

**MASTEROPPGAVE**  
**Master i yrkespedagogikk**  
**Mai 2022**

***«Om hvordan videregående skoler sikrer at elever som går for grunnkompetanse får best mulig oppfølging og læringsutbytte».***

En kvalitativ studie om grunnkompetanse i videregående skole.

Terje Flattum

**OSLOMET**

**OsloMet – storbyuniversitetet**

**Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier**

**Institutt for yrkesfaglærerutdanning.**

## Innhold

Forord.....	4
Sammendrag.....	5
Summary.....	7
1.0 Innledning.....	9
1.1 Prosjektets bakgrunn.....	9
1.2 Presentasjon av problemstilling og forskningsspørsmål.....	11
1.3 Forforståelse.....	12
1.4 Oppbygning og struktur.....	13
2.0 Feltbeskrivelse.....	15
2.1 Historisk tilbakeblikk. Et kort innblikk i norsk skole fra 1970 tallet frem til i dag.....	15
2.2 Modeller for fag og yrkesopplæring.....	19
2.3 Kompetansekravet i utvikling.....	20
2.4 Likeverdig, inkluderende og tilpasset opplæring.....	23
2.5 Grunnkompetanse. Utredning av de ulike delene innen grunnkompetansebegrepet.....	26
2.6 Tidligere forskning.....	32
3.0 Teori.....	35
3.1 Tverrfaglig samarbeid.....	35
3.2 Organisering og oppfølging av grunnkompetansekandidater i videregående skole.....	38
3.3 Mestring og motivasjon.....	41
3.4 Læring.....	46
3.4.1 Vygotsky og sosiokulturelt læringssyn.....	47
3.4.2 John Dewey om læring.....	48
4.0 Metode.....	49
4.1 Valg av metode.....	49
4.2 Utvalg av informanter.....	51
4.3 Forberedelse og gjennomføring av intervjuer i kvalitativ forskning.....	53
4.4 Transkribering og etterarbeid av intervjuer.....	55
4.5 Analyse.....	56
4.6 Undersøkelsens validitet og reliabilitet.....	57
4.7 Etikk og kvalitativ metode.....	59
5.0 Funn.....	61
5.1 Organisering og tverrfaglig samarbeid.....	61
5.2 Identifisering og kartlegging av grunnkompetansekandidater.....	65
5.3 Arbeid med motivasjon, mestring og læring hos grunnkompetansekandidater i videregående skole.....	69

6.0 Drøfting.....	75
6.1 Hvordan identifiserer skolen elever som skal gå for grunnkompetanse?.....	76
6.2 Hvordan samarbeider de ulike instanser innad i skolen for å ivareta elever som går for grunnkompetanse? .....	79
6.3 Hvordan legger skolen til rette for faglig og personlig utvikling hos elever som går for grunnkompetanse? .....	81
7.0 Konklusjon og svar på problemstilling.....	85
Litteraturliste.....	88
Vedlegg nr. 1.....	93
Vedlegg nr. 2.....	94
Vedlegg nr. 3.....	98

### **Bilder / figurer**

Figur nr. 1. Kompetansebegrepet.....	21
--------------------------------------	----

### **Tabeller**

Tabell nr. 1. Oversiktstabell intervjuer.....	52
Tabell nr. 2. Hovedfunn i analysen.....	73

## Forord.

Arbeidet med denne masteroppgaven har vært arbeidsom, krevende og ikke minst utfordrende. Gjennom oppgaven har jeg fått muligheten til å sette meg bedre inn i en problematikk som opptar meg i mitt daglige virke som lærer. Elever som av forskjellige årsaker ikke kan fullføre videregående skole med full yrkes- eller studiekompetanse, men som går ut med grunnkompetanse. Oppgaven handler om hvordan disse blir ivaretatt i sitt utdanningsløp mens de er i skolen.

Min problemstilling ble:

***«Hvordan sikrer skolen at elever som går for grunnkompetanse får best mulig oppfølging og læringsutbytte?»***

Først og fremst en stor takk til min veileder, Førsteamanuensis Evi Schmid, for en lærerik prosess, gode råd og ikke minst tydelige tilbakemeldinger underveis i prosessen.

Arbeidet med oppgaven har som nevnt vært både krevende og arbeidsom, men med hjelp fra gode kolleger og min faste samtalepartner har jeg kommet gjennom denne prosessen med nye erfaringer og kunnskap jeg ikke ville ha vært foruten. Dette setter jeg stor pris på og kommer til å ha nytte av i årene fremover.

En stor takk til informanter som tok seg tid til å gi sitt bidrag til oppgaven i en hektisk arbeidshverdag. Uten dere hadde dette vært mulig å gjennomføre.

Takk også til Ole og Raymond for henholdsvis språkvask og oversettelse av engelsk sammendrag.

Jeg håper at mitt lille bidrag kan være med å belyse noe av det denne elevgruppen har behov for og at avklaringer og prosesser kommer i gang så tidlig som mulig, de fortjener det.

Terje Flattum

Kapp, Mai 2022

## Sammendrag.

Denne masteroppgaven omhandler grunnkompetansekandidater og hvordan de blir ivaretatt i videregående skole. Jeg har de siste femten årene jobbet som lærer innenfor tekniske fag i videregående skole, og interessen for elever som trenger ekstra tilrettelegging og oppfølging har alltid vært til stede. Bakgrunnen for valg av tema for denne oppgaven handler om at jeg har erfart at dersom man fanger opp disse elevene tidlig i skoleløpet, vil man lettere kunne legge til rette for at den enkelte skal lykkes på sitt nivå. Man kan da få dem inn i et utdanningsløp hvor de opplever mestring og økt motivasjon. Videre ser jeg det at det er viktig for både det enkelte individ og sett i et samfunnsperspektiv, at ungdom kommer inn i et løp de kan fullføre. Ikke minst er det viktig at man sitter igjen med en kompetanse man kan bruke til noe, og som man kan bygge videre på senere i livet. Jeg fant ut at det er mye forskning på overgangen mellom skole og arbeidsliv når det gjelder denne elevgruppen, men at det ikke er like mye å finne når det kommer til hvordan disse elevene blir ivaretatt mens de er i videregående skole.

I oppgaven har jeg benyttet meg av en kvalitativ tilnærming, nærmere bestemt semistrukturerte kvalitative intervjuer, for å finne svar på problemstillingen. Problemstillingen for studiet er: *«Hvordan sikrer skolen at elever som går for grunnkompetanse får best mulig oppfølging og læringsutbytte»?* Intervjuene er foretatt med lærere og ledere ved fire forskjellige videregående skoler, innenfor ulike fagretninger, i to ulike fylker. Gjennom spørsmålene i intervjuundersøkelsen svarer intervjupersonene på hvordan elever kartlegges og følges opp når man ser at grunnkompetanse er målet. Arbeidet omkring denne elevgruppen krever svært stor grad av samarbeid, og det ble derfor viktig å få innblikk i både lærere og lederes rolle i dette arbeidet.

Som teoretisk grunnlag har jeg valgt ut det jeg mener er relevant teori for å besvare den valgte problemstillingen. Fire hovedområder ble naturlig å vektlegge i det teoretiske grunnlaget. Organisasjonsteori og teori omkring tverrfaglig samarbeid er vesentlig i forhold til oppgavens tema. Videre omtales teori om mestring og motivasjon før kapitlet avsluttes med en kort del omkring relevante læringsteorier.

Funnene i undersøkelsen peker på at elever som skal gå for grunnkompetanse blir ivaretatt på en god måte og at samarbeidet rundt disse elevene er godt og foregår på en hensiktsmessig måte. Samtidig viser funnene at det er til dels store variasjoner i forhold til hvor mye man

benytter grunnkompetanse i ulike fylker, og hvor mye kompetanse ulike personer innad i skolesystemet har omkring dette. Gjennom intervjuene kommer det frem at det er mye av det samme som går igjen i både kartleggingsprosessen og hvordan tilretteleggingen foregår ved de ulike skolene med tanke på det læringsutbyttet man ønsker at den enkelte elev skal sitte igjen med.

## Summary.

This master's degree task is about basic technical skills candidates and how they are followed up in upper secondary school. For the last 15 years I have worked as a teacher within the area of technical studies in upper secondary school, and I have always been interested in students who are in need of additional help and attention. My reason for choosing this theme is due to my experience that if students at an early age within school are followed up and helped closely, there is a considerably better chance for these students to meet their potential. Thus it is easier to guide them into later school programs where they experience personal motivation and success. Furthermore it is important, both for the individual student and for society, that young people fit into a school and work career that suits them. Not least that they end up with skills that are useful, and which they are able to exploit later in life. I found out that there is a lot of research on the transition between school life and work life regarding this age group, but there is not much to be found regarding how these students are followed up in upper secondary school.

In this master's degree task I have used a qualitative approach, i.e. semi-structured qualitative interviews, to find answers to my thematic task. The thematic task for this study is: *"How do schools ensure that students studying basic technical skills, get the best attention and additional help?"*. The interviews are done with teachers and leaders of 4 different upper secondary schools, within different technical school programs, in 2 different counties/states. In the questions in the survey, the persons interviewed answer how students are charted and followed up, when basic technical skills are the end object. The work with this student group demands a high level of cooperation, it is therefore important to get to know both the teachers' and leaders' role within this work.

As a theoretical basis I have chosen what I think is relevant theory in order to fit the chosen thematic task. 4 main areas were natural to stress as the theoretical basis. Organizational theory and theory about interdisciplinary cooperation is central regarding thematic task. Further, theory about accomplishment and motivation, until the chapter ends with a short part about relevant learning theories.

The survey results stress that students who aim towards basic technical skills are taken care of in a good way and that cooperation around these students is solid and is done in a constructive way. Simultaneously the survey results show that there are considerable variations concerning

how much basic technical skills are used in different counties/states, and how many skills different persons within the school system have. Through interviews it is evident that many factors are similar both in the process of charting, and how students are followed up within different schools regarding results and skills that the individual student eventually possesses.



## 1.0 Innledning

Denne masteroppgaven handler om hvordan skolen sikrer at grunnkompetansekandidater får best mulig oppfølging og læringsutbytte i videregående skole. I arbeidet med oppgaven har jeg benyttet en kvalitativ tilnærming, nærmere bestemt kvalitative intervjuer. Jeg har intervjuet tre ledere og seks lærer ved fire forskjellige skoler i to ulike fylker for å få et grunnlag for å finne svar på oppgavens problemstilling. I dette kapitlet vil jeg først presentere bakgrunnen for valg av tema, og hvorfor jeg opplever at dette er av interesse for meg og hvilken relevans det har for meg i min jobb som lærer og kontaktlærer i videregående skole. Jeg er opptatt av dette både sett ut fra individ-, skole- og samfunnsperspektiv, og håper dette prosjektet kan være et lite bidrag i å sette fokus på hvordan grunnkompetansekandidater ivaretas i videregående skole. Deretter presenterer jeg den valgte problemstilling og de tre forskningsspørsmålene som har vært utgangspunkt for intervjuene. Videre går jeg inn på oppgavens formål før jeg sier noe om definisjoner, begrepsavklaringer og avgrensninger som er gjort i oppgaven. Avslutningsvis i innledningen gir jeg en beskrivelse av oppgavens oppbygning og struktur.

### 1.1 Prosjektets bakgrunn

Ikke alle elever som begynner i videregående skole kan forventes å fullføre med full studie- eller yrkeskompetanse. Tall fra SSB i perioden 2014-2020 viser at kun 66,2 % fullfører videregående opplæring på normert tid. Ut fra tabellen på SSB sine sider kan vi se at det på yrkesfag er så mange som 1 av 3 som ikke ender opp med yrkes- eller studiekompetanse gjennom en seksårsperiode (SSB). Som lærer i videregående skole opplever jeg hvert år at en eller flere elever ikke har den kompetansen som kreves for å fullføre et utdanningsløp i videregående skole, for så å gå ut som lærling eller fullføre sin studiekompetanse. Det er ikke bare i Norge man opplever at unge mennesker ikke fullfører videregående opplæring. Til sammenligning ser man at 19% av ungdom under 25 i OECD og EU land forlater skolen uten en formelt godkjent utdanning på videregående nivå. For å endre dette må systemet sørge for at det finnes tilbud til ungdom uansett kvalifikasjoner, behov og ønsker (Schmid, 2020, s. 22). Eifred Markussen har gjennom sin forskning bidratt med mye innsikt i mulighetene som ligger i grunnkompetanseordningen for denne elevgruppen. Han har også vist oss at denne ordningen ikke blir brukt i så stor grad som behovet egentlig tilsier. Det å fullføre med lavere

kompetanse enn full kompetanse har vært en mulighet siden 1994, men har ikke på noe tidspunkt blitt benyttet i større grad. Lærekandidatordningen og ordningen med praksisbrev, som begge faller inn under grunnkompetansebegrepet, kom på plass i henholdsvis 2001 og høsten 2007. Gjennom sin forskning stiller Markussen spørsmålsteget rundt bruken av grunnkompetanse for de elever som ikke kan forvente å nå full kompetanse, og om ikke flere elever egentlig burde falle inn under de ulike mulighetene man egentlig kan tilby (Markussen, 2009, s. 218-219). Videre påpeker Markussen at det er en betydelig andel av ungdomsskoleelever som hvert år ikke innehar den kompetanse som kreves for å fullføre videregående skole med full studie- eller yrkeskompetanse. Allikevel ser man at de aller fleste av disse sluses inn i et utdanningsløp de egentlig ikke har forutsetninger for å fullføre (Markussen, 2009, s. 218-219). Om en ser på tall som viser bruken av lærekandidatordningen ser en at dette varierer svært mye mellom ulike fylker i Norge (Markussen et al., 2018, s. 80). Mye av Markussens forskning omhandler overgangen mellom skole og arbeidsliv. Hvordan denne elevgruppen ivaretas i overgangen mellom ungdomsskole og mens de er i videregående skole finnes det mindre forskning på. Reidun Tangen (2019) påpeker at dersom man skal lykkes i å skape gode opplæringsmuligheter for enkeltindividet, må vi forsøke å forstå hvordan unge mennesker forstår sin opplærings situasjon. Dette kan være elever som etter endt grunnskole av ulike grunner ikke orker mer skolegang eller elever som i løpet av videregående skole ikke ser noen annen mulighet for seg selv enn å avslutte skolegangen (Tangen, 2019, s. 643). Etterspørselen etter arbeidskraft med yrkesfaglig bakgrunn antas å være en etterspurt ressurs i norsk arbeidsmarked også i fremtiden, og at man med en yrkesfaglig utdanning dermed vil ha gode muligheter på arbeidsmarkedet (Cappelen et al., 2013, s. 21-22). Eifred Markussen (2014) påpeker at også litt utdanning er bedre enn å ikke fullføre noe. Det å ha et kompetansebevis gir betraktelig bedre muligheter på arbeidsmarkedet enn dersom man ikke fullfører noe (Markussen, 2014, s. 11-12). Vi kan dermed se at det er viktig å få mer kunnskap om lærekandidatordningen, om elevene i målgruppen og oppfølgingen av disse.

Mitt engasjement når det kommer til denne elevgruppen, har jeg gjennom mine 15 år med erfaring som kontaktlærer innenfor tekniske fag i videregående skole. Før det var jeg opplæringsleder i egen bedrift, samt at jeg har vært leder i prøvenemda for sveisefaget i til sammen åtte år. Gjennom alle disse årene har jeg møtt svært mange elever som har hatt behov for noe annet enn det som må ligge til grunn for å oppnå full studie eller yrkeskompetanse. For mange er det å mislykkes i videregående skole en videreføring av en lang rekke nederlag

gjennom et langt skoleløp i grunnskolen. Min erfaring er at denne elevgruppa er en svært sammensatt og kompleks gruppe, som ofte ikke bare har én utfordring, men gjerne sammensatte og komplekse utfordringer, som gjør motivasjon og læring vanskelig. Jeg ser at grunnkompetanse kan være en løsning for å sitte igjen med noe, om enn ikke full kompetanse. Det gir en mulighet for å oppleve at man mestrer noe og kan få seg en jobb. På sikt ser jeg en mulighet for at disse elevene kan bli dyktige fagarbeidere, selv om de trenger lengre tid og et annet tilbud enn det vi tenker på som det ordinære. Ikke minst er jeg svært opptatt av samfunnsperspektivet. Det å oppleve at man bidrar i samfunnet og kan skaffe seg en jobb som gjør at man kan leve et selvstendig liv, hvor man opplever mestring og det å kunne bidra i samfunnet på lik linje med andre.

Med dette som utgangspunkt ønsker jeg å finne svar på hvordan grunnkompetanekandidater blir ivaretatt med tanke på oppfølging og læringsutbytte i videregående skole i dag.

## 1.2 Presentasjon av problemstilling og forskningsspørsmål

I forarbeidet til denne oppgaven og i arbeidet med problemstillingen, var det hele veien de elevene som ikke finner seg helt til rette i videregående skole som var mitt interessefelt. Problemstillingen ble derfor som følger:

***«Hvordan sikrer skolen at elever som går for grunnkompetanse får best mulig oppfølging og læringsutbytte?»***

For å finne svar på dette ønsker jeg at man må snakke med ledere og lærere i videregående skole som møter disse elevene hver dag. Mennesker med erfaring på området som ikke bare har innblikk i lovverk og teori, men som kunne bidra med erfaringer og fortellinger som sier noe om hva som skjer i hverdagen i norsk skole når det kommer til arbeid med grunnkompetansekandidater. I intervjuene med tre ledere og seks lærer var følgende tre forskningsspørsmål utgangspunkt for undersøkelsen:

1. Hvordan identifiserer skolen elever som skal gå for grunnkompetanse?
2. Hvordan samarbeider de ulike instanser innad i skolen for å ivareta elever som går for grunnkompetanse?
3. Hvordan legger skolen til rette for faglig og personlig utvikling hos elever som skal gå for grunnkompetanse?

Oppgavens formål er å finne svar på hvordan grunnkompetansekandidater ivaretas i videregående skole i dag. Dette kan kanskje være et lite bidrag i fremtidig forskning som setter søkelys på nettopp dette. Det finnes mye forskning på overgangen til arbeidslivet, men mindre på det som omhandler grunnkompetansekandidater mens de er i skolen. Det er store forskjeller i hvor mye man benytter grunnkompetanse i ulike fylker. Dette er kanskje noe man burde ha fokus på fremover, for å hjelpe ungdom å skaffe seg så mye kompetanse de klarer, når full kompetanse ikke er et realistisk mål.

### 1.3 Forforståelse

I et forskningsprosjekt vil man alltid preges av den erfaring og de opplevelser man selv bringer med seg. Kvale og Brinkmann (2019) viser til Gadamer (1975) som hevdet at «kunnskap innenfor de humanistiske fagene ikke kan reduseres til en metode, fordi vi bare kan erkjenne den sosiale og historiske verden gjennom forståelse og fortolkning, som i siste instans hviler på forforståelser og fordommer som ikke kan kodifiseres til metodiske regler» (Brinkmann & Kvale, 2019, s. 84). Ut fra dette kan en lese at det en som forsker observerer og tolker preges av den forforståelsen man har.

Med bakgrunn i dette er det som forsker viktig å reflektere over om og i hvilken grad forforståelsen har påvirket undersøkelsen. Utgangspunktet for undersøkelsen som er gjort gjennom denne masteroppgaven har bakgrunn i min 15 år lange erfaring som lærer innenfor tekniske fag i videregående skole. Gjennom disse årene har jeg hvert år hatt en eller flere grunnkompetansekandidater tilknyttet min gruppe. Jeg har gjennom disse årene hatt en særlig interesse for de elevene som ikke alltid har den kunnskapen eller de forutsetningene de trenger for å fullføre med full kompetanse. Ut fra et individ og samfunnsperspektiv ser jeg det som viktig å bidra til å skaffe disse elevene så mye kompetanse som mulig for å kunne få et selvstendig liv og bli aktive deltakere i samfunnet. Min opplevelse er at vi kunne ha jobbet mer systematisk og målrettet med denne elevgruppen slik at de sitter igjen med mest mulig kompetanse. I tillegg til jobben som lærer har jeg erfaring som tidligere opplæringsansvarlig for elever i egen bedrift og som leder i prøvenemda for sveisefaget gjennom åtte år. Slik sett har arbeid med elever vært en stor del av min hverdag i jobbsammenheng i svært mange år. Dette vil selvfølgelig påvirke min forforståelse, og det er derfor avgjørende at jeg åpent reflekterer over dette. Jeg har gjennom hele prosessen forsøkt å ha fokus på hvordan min

forforståelse kan ha preget prosjektet, og forsøkt å forholde meg nøytral i undersøkelsen. En del av informantene har jeg kontakt med via jobb og i samarbeid med andre skoler. Det er derfor viktig å skille på rollen som forsker og kollega. Jeg var derfor svært bevisst på at vi i intervjusituasjon kun hadde denne som fokus. I intervjusituasjonen var jeg bevisst på å la informantene snakke fritt uten å stille spørsmål som var ledende, eller at de skulle oppleve at jeg ønsket eller forventet bestemte svar. Videre vil min forforståelse kunne prege både mitt valg av problemstilling, spørsmålene formulert i intervjuguiden og hvilke data jeg velger å legge fokus på i min presentasjon av undersøkelsen. Alle disse faktorene kan påvirke det resultat som kommer frem i denne oppgaven. Jeg er klar over at jeg ikke kan være helt objektiv da jeg er svært opptatt av at denne elevgruppen ivaretas på en best mulig måte i videregående skole.

#### 1.4 Oppbygning og struktur

Denne oppgaven er strukturert i 7 kapitler med tilhørende underkapitler. Begreper defineres og forklares underveis i teksten. Her kommer en kort omtale av de ulike kapitlene:

##### Kapittel 2: Feltbeskrivelse.

Kapitlet omhandler et historisk tilbakeblikk, før jeg beskriver feltet det forskes rundt i denne studien. Først kommer en del om ulike modeller for fag og yrkesopplæringen i Norge sammenlignet med andre europeiske land. Videre blir det omtalt hvordan kravet til kompetanse er i stadig endring. Deretter kommer en grundig avklaring rundt begrepene likeverdig, inkluderende og tilpasset opplæring. Grunnkompetansebegrepet omhandles i et eget kapittel i denne delen, før feltbeskrivelsen avsluttes med en omtale av tidligere forskning på området.

##### Kapittel 3: Teori.

Kapitlet omhandler relevant teori om tverrfaglig samarbeid og organisering i skolen, deretter en del om identifisering og kartlegging av grunnkompetansekandidater, før denne delen avsluttes med teori omkring motivasjon, mestring og læring.

