentet fra <https://www.udir.no/tall-og-forskning/finn-forskning/rapporter/kompetanseutvikling-blant-yrkesfaglarere/>
- Akershus fylkeskommune, fylkesadministrasjonen. (2015). *Den gode Akershuskolen. Prinsipper og pedagogisk ledelse og læring*. Hentet fra <https://www.google.no/#q=den+gode+akershuskolen+2015>
- Akershus fylkeskommune. (2016). *Vurdering og læring*. Grafisk senter AFK. (05.01.2017)
Hentet fra <https://www.akershus.no/vurdering>
- Aspøy, T. M. & Nyen, T. (2016). *Bedre gjennomføring i videregående opplæring. Evaluering av kvalifiseringsmodeller i og etter Vg2 yrkesfag og i Vg3 påbygg*. (Fafo- rapport 2016:37). Hentet fra <http://www.fafo.no/index.php/nb/zoo-publikasjoner/fafo-rapporter/item/bedre-gjennomforing-i-videregaende-opplaering>
- Bunting, M. (Red.). (2015). *Tilpasset opplæring – i forskning og praksis*. Oslo: Cappelen Damm AS.
- Dale, E. L. & Wærnes, J. I. (2003). *Differensiering og tilpasning i grunnopplæringen. Rom for alle - blikk for den enkelte*. Oslo: Cappelens Forlag AS.
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode – en kvalitativ tilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Dalen, M. (2013). *Spesialundervisning – til elevens beste?* Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Dalland, O. (2012). *Metode og oppgaveskriving* (5. utg.). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Damsgaard, H. L. (2007). *Når hver time teller. Muligheter og utfordringer i en profesjonell skole*. Oslo: J. W. Cappelens Forlag AS.

- Eikeland, O., Hiim, H. & Schwencke, E. (Red.). (2015). *Yrkespedagogiske perspektiver*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Engh, R. (2011). *Vurdering for læring i skolen. På vei mot en bærekraftig vurderingskultur*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Forskrift til opplæringslova. (2006). *Forskrift til opplæringslova*. Hentet fra https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-24/KAPITTEL_1#KAPITTEL_1
- Good, T. & Brophy, J. E. (2003). *Looking in classrooms*. Allyn and Bacon.
- Grønmo, S. (2004). *Samfunnsvitenskapelige metoder*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Halland, G. O. (2009). *Læreren som leder. Perspektiver og praksis for kontaktlærer og faglærer*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Hansen, K. H., Hoel, T. L. & Haaland, G. (Red.). (2015). *Tett på yrkesopplæring. Yrkesrelevant, tilpasset og samfunnstjenlig?* Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Helsedirektoratet. (2017). *Samhandlingsreformen*. Hentet fra <https://helsedirektoratet.no/samhandlingsreformen>
- Hiim, H. & Hippe, E. (1998). *Læring gjennom opplevelse, forståelse og handling. En studiebok i didaktikk (2. utg.)*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Hiim, H. & Hippe, E. (2001). *Å utdanne profesjonelle yrkesutøvere. Yrkesdidaktikk og yrkeskunnskap*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Hiim, H. & Hippe, E. (2009). *Undervisningsplanlegging for yrkesfaglærere (3. utg.)*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

- Hiim, H. (2013). *Praksisbasert yrkesutdanning. Hvordan utvikle relevant yrkesutdanning for elever og arbeidsliv?*
Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Illeris, K. (Red.). (2012). *49 tekster om læring.*
Fredriksberg: Samfundslitteratur.
- Imsen, G. (2008). *Elevenes verden. Innføring i pedagogisk psykologi* (4. utg.).
Oslo: Universitetsforlaget.
- Inglar, T. (Red.). (2015). *Erfaringslæring.*
Kristiansand: Portal forlag.
- Jacobsen, D. I. (2005). *Hvordan gjennomføre undersøkelser? Innføring i samfunnsvitenskapelig metode* (2. utg.).
Kristiansand: Høyskoleforlaget AS.
- Kjønstad, A. & Syse, A. (2014). *Velferdsrett 1. Grunnleggende rettigheter, rettsikkerhet og tvang* (5. utg.).
Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Kunnskapsdepartementet. (2015). *Yrkesfaglærerløftet- for framtidens fagarbeidere.*
(Strategi 10/2015). Hentet fra
<https://www.regjeringen.no/no/tema/utdanning/grunnopplaring/innsiktsartikler/yrkesfagloftet/yrkesfaglarerloftet/id2466578/>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.).
Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Markussen, E. (Red.). (2009). *Videregående opplæring for (nesten) alle.*
Oslo: Cappelen Damm AS.
- Meld. St. 18 (2010-2011). (2011). *Læring og fellesskap*: Hentet fra
<https://www.regjeringen.no/contentassets/baeeee60df7c4637a72fec2a18273d8b/no/pdfs/stm201020110018000dddpdfs.pdf>
- Meld. St. 20 (2012-2013). (2013). *På rett vei*. Hentet fra
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld-st-20-20122013/id717308/sec1>