#### Kapittel 4: Metode.

Kapitlet omtaler en beskrivelse av kvalitativ tilnærming og intervju som metode i kvalitativ forskning, utvalg av informanter og forberedelser og gjennomføring av intervjuer. Deretter beskrives prosessen rundt transkribering, etterarbeid og analyse. Avslutningsvis omtales validitet og reliabilitet, samt etiske aspekter omkring studien.

#### Kapittel 5:

I kapitlet om undersøkelsens funn beskrives hovedfunnene i undersøkelsen via beskrivelser av det som kom frem gjennom intervjuene og sitater fra disse. Jeg har bevisst valgt å benytte en del sitater slik at informantenes svar gjengis så korrekt som mulig.

#### Kapittel 6: Drøfting.

Kapitlet omhandler drøfting av funn fra intervjuundersøkelsen opp mot relevant teori og feltbeskrivelse.

#### Kapittel 7: Konklusjon og svar på problemstilling.

Kapitlet oppsummerer svar undersøkelsen har gitt opp mot problemstillingen, samt spørsmål rundt veien videre.

Vedlagt til sist i oppgaven ligger godkjenning fra NDS, informasjonsskriv og samtykkeerklæring samt intervjuguide.

## 2.0 Feltbeskrivelse.

Dette kapitlet starter med en omtale av likeverdig, inkluderende og tilpasset opplæring. Deretter et kort historisk tilbakeblikk på fag og yrkesopplæringen i norsk skole over de siste femti årene. Etter dette en del som kort beskriver ulike modeller for fag og yrkesopplæring i europeisk perspektiv, men med hovedfokus på modellen som benyttes i Norge. Kravet til kompetanse er i stadig endring i alle ledd i samfunnet, og vi ser at disse kravene stadig øker. Samtidig blir det også fokusert på at alle skal ha muligheter til en meningsfull og aktiv samfunnsdeltakelse i stadig økende grad. Det er derfor nødvendig å si noe om dette. Deretter omtales grunnkompetanse og lærekandidatordningen i videregående opplæring i dag. Tilpasset opplæring er et vesentlig begrep i denne sammenheng, derfor et kort kapittel om det før jeg sier noe om elever med utfordringer i læringsarbeidet. Kapitlet avsluttes med en oppsummering av tidligere forskning som er gjort i forhold til elever som tenkes å gå for grunnkompetanse.

### 2.1 Historisk tilbakeblikk. Et kort innblikk i norsk skole fra 1970 tallet frem til i dag.

I dette kapitlet vil jeg gi en kort oversikt og tilbakeblikk på utviklingen av fag og yrkesopplæringen i Norge gjennom de siste femti årene. Femti år er lang tid sett i skolehistorisk sammenheng, og det har gjennom disse fem tiårene skjedd store endringer. Disse endringene og utviklingstrekkene vil bli omtalt i det som følger.

På begynnelsen av 1970-tallet la Steen-komiteen frem det som senere la grunnlaget for *Lov om videregående opplæring* (1974). Denne loven ga blant annet føringer for den yrkesopplæringen som ble gitt i årene etter at loven trådte i kraft i 1974. Ikke mange år etterpå ble lærlingeloven fra 1981 erstattet med *Lov om Fagopplæring i arbeidslivet*. Denne hadde sin virkning fra 1981, og erstattet *Lærlingeloven* fra 1950. Målet var å forbedre og styrke den opplæringen som skjedde ute i bedriftene. I tillegg sto samarbeidet mellom skole og bedrift sentralt. Etter dette skulle det gå en del år før Blegen-utvalget i 1991 lanserte innstillingen *Veien videre til studie og yrkeskompetanse for alle*. Utvalget fremhevet betydningen av å ivareta alle elever. På midten av 90 -tallet kom Reform 94. Denne reformen førte til mange endringer i norsk skole, og vil bli omtalt nærmere. Etter Reform 94 skulle det gå over ti år før neste store endringsprosess i norsk skole. Stortingsmelding nr. 30 (2003-2004) *Kultur for læring* ble et viktig dokument i forkant av *Kunnskapsløftet* (LK06) som trådte i kraft fra 2006,

og var en videreutvikling av Reform 94. Høsten 2020 trådte den siste store endringen i norsk skole i kraft i form av Kunnskapsløftet 2020, denne fases inn i tidsrommet 2020-2022. Denne reformen har som fokus norsk skole i et fremtidsperspektiv med tanke på hvilke kompetansekrav fremtidens arbeidstakere vil møte. Videre vil jeg gå nærmere inn på de endringene jeg innledningsvis har omtalt, og jeg begynner med Lov om videregående opplæring fra 1974.

Lov om videregående opplæring fra 1974 brakte med seg store endringer. Det tidligere gymnaset endret navn til videregående skole, og der gymnaset hadde vært svært teoribasert, skulle den videregående skolen ivareta både teoretiske og praktiske utdanningsmuligheter. De yrkesfaglige utdanningsprogrammene fikk et større innslag av teori for å tilfredsstille den kompetanse det ble ansett at arbeidsmarkedet kom til å trenge i fremtiden (Nyen & Tønder, 2014, s. 64). Endringene som ble gjort i forbindelse med lovendringen i 1974 førte til en negativ utvikling for de yrkesfaglige utdanningsløpene i form av at de ble ansett som et alternativ for skolesvake og skoletrøtte elever, mens de studieforbereidende utdanningsløpene var et alternativ for de elevene som ble ansett som faglig sterkere (Nyen & Tønder, 2014, s. 65). Dette er en debatt som er aktuell også i dagens videregående skole. I en kronikk hentet fra Adresseavisen skrevet av Torgeir Sølsnes og Hans Petter Øien Kvam i 2019 tas nettopp dette opp. Her trekkes det frem at næringslivet etterspør et større antall fagarbeidere enn det som utdannes til enhver tid. Det er behov for mange flere fagarbeidere innenfor ulike bransjer, blant annet matindustrien. I denne kronikken oppfordres blant annet foreldre til å fremsnakke de yrkesfaglige utdanningsretningene for sine barn da det er gode muligheter for både lærlingeplasser og jobb i forbindelse med disse utdanningsløpene. Når mangelen på lærlinger og fagarbeidere uteblir, blir næringslivet tvunget til å se seg om etter arbeidskraft på andre måter (Sølsnes, 2019). I en kronikk fra Aftenposten i 2019 tas fordelingen av praksis og teori i de yrkesfaglige utdanningsretningene opp. Oppfatningen om at det er nok å ha noen praktiske ferdigheter for å bestå et yrkesfag blir nevnt. For å bestå et yrkesfag må man i tillegg til å vise praktiske ferdigheter gjennom store mengder teori. Dette gjelder for samtlige av de yrkesfaglige utdanningene (Hille, 2019).

En annen debatt fra 1970 årene har også dukket opp igjen i forbindelse med dagens utdanningsstruktur. Dette gjelder organiseringen av modellene innen de yrkesfaglige utdanningsløpene. I 1972 ble Schønberg-utvalget oppnevnt med tanke på å utrede samarbeidet mellom skole og arbeidsliv innenfor de yrkesfaglige utdanningsløpene. For å sikre at utdanningsløpene ble mest mulig enhetlige i landet totalt sett, ble det foreslått at det første året



skulle være et grunnkurs med stor bredde for deretter å kunne fordype seg videre innen et bestemt fagfelt (Bjørndal, 2005, s. 183). Utvalgets innstilling gikk dermed ut på at man fagene innen industri og håndverksfag skulle ha et utgangspunkt i en modell hvor elevene gikk to år i skole, for deretter å fullføre utdanningsløpet med to års opplæring i en bedrift innenfor det aktuelle fagfeltet. Dette er utgangspunktet for det vi i dagens yrkesopplæring kjenner som 2 + 2 modellen. Forslaget medførte en del kritikk som gikk på at man mente at man burde starte med fordypning innenfor et fagfelt allerede fra første år i utdanningen (Nyen & Tønder, 2014, s. 66).

Lærlingeordningen er ingen ny ordning og fikk sin første lovgivning allerede i 1950 gjennom *Lærlingeloven*. I 1981 ble denne avløst av Lov om fagopplæring i arbeidslivet. Den nye loven førte til at flere nye fagområder ble omtalt i lovverket og man fastslo at yrkesopplæringen hadde fag- eller svennebrev som målsetning. Man så etter lovendringen at andelen lærekontrakter økte, og at det var en velvilje hos ulike bedrifter på å satse på lærlingene. I tillegg økte tilskuddene fra staten til de bedriftene som valgte å ta imot lærlinger. Opplæringskontorer innen ulike bransjer ble opprettet i denne perioden, noe som også bidro til en positiv utvikling av lærlingeordningen. Begynnelsen av 1980-åene var preget av positivitet og optimisme før man i tiårets siste år opplevde økonomiske nedgangstider som hadde kraftig påvirkning på mange bransjer (Nyen & Tønder, 2014, s. 68).

I dagens samfunn er det for mange vanskelig å skaffe seg jobb uten formell kompetanse. Dette var på 1970-tallet svært annerledes. Tall viser at en av tre ungdommer i alderen 17-19 år var i aktivt arbeid på denne tiden. Halvannet tiår senere hadde denne trenden snudd. På 1990-tallet var arbeidsmulighetene for ungdom uten formell utdanning mindre, og det var dermed flere som søkte videregående skole. Kompetansekravet i arbeidsmarkedet økte (Nyen & Tønder, 2014, s. 70).

Utviklingen i arbeidsmarkedet i skiftet mellom 80 og 90 tallet gjorde at man måtte gjøre en vurdering rundt fremtidens fag- og yrkesopplæring. Dette var derfor en av hovedgrunnene til Reform 94. Gudmund Hernes, daværende utdanningsminister, sto sentralt i arbeidet bak denne reformen, som tok sikte på sikre kvalifiserte arbeidstakere for fremtiden, samt å heve statusen til de yrkesfaglige utdanningsretningene. Reform 94 kan omtales på tre måter. Den er en rettighetsreform, en strukturereform og en innholdsreform. Den skulle sikre all ungdom mellom 16-19 år rett til videregående opplæring. I tillegg skulle den sikre at elevene kunne tilegne seg spesifikke ferdigheter og forutsetninger for videreutdanning og videreutvikling innen det spesifikke fagfeltet i løpet av arbeidslivet. Derfor sto behovet for spesialisering og

omstilling sentralt. Dette skulle oppnås gjennom læreplanene som lå til grunn for all opplæring i videregående skole (Thuen, 2017, s. 192-194). Læreplanene i Reform 94 erstattet de tidligere fagplanene man benyttet i skolen og opplæringsplanene som ble brukt i bedriftene. De nye læreplanene skulle dekke opplæringen både i skole og bedrift, og man ønsket gjennom disse å sikre at utdanningen ble så enhetlig som mulig uansett hvor i landet man bodde (Nyen & Tønder, 2014, s. 86). I NOU 1994:15 omtales endringene rundt Reform 94, blant annet at det med denne reformen trer i kraft en lovfestet rett til 3 års videregående opplæring for alle mellom 16-19 år. Med denne endringen kom også kravet til fylkeskommunene om å skaffe tilstrekkelig mange plasser slik at retten til treårig videregående opplæring kunne ivaretas (NOU 1994:15, 1994, s. 14).

I 2006 kom Kunnskapsløftet 2006 (LK06). Denne reformen bygget på reformene fra 90-tallet, og var en fornyelse av disse. Reformen ble lansert av statsråd Clemet. Et samfunn i endring krever også endringer i skolesektoren, og med LK06 var tanken å ivareta et arbeids- og samfunnsliv i stadig endring. Med tolv år siden siste reform var det igjen på tid med en endringsprosess i skolen. LK06 kan, i likhet med Reform 94, beskrives som en styrings-, innholds- og strukturereform (Thuen, 2017, s. 204-205). Nytt i LK06 var faget Prosjekt til fordypning (PTF) i de yrkesfaglige studieretningene. Med innføringen av dette faget kunne elevene allerede på Vg1 og Vg2 skaffe seg praksiserfaringer innenfor det valgte fagområdet (Meld. St 30 (2003-2004), s. 69). Faget kom på plass med bakgrunn i tanke på at dette ville være motiverende og utviklende for elevene. I tillegg til kompetansemålene ble det også vektlagt å styrke de fem grunnleggende ferdighetene: lesing, skriving, regning, muntlige ferdigheter og digitale ferdigheter (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2005, s. 5).

Kunnskapsløftet 2020, også omtalt som Fagfornyelsen, er den siste reformen innen norsk skole og fases inn i perioden 2020-2022. I videregående opplæring omfatter de nye læreplanene samtlige fag, både fellesfagene og programfagene. I tillegg til kompetansemålene, som også er noe endret, finner vi overordnet tre tverrfaglige temaer som skal ligge til grunn i samtlige fag: folkehelse og livsmestring, demokrati og medborgerskap samt bærekraftig utvikling. Undervisningen skal fokusere på tverrfaglighet, dybdelæring og å se sammenhenger mellom fagene. Kompetansebegrepet står fortsatt sentralt, men i den nye læreplanen blir sammenhengen med dybdelæring tydeligere (Utdanningsdirektoratet, 2020).

## 2.2 Modeller for fag og yrkesopplæring.

Det finnes i dag flere ulike modeller for fag og yrkesopplæring. I denne delen skal jeg gjøre en kort redegjørelse og sammenligning av ulike modeller for fag og yrkesopplæring som benyttes i de europeiske landene. Nyen og Tønder omtaler i boken «Yrkesfagene under press» (2014) hvordan ulike europeiske land legger til rette for en fremtidsrettet yrkesopplæring. Det er pr. i dag stor variasjon hvordan dette praktiseres i de ulike europeiske landene. De tre modellene som vil bli omtalt er:

- ✓ *Den markedsbaserte*
- ✓ *De statsstyrte*
- ✓ *De fagopplæringsbaserte*

Den markedsbaserte modellen er preget av få statlige reguleringer og er styrt ut fra bedriftenes kompetansebehov. Opplæringen skjer for det meste ute i bedriften, og det er kompetansebehovet hos den enkelte bedrift som er i fokus. Dette gjør at opplæringen som blir gitt, rettes spesifikt mot enkelte oppgaver, noe som gjør at fagarbeiderne får en helt spesifikk kompetanse rettet mot et smalere felt enn andre modeller gir. Denne modellen benyttes blant annet i Storbritannia (Nyen & Tønder, 2014, s. 22).

Statsstyrte regimer styres av stat og utdanningsmyndighetene. Disse har ansvar for den yrkesrettede utdanningen, og bedriftene har en mindre sentral rolle i dette arbeidet. Opplæringen foregår primært i skolen, men med innslag av perioder i bedrift. Utdanningen har en betydelig andel allmennfaglig kunnskap. I denne modellen vektlegges teoretiske ferdigheter, og praktiske ferdigheter vektlegges i mindre grad. Den spesifikke delen av bedriftsopplæringen skjer ute i bedrift etter endt utdanning. Modellen praktiseres blant annet i Sverige og Frankrike (Nyen & Tønder, 2014, s. 22).

I det fagopplæringsbaserte regimet er det faget og yrkene som settes i sentrum. Denne modellen gir en kompetanse med større bredde enn den markedsbaserte modellen. I den fagopplæringsbaserte modellen skjer opplæringen dels i skole, dels i bedrift. Denne modellen gir en bred kompetanse på tvers av bedrifter, ikke spesifikt rettet mot en bedrifts behov. Denne modellen benyttes blant annet i Sveits, Tyskland og Danmark der partene i arbeidslivet, i likhet med i Norge, tillegges en sentral rolle (Nyen & Tønder, 2014, s. 23).

Den modellen som brukes i Norge i dag har funnet sin nåværende form gjennom mange år med endringsarbeid og utvikling. Ulike reformer har hatt stor påvirkning på dette (Nyen &

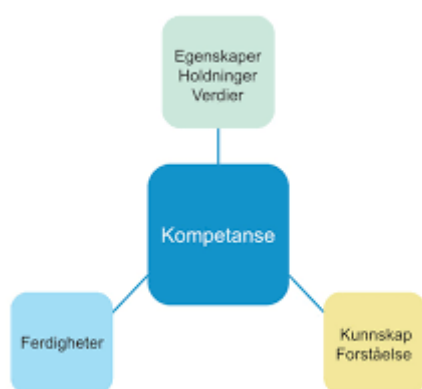
Tønder, 2014, s. 21-22). Norge har deler fra både den fagopplæringsbaserte og den statsstyrte modellen. Det er innholdet i disse modellene som skiller dem fra hverandre. Hvem som er ansvarlig for struktur og innhold i opplæringen, om kompetansen er generell eller spesifikk. Det er også forskjell på hvor de ulike deler av opplæringen skjer og hvem som finansierer opplæringen (Nyen & Tønder, 2014, s. 23). I *Kvalitet i fag og yrkesopplæringen* (2015) forklares den norske modellen på følgende måte: «den norske fag- og yrkesopplæringen bygger på den klassiske lærling-tradisjonen, der opplæringen av lærlingene skjer i bedriften» (Høst, 2015, s. 29). Men opplæringen skjer ikke kun i bedriftene, men som et samarbeid mellom bedriftene og det offentlige. «Samtidig legges det vekt på at den norske fag- og yrkesopplæringen bygger på tett samarbeid mellom arbeidslivets parter og utdanningsmyndighetene, både på sentralt og lokalt nivå, og at systemet bygger på gjensidig tillit mellom partene» (Høst, 2015, s. 29).

Førsteamanuensis Evi Schmid ved Oslo Met legger i studien «Upper secondary education for youth at risk: A comparative analysis of education and training programs in Austria, Norway, Sweden and Switzerland» (2020) frem hvordan ungdom i risikogrupper ivaretas og gis muligheter i utdanningssystemet i fire europeiske land. Bakgrunnen for studien var å se på hvordan ungdom i risikogrupper ble gitt muligheter med ulike tilpasninger i utdanningssystemet. Her vektlegges å sikre at all ungdom i alderen 16 -19 år gis muligheter til å fullføre en videregående utdanning med tilpassede opplegg ut fra den enkeltes behov. Dette gjøres i form av både utvidet tidsramme, innhold og personlig oppfølging gjennom den tiden ungdommene er i opplæringssituasjonen enten i skole, bedrift eller begge. Man vektlegger å redusere frafall og sikrer at disse ungdommene blir integrert i et utdanningssystem som kan tilpasses deres behov i en gitt periode. Slik sikrer en på sikt at de senere i livet kan delta aktivt i arbeid og samfunnsliv. Schmid skisserer fire modeller for dette arbeidet i de fire landene: «Short-track (Norway, Switzerland), prolonged (Austria), individualised (Austria, Norway and Sweden) and preparatory program (Sweden)» (Schmid, 2020, s. 21-23).

### 2.3 Kompetansekravet i utvikling.

Kravet til kompetanse er i dagens samfunn økende. Og med skolerett for alle, legges det til rette for at alle skal kunne tilegne seg kompetanse, for å kunne delta og bidra i samfunnet på ulikt nivå. For å kunne gi alle den kompetansen som er ønskelig for samfunnet, og for å gi alle elever så høy kompetanse den enkelte har forutsetninger for å tilegne seg, har skolen en

nøkkelrolle. I «*Med rett til å mestre*» sies følgende om videregående skoles rolle i dette arbeidet: «...videregående opplæring skal gi hver enkelt et godt grunnlag for å kunne delta i arbeidslivet og ta videre utdanning. Opplæringen skal dessuten gi en kompetanse som befolkningen har høy tillit til» (NOU 2019:25, 2019, s. 29). Når det kommer til kompetansebegrepet er dette et vidt begrep som benyttes i mange sammenhenger og kan defineres på ulike måter. I Stortingsmelding 16 (2015 – 2016) defineres kompetanse som: «Evnen til å løse oppgaver og mestre utfordringer i konkrete situasjoner. Kompetanse inkluderer en persons kunnskap, ferdigheter og holdninger og hvordan disse brukes i samspill» (Meld. St. 16 (2015-2016), 2016, s. 3). Kompetansebehovsutvalget oppsummerer kompetansebegrepet i NOU 2018: 2 «*Fremtidige kompetansebehov 1*» med følgende figur:



Figur nr. 1 Kompetansebegrepet (NOU 2018:2, 2018, s. 15).

Kompetansebehovet mellom ulike aktører i arbeidslivet vil variere i årene fremover, og det er mange hensyn som skal ivaretas både hos arbeidsgivere og de som skal sysselsettes. Arbeidsoppgaver som skal utføres hos de ulike aktørene i arbeidsmarkedet må tilfredsstilles. Mennesker som skal ansettes i ulike typer arbeid, må ha kompetanse til å utføre disse oppgavene i et stadig skiftende arbeidsmarked hvor kravet til kompetanse stadig er i endring. Kompetente arbeidstakere er en forutsetning for et velfungerende arbeids og samfunnsliv. I *Fremtidige kompetansebehov 1* fremheves det at fremtidens kompetansebehov også innebærer evnen til kritisk tenkning, samarbeid og endringskompetanse i det raskt skiftende arbeidsmarkedet. Det å kunne videreutvikle og forbedre sin kompetanse, vil være viktig for de som til enhver tid er sysselsatt, men også for dem som står utenfor arbeidsmarkedet. Mangelfull kompetanse vanskeliggjør prosessen med å komme inn i dagens og fremtidens arbeidsmarked (NOU 2018:2, 2018, s. 15-16). Det er mange faktorer som påvirker dagens arbeidsliv. Økt globalisering, teknologisk utvikling, endring i alderssammensetningen i

befolkningen samt økt sentralisering er faktorer som påvirker både arbeidsmarkedet og samfunnet forøvrig (NOU 2018:2, 2018, s. 27).

Tverrfaglighet og helhet er sentrale trekk ved utdanningssystemet allerede fra grunnskolenivå. Det forventes at man utvikler både ferdigheter og forståelse som brukes på tvers av fag for å skape helhet og sammenheng. Sosiale og emosjonelle ferdigheter er også vektlagt i elevenes læringsarbeid. Det trekkes frem at deltakelse i skole og utdanning fra grunnskole til høyere utdanning legger grunnlaget for aktiv deltakelse i arbeids- og samfunnsliv (NOU 2019:2, 2019, s. 17-18).

I NOU 2020: 2 *Fremtidige kompetansebehov* 3 trekkes det frem at det er forskjell på samfunnets og arbeidslivets kompetansebehov. Det å forholde seg til samfunnsdebatter, politikk og aktivt bidra i samfunnet, krever en annen kompetanse enn den som kreves i arbeidslivet. Medborgerskap og aktiv samfunnsdeltakelse krever at man har evne til kritisk vurdering og refleksjon rundt samfunnsspørsmål. Å vurdere kilder i spørsmål om samfunn og politikk, er nødvendig for et aktivt bidrag. Samtidig henger dette sammen med aktiv deltakelse i arbeidslivet. Et annet moment som vektlegges er den digitale kompetansen, som er stadig økende i dagens samfunn. I forhold til den norske modellen står det: «I den nasjonale kompetansepoltiske strategien, som partene i arbeidslivet og frivillig sektor står sammen med regjeringen om, heter det blant annet: Det norske arbeidslivet kombinerer et høyt produktivitetsnivå med høy sysselsettingsandel og læringsintensitet. Det er enighet om å ivareta og styrke den norske arbeidslivsmodellen. Et godt organisert arbeidsliv og en jevn inntektsfordeling har stor betydning for kompetanse og velferd» (NOU 2020:2, 2020, s. 27-28). En faktor som er viktig i forhold til fremtidig kompetanse, er elever med lave eller manglende poenggrunnlag fra grunnskolen, og hvilke muligheter disse har i et arbeidsmarked som stiller stadig høyere krav til kompetanse. Det er sammenheng mellom grunnskolepoeng og gjennomføring i videregåendeopplæring. Tall viser at elever med lave grunnskolepoeng (under 2,5) eller manglende grunnskolepoeng i mindre grad gjennomfører videregående opplæring. Dette vil på sikt ha innvirkning på mulighetene disse gis i arbeidsmarkedet (NOU 2019:25, 2019, s. 33).

I rapporten *Forecasting demand and supply of labour by education* fra Statistisk sentralbyrå (2013) legges det frem hvordan man forventer at etterspørselen av arbeidskraft med ulik utdanning vil bli i den neste tjueårsperioden. Her vises det til at etterspørselen styrer behovet for arbeidskraft med ulik utdanning i Norge. Det forventes at etterspørselen etter arbeidskraft med høyere utdanning, altså høgskole og universitetsutdanning, vil fortsette å stige i årene

fremover. Også arbeidskraft med yrkesfaglig bakgrunn fra videregående utdanning vil være en etterspurt ressurs i arbeidsmarkedet de neste 20 årene. Det antydes at kun allmenne, økonomiske og administrative fag fra videregående nivå alene ikke vil tilfredsstille kravet i fremtidens arbeidsmarked. Utdannelse innen økonomi og administrasjon, da på høyskole og universitetsnivå, samt utdanninger innen helse, pleie og omsorg vil være utdanninger det er stort behov for i årene fremover (Cappelen et al., 2013, s. 5). I rapporten trekkes det frem at mennesker med fullført videregående opplæring i årene som kommer vil ha gode muligheter på arbeidsmarkedet (Cappelen et al., 2013, s. 21-22). Samtidig må en også huske at litt utdanning er bedre enn å ikke fullføre noe. Markussen poengterer også dette i «Jobb å få?» (2014).

«Lærekandidater og praksisbrevkandidater som har bestått kompetanseprøve har en vesentlig bedre posisjon i arbeidsmarkedet enn de som har sluttet før de kom så langt at de fikk avlagt prøven. Dette indikerer at det å fullføre et grunnkompetanseløp og gå opp til kompetanseprøve, har en verdi og fører til en gunstigere posisjon i arbeidsmarkedet enn om man ikke gjør dette, selv om altså fag-/svennebrev fører til en enda gunstigere posisjon» (Markussen, 2014, s. 11-12).

#### 2.4 Likeverdig, inkluderende og tilpasset opplæring.

I dette kapitlet omtales begrepene likeverdig, inkluderende og tilpasset opplæring. Disse begrepene omtales ofte i sammenheng og kan oppleves å gå inn i hverandre. Likeverdig, inkluderende og tilpasset opplæring omtales i St. mld. 30 Kultur for læring som overordnede prinsipper i opplæringen. Dette skal sikre tilgjengelighet og mulighet for både læring, mestring, personlig og faglig utvikling for alle. Alle elever og lærlinger er ulike i sitt læringsarbeid, og det er derfor vesentlig å ta hensyn til deres ulike forutsetninger og behov (Meld. St 30 (2003-2004), s. 85). Ut fra dette er det nødvendig med den kort begrepsavklaring før begrepene omtales videre.

Det er lett å tenke at tilpasset opplæring handler om enkeltindivider. Det å være en del av et læringsfellesskap er vesentlig, og man må derfor søke å gi individuelt tilpasset opplæring innenfor rammen av et fellesskap (Bachmann & Haug, 2006, s. 15).

Likeverdig opplæring. Likeverdig opplæring innebærer at skolen må legge opp til en variert og differensiert opplæring. Dette betyr ikke at opplæringen skal være lik for alle, men at

opplæringen må legges opp ut fra den enkelte elevs evner og behov. Først når dette gjøres kan opplæringen sies å være likeverdig (Meld. St 30 (2003-2004), s. 85).

Inkluderende opplæring. Strømstad, Nes og Skogen vektlegger i rapporten «Hva er inkludering?» at tilpasset opplæring skal ivareta inkludering og mangfoldet i skolen. Videre sier de at skolen skal være for alle grupper og ivareta det mangfoldet som til enhver tid finnes i elevgruppen. Inkludering innebærer også at elever som har behov for spesiell tilrettelegging skal få dette. De skal møtes og være en del av fellesskapet, men samtidig møte utfordringer tilpasset sine forutsetninger (Meld. St 30 (2003-2004), s. 86).

Tilpasset opplæring. Tilpasset opplæring skal legge til rette for at alle elever skal møte utfordringer i tråd med egne forutsetninger og behov. Dette er en vanskelig, men nødvendig oppgave i en inkluderende skole hvor det er stor variasjon i elevmassen. Elever som ikke får tilfredsstillende læringsutbytte gjennom det som tenkes som ordinær undervisning, har rett til spesialundervisning. Prinsippet om tilpasset opplæring favner samtlige elever, mens spesialundervisning er et tiltak for kun noen få (Meld. St 30 (2003-2004), s. 86-87).

Bachmann og Haug vektlegger at tilpasset opplæring gir læreren et stort handlingsrom for å igangsette ulike tiltak for å møte elevenes behov ut fra de evner og forutsetninger de måtte ha (Bachmann & Haug, 2006, s. 105).

Likeverd, inkludering og tilpasset opplæring står sentralt i både lovverk, styringsdokumenter og teori i skolesammenheng. I denne delen gis en redegjøring rundt disse sentrale begrepene. Allerede i formålet til Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa vektlegges dette. I formålet til opplæringsloven nevnes samarbeid mellom skole, hjem og lærebedrift. Det skal arbeides for å gi eleven og lærlingen best mulig forutsetninger for å skape seg en fremtid hvor en kan være delaktig i både arbeid og samfunnsliv. Dette skal gjøres gjennom å vektlegge grunnleggende verdier i nasjonal og internasjonal tradisjon. Elevene og lærlingene skal utvikle kunnskaper, ferdigheter og holdninger som de vil ha nytte av videre i livet. Her er det viktig at det blir fokusert både på arbeid og deltakelse i samfunnet i framtida. Kritisk og etisk tenkning vektlegges også. Avslutningsvis trekkes det frem at elever og lærlinger skal møtes med tillit og respekt, og at det skal stilles krav og gis utfordringer, som gjør at den enkelte opplever lyst til å lære og mestre (Opplæringslova, 1998, s. 2). Dette handler dermed nettopp om likeverd, inkludering og tilpasninger.

I NOU 2009:18 Rett til læring gis en redegjørelse for likeverdig, inkluderende og tilpasset opplæring. «Likeverdig opplæring handler om å gi alle like muligheter til opplæring



uavhengig av evner og forutsetninger, alder, kjønn, hudfarge, sosial bakgrunn, seksuell orientering, religiøs eller etnisk tilhørighet, bosted, familiens utdanning eller hjemmets økonomi» (NOU 2009:18, 2009, s. 15). Videre fremheves at dette derfor må forstås på ulike nivåer; på systemplanet i form av lover og forskrifter og i læreplanene. Men også på individplanet må opplæringen bli tilpasset evnene og forutsetningene enkeltindividene har. Tilpasset opplæring er forankret i Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova) §1-3 Tilpassa opplæring. I denne står følgende: «Opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven, lærlingen, praksisbrevkandidaten og lære kandidat» (Opplæringslova, 1998, s. 3). Stortingsmelding 30. *Kultur for læring* fremhever også samarbeidet mellom skole, hjem og andre ressurser for elevens beste i opplæringen. Her sies følgende om tilpasset opplæring:

«Tilpasset opplæring innebærer at alle sider av læringsmiljøet ivaretar variasjoner mellom elevens forutsetninger og behov. En inkluderende opplæring krever at også elever med behov for spesiell tilrettelegging skal tilhøre et inkluderende fellesskap og møte utfordringer tilpasset deres behov og forutsetninger» (Meld. St 30 (2003-2004), s. 86).

I Stortingsmelding 30. *Kultur for læring* blir det pekt på en del konsekvenser av mangelfull bruk av tilpasset opplæring og spesialundervisning. Dette handler i stor grad om mangel på ressurser og kunnskaper (Meld. St 30 (2003-2004), s. 86).

Tilpasset opplæring er all den tilretteleggingen som gjøres i skolen for at samtlige elever skal kunne få mest mulig utbytte av undervisning i ordinær form. Det er mange måter å tilpasse opplæringen på. Eksempler på dette kan være bruk av ulike pedagogiske metoder og læremidler, organisering, fokus og arbeid med læringsmiljøet, planer og vurderingsformer. Tilpasset opplæring handler også om at læreren må bruke sitt faglige skjønn i vurderingen av hva som er hensiktsmessige tilpasninger (Utdanningsdirektoratet, 2020).

Det er vesentlig at for å gi en likeverdig opplæring til alle må det forskjellsbehandles for å ivareta den enkeltes behov. Dette vil bidra til at alle kan få en likeverdig opplæring ut fra sine evner og behov. «*Tilpasset opplæring* er en plikt for skoleeier, opplæringsstedets ledelse og personale til å i en god og forsvarlig opplæring ut fra den enkeltes evner og forutsetninger. Tilpasset opplæring innebærer blant annet valg av metoder, lærestoff og organisering for å sikre at den enkelte utvikler grunnleggende ferdigheter og når kompetansemålene»(NOU 2009:18, 2009, s. 15). I dette arbeidet skal det legges til rette både for den enkelte, men også

for grupper. Inkluderende opplæring innebærer at alle elever skal kunne ta del i fellesskapet både faglig, sosialt og kulturelt. Dette krever at skolen har fokus på relasjonsbygging, og at relasjoner bygges uansett hvilke forutsetninger, evner og behov den enkelte måtte ha.

Likeverd og egenart er nøkkelord i dette arbeidet. Inkludering nevnes ikke bare som et mål, men som selve prosessen. Inkludering handler om den måten skolen møter den enkelte elev med sine forutsetninger og behov (NOU 2009:18, 2009, s. 15).

Et viktig prinsipp er at den enkelte viser vilje og engasjement i sin deltagelse. For at inkludering skal fungere må opplæringen tilpasses, men det forutsetter også at den enkelte viser vilje til å delta. Relasjonsbygging trekkes frem som et viktig prinsipp i dette arbeidet (NOU 2009:18, 2009, s. 15).

Også kunnskapsløftet 2020 fremhever at tilpasset og inkluderende opplæring skal stå sentralt. Her vektlegges skolens ansvar for å legge til rette og stimulere den enkelte elev til å oppleve motivasjon og lyst til å lære. Tro på egen mestringsevne er også vesentlig. Et viktig moment er skolens ansvar for å møte alle elever ut fra den enkeltes forutsetninger. «Elevene møter skolen med ulike erfaringer, forkunnskaper, holdninger og behov. Skolen må gi alle elever likeverdige muligheter til læring og utvikling, uavhengig av deres forutsetninger» (Utdanningsdirektoratet, 2020). Det blir vektlagt at elever skal møtes med forventninger om at de ønsker å lære og mestre, men at krav og forventninger må være realistiske og stå i samsvar med den enkelte elevs forutsetninger.

## 2.5 Grunnkompetanse. Utredning av de ulike delene innen grunnkompetansebegrepet.

I denne delen skal jeg klargjøre for elementer omkring begrepet grunnkompetanse og hva denne kompetanseformen innebærer. Som en del av dette kommer en beskrivelse av lærekandidatordningen og praksisbrevkandidatordningen. Det er ikke slik at alle elever har forutsetning til å fullføre videregående utdanning med full kompetanse, og ordningene som blir beskrevet under er derfor nødvendige for å gi disse elevene muligheter til å mestre på sitt nivå. Dette betyr imidlertid ikke at de ikke kan oppnå full kompetanse på et senere tidspunkt. Man kan bygge på kompetansen etter hvert. Grunnkompetanse kan beskrives som en tredje kompetanseform, og kommer i tillegg til yrkes- og studiekompetanse. Grunnkompetanse kan beskrives som all kompetanse som ikke ender i full yrkes- og studiekompetanse. På nettsiden

vilbli.no beskrives grunnkompetanse på følgende måte: «Grunnkompetanse er kompetanse på et lavere nivå enn full yrkes- eller studiekompetanse. Du får et kompetansebevis som dokumenterer at du har gjennomført deler av opplæringen. Grunnkompetanse kan velges som et mål i både studieforbereidende og yrkesfaglige utdanningsprogram, og kan være planlagt eller ikke planlagt» (vilbli.no). Lærekandidat og praksisbrevkandidat er to ulike kategorier under grunnkompetanse (vilbli.no).

De som avslutter med grunnkompetanse kan deles i tre grupper. Elever som går mot en planlagt grunnkompetanse er en gruppe. Her finner man blant annet de elevene som går mot et planlagt løp mot lærekandidatordningen. Dette kan være planlagt før elevene begynner i videregående skole, eller det kan planlegges underveis. Alle elever som hører med i denne gruppen har individuelle mål for sin opplæring. Disse elevene får spesialundervisning i et eller flere fag og har gjerne ikke som mål å fullføre videregående utdanning med studie- eller yrkeskompetanse.

Til den neste gruppen tilhører praksisbrevkandidatene. Praksisbrevkandidatene følger et toårig løp. De følger ordinær læreplan i fellesfagene, mens yrkesfagene legges opp etter en lokal læreplan basert på kompetansemålene fra vg1, vg2 og vg3. Elevene her går mot en planlagt grunnkompetanse. Målsetningen for disse er på sikt å fullføre et fag eller svennebrev.

I den tredje gruppen finner vi elever som begynner i videregående opplæring og har som mål å oppnå vitnemål, fag eller svennebrev, men som stryker i et eller flere fag. De oppnår da grunnkompetanse. Dersom man begynner med mål om å oppnå vitnemål, fag eller svenneprøve, kan man når som helst i utdanningen endre til grunnkompetanseløp dersom det allikevel ikke skulle være realistisk å oppnå det opprinnelige målet. Elever som begynner med mål om grunnkompetanse kan også endre mål underveis dersom det skulle vise seg at de allikevel kan oppnå vitnemål, fag eller svennebrev (NOU 2019:25, 2019, s. 30). Videre står det:

«Opplæringslovens §3-3 bestemmer at grunnkompetanse er en av tre sluttkompetanser. Lovhjemmelen gjør det mulig å begynne i videregående opplæring med et mål om å oppnå en sluttkompetanse på et nivå under full sluttkompetanse. Elever som avslutter videregående opplæring uten å bestå i alle fag, oppnår grunnkompetanse. Grunnkompetanse er derfor ikke et standardisert eller tydelig definert nivå, men omfatter i utgangspunktet alle nivåer under full sluttkompetanse. Alle som ikke gjennomfører videregående opplæring med vitnemål eller fag- /

svennebrev, har derfor per definisjon oppnådd grunnkompetanse» (NOU 2019:25, 2019, s. 30).

Det er også slik at mål for sluttkompetanse kan endres underveis i utdanningsløpet. Elever som begynner i videregående skole med mål om å fullføre med full sluttkompetanse, kan underveis endre dette til et mål om å oppnå grunnkompetanse dersom det er mest realistisk. Det samme gjelder for elever som begynner med et mål om grunnkompetanse. Disse kan også endre til et mål om full sluttkompetanse dersom det viser seg at de kan klare dette. Elever som oppnår grunnkompetanse vil ha ulik kompetanse og det varierer hvor mye som mangler i forhold til å oppnå full kompetanse. En del av disse elevene bygger etter hvert på sin kompetanse og oppnår full kompetanse i form av et fag eller svennebrev. Det varierer hvor mange år de bruker på dette. En del oppnår aldri full sluttkompetanse.

Selve begrepet grunnkompetanse har vært et omdiskutert begrep. Diskusjonen går på begrepets innhold og at det fremstår som noe utydelig og med et innhold som ikke er lett å beskrive (NOU 2019:25, 2019, s. 30).

Det finnes to former for grunnkompetanse innen yrkesfaglig utdanning - praksisbrevordningen og lærekandidatordningen. Praksisbrevkandidatene kan etter hvert fortsette, og fullføre med fag eller svennebrev. Lærekandidatene kan også på sikt bygge på sin kompetanse til full kompetanse. Innenfor studieforberevende program finnes det ikke ordninger tilsvarende dette, men her kan elevene oppnå full kompetanse gjennom privatistordningen. Grunnkompetanse kan beskrives som at eleven er på vei mot full kompetanse (NOU 2019:25, 2019, s. 31). Det nevnes at begrepet grunnkompetanse er et begrep som favner vidt, og at man anser det for sannsynlig at de fleste på sikt vil kunne klare å fullføre med full kompetanse. For mange er ikke dette gjort innenfor en kort tidsramme, men med tid, modning og riktige betingelser for læring vil dette for de fleste være et oppnåelig mål (NOU 2019:25, 2019, s. 32).

Lærekandidatordningen skiller seg fra lærlingeordningen på flere måter. Lærlingen går to år i skole og avslutter sin utdanning ute i bedrift med samtlige kompetansemål i læreplanen. Lærekandidaten tar også sin utdanning dels i skole, dels i bedrift, men har ikke som mål å nå alle kompetansemål i læreplanen. Dette tilpasses den enkelte lærekandidats forutsetninger. Det er viktig å understreke at lærekandidatordningen ikke defineres som spesialundervisning, men som en tilpasset form for opplæring. Lærekandidaten avslutter sin utdanning med en kompetanseprøve. Når denne er bestått oppnås grunnkompetanse, og lærekandidaten får et

kompetansebevis. Lærlingen oppnår yrkeskompetanse etter bestått fagprøve, og får fag eller svennebrev (Markussen et al., 2018, s. 17). Som et eksempel skriver Viken fylkeskommune i informasjonsskriv om lærekandidatordningen: «Selv om man i utgangspunktet sikter mot grunnkompetanse, er det fullt mulig å endre status til læring underveis og oppnå yrkeskompetanse, dersom det er ønskelig og realistisk. For mange er lærekandidatordningen et steg på veien mot fullt fagbrev» (Viken Fylkeskommune). Dette gjelder selvfølgelig også for landets øvrige fylkeskommuner.

«Lærekandidat kan være et alternativ for dem som vet at det kan bli vanskelig å fullføre et fag- eller svennebrev. Innenfor lærekandidatordningen får de individuelt tilpasset opplæring i utvalgte deler av læreplanen. Lærekandidat er en grunnkompetanse, som kan bygges videre til yrkeskompetanse. Grunnkompetansen skal rette seg mot det behov som finnes i arbeidslivet og gi grunnlag for arbeid videre i livet (Utdanningsdirektoratet, 2021). Det kan ligge ulike kriterier til grunn for å bli lærekandidat. Markussen omtaler eksempler hentet fra en fylkeskommune som sier noe om dette. Det kan dreie seg om elever som har stryk i ett eller flere programfag, mer enn to stryk i fellesfag fra yrkesfag på vg2, der det vurderes at eleven har behov for å ha reduserte mål fra læreplanen for vg3 og til sist at lærekandidaten må kunne klare inntil 50% stilling. Markussen påpeker imidlertid at fylkeskommunene har noe ulike kriterier og praksis knyttet til lærekandidatordningen. Det kan dermed være en viss variasjon både i hvordan den enkelte skole og de ansvarlige for fagopplæringen i de ulike fylkene praktiserer dette (Markussen et al., 2018, s. 32). Denne variasjonen kan for eksempel dreie seg om hvordan den enkelte skole og fylkeskommune bistår, gir råd og veileder søker / lærekandidat og bedrift. Informasjon, samarbeid med opplæringskontorer og bedrifter mener fylkeskommunene som Markussen omtaler at de ivaretar på en forsvarlig måte. Det kan være flere bakenforliggende årsaker til at enkelte elever bør gå for lærekandidatordningen. Dette kan for eksempel kognitive vansker, lese og skrivevansker, konsentrasjonsproblemer, sliter psykisk eller sosiale utfordringer (Markussen et al., 2018, s. 33).

En fylkeskommune omtalt i rapporten «Jeg vet ikke hva alternativet skulle vært» (2018) fremhever at det er skolens ansvar å identifisere elever som kan ha behov for å søke plass som lærekandidat (Markussen et al., 2018, s. 36-37). Når det kommer til oppfølging av lærekandidater, understrekes det fra fylkeskommunene at disse skal følges opp av lærebedriften og en eller flere instruktører hos dem. Det vil si at ansvaret for lærekandidaten ligger hos lærebedriften (Markussen et al., 2018, s. 39) .

Markussen (2009) påpeker at kompetanse på et lavere nivå, enn full kompetanse, har vært en mulighet siden midten av 1990 tallet. Lærekandidatordningen kom på plass i 2001, mens ordningen med praksisbrev har vært et alternativ siden 2007. Begge disse ordningene faller inn under begrepet grunnkompetanse. Det å innføre kompetanse på et lavere nivå medførte en del konflikter. Utdanningsdepartementet ytret motstand mot denne kompetanseformen, noe som har medført at den i stor grad har vært «hemmeligholdt» og dermed brukt i liten grad. Partene i arbeidslivet har heller ikke vært så positive til innføringen av kompetanse på lavere nivå. Markussen stiller spørsmål om disse ordningene er godt nok benyttet i dagens skolesystem, eller om det faktisk er slik at enda flere elever burde bli tatt inn under disse ordningene. Begrunnelsen er at alle elever ikke er i stand til å fullføre videregående opplæring med full kompetanse innen studieforberedende eller yrkesfaglige utdanningsretninger. Elevene som kommer fra ungdomsskolen har svært ulike forutsetninger for veien inn i videregående utdanning, og Markussen påpeker at det er en betydelig andel av ungdommene som mangler de kvalifikasjoner som kreves i videregående opplæring. Videre sier Markussen at nettopp dette tyder på at kanskje enda flere av ungdommene som kommer fra ungdomsskolen burde inn i et løp mot grunnkompetanse. Dette kan således brukes som en variant innenfor tilpasset opplæring (Markussen, 2009, s. 218-219). I forhold til den jobben som gjøres med veiledning av disse ungdommene sier Markussen følgende:

«Å veilede ungdom inn i et løp mot full studie- eller yrkeskompetanse, slik norske kontaktlærere og rådgivere faktisk gjør med så godt som hele årskull år etter år, når man vet at mange av disse ungdommene på grunn av manglende faglige forutsetninger, ikke er i stand til å fullføre og bestå, kan oppfattes som å være i strid med prinsippet om tilpasset opplæring. Å sende en betydelig andel av årskullene inn i utdanningsløp de ikke har forutsetninger for å klare, kan bidra til å skape større ulikhet» (Markussen, 2009, s. 219).