- Meld. St. 28 (2015-2016). (2016). *Fag-Fordypning- Forståelse. En fornyelse av Kunnskapsløftet*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-28-20152016/id2483955/>
- Nilsen, S. E. & Sund, G. H. (2008). *Læring gjennom praksis. Innhold og arbeidsmåter i yrkesopplæringen*. Oslo: Pedlex Norsk Skoleinformasjon.
- Nyen, T. & Tønder, A. H. (2014). *Yrkesfagene under press*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa*. Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61?q=opplæringslova>
- Reindal, S. M. & Hausstatter, R. S. (Red.). (2010). *Spesialpedagogikk og etikk. Kollektivt ansvar og individuelle rettigheter*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Saabye, M. (2013). *Spesialundervisning og IOP. Begreper, saksgang og regelverk (2.utg.)*. Oslo: Pedlex Norsk Skoleinformasjon.
- Schøn, D.A. (1991). *The Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action*. England: The Academic Publishing Group.
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2013). *Skolen som læringsarena. Selvoppfatning, motivasjon og læring (2. utg.)*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Skogen, K. (2004). *Innovasjon i skolen. Kvalitetsutvikling og kompetanseheving*. Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Statistisk sentralbyrå. (2016). *Gjennomstrømning i videregående opplæring, 2010-2015*. (2016, 2. juni). Hentet fra <https://www.ssb.no/utdanning/statistikker/vgogjen/aar>
- Stette, S. (Red.). (2015). *Opplæringslova og forskrifter. Utdrag for videregående opplæring i skole*. Oslo: Pedlex Norsk Skoleinformasjon.

- Strandkleiv, O. I. & Lindback, S. O. (2004). *Hva er tilpasset opplæring?* Hentet fra <http://www.elevsiden.no/tilpassetopplaering/1104529521>
- Stålsett, U., Storhaug, M. & Sandal, R. (2009). *Veiledning i tilpasset opplæring. Arbeidsmåter - fra oppskrift til refleksjon.*
Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Utdanningsdirektoratet. (1993). *Den generelle delen av læreplanen.* Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/generell-del-av-lareplanen/>
- Utdanningsdirektoratet. (2006). *Læreplanverket for Kunnskapsløftet. Prinsipper for opplæringen.* Hentet fra https://www.udir.no/upload/larerplaner/Fastsatte_lareplaner_for_Kunnskapsloefet/prinsipper_lk06.pdf
- Utdanningsdirektoratet. (2006). *Læreplan i felles programfag i VG1 helse- og oppvekstfag.* Hentet fra <https://www.udir.no/kl06/HSF1-01>
- Utdanningsforbundet. (2012). *Lærerprofesjonens etiske plattform* Hentet fra https://www.utdanningsforbundet.no/upload/L%C3%A6rerprof_etiske_plattform_plakat%20A3%20bm_ny%2031.10.12.pdf
- Utdanning. (2017). *Vg1 Helse- og oppvekstfag.* Hentet fra <https://utdanning.no/utdanning/vgs/HSHSF1---->
- Wormnes, B. & Manger, T. (2005). *Motivasjon og mestring. Veier til effektiv bruk av egne ressurser.*
Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Øzerk, K. (2011). *Pedagogikkens hvordan 2. Metodiske ideer for å styrke elevens læringsutbytte.*
Cappelen Damm AS.