Som nevnt i kapittel 2.1 er det ikke bare i Norge man har ordninger for å gi ungdom som foreløpig ikke klarer å tilegne seg full kompetanse mulighet for et utdanningstilbud. Førsteamanuensis Evi Schmid presenterer i den komparative studien «Upper secondary education for youth at risk: A comparative analysis of education and training programs in Austria, Norway, Sweden and Switzerland» hvordan de ulike landene har ordninger for elever som ikke kan eller vil ta ordinær videregående opplæring. Lærekandidatordningen betegnes her som «individually adapted program», og det finnes lignende modeller i Østerrike og

Sverige. Praksisbrevordningen betegnes som «short-track program», og Sveits har noe lignende (Schmid, 2020, s. 30-34).

Hvem er så elevene som går for grunnkompetanse og hva kjennetegner denne gruppen?

Elever som skal gå for grunnkompetanse kan ha en rekke og svært sammensatte utfordringer. Her skal jeg kort skissere aktuelle utfordringer som er til hinder i elevenes læringsarbeid, da dette vil være avgjørende for hvordan skolen ivaretar disse elevene. Gunn Imsen (2010) viser til Ogden (1991) i sin omtale av sosiale og emosjonelle vansker som kan være til hinder i læringsarbeidet for enkelte elever. Underlying kan ha flere årsaker, men handler om at eleven ikke utnytter sine evner optimalt. Det kan skyldes manglende interesse for skole, men kan også ha emosjonelle årsaker. Oppmerksomhetsproblemer eller mangel på konsentrasjon kan gjøre at enkelte elever opplever utfordringer i læringsarbeidet. Noen elever mangler kompetanse når det kommer til selve læringsarbeidet. De har ikke innarbeidet gode rutiner for å lære eller benytter seg av lite hensiktsmessige læringsstrategier. Dette kan også handle om at enkelte elever vanskelig lar seg veilede. Uro og rastløshet kan skyldes ulike forhold, men vil medføre at eleven ikke får med seg det som er ønskelig eller har manglende ro til å lære. Enkelte elever kan ha lav selvvurdering eller dårlig selvbilde både generelt og i forhold til læringsarbeidet. Disse elevene kan gjerne ha utviklet strategier for å unngå å oppleve nederlag. Noen har lav selvinnsettelse eller kan være urealistiske i forhold til egne mål. For enkelte kan det å oppfatte tilbakemeldinger være vanskelig, og da gjerne tolkes i negativ mening som kritikk. Elever med manglende sosial kompetanse eller evne til å sette seg inn i andres situasjon, kan ha utfordringer med å finne sin plass i en elevgruppe. Disse elevene fremstår ofte tøffe utad for å kompensere for sine manglende sosiale ferdigheter (Imsen, 2010, s. 365-366).

Enkelte elever har hatt og har en utfordrende skolehverdag på grunn av utagerende adferd. Utagerende adferd kan ha mange årsaker og kan i mange tilfeller knyttes til sosiale og emosjonelle vansker. Dette er en hyppigere årsak enn enkeltstående hendelser med utagering. Ofte ser man utagerende adferd sammen med konsentrasjonsvansker, utfordringer med fag og også motoriske utfordringer. På den annen side kan man også se faglig flinke elever med denne type adferd og utfordringer. Utagerende elever er vant til å få tilbakemeldinger på sin negative adferd, og de kan ha vansker med å forstå og ta til seg positive tilbakemeldinger (Hafstad, 2008, s. 221).

Ogden nevner foreldrenes og skolens ansvar og rolle i barn og unges liv. Til forskjell fra tidligere tider har skolen fått et større oppdrageransvar og de sosiale læringsarenaene

utenfor skolen er ikke like mange som før. Foreldre har i dag en mindre autoritær foreldrestil enn tidligere, og kan dermed oppleves mer utrygge, og det blir vanskeligere for barn og unge å tilpasse seg andre, da de sosiale kodene er mindre tydelig. Det at barn og unge tilbringer mindre tid sammen med jevnaldrende og dermed mister viktige arenaer for sosialisering kan også være en faktor når det kommer til adferdsutfordringer. Barnehage og skole har en mye større plass i livet til barn og unge enn tidligere, og har dermed fått en mye større rolle og innflytelse i den sosiale utviklingen (Ogden, 2012, s. 15). Ogden definerer adferdsproblemer i skolen på følgende måte: «Adferdsproblemer i skolen er elevadferd som bryter med skolens regler, normer og forventninger. Adferden hemmer undervisnings- og læringsaktiviteter og dermed også elevens læring og utvikling, og den vanskeliggjør positiv samhandling med andre» (Ogden, 2012, s. 18).

## 2.6 Tidligere forskning.

Når det gjelder lærekandidatordningen er det foreløpig i all hovedsak to temaer det er blitt forsket på. Det ene er overgangen til arbeidslivet, det andre er implementeringen i fylkeskommunene. Markussen og Rokkones er sentrale navn i forskningen som er gjort på området. Markussen m.fl (2018) viser i rapporten «Jeg vet ikke hva alternativet skulle vært. Evaluering av lærekandidatordningen og av ordning med tilskudd til opplæring av lærlinger, praksisbrevkandidater og lærekandidater med særskilte behov» til tall fra SSB i forhold til antall lærekandidater fordelt på landets fylkeskommuner fra 2017. Her fremkommer det at det i Østfold fylke i 2017 var hele 320 lærekandidater, mens det i Hedmark, Aust-Agder, Oslo og Finnmark var mellom 35-45 lærekandidater pr. fylke. Sør-Trøndelag, Vestfold og Akershus er de fylkene som etter Østfold har flest lærekandidater med henholdsvis 175 (S-T), 164 (V) og 135 (A). I Oppland fylkeskommune var tallet 66. Det påpekes i rapporten at bruken av lærekandidatordningen varierer sterkt i de ulike fylkeskommunene. Man ser blant annet at det er omkring like mange lærekandidater i Oslo og Finnmark til tross for at innbyggertallet varierer sterkt (Markussen et al., 2018, s. 80).

I Rapporten «Jobb å få?» fra 2014 oppsummeres funnene i undersøkelsen med tre hovedpunkter rundt hvordan det har gått i overgangen til arbeidslivet med elever som i videregående skole har siktet mot grunnkompetanse. Undersøkelsen bak rapporten omhandler hvordan det har gått med elever som har siktet mot grunnkompetanse i videregående skole i Akershus i årene 2009 – 2012 (Markussen, 2014, s. 8). De tre hovedpunktene sier at lære- og



praksisbrevkandidater som har bestått en kompetanseprøve og oppnådd planlagt grunnkompetanse har så å si like muligheter når det gjelder å komme inn på arbeidsmarkedet. De kommer allikevel svakere ut enn lærlinger som har oppnådd fag / svennebrev. Lære- og praksisbrevkandidater med oppnådd grunnkompetanse kommer bedre ut enn lære- og praksisbrevkandidater som har avbrutt sin utdanning underveis og elever som har hatt spesialundervisning. Det er pr. i dag kun et fåtall av lære- og praksisbrevkandidater med oppnådd grunnkompetanse som fortsetter og oppnår fag- / svennebrev på et senere tidspunkt. Lærekandidat- og praksisbrevordningen blir derfor i først og fremst et tilbud for unge som ikke sikter mot full yrkeskompetanse (Markussen, 2014, s. 7). I gruppen som var med i undersøkelsen var det en overrepresentasjon av gutter. I forhold til sosial bakgrunn var det en overrepresentasjon av foresatte med videregående utdanning som høyeste utdanningsnivå, mens man fant et lavere antall med foresatte med høyere utdanning. I forhold til karaktersnitt ved inntak til videregående skole hadde praksiskandidater et snitt fra 10 klasse mellom 2,15 – 2,77. Lærlinger hadde høyeste snitt på 3,43. Elever med spesialundervisning hadde til sammenligning et snitt på 2,05. Flere praksisbrevkandidater enn lærekandidater består. Undersøkelsen viser også at et svært lavt antall praksisbrevkandidater og lærekandidater fortsetter mot fullt fag eller svennebrev. Dette kan vise at disse ordningene i stor grad fungerer som en mulighet til å skaffe seg grunnkompetanse, men at det ikke i like stor grad fungerer som et steg på veien mot full kompetanse. De som besto fullt lærlingeløp kom bedre ut på arbeidsmarkedet enn de som hadde vært i grunnkompetanseløp. Det å sikre seg fag eller svennebrev bidrar til å gi en sikrere vei inn i arbeidsmarkedet. I forhold til lærekandidater som besto fullt løp var det ifølge undersøkelsen 11 av 71 som ikke kom i jobb. Undersøkelsen konkluderer også med at praksisbrevkandidater og lærekandidater kommer ganske likt ut når de skal ut i arbeid. Det å fullføre en grunnkompetanse viser seg å være en verdi da disse har et bedre utgangspunkt i arbeidslivet enn de som slutter før avlagt prøve. En kan derfor konkludere med at det å ha fullført en grunnkompetanse har en verdi i arbeidsmarkedet. Å slutte bør derfor være siste utvei. I forhold til elever som har hatt spesialundervisning kommer elever som har hatt dette tilbudet i større og ordinære grupper, bedre ut enn elever som har hatt spesialundervisning i små grupper (Markussen, 2014, s. 7-12). Markussen viser til flere undersøkelser som bekrefter det er behov for mennesker med grunnkompetanse og at det finnes jobber for disse i dagens arbeidsmarked. Han presiserer at det lønner seg å fortsette i videregående skole selv om man ikke består alle fag eller kun jobber med enkelte av målene i læreplanen. Selv om det er lettere å få jobb med høyere utdanningsnivå, vil det allikevel være

jobber for de som fullfører med grunnkompetanse. Litt utdanning er bedre enn ingenting (Markussen et al., 2018, s. 83).

## 3.0 Teori.

I denne delen skal jeg presentere teori som er relevant for problemstillingen i denne oppgaven. Problemstillingen er som tidligere presentert:

*«Hvordan sikrer skolen at elever som går for grunnkompetanse får best mulig oppfølging og læringsutbytte»?*

I teoridelen vil det derfor være relevant å se på organisering i skolen og samarbeid blant flere instanser når det gjelder elever som har behov for ekstra tilrettelegging og skal gå for grunnkompetanse. Tverrfaglig samarbeid er et vesentlig begrep i denne forbindelse da det ofte er flere instanser som samarbeider når det dreier om elever som har oppfølgingsbehov utover det man anser som ordinært. Videre skriver jeg om valg av metoder som kan bidra til å gi denne elevgruppen ett best mulig læringsutbytte, motivasjon og mestring. Elevgruppen som jeg skriver om i denne oppgaven er en svært stor og sammensatt gruppe da det her dreier seg om alt fra læringsvansker, språkvansker til sosiale, psykiske eller fysiologiske utfordringer. Ofte kan også utfordringene være sammensatt av flere av disse faktorene. Jeg kommer derfor til å skrive en del om ulike forhold som kan ligge til grunn for disse elevenes utfordringer vel vitende om at det er en umulig oppgave å beskrive alt.

### 3.1 Tverrfaglig samarbeid.

Å følge opp ungdom i dagens skole er sammensatt og krevende på mange måter da svært mange elever opplever utfordringer på ulike plan. For å kunne hjelpe og støtte dem på best mulig måte, kreves samarbeid og innsats fra flere ulike instanser innad i skolen, samt andre. Tverrfaglig samarbeid blir dermed et nøkkelbegrep i denne sammenhengen. Tverrfaglig samarbeid kan beskrives som en metode eller en arbeidsform der flere yrkesgrupper med ulik kompetanse møtes i et samarbeid med felles målsetting (Glavin & Erdal, 2018, s. 21). Dette samsvarer med Ekeberg og Holmberg (2011) sin definisjon av samme begrep. De beskriver tverrfaglig samarbeid som «det samarbeidet som foregår mellom fagpersoner med ulik faglig utdanningsbakgrunn» (Buli-Holmberg & Ekeberg, 2011, s. 208). De ulike yrkesgruppene vil bringe med seg ulik kompetanse og ulike måter å se situasjoner på. Samlet kan denne kompetansen bidra til å skape forståelse og finne hensiktsmessige strategier for det arbeidet som skal gjøres. Når det tverrfaglige samarbeidet fungerer godt, vil slik type samarbeid

fremme et større helhetsperspektiv enn dersom man ikke samarbeider med yrkesgrupper med ulike kompetanse (Glavin & Erdal, 2018, s. 21). Etinne Wenger (2004) bruker begrepet «praksisfællesskaber» om det samarbeidet som skjer i ulike virksomheter eller organisasjoner. Mennesker er opptatt av å organisere, engasjere seg og drive ulike virksomheter. I disse skapes relasjoner og man lærer av hverandre gjennom fellesskapet. Læringen i dette fellesskapet medfører videre at det dannes ulike «praksiser» i virksomheten, derav begrepet «praksisfællesskaber» (Wenger, 2004, s. 59). Videre sier Wenger (2004) at «praksisfællesskabene» er nøkkelen til den kompetanse som finnes og den utvikling som skjer i en organisasjon. Hvordan en virksomhet er organisert og den praksis som preger den gjør virksomheten til det den er (Wenger, 2004, s. 274).

Tverrfaglig samarbeid er ikke noe som den enkelte skole kan velge eller velge bort. Dette er et krav nedfelt i lovverket. I Opplæringsloven §15-8 står det følgende om tverrfaglig samarbeid i skolen:

«Skolen skal samarbeide med relevante kommunale tenester om vurdering og oppfølging av barn og unge med helsemessige, personlege eller emosjonelle vanskar. Når det er nødvendig og forholdsmessig for å vareta ansvaret etter første ledd, kan dei samarbeidande tenestene behandle personopplysningar, inkludert særlege kategoriar av personopplysningar og opplysningar om straffbare forhold» (Opplæringslova, 1998, s. 46-47).

I NOU 2009:22 påpekes også tverrfaglig samarbeid som vesentlig. Et slik samarbeid skal sikre unge stabilitet, helhet og gode rammer slik at de på best mulig måte kan utvikle seg og vokse. Koordinering, rett hjelp til rett tid er derfor viktig (NOU2009:22, 2009, s. 28-29).

I de tilfeller barn og ungdom har utfordringer utover det man tenker er vanlig vil det stort sett alltid være flere instanser som kjenner til forholdene og dermed vil kunne bidra i et tverrfaglig samarbeid for å øke innsikt og forståelse. Samlet sett vil denne innsikten danne et bredere helhetsbilde, og dermed også øke mulighetene for å kunne bidra til en positiv endring. Ulike personer i et slik tverrfaglig samarbeid vil også ha ulike relasjon til barnet eller ungdommen det arbeides med. Dette bestemmes ofte av hvilken rolle personen har (Glavin & Erdal, 2018, s. 21). Videre beskrives tverrfaglig samarbeid som et samarbeid mellom flere ulike faggrupper eller profesjoner, hvor man jobber ut fra en felles utfordring mot et felles mål. Det er viktig at de ulike fagområdene ikke blir for like eller ensartet. I så tilfelle vil det være vanskelig å utnytte det potensiale som ligger i nettopp tverrfaglighet. Nye holdninger og

innsikt på et høyere nivå er andre positive utfall av tverrfaglig samarbeid (Glavin & Erdal, 2018, s. 28). Glavin og Erdal (2018) beskriver at uformelt samarbeid hvor mangel på styring og koordinering er uheldig da dette vil ha mye å si for kvaliteten på arbeidet (Glavin & Erdal, 2018, s. 26).

Tverrfaglig samarbeid har mange fordeler og er helt nødvendig, men det kan også være krevende. Glavin og Erdal (2018) nevner flere utfordringer knyttet til dette. Å samarbeide tett med andre kan oppleves skremmende dersom man er vant til å jobbe alene og ta de fleste avgjørelser på egenhånd. Glavin og Erdal (2018) fremhever derfor at trygghet både på egen faglighet og andre er svært viktig i tverrfaglig samarbeid. Det å være fastlåst til egne målsettinger og ikke finne felles mål vil hindre samarbeidet. Kjennskap til hverandres kompetanse er vesentlig, da dette vil lette samarbeidet og gjøre det enklere å finne felles mål. Mangel på ressurser vil være en alvorlig hindring i tverrfaglig samarbeid. Dette kan dreie seg om økonomi, tid eller andre faktorer. At møter gjennomføres effektivt og med hensiktsmessig innhold er også et viktig moment i tverrfaglig samarbeid slik at det oppleves nyttig for den enkelte møtedeltaker. Møter som ikke er godt organisert vil oppleves å gå ut over det arbeidet som skal gjøres av den enkelte (Glavin & Erdal, 2018, s. 40-41).

Videre beskriver Glavin og Erdal (2018) ulike suksesskriterier for å lykkes med tverrfaglig samarbeid og tverrfaglige møter. Dette handler blant annet om å ha felles målsetting, et realistisk syn på samarbeidsferdigheter, opplevelse av nytte og nødvendighet, trygghet og tillit, respekt, kompetanse og kunnskap om hverandres områder (Glavin & Erdal, 2018, s. 42). Noen faktorer er hemmende, andre fremmende for det tverrfaglige samarbeidet. Lovgivning, utfordringer med kommunikasjon og informasjon samt finansiering er faktorer som kan hemme et tverrfaglig samarbeid. En felles forståelse av målet, egen og andres rolle og ansvar i samarbeidet er faktorer som er positivt fremmende (Saltkjel et al., 2021, s. 39). Saltkjel nevner også at et tverrprofesjonelt samarbeid som fungerer godt, kan bidra til å styrke kontaktlærers kompetanse for å kunne legge til rette for tilpasset opplæring. Kontaktlærer vil med støtte i et slik samarbeid ha større forutsetning til å kunne bidra til å løse elevers utfordringer og utfordringer i undervisningssammenheng. Både skolens kultur og det å ha støtte i lærerkollegiet vil gi bedre kompetanse når det kommer til å kunne tilby elever et godt læringsmiljø og dermed bedre læringsutbytte (Saltkjel et al., 2021, s. 42). Ansatte i skolen har en forpliktelse til å delta i prosesser som fremmer utvikling og videre læring. Dette gjelder både lærere og ledere. Refleksjon over verdier og behov for utvikling er sentralt i dette arbeidet. Å utvikle strukturer og rutiner for samarbeid, støtte og veiledning i kollegiet

fremmer både læring og samarbeid (Utdanningsdirektoratet, 2020). Vesentlig i arbeidet i et tverrfaglig team i videregående skole er å være tilgjengelige for ungdommene, opptre på en måte som skaper trygghet og. Å bygge relasjoner er et vesentlig utgangspunkt for det videre arbeidet. Ofte strekker det tverrfaglige teamet seg langt i arbeidet for å bidra til at den enkelte ungdom kommer seg videre med et vitnemål eller kompetansebevis. Noen ganger trenger ungdommen mye hjelp fra flere deltakere i teamet, mens i andre tilfeller er det kanskje en person som yter det største bidraget (Iversen & Moe, 2019, s. 165).

De senere år har det vært vektlagt å skape gode rutiner når det kommer til overgangen mellom grunnskolen og videregående skole. Gjennom informasjonsflyt i form av samtaler mellom rådgivere i giver- og mottakerskole samt bruk av overgangsskjemaer tar man sikte på å sikre viktig informasjon følger eleven videre i utdanningsløpet. Det er derfor viktig at rådgivere i ungdomsskolen har nok kunnskaper om tilbud og muligheter i videregående opplæring. Bruken av overgangsskjema er spesielt viktig i de tilfeller der det er elever som åpenbart trenger tilrettelegging, men som ikke søker på individuelt grunnlag. I et overgangsskjema kan det gis opplysninger i forhold til fravær, lese- og skrivevansker, fysiske og psykososiale utfordringer, eller andre faktorer som medfører et behov for tilrettelegging. I et slik skjema kan også eleven selv skrive noe om sine utfordringer og sine sterke sider. Enkelte elever kan ha behov for tiltak som forbereder dem på best mulig måte inn mot videregående skole, mens andre har tilretteleggingsbehov gjennom hele skoleløpet (Tangen, 2019, s. 646-647).

### 3.2 Organisering og oppfølging av grunnkompetansekandidater i videregående skole.

I arbeidet med elever som skal gå for grunnkompetanse kreves ulik kompetanse fra flere aktører og instanser. Noen av disse finnes selvsagt på den enkelte skole. Det er også nødvendig med eksterne instanser i dette arbeidet da disse elevene ofte også har oppfølging utenfor skolen. Kontaktlæreren er en sentral aktør i arbeidet, da denne kjenner eleven og situasjonen svært godt. Kontaktlærers rolle er viktig for alle elever og kanskje spesielt viktig for elever som trenger oppfølging ut over det ordinære. Opplæringsloven §8-2 sier følgende om kontaktlærerens rolle:

«I opplæringa skal elevane delast i klassar eller basisgrupper som skal vareta deira behov for sosialt tilhør. For delar av opplæringa kan elevane delast i andre grupper etter behov. Til vanleg skal organiseringa ikkje skje etter fagleg nivå, kjønn eller

etnisk tilhør. Klassane, basisgruppene og gruppene må ikkje vere større enn det som er pedagogisk og tryggleiksmessig forsvarleg. Klassen eller basisgruppa skal ha ein eller fleire lærarar (kontaktlærarar) som har særleg ansvar for dei praktiske, administrative og sosialpedagogiske gjeremåla som gjeld klassen eller basisgruppa og dei elevane som er der, mellom anna kontakten med heimen» (Opplæringslova, 1998, s. 25).

Det å være en del av en større organisasjon medfører en rekke krav til den enkelte. Man må kunne være i stand til å lede seg selv, samarbeide med andre og bidra i organisasjonen i en større sammenheng. Det stilles krav utover det den enkelte kan bidra med alene, derfor blir det å arbeide sammen med andre helt vesentlig. Samarbeids og kommunikasjonsferdigheter er i slik arbeid helt avgjørende. Som lærer må man gjøre en rekke arbeidsoppgaver selvstendig, slik som å lage undervisningsopplegg, vurdere elevarbeider og fatte beslutninger knyttet til egen klasse. Det stilles dermed krav om å kunne lede seg selv. Læreren må også kunne samarbeide med andre, både kolleger og elever. I tillegg er man en del av en større organisasjon. I en større organisasjon må man forholde seg til lovverk, formelle rammer og bestemmelser som gjelder i virksomheten. Dette gjelder uansett om det er snakk om en institusjon, bedrift eller en annen type virksomhet (Irgens, 2021, s. 15-17). Hvordan en organisasjon er bygget opp varierer, men visse overordnede likhetstrekk finnes på tvers av organisasjoner. For å forstå en organisasjon, må alle ledd inkluderes. Man kan ikke utelate det enkelte individ som er en del av organisasjonen, heller ikke samfunnsperspektivet. Irgens (2021, s 220) presenterer en modell som viser hvordan en organisasjon er bygget opp. Denne modellen beskriver både individ, gruppe, organisasjon og samfunnsperspektivet (Irgens, 2021, s. 221).

Irgens (2021) sier at for å få til gode team er relasjoner og samarbeidsferdigheter avgjørende. Det er ønskelig å utnytte medlemmene i teamets kompetanse på en koordinert måte og oppnå mest mulig positiv synergieffekt. For at man skal kunne oppnå denne, må teamets medlemmer ha kompetanse i å samarbeide. Relasjonen mellom enkeltindivider er vesentlig. I dette inngår evnen til å lytte, inngå kompromisser og finne løsninger som er mest mulig hensiktsmessige i den aktuelle situasjonen (Irgens, 2021, s. 122).

Borg m.fl (2015, s 12) beskriver ulike modeller for organisering rundt elever som trenger oppfølging fra flere instanser. De tre modellene omtales som *den tradisjonelle modellen*, *ekspertmodellen* og *den integrerte modellen*. I den tradisjonelle modellen beskrives kontaktlæreren som den sentrale i møte med elev og foresatte, men hvor kontaktlærer har nært samarbeid og støtte fra ulike støttefunksjoner og skolens ledelse. I ekspertmodellen beskrives

samme struktur, men her kommer det frem flere eksterne samarbeidspartnere enn i den tradisjonelle modellen. Disse samarbeidspartnerne arbeider utenfor skolen, men som vil være verdifulle samarbeidspartnere for kontaktlærere og skolen i arbeidet med enkeltelever. Den integrerte modellen er den siste av de tre modellene som er beskrevet. Denne kjennetegnes av at de ulike aktørene har hele eller deler av sin stilling tilknyttet skolen og er godt kjent med elever og foresatte gjennom at de har direkte kontakt. Man antar at den tradisjonelle modellen er mest utbredt, men at det finnes innslag av de to andre modellene i denne (Borg et al., 2015, s. 12-13).

I den overnevnte rapporten snakker man om det som omtales som «lagene rundt læreren». Man snakker om det primære og sekundære laget eller det indre og ytre laget sett fra lærerens ståsted. Hvem som inngår i de ulike lag kan variere. På enkelte skoler består primærlaget stort sett av pedagogisk personale, mens andre befinner seg i det sekundære laget. Andre steder kan primærlaget bestå av kontaktlærere, assistenter, vernepleiere, og / eller miljøarbeidere. I tillegg kommer enkelte steder PPT (pedagogisk psykologisk tjeneste) og helsesøster, andre steder ikke. Dette kan altså variere. Sekundærlaget kan også ha ulike aktører. Her kan man finne BUP (barne- og ungdomspsykiatrisk poliklinikk), barnevernstjenesten, PPT, helsesøster, instanser for familiestøtte og team for psykisk helsevern i kommunen. En ser ut fra dette at det kan variere hvilke instanser eller aktører som tilhører de ulike lagene. Det vil også være ulikheter i rollefordeling, ansvar og arbeidsoppgaver. PPT blir enkelte steder beskrevet som en instans man opplever nært samarbeid med, andre steder oppleves dette samarbeidet fjernere. Man kan snakke om «laget rundt læreren» eller enkelte steder «laget rundt trinnteamet». Uansett er det stort sett de samme aktører eller instanser som inngår, men det varierer om disse tilhører primær eller sekundærlaget (Borg et al., 2015, s. 21-22)

De senere årene har man benyttet IKO- modellen i en rekke fylker i Norge. IKO-modellen er en videreutvikling av NY-GIV prosjektet (2011-2013), og utviklet i Akershus fylke. Tanken bak IKO-modellen bygger på forskningen Eifred Markussen har gjort omkring bortvalg og frafall i videregående opplæring. IKO-modellen brukes både i ungdomsskoler og videregående skoler. Fra og med skoleåret 16/17 ble modellen prøvd ut ved skoler i Oppland, Hedmark, Nord-Trøndelag og Aust-Agder. I omtalen av IKO-modellen kommer det frem at dette er en systematisk metode for arbeidet med ungdom som av ulike grunner ikke finner seg til rette i skolen og dermed står i fare for å velge å slutte på et tidspunkt i skoleløpet. Gjennom de første årene med utprøving i Akershus fant man indikasjoner på at modellen ser ut til å ha en positiv effekt i videregående opplæring. IKO-modellen inneholder verktøy for



identifisering, kartlegging og oppfølging av ungdom som befinner seg i risikozonen. Målgruppen for prosjektet er elever som har forutsetninger for å fullføre ordinært skoleløp, men som trenger tettere oppfølging i en periode. Elever som trenger tett oppfølging i en periode, skal så raskt som mulig tilbake til ordinær undervisning og oppfølging. I de tilfeller hvor dette ikke er realistisk, skal elevene vurderes ifht spesialundervisning. Hovedmålet med bruken av modellen er at alle elever skal bli best mulig rustet både faglig og sosialt til å komme seg videre i sitt utdanningsløp. Oversikt, kompetanse og omsorg hos ledelse og lærere nevnes som viktige stikkord for at arbeidet skal lykkes. Kartleggingen tar sikte på at man får oversikt over årsakene til elevers manglende utbytte i skolehverdagen, og at man raskest mulig iverksetter tiltak som gjør at elever får utbytte av ordinær undervisning. Om elever man skal være ekstra oppmerksomme på, sies det det at lav faglig mestring, manglende motivasjon og mistrivsel er kjennetegn som er vanlige hos elever som ikke fullfører videregående skole. Mangel på mestring og det at man mistrives resulterer svært ofte i lave faglige resultater og høyt fravær. Det slås også fast at man ser at fravær har en stor sammenheng med gjennomføring i tillegg til at det å delta i fritidsaktiviteter som har lignende struktur som skolen, også har en positiv effekt når det kommer til både resultater og gjennomføring. I veilederen til IKO-modellen beskrives det at ledelsen ved skolen før skolestart får oversikt over elever som har søkt og kan starte kartleggingen av disse ut fra opplysninger gitt av giverskole eller andre instanser. Ledelsen kan da sette sammen klasser med tanke på læringsmiljø og om det kreves ekstra ressurser. Kontaktlærer får informasjon fra IKO-ansvarlig eller rådgiver før skolestart. Kontaktlærer kan dermed planlegge hva som vektlegges i første samtale med elevene, og dette finnes det også en mal på i IKO-veilederen. Denne kan tilpasses etter behov. Kontaktlærer og faglærer må deretter ha tett dialog rundt elever som trenger ekstra oppfølging, og man følger opp med jevnlig samtaler gjennom året. Malen for elevsamtaler er utarbeidet på bakgrunn av Markussens forskning på området. Når det kommer til tiltak fremheves fire punkter som såkalte suksesskriterier: forankring og individuell tilpasning, sammenheng mellom ulike arenaer, sterke og tillitsskapende relasjoner samt tett oppfølging (Akershus Fylkeskommune, 2016, s. 2-15).

### 3.3 Mestring og motivasjon.

Motivasjon og mestring henger nøye sammen med læring. Elevgruppen som er utgangspunkt for denne oppgaven, har gjerne utfordringer med både motivasjon og mestring, og det er

derfor nødvendig med en beskrivelse omkring dette. Utfordringene strekker seg gjerne over tid og gjør at arbeidet med å lære blir ekstra krevende. Man må oppleve mestring for å oppleve motivasjon, og mangler man motivasjon uteblir også gjerne mestringsfølelsen. For at elever skal ha et læringsutbytte kreves at de opplever mestring både i skolen og ellers i livet. Hva er så mestring, og hva påvirker denne?

Mestring handler om opplevelsen av å ha tro på og klare ulike oppgaver. I skolesituasjon handler dette om at elevene har tro på eller forventning om å klare å utføre de oppgaver som blir gitt dem. Skaalvik og Skaalvik (2015) henviser til Bandura og hans teori om mestringsforventning. Bandura bruker begrepet «self-efficacy» om elevs mestringsforventning i skolen. Alle elever kan ha positiv mestringsforventning knyttet til egen læring, og denne vil ha stor betydning for motivasjonen hos den enkelte elev (Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 17-19). Skaalvik og Skaalvik viser til fire punkter utviklet av Schunk og Meece (2006) som er vesentlige for forventning om å mestre: Å ha erfaringer med å mestre lignende oppgaver fra tidligere, og å kunne observere at andre får til en oppgave. I tillegg kan oppmuntring fra såkalte signifikante andre, altså en person eleven opplever å ha tillitt til, bidra positivt. Dersom eleven ikke opplever å mestre, kan han eller hun oppleve fysiologiske reaksjoner som hjertebank, kaldsvette eller lignende symptomer. Dette kan medføre at man bruker mer energi på å håndtere situasjonen enn på å lære (Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 20-24). Skaalvik og Skaalvik (2015) oppsummerer i fem punkter hvordan man praktisk sett kan legge til rette for mestringsforventning. «1. Tilpass opplæringen (innhold, arbeidsform og vanskelighetsgrad) til elevenes forutsetninger og ståsted. 2. Gi elevene realistiske utfordringer. 3. Hjelp eleven til å sette konkrete, kortsiktige, personlige og realistiske mål. 4. Gi elevene mulighet til å se at de forbedrer seg. 5. Gi elevene trening i å regulere sin egen læringsadferd» (Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 27). Oppmuntring ansees å være viktig i arbeidet med å få elever til å oppleve mestring, men må brukes på rett måte. Oppmuntring kan gi økt innsats, men en må passe på at eleven opplever å få til noe ganske snart etter at en oppmuntring gis. Dersom det går for lang tid, vil ikke oppmuntringen ha ønsket effekt. Skaalvik og Skaalvik refererer til Bandura når det kommer til bruk av oppmuntring for å øke mestring og motivasjon (Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 23).

Modellæring eller imitasjonslæring kan være en metode å bruke for å øke mestring hos elever. Det å se på hva en som kan en arbeidsoppgave godt for så å selv forsøke. Det å se at andre får til kan øke forventningen om å lykkes selv. Man påvirkes av den andres dyktighet og kan få troen på å få til noe lignende eller samme oppgave selv. Når modellen er kunnskapsrik kan

denne gi nyttige innspill til den uerfarne om hva som skal til for å lykkes med den aktuelle oppgaven. Gjennom å observere og deretter gjøre, kan eleven dermed oppleve mestring og motivasjon (Manger & Wormnes, 2015, s. 118). I tillegg til modellering kan verbal overtalelse benyttes for å skape en forventning om å mestre. Det å bli fortalt at dette er noe du kan klare, kan gjøre at eleven selv tenker at dette kan være mulig. Det er vesentlig at den voksne har satt seg godt inn i hvilke forutsetninger eleven har, slik at man ikke forsøker å overtale eleven til noe som ligger langt over dennes forutsetninger. Oppgaven bør ligge rett over det eleven har klart tidligere (Manger & Wormnes, 2015, s. 119).

Nye situasjoner og stress er en helt naturlig og vesentlig del av et menneskes hverdag. Det er gjennom nye erfaringer vi lærer og senere kan tilpasse oss nye situasjoner. Enkelte møter selvfølgelig større utfordringer på veien enn andre, og enkelte har høyere toleranse for belastninger og nye erfaringer enn andre har. De fleste opplever å vokse som menneske gjennom erfaringer, vi blir mer robuste og står sterkere i oss selv. For noen uteblir denne opplevelsen, og dermed oppleves en manglende følelse av mestring. I arbeid med barn og unge er mestring et svært sentralt begrep, og det å mestre beskrives som en vesentlig del av det å ha en positiv utvikling. Mestring knyttes også til identitetsbygging og utvikling av et positivt selvbilde som skjer i ungdomsårene. Bekkhus sier at: «Å oppleve mestring er et grunnleggende element i arbeidet med å bygge et positivt selvbilde, bedre elevenes hverdag og bidra til et sunt psykososialt miljø» (Bekkhus, 2008, s. 147). Mestring beskrives å ha betydning for mange forhold, blant annet vår totale helsesituasjon og forutsetninger for sosial kompetanse (Bekkhus, 2008, s. 149).

Videre beskriver Bekkhus (2008) at mestring omfatter både den biologiske, sosiale, kognitive og emosjonelle utvikling hos et individ. Vi erfarer og lærer av våre opplevelser og tilpasser oss deretter. Mestringsstrategier læres, og man kan bruke disse i senere situasjoner som ligner. Enkelte kan møte situasjoner hvor man ikke opplever å mestre med å trekke seg unna og dermed forsøke å unngå situasjonen, man unngår problemet og i ytterste fall kan enkelte mennesker håndtere manglende mestring ved å benytte alkohol eller rusmidler for å dempe den manglende opplevelsen av å mestre. Mestring kan derfor sees som målrettede prosesser for å håndtere ulike utfordringer eller situasjoner man kommer opp i. Miljøet mennesket er en del av, må sies å være vesentlig i forhold til mulighetene for mestring, og skolen er dermed en svært viktig arena i barn og unges arbeid med å utvikle gode mestringsopplevelser og strategier (Bekkhus, 2008, s. 149-150). Det er nødvendig for barn og unge å ha en viss innsikt i strategier rundt mestring for å kunne møte utfordringer og vanskelige situasjoner på en

hensiktsmessig måte. Dette er nødvendig for alle barn da man uansett utgangspunkt vil komme opp i nye og ukjente situasjoner. Ved å lære og utvikle gode mestringsstrategier vil man i større grad unngå stressopplevelser og uhensiktsmessig adferd som følge av manglende mestringsfølelse. Man kan gjerne oppleve at barn og unge som ikke mestrer, reagerer med frustrasjon, sinne og utagering, da det gjerne er denne måten man har håndtert mangel på mestring tidligere (Bekkhuis, 2008, s. 150-151).

Mestring påvirkes av mange faktorer blant annet alder, kjønn og individuelle ulikheter. Eldre barn har større forutsetninger for å mestre, men er fortsatt avhengig av støtte fra andre. Dersom man får riktig hjelp og støtte til å forstå situasjoner vil dette påvirke opplevelsen av å mestre. Alle mennesker er på ulikt nivå i sin utvikling, også dette påvirker hva og hvordan man mestrer. Intelligens, ulike personlighetstrekk, temperament og evne til å regulere seg selv nevnes som faktorer som har innvirkning på mestring. Jenter og gutter opplever å mestre på ulikt vis og reagerer forskjellig i situasjoner hvor de ikke opplever dette (Bekkhuis, 2008, s. 153). Det å oppleve mestring gjennom ungdomstiden gir grunnlag for å håndtere nye og ukjente situasjoner senere i livet. Å danne seg positive erfaringer er dermed helt vesentlig (Bekkhuis, 2008, s. 155).

Arbeid med mestring har de senere årene fått en større plass i skolen og man ser at dette arbeidet er helt vesentlig når det kommer til å bygge elevenes selvtillit og motivasjon både i skolen, men også i livet ellers. Sammenhengen mellom skole og livet utenfor skolen er også i økende grad i fokus. Når det kommer til arbeidet med mestring i skolehverdagen, benyttes det i stor grad individuelle tiltak i form av å senke kravene, som en del av den tilpassede opplæringen, uten at dette alltid har den ønskede effekt. Tiltak i arbeidet med motivasjon kan rette seg både mot enkeltelever, men også mot grupper av elever. Mestring handler om mer enn bare hva elever klarer å gjøre. Det handler om en større helhet, det å fungere i en større sammenheng sammen med andre. Lærerens og kontaktlærerens rolle i dette arbeidet er viktig. Samtaler, både i det daglige og i mer formelle elevsamtaler sees som vesentlig. Disse samtalene vil være viktige for å gi læreren innblikk i hva eleven synes er vanskelig samt at læreren kan veilede eleven på de rette tingene og bidra til å finne løsninger på de oppgaver eleven synes er vanskelige. Samarbeid og kommunikasjon mellom hjem og skole er også en viktig faktor da dette er en forutsetning for at eleven skal oppleve at det er sammenheng i skole og hverdagen for øvrig. Mestring må trenes og tilegnes på alle arenaer i livet (Bekkhuis, 2008, s. 155-158).

Motivasjon henger nøye sammen med mestring. Imsen sier at motivasjon «defineres gjerne som det som forårsaker aktivitet hos individet, det som holder aktiviteten ved like, og det som gir den mål og mening» (Imsen, 2010, s. 375). Videre sier hun at motivasjon står sentralt når vi skal forstå hvorfor mennesker har en bestemt adferd. Man skiller mellom indre og ytre motivasjon. Motivasjon kan komme av prosesser i mennesket eller påvirkes av ytre faktorer. Begrepet kan knyttes til både negativ og positiv adferd og handlinger. Motivasjon kan også knyttes til grunnleggende verdier. Hva den enkelte anser som godt og vondt, viktig eller uviktig. Motivasjon anses gjerne å være sosialt betinget (Imsen, 2010, s. 276). Indre motivasjon skapes gjennom interesse, noe man liker å gjøre og finner interessant og meningsfylt. Dette blir da en indre drivkraft som opprettholder motivasjonen for en bestemt aktivitet. Ytre motivasjon skapes gjennom belønning eller det å nå et bestemt mål. Belønningen eller det å nå målet er da det som skaper motivasjonen. Man ønsker gjerne at elever skal jobbe ut fra en indre motivasjon. Uansett om man arbeider ut fra indre eller ytre motivasjon, så er det den gode erfaringen, en forventning eller et ønske om en eller annen form for belønning som er styrende (Imsen, 2010, s. 383).

Det finnes flere ulike teorier om motivasjon. I behavioristisk teori benyttes begrepene belønning og straff. Man tenker at dersom man erfarer å få belønning knyttet til ulike handlinger eller adferd vil fremme motivasjon. Belønningen kan være en form for premie, eller det kan være at man får ros for noe man har oppnådd. Kognitive teorier vektlegger hvordan menneskets egne tanker kan fremme motivasjon. Dette kan for eksempel skje gjennom vårt behov for å finne ut av ting, forstå eller finne mening. De kognitive teoriene vektlegger menneskets nysgjerrighet og trang til å undersøke for å skape sammenhenger. Humanistiske teorier legger til grunn at mennesket har både medfødte og tillærte behov som styrer vår motivasjon. Mennesket er ikke avhengig av belønninger for å finne motivasjon, men motivasjon er en naturlig prosess i mennesket (Imsen, 2010, s. 381). Deci og Ryan (2017) sier at barn i utgangspunktet har en indre motivasjon for å lære, og at det ofte er skolesystemet som introduserer ytre motivasjonsfaktorer som karakterer eller andre utmerkelse. Barn har ofte en spontan interesse for å utforske og oppdage gjennom lek. Gjennom lek og ulike aktiviteter oppdager de hvordan ting fungerer, og de blir kjent med sine egne evner. De lærer å mestre ulike utfordringer og problemer som de videre kan overføre til senere bruk. Når barn og unge opplever trygghet tør de å utforske og tar til seg læring ved å se på og observere mennesker rundt seg. Læring skjer gjerne fra tidlig alder gjennom imitasjon. Dette gjelder både praktiske og sosiale aktiviteter (Ryan & Deci, 2017, s. 351-352). Læreren

har en vesentlig rolle i alt læringsarbeid både når det kommer til læringsmiljøet, motivasjon og at elevene har en god utvikling. Læreren må vise omsorg for alle elever og hjelpe de som tar uhensiktsmessige valg, opplever å ikke bli inkludert eller som ikke opplever å få til læringsarbeidet. Læreren oppgaver omfatter både å gi elevene faglig, sosial og emosjonell støtte i skolehverdagen (Utdanningsdirektoratet, 2020).

Mennesker som har svake evner, opplever gjennom livet ofte mange nederlag. Dette vil på sikt gjøre at man får lav selvtillit, selvoppfatning og selvaksept. Dette kan i enkelte tilfeller resultere i at enkelte oppfatter som underlyter. Ikke fordi de ikke vil gjøre noe, men fordi de i gjentatte tilfeller har opplevd å ikke få til. Dersom man kommer inn i en slik spiral er det gjerne vanskelig å komme ut av den, og opplevelsen av å gå på nederlag etter nederlag, kan gjenta vare over lang tid. Dette vil på sikt medføre at man vegrer seg for å gå i gang med nye og ukjente oppgaver, nettopp fordi man er redd for å ikke få til. Har man derimot høy selvoppfatning, vil man oppleve trygghet og vilje til å teste ut nye oppgaver, og dermed oppleve å få nye og nyttige erfaringer som man kan bruke senere (Manger & Wormnes, 2015, s. 37).

I artikkelen «How schools contribute to keeping students on track: Narratives from vulnerable students in vocational education and training (Schmid 2021) beskrives elevens perspektiv på hva som skal til for å lykkes. Elevene vektlegger det å lære ting de er interessert i og som de ser at de kan ha nytte av i fremtiden. Det å arbeide mot et mål. Videre opplever de motivasjon ved å ha arbeidsoppgaver som gir mening og som de ser at har en relevans. Praksisnær læring nevnes også som viktig. Videre er det å ha gode relasjoner både til lærere og skolens øvrige personale en viktig faktor, samt det å oppleve at man har tilhørighet i en klasse. I denne artikkelen kommer det også frem at det å kanskje for første gang oppleve mestring er en faktor som gjør at man holder motivasjonen for læring oppe (Schmid et al., 2021, s. 54-58).

### 3.4 Læring.

Det finnes mange ulike teorier om læring. I dette kapitlet presenterer jeg to teorier som er svært relevante for elevgruppen denne oppgaven har fokus på.