Vedlegg 1: (3sider) Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS (NSD)

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



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

Jan Stålhane
Institutt for yrkesfaglærerutdanning Høgskolen i Oslo og Akershus
Postboks 4 St. Olavs plass
0130 OSLO

Vår dato: 19.11.2015

Vår ref: 45688 / 3 / AMS

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 16.11.2015. Meldingen gjelder prosjektet:

45688	<i>Tilrettelegging og tilpasset opplæring for gråsoneelever i videregående skole</i>
<i>Behandlingsansvarlig</i>	<i>Høgskolen i Oslo og Akershus, ved institusjonens øverste leder</i>
<i>Daglig ansvarlig</i>	<i>Jan Stålhane</i>
<i>Student</i>	<i>Monica Elisabeth Gruehaugen</i>

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

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

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

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

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 21.06.2017, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Katrine Utaaker Segadal

Anne-Mette Somby

Kontaktperson: Anne-Mette Somby tlf: 55 58 24 10

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

Avdelingskontorer / District Offices

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel. +47-22 85 52 11. nsd@uio.no
TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel. +47-73 59 19 07. kyrre.svarva@svt.ntnu.no
TROMSØ: NSD, SVE Universitetet i Tromsø, 9027 Tromsø. Tel. +47-77 61 43 36. nsd@svt.no

Vedlegg: Prosjektvurdering

Kopi: Monica Elisabeth Gruehaugen monica.gruehaugen@hotmail.no

Personvernombudet for forskning



Prosjektvurdering - Kommentar

Prosjektnr: 45688

Utvalget skal informeres skriftlig om prosjektet og samtykker til deltakelse. Informasjonsskrivet er godt utformet.

Personvernombudet legger til grunn at forsker etterfølger Høgskolen i Oslo og Akershus sine interne rutiner for datasikkerhet.

Det oppgis at personopplysninger skal publiseres. Personvernombudet legger til grunn at det foreligger eksplisitt samtykke fra den enkelte til dette. Vi anbefaler at deltakerne gis anledning til å lese igjennom egne opplysninger og godkjenne disse før publisering.

Forventet prosjektslutt er 21.06.2017. Ifølge prosjektmeldingen skal innsamlede opplysninger da anonymiseres. Anonymisering innebærer å bearbeide datamaterialet slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes. Det gjøres ved å:

- slette direkte personopplysninger (som navn/koblingsnøkkel)
- slette/omskrive indirekte personopplysninger (identifiserende sammenstilling av bakgrunnsopplysninger som f.eks. bosted/arbeidssted, alder og kjønn)
- slette digitale lyd-/bilde- og videoopptak

Vedlegg 2. Forespørsel om deltakelse i prosjektet og samtykke

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet

”Tilrettelegging og tilpasset opplæring for gråsoneelever i videregående skole.”

Bakgrunn og formål

Jeg er en mastergradsstudent i yrkespedagogikk ved HiOA, som er i gang med å skrive et prosjekt om tilrettelegging og tilpasset opplæring for gråsoneelever i videregående skole, helse- og oppvekstfag. Min veileder ved HiOA er Jan Stålhane, og kan treffes på telefonnummer 922 07 378.

I forbindelse med min mastergradsoppgave ønsker jeg å finne ut hvordan yrkesfaglærere rundt på ulike videregående skoler, helse- og oppvekstfag tilrettelegger undervisningen for gråsoneelever slik at de får ivaretatt sitt behov for tilrettelegging eller tilpasset opplæring. Utvalget i undersøkelsen vil være tilfeldig valgte videregående skoler på Østlandet som har studieretningen helse- og oppvekstfag.

Hva innebærer deltakelse i studien?

Min forskning vil være kvalitativ metode og jeg vil benytte intervjuguide når jeg skal intervjuer yrkesfaglærere om deres praksis og undervisningsmetoder for å tilrettelegge og tilpasse undervisningen for gråsoneelever. Det vil være ønskelig å benytte lydbåndopptak under selve intervjuene. Spørsmålene vil omhandle eksempelvis bakgrunnsinformasjon om informanten, erfaringer i arbeidet med gråsoneelever, utfordringer, faglig og fysisk tilrettelegging, kartleggingsverktøy og elevsyn.

Hva skjer med informasjonen om deg?

Alle lydbåndopptak og intervjunotater vil bli anonymisert. Det vil kun være veileder og student som vil få tilgang til transkriberte og anonymiserte intervjuer.