### 3.4.1 Vygotsky og sosiokulturelt læringssyn.

Sosiokulturelt læringssyn knyttes gjerne til den russiske tenkeren og utviklings psykologen Lev S. Vygotsky (1896-1934). Til tross for sitt korte liv har hans teorier hatt stor betydning både tidligere og i dag. Säljö (2016) sier at «Mennesket er en biologisk, sosial, kulturell og historisk skapning. Hva den enkelte lærer kan forstås på bakgrunn av hans eller hennes biologiske forutsetninger og sosiokulturelle erfaringer i den tid vedkommende tilfeldigvis lever» (Säljö, 2016, s. 105). Lev Vygotsky så læring i en større sammenheng. Han mente at i tillegg til å forstå biologiens rolle i hvordan mennesker lærer måtte man se dette i sammenheng med de sosiale og kulturelle forhold et menneske lever under. Derav navnet sosiokulturell teori. Et menneske er født med visse evner, men ved hjelp av ulike redskaper kan man lære mer enn om man kun legger de medfødte evner til grunn for læringen. Vygotsky mente at et individs muligheter for å lære strekker seg lengre enn «individets kropp». Ved å benytte ulike typer redskaper vil man kunne lære og utføre oppgaver man ikke kunne klart kun med de evner man har rent biologisk (Säljö, 2016, s. 108). Språklige redskaper er også vesentlig for menneskets læring, de begreper vi bruker for å kommunisere, beskrive og analysere det som skjer rundt oss. Vygotsky beskrev sammenhengen mellom de fysiske og mentale redskaper mennesket benytter for å lære og utføre ulike handlinger (Säljö, 2016, s. 109). Når Vygotsky snakket om språk mente han ikke ulike nasjoners språk, men et system som hjelper oss beskrive og forklare ulike fenomener. Ulike gjenstander har et navn som er gjenkjennelig for andre som kjenner til denne gjenstanden og dette gjør at vi kan kommunisere og forklare ut fra en felles forståelse. Mennesket befinner seg også i et sosialt fellesskap hvor man til enhver tid må samhandle med andre mennesker. I dette fellesskapet finnes ulike regler og normer som er med å regulere den sosiale aktiviteten. Gjennom det å samhandle med andre, skaffer man seg erfaringer som igjen skaper læring (Säljö, 2016, s. 111-112). En kan med bakgrunn i dette si at Vygotsky så læring i et større perspektiv og modellen vi kjenner som den proksimale utviklingssone, beskriver dette. Modellen beskriver eleven i sentrum for læringsaktiviteten. I sonen utenfor befinner det eleven kan lære seg ved egen hjelp, mens i den proksimale sonen skjer læring ved hjelp av andre. Vygotsky vektla at for å kunne hjelpe eleven videre i læringsarbeidet, må det være en voksen som hjelper eleven. At to elever hjelper hverandre vil ikke ha samme effekt (Imsen, 2010, s. 258-259). Imsen nevner at Vygotskys teori om den proksimale utviklingssone kan settes i sammenheng med at vi i dag vektlegger tilpasset opplæring i skolen (Imsen, 2010, s. 258-259). I følge Imsen (2010) vektlegger Vygotsky den sosiale aktiviteten som grunnlag for all intellektuell

utvikling. Mennesket må først gjøre ting sammen med andre for deretter å kunne utføre handlinger på egenhånd (Imsen, 2010, s. 255).

### 3.4.2 John Dewey om læring.

John Dewey beskrev i sin tid at barn har et naturlig instinkt for å ønske å undersøke. De liker å gjøre praktiske oppgaver og se at noe skjer. Dette mener Dewey at man kan utnytte til det beste i en opplærings situasjon. Man kan få barn til å lage noe som senere kan brukes, dette vil igjen fremme ønsket om å gjøre noe mer og skape noe nyttig fordi man ser at man har nytte av det. Enhver lært ferdighet kan deretter brukes til å lære mer, og aktivitetene kan tilpasses barnets alder og nivå (Dewey, 2009, s. 41-42). Videre sier Dewey noe om at når barn ser behov for å lese seg til kunnskap eller skrive, vil dette bli mer relevant for dem. Også det å kunne dele erfaringer rundt egen læring, vil oppleves verdifullt dersom man både kan gi noe til andre og samtidig få kunnskap om andres erfaringer tilbake (Dewey, 2009, s. 45). Dewey mente at undervisningen burde legges så nært opp til det vanlige liv som mulig, at klasserommet ikke skulle være preget av forelesninger, men at barna skulle lære gjennom aktivitet. At man gjennom å bruke en aktivitetspedagogikk hvor barna kunne utforske og lære sammen med andre gjennom å bruke sine sanser, ville oppnå bedre og mer relevant læring. Dewey var en klar motstander av sin tids klasseromsbaserte og autoritære undervisning. Han mente at jo eldre barn og ungdom ble, jo mindre motivert og engasjerte ble de da skolesystemet passiviserte dem heller enn å skape aktivitet og engasjement. Det å bygge en praksisbasert undervisning som tok vare på og skapte engasjement og nysgjerrighet, burde være målet. Gjennom for eksempel besøk hos ulike aktører i samfunnet kunne man skape dette. Dewey var dermed en forkjemper for en undervisning som ga barn og unge en mulighet til å lære og bli en del av det samfunnet de vokste opp i. Det å oppleve at man hadde betydning for omgivelsene, var også et viktig prinsipp hos Dewey (Säljö, 2016, s. 86-87).



## 4.0 Metode.

I dette kapitlet skal jeg redegjøre for valg som er gjort knyttet til metode i mitt prosjekt. Først en del om kvalitativ tilnærming og semistrukturerte kvalitative intervjuer. Videre skal jeg beskrive leddene i forskningsprosessen. Jeg kommer også til å beskrive noe om utvelgelse av informanter til studien, samt en begrunnelse rundt dette. I tillegg skal jeg si noe om forberedelsesprosessen i forkant av intervjuene, utarbeidelse av informasjons og samtykkeskriv samt arbeidet med intervjuguiden. Litt om gjennomføringen av intervjuene er også vesentlig her. Videre om analyse og undersøkelsens validitet og reliabilitet. Kapitlet inneholder dermed beskrivelser av prosessen samt begrunnelser av de valg jeg har gjort underveis i arbeidet med masteroppgaven. Avslutningsvis i denne delen kommer jeg med noen refleksjoner rundt det etiske aspektet i kvalitativ forskning.

### 4.1 Valg av metode.

Selve formålet med dette masterprosjektet er å få større kunnskap om hvordan elever som skal gå for grunnkompetanse ivaretas i norsk skole i dag. I arbeidet med dette har jeg valgt å benytte meg av en kvalitativ tilnærming, mer konkret, semistrukturerte kvalitative intervjuer da jeg ønsket å snakke med nettopp dem som møter elevene i deres hverdag i videregående opplæring. Elever som skal gå for grunnkompetanse må i sin skolehverdag gjerne forholde seg til flere personer med ulike roller i skolen, og det ble derfor både nødvendig og interessant å snakke med nettopp disse. Jeg gjorde derfor et valg om å intervjuer både lærer (faglærer / kontaktlærer) og representanter for elevtjenesten eller tilpasset opplæring. Kontaktlæreren og faglæreren er de som er tette på eleven, mens representanter for elevtjeneste og tilpasset opplæring er helt avgjørende i arbeidet rundt elever som tenkes å gå for grunnkompetanse. Dette er elever som har svært ulike og sammensatte behov både faglig og sosialt.

I et kvalitativt intervju er det den som intervjues sin livsverden som står i sentrum. Den verden som den intervjuede lever i og opplever ut fra sine forutsetninger. Det er derfor viktig for forskeren å stille spørsmål som gir rom for disse beskrivelsene (Skilbrei, 2019, s. 65). Mitt mål var å finne svar på en rekke spørsmål rundt identifisering, kartlegging og oppfølging av disse elevene. Informanter med bred og lang erfaring rundt dette ble dermed viktige for å få svar på spørsmålene. Ut fra dette falt valget på kvalitativ metode da dette er en metode som

gir rom for å komme tett på og gå i dybden i forhold til studiens problemstilling. Møtet mellom elev, lærer og andre instanser i skolen handler om møter mellom mennesker, og kvalitativ tilnærming ble dermed et naturlig valg for meg i denne studien. Postholm og Jacobsen (2018) påpeker at kvalitative studier handler om nettopp dette. Møter mellom mennesker hvor informasjon og kunnskap kommer frem gjennom ordene og språket. De fremholder også at kvalitativ og kvantitativ metode har ulike kvaliteter, og at dette er noe forskeren må ta hensyn til i sitt valg av metode (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 89). May-Len Skilbrei (2019) sier at målet med et forskningsprosjekt er å finne svar på noe man ønsker å finne ut av og få svar på. Videre trekker hun frem at det finnes ulike måter å gjøre dette på, men at man innenfor samfunnsvitenskapelige disipliner skiller mellom kvalitative og kvantitative studier. Kategorier som knytter seg til kvalitative studier kan innebære intervjustudier, observasjonsstudier og / eller tekststudier (Skilbrei, 2019, s. 13-14). I studien har jeg valgt en fenomenologisk tilnærming. Begrepet fenomenologi knyttes gjerne til navn som Edmund Husserl og Martin Heidegger, og det er først og fremst Heideggers bruk av begrepet fenomenologi som har påvirket den samfunnsvitenskapelige forskningstradisjonen. Fenomenologi handler om å forstå fenomener i en kontekst. Sentralt her er individets forståelse og fremstilling av ulike fenomener sett i en større sammenheng, altså hvordan fenomener oppleves av det enkelte individ (Skilbrei, 2019, s. 48). Jeg har valgt denne tilnærmingen for å belyse ulike individers opplevelser og erfaringer knyttet til et valgt fenomen. I tilknytning til grunnkompetanselever og oppfølging av disse oppleves og gjøres dette på ulike måter. Hvordan grunnkompetansekandidater ivaretas i skolen er et felt det finnes lite forskning på og denne studien må derfor omtales som en eksplorativ studie. Siden det er lite kjent materiale som omhandler dette ville det blitt svært vanskelig å formulere gode spørsmål til et kvantitativt spørreskjema. Gjennom en semistrukturert tilnærming gis informantene mulighet til å snakke fritt om emnet de blir spurt om og momenter som man ikke hadde tenkt på å spørre om på forhånd kan komme frem. Slik kan man oppnå en bredere tilnærming til emnet. Mine informanter hadde ulik bakgrunn og det varierte hvor mye erfaring de hadde i forhold til grunnkompetansekandidater.

Når det kommer til intervjuene har jeg som nevnt benyttet såkalte semistrukturerte intervjuer. Brinkmann og Kvale (2019) fremholder at et intervju først og fremst er en samtale med litt ulik struktur og hensikt. Bruk av intervju i forskning har til hensikt å få frem kunnskap som er erfaringsbasert og utprøvd over tid. I et forskningsintervju er det forskeren som legger premisene for samtalen, det er ikke en hverdagslig samtale. Temaet er gitt, og forskeren

følger opp svarene som intervjuobjektet gir. Målet med det semistrukturerte intervjuet er å fremskaffe en beskrivelse av intervjuobjektets livsverden (Brinkmann & Kvale, 2019, s. 22). Kvale og Brinkmann (2019) sier videre at «Et semistrukturert livsverdensintervju brukes når temaer fra dagliglivet skal forstås ut fra intervjupersonens egne perspektiver. Denne formen for intervju søker å innhente beskrivelser av intervjupersonens livsverden, og særlig fortolkninger av meningen som blir beskrevet. Den ligger nær opp til en samtale i dagliglivet, men har som profesjonelt intervju et formål» (Brinkmann & Kvale, 2019, s. 46). Det semistrukturerte intervjuet er hverken en åpen samtale eller en lukket samtale rundt et spørreskjema. Samtalen finner sted med utgangspunkt i en intervjuguide hvor det er mulig å stille oppfølgingsspørsmål (Brinkmann & Kvale, 2019, s. 46). I min intervjuguide ble intervju spørsmålene utarbeidet med bakgrunn i tre forskningsspørsmål. Intervjuet ble lagt opp som en fri samtale rundt disse spørsmålene, med mulighet for å stille oppfølgingsspørsmål (vedlegg nr. 3). Jeg hadde altså forberedt spørsmål som var et utgangspunkt for samtalen, men at informantene ut fra sine erfaringer skulle snakke fritt. På den måten kunne informantene styre samtalen uten å være bundet av spørsmål som ikke rommet deres erfaringer.

#### 4.2 Utvalg av informanter.

I mitt valg av informanter la jeg vekt på bredden i de personer elever med mål om grunnkompetanse må forholde seg til i skolehverdagen. Siden disse elevene ofte har svært sammensatte behov ble det viktig å intervju ikke bare kontaktlærer eller faglærer, men også representanter for elevtjenesten eller tilrettelagt opplæring. Disse personene har ulike roller og oppgaver i forhold til elevene. Jeg valgte å intervju fem lærere og to ledere for tilrettelagt opplæring ved egen skole samt naboskoler i mitt fylke, til sammen sju informanter. I tillegg ønsket jeg å benytte informanter fra et annet fylke siden det er stor variasjon i bruken av lærekandidatordningen blant fylkeskommunene (Markussen et al., 2018, s. 32-33). Jeg gjorde derfor intervju med en lærer og en leder fra et annet fylke. Dette fremkommer også i tabell nr. 1. senere i dette kapitlet. Enkelte fylkeskommuner har nøye beskrevet kriterier for lærekandidater, mens det andre steder forekommer en mer tilfeldig bruk av denne ordningen. Som eksempel kan nevnes at en fylkeskommune sier at dersom man har stryk i programfag eller mer enn to stryk i fellesfag ved avsluttende vg2 kvalifiserer for lærekandidatordningen. En annen fylkeskommune uttrykker tydelig at stryk i fag ikke er tilstrekkelig for å bli lærekandidat. I et fylke knytter de lærekandidatordningen til elever som har hatt

spesialundervisning i videregående skole eller har dokumentert psykiske eller fysiske utfordringer. Man finner også eksempler på at man knytter lære kandidatordningen til elever som har hatt IUP i ungdomsskolen eller elever som søker gjennom særskiltinntaket 1. februar. Man kan ut fra dette se at fylkeskommunene har en svært varierende praksis rundt bruken av lære kandidatordningen (Markussen et al., 2018, s. 32-33). For å ha et best mulig utgangspunkt for å besvare prosjektets problemstilling var det viktig å velge personer som til daglig står i tett kontakt med elever som skal gå for grunnkompetanse i hverdagen. Hvor lang fartstid i videregående skole de ulike informantene har varierer fra seks år og oppover. Lærerne jeg har intervjuet jobber henholdsvis med elever innen tekniske fag eller helse og oppvekstfag. Dette var et helt bevisst valg da det er ved disse utdanningsløpene grunnkompetanse er mest utbredt på de skolene jeg valgte å gjøre mine intervjuer. Lederne hadde også noe varierende fartstid i skolen, både som lærere og ledere. For meg har det å intervju personer som til daglig jobber tett med elevene, og dermed antas å ha gode kunnskaper om prosjektets tema, vært avgjørende i valget av informanter.

Tabell. nr. 1. Oversiktstabell intervjuer.

Informanter	Leder / lærer	Avdelingstilhørighet / utdanningsløp	Fylke (fylkene er markert med A og B for å anonymisere)	Kjønn	Intervjuets varighet
Informant 1	Leder	Tilrettelagt / tilpasset opplæring, yrkesfaglige utd.løp	A	M	29:50
Informant 2	Lærer	Vg 2 Helsearbeiderfag	A	K	19:01
Informant 3	Leder	Tilrettelagt / tilpasset opplæring	A	K	19:43
Informant 4	Lærer	Vg 2 Transport / logistikk	A	M	18:53
Informant 5	Lærer	Vg1 Helse og oppvekstfag	A	K	28:07
Informant 6	Lærer	Vg1 Teknologi og industrifag	A	M	19:09

Informant 7	Lærer	Vg1 Byggfag	B	M	38:46
Informant 8	Leder	Koordinator / tilrettelagt byggfag	B	M	23:31
Informant 9	Lærer	Vg2 Industriteknologi	A	M	22:41

Når det kom til antall informanter valgte jeg å intervjuer til sammen ni personer. Hvilket antall som velges var vanskelig å komme frem til da det i en kvalitativ studie kan brukes et valgfritt antall informanter. Kvale og Brinkmann (2019) fremholder at det viktigste når en velger antall informanter er at man intervjuer mange nok til å få svar på det en ønsker å undersøke, men ikke så mange at det blir umulig å gå i dybden på det materialet som kommer ut av intervjuundersøkelsen. Antallet man til slutt velger må avspeile selve formålet med undersøkelsen. Tid og ressurser til å gjennomføre og bearbeide intervjuene må også vurderes når en velger antall informanter (Brinkmann & Kvale, 2019, s. 148).

#### 4.3 Forberedelse og gjennomføring av intervjuer i kvalitativ forskning.

I forberedelsene til intervjuene var det viktig å sette seg godt inn i hvordan man på best mulig måte kan gjennomføre et kvalitativt intervju. Kvale og Brinkmanns (2019) bok *Det kvalitative forskningsintervju* ble svært viktig i dette arbeidet. I tillegg har jeg også benyttet *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanning* av Postholm og Jacobsen (2018) og *Kvalitative metoder. Planlegging, gjennomføring og etisk refleksjon* av Skilbrei (2019). Det har vært viktig for meg å velge relativt nye bøker som støtte i dette arbeidet. Samtidig å benytte flere kilder som jeg opplever at utfyller hverandre.

Å utarbeide en god intervjuguide var en av oppgavene som jeg brukte mye tid på.

Intervjuguiden er bygget opp med fire innledende spørsmål. Disse er ulike for lærerne og representantene for elevtjenesten / tilrettelagt opplæring. Dette for å skape en god stemning og bli litt kjent med den enkeltes bakgrunn før vi begynte på selve intervjuet. Kvale og Brinkmann (2019) vektlegger dette med situasjonen i forkant av selve intervjuet. De trekker frem at det er viktig at den som skal la seg intervjuer blir trygg og at det skapes en form for tillitt før man begynner å legge frem sine synspunkter, erfaringer og opplevelser gjennom

selve intervjuet (Brinkmann & Kvale, 2019, s. 160). I forbindelse med intervjuene i denne undersøkelsen var opplevelsen av denne fasen av intervjuene svært god da vi hadde mange like erfaringer og mye å snakke om slik at den innledende samtalen hadde god flyt og at stemningen var avslappet. Intervjupersonene fortalte litt om seg og jeg gjorde det samme slik at de også kunne bli litt kjent med meg og mine erfaringer.

Intervjuguiden til lærere består av de tre forskningsspørsmålene, og henholdsvis fem, tre og fire intervju spørsmål knyttet til disse. Intervjuguiden til representantene for elevtjeneste / tilrettelagt opplæring består av de samme tre forskningsspørsmålene med henholdsvis seks, tre og tre intervju spørsmål knyttet til disse (vedlegg nr. 3). Intervjupersonene ble gjort kjent med forskningsspørsmålene før intervju spørsmålene ble stilt. I intervjuene var det viktig å få frem kunnskap og erfaringer knyttet til prosjektets tema. Spørsmålene i intervjuguiden går på hvordan elever som tenkes å gå for grunnkompetanse identifiseres, kartlegges og følges opp underveis i sitt skoleløp i videregående skole, hva som kjennetegner disse elevene og hvilken rolle intervjupersonene har i dette arbeidet (vedlegg nr. 3). Skilbrei (2019) trekker frem at i mange sammenhenger i forbindelse med et intervju ønsker man at informantene snakker om konkrete erfaringer eller emner, og at man tydelig nærmer seg disse via spørsmålene.

Intervjuer kan omtales som strukturerte, semistrukturerte eller ustrukturerte, og de ulike metodene vil på forskjellig måte gi føringer for den videre bearbeidelsen av de data som samles inn. Man må derfor allerede i planleggingen av et prosjekt ha klare tanker om hva man ønsker å få ut av de innsamlede data og hvordan disse skal analyseres (Skilbrei, 2019, s. 68).

Intervjuene i min undersøkelse må omtales som semistrukturerte da de gir mulighet for oppfølgings spørsmål, men for en stor del holder seg til de oppsatte spørsmålene. I forkant av intervjuene gjorde jeg henvendelser til aktuelle informanter, sendte ut informasjonsskriv og samtykkeskjema (vedlegg nr. 2). Etter hvert som de ulike personene takket ja til å delta i undersøkelsen gjorde vi avtale om tid og sted for intervjuet. Kvale og Brinkmann (2019) påpeker at den innledende delen av et intervju er avgjørende for resten av intervjusituasjonen. I den innledende fasen er det viktig at intervjueren viser interesse og lytter til det informanten har å si, dette for å skape et tillitsforhold slik at informanten videre ønsker å redegjøre for de spørsmål som kommer. I tillegg til å vise interesse og lytte oppmerksomt er det å vise respekt og forståelse også vesentlig i intervjuerens møte med informantene. Intervjuet skal innledes med en gjennomgang av undersøkelsens formål og situasjonen. Dersom en lydopptaker brukes skal det forklares hvordan og hvorfor denne benyttes. Avslutningsvis bør man også ta seg tid til å snakke litt med informanten da stemningen etter at intervjuet er ferdig kan

oppleves litt anspent. Kvale og Brinkmann benytter begrepene briefing og debriefing om den innledende og avsluttende fasen av intervjuet (Brinkmann & Kvale, 2019, s. 160). Jeg opplever som tidligere nevnt stemningen gjennom intervjuprosessen som svært positiv. Intervjuenes lengde er noe varierende. Dette da noen av informantene snakket fortere enn andre, enkelte hadde mer å si eller hadde flere erfaringer på området.

Som tidligere nevnt har jeg benyttet et semistrukturert intervju i dette prosjektet, og dermed tatt utgangspunkt i intervjuguiden som er beskrevet over (vedlegg nr. 3). En intervjuguide kan beskrives som et manuskript som følges detaljert eller være et utgangspunkt for de spørsmål som stilles. Man kan også legge til tilleggsspørsmål ut fra hva som kommer frem gjennom samtalen. I et semistrukturert intervju ser en gjerne guiden som et utgangspunkt for en friere samtale rundt emnet for undersøkelsen. Hvor stramt man holder seg til guiden vil variere fra intervju til intervju. Man kan gjerne følge opp med nye spørsmål til det som kommer frem gjennom intervjuet, men det er også viktig å holde seg innenfor det emnet undersøkelsen dreier seg om (Brinkmann & Kvale, 2019, s. 162).

Som tidligere nevnt er det stor variasjon i hvordan ulike fylker praktiserer dette med grunnkompetanse. Jeg har derfor intervjuet personer i to ulike fylker. I tillegg har jeg gjort et bevisst valg ved å intervjuer både menn og kvinner, og innenfor ulike fagretninger.