Prosjektet skal etter planen avsluttes våren 2017. Da vil lydbåndopptak og transkriberte intervjuer bli slettet.

Frivillig deltakelse

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom du trekker deg, vil alle opplysninger om deg bli slettet.

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS.

Samtykke til deltakelse i mastergradsoppgaven.

Deltakeren har fått informasjon om mastergradsoppgaven i yrkespedagogikk for Monica Gruehaugen og gir med dette sitt samtykke til deltakelse.

Sted, dato: _____

Deltaker/informant

Mastergradsstudent

Vedlegg 3: Intervjuguide

Intervjuguide/temaliste:

Problemstilling:

«Hvordan kan yrkesfaglærere på helse- og oppvekstfag tilrettelegge undervisningen for gråsoneelever slik at de får ivare tatt sitt meldte behov for tilrettelegging eller tilpasset opplæring?»

Formål:

Prosjektet sitt formål er å få frem yrkesfaglærere sin gode undervisningspraksis og rutiner som sikrer at gråsoneelever får dekket sitt behov for tilrettelagt eller tilpasset opplæring.

Innledning:

Informasjon om prosjektet og hvem jeg som forsker er, anonymitet, underskrive samtykkeerklæring og eventuelt oppklarende spørsmål.

Bakgrunnsinformasjon om informanten:

1. Utdanning
2. Arbeidserfaring
3. Stillingsbetegnelse
4. Arbeidsoppgaver og antall gråsoneelever informanten har ansvar for?
5. Hva er viktige egenskaper som yrkesfaglærer for gråsoneelever?
6. Hva er dine sterke sider i denne rollen?
7. Hva er ditt elevsyn?

Kartlegging av behovet for tilpasset opplæring og kategorisering:

1. Hva er en gråsoneelev?
2. Beskriv erfaringer og oppfatninger du har ved gråsoneelever.
3. Hvilken bakgrunnsinformasjon er tilgjengelig?
4. Hva er forskjellen på tilpasset opplæring og tilrettelagt opplæring?
5. Bruker skolen noen kartleggingsverktøy for å identifisere elevenes behov for tilpasset opplæring?

Planer og verktøy skolen har for tilpasset opplæring:

1. Er rammebetingelsene gode nok for disse elevene på din skole?
2. Hva legger din skole i begrepet fysiske tilrettelegginger?
3. Hva legger din skole i begrepet faglig tilrettelegging?
4. Har skolen noen sosialpedagogiske tiltak, hvordan defineres disse tiltakene?
5. Har skolen noen planer for tilrettelegging av undervisningen innenfor rammen av ordinær opplæring?

Implementering av tilrettelagt eller tilpasset opplæring ved deres skole:

1. Hvilke tiltak er iverksatt ovenfor gråsoneelever de siste årene som har vist seg å ha god effekt?
2. Hvilke faglige tiltak er gjennomført?
3. Hvilke fysiske tilrettelegginger er eventuelt gjort?
4. Hvilke sosialpedagogiske tiltak er gjennomført?

Viktige samarbeidspartnere:

1. Hvem er samarbeidspartnere, og hvem av dem er viktigst?
2. Forklar hva disse positivt bidrar med.

Fremtidsvisjoner om tiltak for bedre tilrettelagt og tilpasset opplæring:

1. Hvilke tiltak/tilrettelegginger skulle du ønske du kunne gjennomføre for gråsoneelever på din skole?
2. Hva er ut fra ditt ståsted den perfekte tilrettelagte og tilpassede opplæringen?

Avslutning:

1. Har informanten noe å tilføye?
2. Avklare om det er mulig å foreta et reintervju ved eventuelt behov for det.
3. Beskriv opplevelsen av intervjuet.

Takk for hjelpen!

Vedlegg 4: Revidert intervjuguide

Intervjuguide/temaliste:

Problemstilling:

«Hvordan kan yrkesfaglærere på helse- og oppvekstfag tilrettelegge undervisningen for gråsoneelever slik at de får ivaretatt sitt meldte behov for tilrettelegging eller tilpasset opplæring?»

Formål:

Prosjektet sitt formål er å få frem yrkesfaglærere sin gode undervisningspraksis og rutiner som sikrer at gråsoneelever får dekket sitt behov for tilrettelagt eller tilpasset opplæring.