#### 4.4 Transkribering og etterarbeid av intervjuer.

Transkribering og etterarbeid etter intervjuundersøkelser er et stort og tidkrevende arbeid. I min undersøkelse valgte jeg å bruke en lydopptaker hvor jeg fikk god lyd kvalitet på intervjuene. Jeg valgte å transkribere alle intervjuene selv. Dette på grunn av at jeg så det som en fin anledning til å bruke tid på intervjuene og innholdet i dem. Det at jeg brukte mye tid på transkriberingen har gjort arbeidet med analysen noe enklere siden jeg gjennom transkriberingen fikk arbeidet gjennomgående med hvert enkelt intervju. Kvale og Brinkmann (2019) nevner at intervjuer blir lettere å strukturere og analysere så snart de er transkribert. Tekstmateriale er lett å få oversikt over, og man kan se det skriftlige materialet som en begynnelse på en kommende analyse. Gjennom arbeidet med selve transkriberingen får en god oversikt over det innsamlede materialet (Brinkmann & Kvale, 2019, s. 206). Hvordan man velger å transkribere materialet fra intervjuene kan variere ut fra hva intervjuet skal brukes til. Man kan velge å ta med alle småord, lyder, pauser og så videre eller la dette være.

Hvordan man løser dette er avhengig av hva materialet skal brukes til (Brinkmann & Kvale, 2019, s. 208). Jeg har valgt å transkribere alt siden intervjuene i dette studiet er forholdsvis korte. Alt transkribert materiale i studien følger samme struktur slik at det er lett å finne igjen ulike momenter, og sammenlikne svar fra ulike personer. De transkriberte intervjuene er merket med ett nummer for å vite hvor i rekken av intervjuer det hører hjemme. Arbeidet med å transkribere intervjuene har jeg gjort underveis, men ikke alltid rett i etterkant. Det vil si at jeg gjerne har hatt to til tre intervjuer på lydopptakeren før jeg har transkribert da dette ble en metode som fungerte best i min hverdag. Det tok lengre tid å transkribere de første intervjuene enn de siste da man hadde mer erfaring i hvordan man skulle arbeide med dette. For hvert ferdig transkriberte intervju har jeg hørt gjennom lydopptaket, lest korrektur og rettet opp i småfeil. For å sikre at transkriberingen skulle bli mest mulig korrekt har jeg hatt en person til å høre gjennom lydopptakene og lese korrektur.

#### 4.5 Analyse.

Analyse handler i første rekke om å få forståelse for, kunne forklare og fortolke de funn som er gjort gjennom en undersøkelse. Målet med analysen er å finne svar på en gitt problemstilling. I kvalitative studier ønsker man gjerne å få innblikk i en større sammenheng ved å undersøke en mindre gruppe mennesker eller tekster. Det er ikke forståelsen av den enkelte person som deltar i studien som er viktig, men å forstå noe i en større sammenheng eller kontekst (Skilbrei, 2019, s. 179). I det skriftlige materialet i en kvalitativ undersøkelse søker man å lete etter mønstre slik at man kan kategorisere de funn som er gjort under ulike tema. Siden datamaterialet i kvalitative studier kan være stort, må en skaffe en oversikt som kan arbeides videre med og presenteres i skriftlig form (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 139). Det innsamlede materialet blir til med utgangspunkt i en problemstilling, og svarene fra undersøkelsen skal dermed kunne brukes til å besvare denne problemstillingen (Skilbrei, 2019, s. 171). I en forskningsprosess har man flere ulike fortolkningsrammer. Man tolker ut fra egne erfaringer, meninger og preferanser (Skilbrei, 2019, s. 171).

Man kan benytte flere ulike metoder for å analysere et innsamlet materiale. Skilbrei (2019) beskriver tre ulike strategier som kan gjøres i en bestemt rekkefølge eller hver for seg. Hun snakker i denne forbindelse om tekstreduksjon, å kode materialet og å utvikle kategorier. Tekstreduksjon handler om å redusere et større skriftlig materiale slik at det blir håndterbart å



arbeide videre med. Videre handler tekstreduksjon om å lage korte tekster som lar seg sammenligne (Skilbrei, 2019, s. 183). Teksten det er snakk om i mitt studie er det transkriberte materialet fra de ni intervjuene. Hvert intervju ligger i et eget Word-dokument som jeg videre har skrevet ut. Koding er neste steg i den prosessen Skilbrei (2019) beskriver. Kodingen gir mulighet for å oppdage og gjenkjenne mønstre i det innsamlede materialet. Det gir mulighet for å se sammenhenger og hvordan disse henger sammen. Koding kan benyttes sammen med tekstreduksjon. Koding kan gjøres på flere ulike måter. Man kan bruke ulike farger som for eksempel markeringstusjer, lapper i ett klipp og lim system eller ulike databaserte programmer. For en utrent forsker er det viktig å velge en metode som er overkommelig og hensiktsmessig i forhold til forskningsprosjektets størrelse (Skilbrei, 2019, s. 183-184). I arbeidet med å kode materialet valgte jeg å lage ett oversiktsskjema på en stor plakat. Øverst står forskningsspørsmålene og intervju spørsmålene. På siden har jeg satt opp en kolonne for hver leder / lærer. Deretter har jeg trukket ut hovedpunkter fra intervjuene, skrevet disse på post-it-lapper tilhørende det enkelte intervju. Jeg samordnet videre kodeord som sammenfatter likheter og ulikheter i informasjonen fra intervjuene. På denne måten fikk jeg en samlet oversikt over innholdet på ett sted som jeg videre kunne redusere til et mer håndterbart materiale i neste steg av prosessen.

Det tredje punktet i analyseprosessen Skilbrei (2019) beskriver er kategorisering. Her handler det om å gjøre materialet håndterbart i forhold til å kunne finne likheter og ulikheter og igjen se sammenhenger i materialet som kan brukes videre i arbeidet med å besvare en problemstilling (Skilbrei, 2019, s. 187-188). På dette stadiet i prosessen sammenliknet jeg kodeord opp mot teorien jeg hadde valgt før jeg samordnet kodeordene i kategorier. Det var til en stor grad samsvar mellom valgt teori og kodeordene jeg hadde kommet frem til, men jeg måtte gjøre enkelte justeringer i forhold til teorien. Jeg endte til slutt opp med tre kategorier: *Organisering og tverrfaglig samarbeid, Identifisering og kartlegging, Motivasjon, mestring og læring.*

#### 4.6 Undersøkelsens validitet og reliabilitet.

Reliabilitet handler om forskningsresultatenes troverdighet eller pålitelighet, mens validitet handler om å undersøke det man faktisk skal undersøke, altså å gjøre undersøkelsen gyldig. En kan omtale en uttalelse som valid dersom den er fornuftig og velbegrunnet. Validitet

handler også om den valgte undersøkelsesmetoden er egnet for det som skal undersøkes (Brinkmann & Kvale, 2019, s. 276). En kan benytte de mer hverdagslige begrepene pålitelighet og gyldighet for å gjøre begrepene noe mer enkle å forstå (Brinkmann & Kvale, 2019, s. 275). Som tidligere nevnt fant jeg det mest hensiktsmessig å benytte en kvalitativ tilnærming da det finnes lite forskning på hvordan grunnkompetansekandidater ivaretas i skolen. For å finne svar på dette måtte jeg snakke med mennesker som møter disse elevene i det daglige. Jeg mener derfor å ha valgt den undersøkelsesmetoden som gir best mulig grunnlag for å finne svar på undersøkelsens problemstilling. I tillegg har det vært viktig å holde fast ved problemstillingen, som er den røde tråden som må følges, gjennom hele prosessen. Postholm og Jacobsen (2018) peker på to viktige punkter når det kommer til reliabilitet og validitet i en undersøkelse: «a) Hvilke begrensninger som er knyttet til egen forskning, og b) til hvordan han eller hun gjennom sin måte å gjennomføre forskningen på kan ha påvirket de endelige resultatene» (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 222). Det første punktet viser til forskningens gyldighet i form av hvilke konklusjoner forskeren kan trekke ut fra det innsamlede materialet. Det andre punktet omhandler i hvor stor grad vi kan stole på de funn som er gjort i det aktuelle prosjektet. Dette kan dreie seg om hvorvidt forskeren har gjennomført undersøkelser på en god og hensiktsmessig måte, og om vi har tillit til forskeren. Det handler om i hvilken grad vi kan stole på det ulike mennesker svarer i en undersøkelse. I tillegg om forskeren har fått med seg all den informasjon som er relevant i den aktuelle undersøkelse (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 222). Som tidligere nevnt har det vært helt vesentlig å intervju personer som i sitt daglige arbeid i skolen møter elever som skal gå for grunnkompetanse. Som masterstudent er man ikke en erfaren forsker og dette kan selvfølgelig påvirke forskningen. I en kvalitativ studie er det viktig at forskeren reflekterer over den påvirkning han eller hun har i møte med deltakerne i forskningen, samt at forskeren gjør prosessen synlig for dem som skal lese forskningsrapporten slik at også disse kan reflektere over denne. I en del forskning som dreier seg om samfunn og adferd vil det skapes en relasjon i møter mellom forsker og den som deltar i forskningen. Når slike relasjoner skapes kan det forekomme at deltakeren gjerne tilpasser det han eller hun sier slik at det passer med det man tror forskeren ønsker å høre. Dette er nesten umulig å unngå, men det er da viktig at både forskeren selv og de som måtte være interessert i resultatene har dette med i sine refleksjoner rundt forskningen og de resultater som foreligger (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 224-225). I utvalget av informanter er det både personer jeg jobber med til daglig, personer jeg kjenner til gjennom skolesamarbeid og personer jeg aldri har hatt noen befattning med fra før. Jeg har allikevel liten tro på at det at jeg kjenner enkelte av disse personene fra før skal ha påvirket

forskningen i noen grad, men det er et moment man må være bevisst på. Møtene med disse personen skjer i en annen kontekst gjennom en intervjusituasjon enn i det daglige arbeidet på skolen.

I mitt arbeid med denne studien har jeg hatt fokus på at de data som er samlet inn skal behandles med tanke på hvor gyldige og pålitelige de er, men samtidig er det viktig å ha respekt for at det er det enkelte menneskes livsverden som reflekteres gjennom intervjuene. Man mener og oppfatter ulike ting, man vektlegger ulikt og man må ta hvert enkelt intervju for det det er sett i sammenheng med mennesket bak svarene. Jeg ser også at det er ulikt hvor grundig kjennskap og erfaring de ulike informantene har i forhold til det som er problemstillingen i denne studien. Enkelte av informantene jobber kun med grunnkompetansekandidater, mens de aller fleste har flest elever som skal gå for full kompetanse og et fåtall som tenkes å gå for grunnkompetanse. Dette kan gjøre at man har noe ulik erfaring og kjennskap til emnet. I tillegg er grunnkompetanse brukt i mye større grad i det ene fylket hvor jeg har gjort intervjuer kontra det andre.

Når det kom til transkriberingen har jeg hatt en person sammen med meg til å høre på og skrive ned slik at alt skulle bli så korrekt som mulig. I denne prosessen ble det først skrevet ned et førsteutkast før intervjuer ble gjennomlyttet en eller to ganger til for å korrigere der det var eventuelle feil eller mangler. Det har i arbeidet med de innsamlede data vært viktig for meg å behandle alle data på lik linje uten at noen ble brukt i større eller mindre grad og at dataene ble anonymisert slik at de ikke kan spores til bestemte personer i ettertid.

#### 4.7 Etikk og kvalitativ metode.

I et forskningsprosjekt er det alltid en rekke etiske hensyn som skal ivaretas. Kvale og Brinkmann (2019) sier noe om intervjuet som en moralsk undersøkelse. Både selve prosessen og målet med den må tas hensyn til med tanke på etisk forankring. Samspillet i intervjuet påvirker både intervjueren og den som blir intervjuet og det er derfor både etiske og moralske hensyn som må tas (Brinkmann & Kvale, 2019, s. 95). Videre presenterer Kvale og Brinkmann en oversikt i syv stadier som omhandler etiske problemstillinger i en forskningsprosess. I selve valget av problemstilling i prosjektet må en velge med tanke på å forbedre situasjonen det skal forskes på. Gjennom planleggingen må en innhente samtykke, planlegge og sikre hvordan en skal ivareta konfidensialitet i studien. En må også vurdere om

det kan oppstå konsekvenser for de som deltar i studien. Når det kommer til intervjusituasjonen må konfidensialitet klarlegges, og man må ivareta den som skal intervjues på best mulig måte. I transkriberingen må konfidensialitet sikres slik at opplysninger ikke kommer feil ut eller personer kan gjenkjennes. Det er vesentlig at det som blir sagt muntlig i intervjuet blir korrekt gjengitt i skriftlig form. I analysen må det vurderes hvor dypt funnene skal analyseres, og om de som har blitt intervjuet skal ha noe å si i forhold til hvordan svarene deres blir tolket. Undersøkelsens funn må presenteres på en så sikker og korrekt måte som mulig, og i den skriftlige rapporten må konfidensialitet og eventuelle konsekvenser for intervjupersonene ivaretas (Brinkmann & Kvale, 2019, s. 97). Alle disse punktene har vært viktige å ivareta for meg i arbeid med dette prosjektet slik at studiens etiske aspekter hele veien har blitt utført på en så korrekt og god måte som mulig. I forkant av intervjuene i denne studien ble informantene tilsendt et informasjon- og samtykkeskjema hvor de ble gitt mulighet til å sette seg inn i studiens innhold og omfang. Det ble gitt informasjon om anonymisering av opplysninger og at man når som helst kunne trekke seg fra studien dersom man ønsker det (vedlegg nr. 2). Det som undersøkes i denne studien går på elever som tenkes å gå for grunnkompetanse som en større gruppe. Enkelthistorier har derfor ikke vært fokus. Informantene har heller ikke brukt enkeltelevers historie som eksempel i sine svar, men snakker om elevene som en gruppe med sine utfordringer og behov. Hvilken skole de jobber på eller navn gjengis ikke i skriftlig form. Dette har vært svært viktig å ivareta da elevgruppen det gjøres undersøkelser rundt i denne studien er en svært sammensatt og på flere måter en svært sårbar gruppe. Det er også viktig å huske på at alle som har deltatt i studien har taushetsplikt i sine jobber, og for å ivareta dette må en nødvendigvis snakke om elevene som gruppe og egne erfaringer rundt gjeldende emne.

I forbindelse med dette prosjektet måtte det søkes godkjenning fra Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD) (vedlegg nr. 1). Prosjektet ble godkjent og det videre arbeidet kunne deretter begynne. I informasjonsskrivet til prosjektets informanter (vedlegg nr. 3) informeres det om både intervjuets gjennomføring, oppbevaring av data og at de når som helst kan trekke sin deltakelse fra studien. I tillegg har de fått opplyst hvor lenge materialet fra intervjuene vil bli oppbevart i etterkant av prosjektet før de blir slettet. Dette er opplysninger den som skal intervjues trenger for å gi et informert samtykke til å delta i studien. Informanten skal informeres om formål, hovedtrekk i forskningsdesignet, fordeler og risiko ved å delta samt at det er frivillig å delta (Brinkmann & Kvale, 2019, s. 104).

## 5.0 Funn.

I dette kapitlet skal jeg gjøre en presentasjon av funnene fra intervjuundersøkelsene. Fekjær (2013) beskriver at man kan velge å strukturere funnkapitlet på flere ulike måter alt etter hva man opplever som hensiktsmessig. Hun sier videre at funnkapitlet bør deles i flere delkapitler. Det bør ikke være for mange delkapitler da det kan gjør at teksten blir vanskelig å holde oversikt over (Fekjær, 2013, s. 76). Jeg har valgt å dele dette kapitlet i tre underkapitler som tar for seg hovedfunnene i undersøkelsen:

- *Organisering og tverrfaglig samarbeid*
- *Identifisering og kartlegging av grunnkompetansekandidater*
- *Arbeid med motivasjon, mestring og læring*

Jeg har valgt å bruke en del sitater fra intervjuene slik at funnene blir presentert på mest mulig nøyaktig og oversiktlig måte. Sitatene er anonymisert og blir kommentert underveis i teksten. Samtidig som jeg har forsøkt å begrense bruken av sitater anser jeg enkelte av sitatene som svært innholdsmessig viktige og har derfor valgt å gjengi disse i sin helhet slik at innholdet beholdes i sin opprinnelige form. Fekjær trekker frem at «Du har en historie å fortelle, og det er denne som skal frem i dette kapitlet» (Fekjær, 2013, s. 76).

### 5.1 Organisering og tverrfaglig samarbeid.

Gjennom intervjuene kommer det frem at oppfølgingen av elever som skal gå for grunnkompetanse krever stor grad av samarbeid mellom til tider svært mange personer. Samarbeid og relasjoner er derfor vesentlig for at arbeidet rundt denne elevgruppen skal fungere. Dette er da svært viktig både mellom de ulike instansene i skolen, instanser utenfor skolen, eleven samt de foresatte. Gjennom intervjuene nevnes at følgende instanser kan delta i arbeidet med elevene: kontaktlærer, faglærer, avdelingsleder for aktuelle utdanningsprogram, sosialpedagogisk rådgiver, spesialpedagog, PPT (pedagogisk psykologisk tjeneste), helse- og yrkesrådgiver, yrkes- og utdanningsrådgiver, oppfølgingstjenesten, barne- og ungdomspsykiatrisk tjeneste (BUP), fastlege med flere. Blant de fire skolene hvor jeg har utført intervjuer varierer det noe i forhold til hvem som til enhver tid deltar i arbeidet, og at dette har en del å si for hvordan det fungerer. Det varierer også noe hvilke roller de ulike instansene har i samarbeidet og hvordan dette organiseres. En av lærerne sier følgende:

Ja, da er det jo først og fremst kontaktlærer, faglærer i de aktuelle fag, PPT og en representant for elevtjenesten som jobber med tilpasset og tilrettelagt opplæring. I tillegg kan det være at helsesøster og / eller miljøterapeut også er med i samtaler rundt elever som har utvidede behov.

Noe av det samme kommer frem hos to andre lærere hvor den ene sier:

Ja, det er .... På vår skole så er det jo elevtjenesten da. Jeg har jo.. i elevtjenesten så sitter helsesøster og oppfølgingstjenesten, og en ansatt som er der for spesiell tilrettelegging. Vi har fire voksenpersoner i elevtjenesten, og så har vi PP tjenesten da. Jeg har også vært borti at det ... er det BUFETAT det heter?

Den andre forteller:

Det er jo elevtjenesten. Der har vi både sosialpedagogisk rådgiver, helsesøster og yrkesrådgiver. Så er det spesialpedagogisk rådgiver som er bindeleddet til skolens ledelse, i tillegg til faglærer og kontaktlærer.

Gjennom disse tre sitatene ser vi at det er svært mange personer involvert, men at det nok organiseres noe ulikt på den enkelte skole. Det kommer frem at de ulike personene som er involvert kan ha ulike roller, og at det er noe ulikt hvem som har hovedansvaret for grunnkompetansekandidatene. Jeg tolker det også slik gjennom intervjuene at det er noe varierende hvor mye kjennskap og erfaring de ulike lærerne har til arbeidet med grunnkompetansekandidater da det ved noen skoler blir benyttet i større grad enn andre steder.

En annen lærer sier:

Ja, det er jo da et lærerteam hvor det er, ... hvor vi samarbeider veldig tett. Vi er fire lærere som jobber sammen, og så har vi også noen lærere som jobber noen timer hos oss i tillegg til oss fire. Men vi er på en måte en slags stamme på fire da, eller et team på fire. Så har vi fast møte en gang i uka hvor skolens rådgiver deltar, og hvor også sosialpedagogisk rådgiver deltar, ... nei spesialpedagogisk rådgiver deltar... og PPT rådgiver. Men hun er jo strengt tatt ikke fra skolen, men vi samarbeider tett med henne. Vi er egentlig nokså selvhjulpne, vi kjører i veldig stor grad vårt eget opplegg. Vi får gjøre som vi vil for å si det litt humoristisk da, sånn at det er ikke så mange som er involvert. Når elevene først har kommet til oss da er det vi som holder i dem i tillegg til rådgiverne.

Ved denne skolen kan det se ut som at rollene er noe mer tydelige i forhold til hvem som har hovedansvaret for grunnkompetansekandidatene. Vi ser her at de har faste ukentlige møter i forhold til disse elvene. Denne læreren beskrev en tydeligere organisering og at det var faste ukentlige møter i forhold til oppfølgingen av grunnkompetansekandidatene. I tillegg kommer det også frem at her har de et mer skreddersydd opplegg for grunnkompetansekandidatene. Flere av lærerne, uavhengig av skole, fremhever PPT som en svært viktig samarbeidspartner i arbeidet med denne elevgruppen.

Lederne jeg har intervjuet er ganske samstemte i sine betraktninger rundt samarbeidet mellom til tider svært mange personer. De beskriver at samarbeidet mellom de ulike personer som deltar i arbeidet med elever som skal gå for grunnkompetanse fungerer ganske godt, men at det er rom for forbedringer. En leder beskriver at mange er raske og får i gang prosesser, mens andre bruker svært lang tid. Denne lederen beskriver også at enkelte følger svært godt opp, mens andre er mer avventende. En av lederne sier dette om samarbeidet rundt elever som skal gå for grunnkompetanse:

Det er veldig ulikt. Noen er veldig raske til å melde tilbake og vi får i gang ting fort. Og noen..., jeg som leder skulle ønske at vi kommer raskere tilbake når vi ikke vet om tingene. Det går litt for lang tid. Jeg var litt inne på det tidligere at vi helst avdekker en del på vg1, men det hender de går til vg2 før vi får tatt tak i det.

Videre forteller samme leder at når grunnkompetanse er bestemt så er så å si alltid PPT påkoblet. Elevene får da en sakkyndig vurdering hvor det er beskrevet alt fra undervisningsmetoder til hvordan praksis skal foregå. Dette kan også innebefatte støttefunksjoner i klassen som for eksempel assistent eller å legge til rette for en mer praksisrettet undervisning. Det nevnes også at samarbeid med yrkesfagkoordinator er viktig i dette samarbeidet med tanke på å etter hvert få elevene i praksis og etter hvert som lærekandidater.

En leder beskriver at samarbeidet er godt, men at det er et forbedringspotensial. Denne lederen sier at kartleggingsfasen fungerer godt, men at man deretter har noe å gå på i forhold til oppfølgingen. Vedkommende fremhever at tid er mangelvare og at det både på lærer- og ledersiden kan være krevende å følge opp større tilretteleggingstiltak. Lærere har ofte for store grupper og for mange elever å følge opp, og på ledersiden er arbeidsoppgavene så mange at man ikke rekker med å følge opp slik man skulle ønske.