Innledning:

Informasjon om prosjektet og hvem jeg som forsker er, anonymitet, underskrive samtykkeerklæring og eventuelt oppklarende spørsmål.

A) Bakgrunnsinformasjon om informanten:

8. Utdanning
9. Arbeidserfaring
10. Stillingsbetegnelse
11. Arbeidsoppgaver og antall elever og gråsoneelever informanten har ansvar for?
12. Hva er viktige egenskaper som yrkesfaglærer for gråsoneelever?
13. Hva er dine sterke sider i denne rollen?
14. Hva er ditt elevsyn?

B) Kartlegging av behovet for tilpasset opplæring og kategorisering:

6. Hva er en gråsoneelev? Bruker dere begrepet «gråsoneelev»? I begrepet «gråsoneelev» menes elever med behov for tilpasset opplæring, men som ikke kvalifiserer til inntak på særskilte vilkår etter sakkyndig vurdering og som dermed heller ikke har rett på spesialundervisning.
7. Hva er anslagsvis omfanget av disse elevene ved deres skole/ på HO?
8. Beskriv erfaringer og oppfatninger du har med gråsoneelever.
9. Hvilken bakgrunnsinformasjon er tilgjengelig?
10. Hva er forskjellen på tilpasset opplæring og tilrettelagt opplæring?
11. Bruker skolen noen kartleggingsverktøy for å identifisere elevenes behov for tilpasset opplæring?

C) Planer og verktøy skolen har for tilpasset opplæring:

6. Er rammebetingelsene gode nok for disse elevene på din skole?
7. Hva legger din skole i begrepet fysiske tilrettelegginger?
8. Hva legger din skole i begrepet faglig tilrettelegging?
Stikkord: veiledning av lærere, kollegaveiledning, større voksentetthet, IKT programmer for lese- og skrivevansker, pedagogisk verksted, oppdeling av

kompetansemålene i for eksempel 3 nivåer. Flerkulturelle utfordringer, fravær- og frafallsproblematikk, helhetlig perspektiv på elevens hverdag og fremtid. Organisasjonen intern og ekstern organisering og samarbeid.

9. Har skolen noen sosialpedagogiske tiltak, hvordan defineres disse tiltakene?
Eks; Fokus på kontaktlærerens rolle relatert til rådgiverne, rutine- og prosedyreutvikling. Planutvikling/planutforming. Kvalitetssikring. Informasjon og oppstartmøter.
10. Har skolen noen planer for tilrettelegging av undervisningen innenfor rammen av ordinær opplæring?

D) Implementering av tilrettelagt eller tilpasset opplæring ved deres skole:

5. Hvilke tiltak er iverksatt ovenfor gråsoneelever de siste årene som har vist seg å ha god effekt?
6. Hvilke faglige tiltak er gjennomført?
7. Hvilke fysiske tilrettelegginger er eventuelt gjort?
8. Hvilke sosialpedagogiske tiltak er gjennomført?
9. Kan du gi eksempler på hva slags tilretteleggingstiltak og arbeidsmåter som er under planlegging og gjennomføring for å realisere tilpasset opplæring ved deres skole? Vurdering for læring.....tettere oppfølging???
10. Er din skole kommet langt i arbeidet med tilpasset opplæring ved deres skole?

E) Viktige samarbeidspartnere:

3. Hvem er samarbeidspartnere, og hvem av dem er viktigst?
4. Forklar hva disse positivt bidrar med.
5. Hva er fylkeskommunens mål, retningslinjer og prinsipper for tilpasset opplæring?

F) Fremtidsvisjoner om tiltak for bedre tilrettelagt og tilpasset opplæring:

3. Hvilke tiltak/tilrettelegginger skulle du ønske du kunne gjennomføre for gråsoneelever på din skole?
4. Hva er ut fra ditt ståsted den perfekte tilrettelagte og tilpassede opplæringen?
5. Hva tror du avgjør om elever og foresatte opplever skoletilbudet som godt og attraktivt?

G) Avslutning:

4. Har informanten noe å tilføye?
5. Avklare om det er mulig å foreta et reintervju ved eventuelt behov for det.
6. Beskriv opplevelsen av intervjuet og var spørsmålene relevante og greie å svare på?

Takk for hjelpen!