Lærerne er nokså samstemte i sine uttalelser med tanke på samarbeid. Samarbeidet beskrives som godt, men at det varierer noe. Varierende er et begrep som dukker opp hos flere av lærerne. Det beskrives at prosesser innimellom kan ta litt lang tid. En lærer beskriver det slik:

Det varierer veldig fordi at i noen tilfeller så får vi veldig mye informasjon fra tidligere skole som vi ikke kjenner igjen. Vi skriver gjerne slike bekymringsmeldinger, skjemaer for å melde inn utfordringer til elevtjenesten, og det kan ofte ta litt lang tid før ting blir tatt tak i. Når man har fått etablert samarbeidet så opplever jeg at samarbeidet oftest fungerer godt, men det kan være litt variabelt hva en som faglærer eller kontaktlærer mener at eleven kan klare med og hva representantene for elevtjenesten og tilrettelagt opplæring mener at eleven skal klare å gå for. Innimellom har elevene ganske urealistiske forventninger til hva de skal klare, og det kan også gjøre at samarbeidet blir noe mer krevende. Hvis man ikke ser helt de samme tingene... Stort sett så opplever jeg at det går fint, men at det gjerne tar kanskje litt for lang tid før man både får kartlagt situasjonen godt nok og før man får igangsatt tiltak.

Dette sitatet inneholder mye av det samme som kommer frem hos flere av lærerne. I noen tilfeller vet man mye om elevene allerede før de kommer til skolen om høsten og det kan allerede fra ungdomskolen være antydning at grunnkompetanse vil være aktuelt. I disse tilfellene kan man legge til rette allerede fra starten av første skoleår på videregående. Flere av lærerne forteller at i mange tilfeller er det ikke tenkt grunnkompetanse, men at man skal bruke de første skoleukene til å vurdere elevene før man avgjør om grunnkompetanse er aktuelt. Slik jeg tolker ut fra det lærerne sier er at de opplever denne utprøvingsperioden noe frustrerende og at den i mange tilfeller blir for lang. Enkelte sier at de melder tidlig fra om utfordringer, men at det kan ta lang tid før det blir tatt tak i. Dermed går mye av skoleåret før man får satt i verk hensiktsmessige tiltak.

En lærer beskriver samarbeidet som svært godt og tett. Dette utsagnet skiller seg noe fra de andre i forhold til at vi her ser at samarbeidet og organiseringen ser ut til å være noe mer planlagt:

Ja, men jeg kan jo si noe om hvordan samarbeidet fungerer, og det fungerer veldig godt. Da særlig hvis jeg tar med PPT rådgiveren inni der da, selv om spørsmålet ditt strengt tatt handlet om skolen så er det vanskelig for meg å skille fordi vi jobber sammen alle. Men det er et veldig godt samarbeid hvor vi som sagt har faste møter en



gang i uka og når som helst kan kontakte hverandre for å ta opp ting. Det blir også gjort. Jeg snakker med særlig skolens rådgiver, sikkert tre ganger i uka.

Kontaktlærerens og lærerens rolle i samarbeidet rundt denne elevgruppen beskrives av lederne som svært viktig. En av lederne sier at lærerens rolle er helt avgjørende, mens en annen påpeker at det er kontaktlæreren og faglæreren som hele tiden er tette på elevene med å motivere og oppmuntre. Det er den som er i klasserommet som får den tetteste relasjonen med den enkelte elev, og dermed kan fange opp det man trenger å ta tak i for å legge til rette på best mulig måte.

## 5.2 Identifisering og kartlegging av grunnkompetansekandidater.

Identifisering og kartlegging er første fase i arbeidet med elever som skal gå for grunnkompetanse i videregående opplæring. Flere av informantene trakk frem at det er to kategorier grunnkompeanselever. Den ene gruppen er de elevene man allerede vet om før de begynner i videregående skole, den andre er de elevene man identifiserer og kartlegger etter hvert. En del av disse identifiseres i løpet av vg1, men det finnes også eksempler på elever som ikke blir identifisert før på vg2. En av lederne forteller at de benytter IKO og Engagesystemet. IKO står for Identifisering- Kartlegging-Oppfølging og er et system som benyttes i enkelte fylker for å sikre tettere elevoppfølging. Engage er et digitalt system for registrering av karakterer mm. som brukes sammen med IKO. Dette forteller lederen at gir dem en god oversikt allerede før skolestart. I tillegg fortelles det at den identifisering som er gjort i grunnskolen ofte blir behandlet i egne overgangsmøter mellom ungdomsskole og videregående skole der det er behov for det. Ut fra denne informasjonen fattes beslutninger om det videre skoleløpet, gjerne sammen med elev og foresatte.

Samme leder som er sitert over forteller også at situasjonen kan endre seg underveis. De opplysningene og det som var tenkt fra ungdomsskolen stemmer ikke alltid når elevene kommer til videregående. I en del tilfeller må målsettingen justeres ned underveis i skoleløpet, mens det i andre tilfeller er motsatt og man ser at eleven kan klare mer enn det som man trodde i utgangspunktet. Vedkommende sier også at i enkelte tilfeller må man bruke noe lengre tid for å se an hvordan man skal legge opp utdanningsløpet. Det påpekes også at i noen få tilfeller er det slik at en elev man i utgangspunktet har planlagt for mot grunnkompetanse har en så positiv utvikling at man ser at denne kan gå for full kompetanse.

En annen leder sier at dette med kartlegging er en vanskelig prosess som det er utfordrende å gi en konkret beskrivelse av da alle elever er ulike, men at i de tilfeller hvor man allerede fra ungdomsskolen vet at man tenker et løp mot grunnkompetanse så har gjerne elevene allerede en sakkyndig vurdering som beskriver de tiltak som er nødvendige. Videre forteller samme leder at man bruker en seksukers periode i starten av skoleåret til kartlegging. Slik jeg forstår ut fra hva lærerne ved samme skole forteller, opplever de at det er denne seksukersperioden som gjerne kan trekke noe ut, slik at tilretteleggingstiltakene oppleves å komme i gang litt sent. En lærer sier noe som underbygger at prosessene kan ta noe lang tid:

Ja, det er ingen sånne spesielle rutiner for å kartlegge i starten av skoleåret. Det ser ut som elevene skal inn og se hva de får til av læring og mestring, og så etter hvert så blir det avdekket om det må tilrettelegges eller om eleven har spesielle behov da.

I tillegg nevner samme lærer at elever kan gjennomgå en rekke tester i starten av skoleåret hvor man kan avdekke om det foreligger spesifikke faglige utfordring. Også en annen lærer kommer inn på dette:

Ja, når vi ser at elever sliter med fag, sosialt eller med fravær og sånn, da blir det ofte ikke nevnt dette med grunnkompetanse da, men de blir jo på en måte henvist til elevtjenesten eller PPT. Kanskje helsesøster er inne i bildet også. Og etter hvert da møter med foreldre eller foresatte og eleven. Da kan spørsmålet om grunnkompetanse komme opp.

På spørsmål om hvordan kartlegging og identifisering skjer gikk mange av de samme svarene igjen blant både ledere og lærer. Overgangsskjemaer fra ungdomsskolen, samtaler med k-lærer fra ungdomsskolen, grunnskolepoeng, dokumentasjon fra utredning på BUP og PPT var noen av svarene. Det var flere som nevnte samtaler med foresatte og oppstartsamtale med eleven enten på våren før de begynner i videregående skole eller i forbindelse med skolestart. I tillegg mente flere at det å bli kjent med eleven i klasserommet var en vesentlig del av kartleggingen da man ikke alltid kjenner igjen opplysninger fra tidligere i skoleløpet når man ser dem i klasserommet i videregående skole. Da ser man hva de mestrer, og hva de ikke får til. Det vil være en viktig del i forhold til kartlegging av hvilke behov eleven har nå. I tillegg trakk flere frem ulike kartleggingsprøver og kartleggingsverktøy som viktige. Ved flere av skolene benyttet de systemet IKO (bokstavene står for Identifisering-Kartlegging-Oppfølging). Lærerens rolle i kartleggingsarbeidet ble av flere fremhevet som svært viktig. Kartlegging og identifisering dreier seg om å finne ut av elevens evner og muligheter for å lære. I dette

arbeidet blir det derfor viktig å se på bakgrunnen for elevenes utfordringer. Det kan være både fysiske, psykiske, sosiale og andre utfordringer som skaper vanskeligheter for den enkelte elev.

På spørsmål om elever som skal gå for grunnkompetanse har noen spesifikke kjennetegn var svarene fra de ulike informantene svært ulike. Noen oppga en rekke kjennetegn de mente forekommer hos disse elevene, mens andre mente at disse elevene ikke hadde noen spesifikke kjennetegn. Kjennetegn som ble nevnt var ulike diagnoser som for eksempel ADHD (Attention Deficit / Hyperactivity Disorder) og ADD (Attention Deficit Disorder), utfordringer gjennom hele skoleløpet, minoritetsspråklig bakgrunn med kort botid, elever som oppleves «usynlige» i klasserommet, mangel på motivasjon og mestringsfølelse, mye fravær, språk og kultur, fritak i fag, psykiske utfordringer, mobbing, fagvansker, elever som sliter med å tilpasse seg i klassemiljøet, samt lære / lese / forståelsesvansker. En av lederne forteller:

Et kjennetegn er jo at de kan kalle det,...de aller fleste eller mange av dem har jo hatt en litt trøblete tid på ungdomsskolen eller fortid på skolen i det hele tatt. Noen av dem kommer fra spesialskoler som spesialungdomsskoler og flere er traumatiserte elever, minoritetsspråklige elever med kort botid i Norge. Så det er jo i alle fall tre kjennetegn da, men det er jo flere. Dette er jo en veldig sammensatt gruppe selvfølgelig.

En lærer fremhever at det elever som skal gå for grunnkompetanse er en svært sammensatt gruppe som kan ha en rekke ulike utfordringer. Dette er viktig å få tak i i kartleggingsfasen da det danner grunnlaget for de tilretteleggingstiltak som skal iverksettes. Denne informanten deler gruppen i to, hvor den ene gruppen har fagvansker, mens den andre gruppen kan ha mer sammensatte behov. Ofte ser man at behovene er mer sammensatt:

Hvis en ser på de som har fagvansker så handler det om at de gjennom kanskje hele skoleløpet har ... eller etter at de kom til ett visst punkt i skoleløpet har hatt store utfordringer med å tilegne seg lærestoffet. Å ha en faglig forståelse og en utvikling som en tenker er forventet og vanlig på de ulike alderstrinnene. De elevene har jo ofte store utfordringer med å,... de opplever ikke mestring i forhold til læringsarbeidet sitt. Dette gjør at motivasjonen for skole generelt og mestringsfølelsen i de aktuelle fagene, for samtlige fag eller skole totalt, blir på en måte mangelfull da eller dårligere. De har hatt vansker gjennom så lang tid at de har på en måte mistet mestringsfølelsen og deretter motivasjonen for skole i det hele tatt. Så er det den gruppa som har andre typer

utfordringer, som fysiske eller psykiske sykdommer, det være seg da om det er ADHD... det er andre andre typer fysiologiske lidelser eller om det er mer psykososiale utfordringer.

I tillegg sier samme lærer at mobbing og høyt fravær kan være årsaker til store faglige mangler. Det å ha vansker med å tilpasse seg et klassemiljø fordi man er mye borte kan i tillegg til å ha det vanskelig på ulike måter gjør at man faller igjennom faglig og dermed opplever å mangle både motivasjon og mestringsfølelse i fagene. Denne læreren fremhever at det ofte er en svært sammensatt og lang historikk med utfordringer som gjør at enkelte elever trenger både lengre tid og mye tilrettelegging i skoleløpet.

Det er som nevnt mange involverte i arbeidet med elever som skal gå for grunnkompetanse, og alle disse har sine roller i dette arbeidet. De kan bistå i deler av eller hele prosessen rundt grunnkompetansekandidaten. Blant lederne kom det frem at deres rolle for en stor del handler om å bistå og koordinere arbeidet med identifisering og kartlegging. Lederne trekker frem lærerens og k-lærers rolle i dette arbeidet som svært viktig, og at lederens rolle ofte består i å samle dokumentasjon og informasjon fra de ulike personene som deltar i arbeidet. Alle lederne forteller at ofte foreligger det en del dokumentasjon på forhånd, og at det ofte er tenkt en vei mot grunnkompetanse allerede fra grunnskolen. Både lærere og ledere sier at en del av kartleggingen blir gjort på ledernivå før lærerne får informasjonen i skolestartperioden.

Elever som skal gå for grunnkompetanse har en litt annen vei gjennom skoleløpet enn andre og dette forutsetter gjerne en tettere dialog med både elev og foresatte. Ofte er mange av de ulike personene som deltar i arbeidet med på disse samtalene. Dette samarbeidet påpekes spesielt hos lederne. Samtaler med foresatte er også vanlig, dette nevnes av flere av lærerne. Samtaler med elevene foregår på litt ulike måter og på ulike tidspunkter gjennom skoleåret. Oppstartssamtaler er en vanlig praksis hos flere av lærerne. Videre samtaler jevnlig gjennom året for å sikre best mulig oppfølging og for å kunne fange opp endringer underveis. En lærer påpeker at det er viktig å informere elevene slik at de har en god forståelse av hva det innebærer å gå for grunnkompetanse. Lederne påpeker også samarbeidet med foresatte og deres deltakelse i samtaler med og rundt denne elevgruppa er viktig gjennom hele skoleløpet, men kanskje spesielt viktig i kartleggingsfasen. Informasjonsflyten i forkant av skoleåret trekkes frem som svært viktig blant lederne. En av lærerne sier følgende om dette:

Ja, det er jo gjerne samtaler med eleven så som en oppstartssamtale. Hvis det er elever som man vet at skal gå for grunnkompetanse eller man har fått innspill som tilsier at

de kanskje skal gå for grunnkompetanse, så snakker man gjerne allerede i en oppstartsamtale om dette. Det kan jo være at man har samtale med foresatte eller eleven sammen med foresatte. Så har vi jo ofte også samtaler med representanter for elevtjenesten da, PPT og de som jobber med tilpasset og tilrettelagt opplæring, for å kartlegge hvilke behov eleven har og hva eleven selv ser for seg. Hvor mye eleven selv tenker at han eller hun kan klare med i starten. Men så er vi jo veldig åpne på at hvis det blir for mye, så går det an å senke kravene og gjøre færre kompetansemål. Hvis det går bedre så enn man har tenkt så kan man justere opp og gå for flere kompetansemål og på kortere tid.

### 5.3 Arbeid med motivasjon, mestring og læring hos grunnkompetansekandidater i videregående skole.

Oppfølging, tilrettelegging og differensiering ut fra elevens kartlagte behov gjennom hele skoleløpet er viktig. Lederne trekker frem at sakkyndig vurdering ligger til grunn for tilretteleggingstiltak. Det jobbes kontinuerlig med faglig tilrettelegging i forhold til nivå-differensiering hos den enkelte elev i forhold til dennes faglige nivå. Motivasjon nevnes av flere av lederne som ett nøkkelord. For at elevene skal ha en positiv opplevelse i skolen er motivasjon som utgangspunkt for mestring vesentlig. Videre kommenterer flere FYR (fellesfag-yrkesfag-relevans) samarbeid, praktiske læringsarenaer, praksisretting av fellesfag, reduksjon eller justering i forhold til læreplanmål som viktig i arbeidet med elevene som skal gå for grunnkompetanse. Samarbeid med bedrifter er også et viktig moment. I tillegg er en oppgave for lederne å sørge for at ressurser som for eksempel assistent i klassen kommer på plass. Elevmedvirkning er også ett viktig moment i arbeidet som foregår gjennom skoleløpet. En av lederne sier:

Det går jo på faglig tilrettelegging. Faglig tilrettelegging og bruk av egnede hjelpemidler. Det kan jo være lydbøker, det kan være assistent som er med i timen. Vi har jo ikke personlige assistenter lengre, men vi har jo i en del klasser der det er mye utfordringer så har vi jo med en assistent i mange av timene. En assistent som er med og motiverer, setter i gang og bistår. Bistår læreren da rett og slett for å hjelpe til å få i gang elevene og hjelpe dem med de utfordringene de har. Hjelp dem på det nivået de er. Så det går hele tiden på å tilpasse opplegget da, nivå-differensiering så de får

oppgaver på et nivå der de kan blant annet mestre, og hjelpemidler og læremidler som er tilpasset det nivået.

Det kommer også frem at ved lese- og skriveutfordringer kan opplesing av oppgaver være til hjelp. Eventuelt å benytte enklere eller andre typer oppgaver. En ser også at en del elever har mer utbytte av å være mer ute i praktisk arbeid, og man bruker da YFF faget i noe utvidet variant. Dette for å praksisrette og via det gjøre lærestoffet mer interessant og forståelig for elevene. Til sist nevner denne læreren FYR samarbeid som en måte å legge til rette. FYR (fag-yrkesretting-relevans) kan bidra til at sammenhengen mellom ulike fag og nytten av de ulike fagene synliggjøres på en mer hensiktsmessig måte for elevene. Dette er et tiltak som nevnes som svært matnyttig da man ser at dette fungerer.

En lærer sier noe om det å vektlegge elevenes interesser i arbeidet med å skape motivasjon og mestring. Denne læreren forteller at grunnkompetansekandidatene ofte kan ha en assistent knyttet til seg eller gruppen. Dette gir rom for tilrettelegging både i klasserommet og i et verksted. Samme lærer fremhever at man følger opp grunnkompetansekandidatene svært tett med tanke på å fullføre noe. Det å finne elevens interessefelt og bruke dette aktivt nevnes også som nyttig:

Å finne ting som vi kan henge undervisningen på da. Veldig ofte så kan det være en enkelt ting som den eleven er veldig opptatt av, for eksempel en bil og da gjelder det å vri all den undervisning den eleven får over på noe som er relatert til bil. Selv om den for eksempel skal dreie en bolt så kan vi si at den bolten kanskje er tenkt på en.

Samme lærer påpeker at det å rose elever også er vesentlig, samt det å finne noen belønninger underveis. Ros skal ikke gis uten grunnlag da elever gjennomskuer dette, men det å rose eleven når det er grunnlag mener denne læreren at er svært viktig med tanke på motivasjon. Dette kan være i forhold til oppgaver eleven får til eller det kan være å møte opp på skolen dersom det har vært et problem tidligere.

En annen lærer sier noe som støtter opp under det som kommer frem over:

Ja, da handler det jo mye om å lage oppgaver og opplegg som er tilpasset den eleven. Som er på riktig nivå, men samtidig at det er litt å strekke seg etter. Og så handler det om å være veldig tett på, prate mye med den eleven om hvordan ting går, justere krav opp og ned ettersom hva eleven får til, sørge for at han får gode tilbakemeldinger og tilbakemeldinger som han kan jobbe videre med. At det ikke bare blir «nå var du

flink», men at man sier noe om at hva fikk du til nå, hva kan du prøve å jobbe videre med, hvordan synes du selv dette her gikk. Hva ser du for deg at du kan gjøre videre nå for å lære mer og komme enda videre. I forhold til det med personlig utvikling så handler det jo mye om det med mestringsfølelse og å skape en motivasjon hos eleven. Mestringsfølelse får jo eleven hvis han får oppgaver som han klarer, men samtidig ha noe å strekke seg etter slik at man føler at man klarer litt mer enn det man først hadde trodd. Så er det viktig det jeg sa noe om tidligere at man er en del av det sosiale miljøet og et større fellesskap. At man ikke blir den ene som skal gjøre litt mindre enn de andre, og at man føler seg ensom i skolehverdagen og i læringsarbeidet på grunn av at man skal gjøre det litt annerledes, men at man allikevel er en del av et større klassemiljø eller en større gruppe.

Det å mestre gjennom praktiske oppgaver vektlegges. Dette beskriver også en av lærerne som lettere enn å legge til rette teoretiske fag. Denne læreren forteller også at å finne gode samarbeidspartnere for elevene er viktig. Det kan være å arbeide sammen med noen de kommer godt overens med, og føler seg trygge på, og hvor elevene kan lære av hverandre. Vedkommende vektlegger at det å ha både oppgaver man vet at elevene mestrer og oppgaver hvor de må strekke seg litt utover det de kan, er viktig for utvikling og mestring. Også her fremheves det å rose elevene når de mester, er viktig for å skape motivasjon for å strekke seg enda lengre neste gang. Videre forteller samme lærer at fellesfagene legges så tett opp mot de praktiske fagene som mulig. I den ene gruppen denne læreren forteller om er all undervisning praksisbasert, og man har i svært liten grad fellesfag. Det som er av fellesfag, er knyttet helt opp mot det praktiske. De har for denne gruppen gått bort fra ordinær læreplan og baserer undervisningen i matte, norsk og engelsk på hva de mener er hensiktsmessig for denne gruppen. Eksempelvis går matematikkundervisningen på areal, volum, omkrets, lengder og mengder av ulike ting da det er dette ansees som vesentlig for det aktuelle programområdet.

Ved den ene skolen jobbes det etter en litt annen modell enn ved de tre andre. Ved tre av skolene har grunnkompetanseelevne tilhørighet i en ordinær klasse og tilretteleggingstiltakene legges opp innenfor rammen av den ordinære klassen. Ved en skole har de en egen klasse for grunnkompetanseelevne hvor de har praksisrettede fellesfag en dag i uken og praktisk arbeid rettet mot sitt fagområde med svært tett læreroppfølgning de resterende fire dagene.

Blant lærerne er det mange momenter som trekkes frem som viktige i arbeidet med oppfølging, tilrettelegging og differensiering gjennom skoleløpet: Tett oppfølging av k-lærer

og lærer, praksisrettet undervisning, fokus på å jobbe med motivasjon og mestring, faglig og sosial støtte samt å henge teori på noe som interesserer eleven nevnes som viktige momenter. Å legge vekt på det eleven får til og å fortsette med jevnlig samtaler med eleven, er andre momenter i dette arbeidet. I tillegg må man justere mål opp og ned slik at eleven kan jobbe på sitt nivå, men samtidig ha noe å strekke seg etter. Disse elevene skal også ha noe å jobbe mot som ligger litt utenfor det de kan akkurat nå for å komme videre. Samtidig er det viktig å tenke på hva som er gjennomførbart slik at lista ikke legges for høyt, da dette kan være ødeleggende for motivasjon og læring. Det å være en del av et klassemiljø, og at det kontinuerlig jobbes med dette klassemiljøet, beskrives også som vesentlig av flere av lærerne. Det å bli stilt krav til er viktig for denne elevgruppa. K-lærer må fortsette å ha kontakt med foresatte gjennom hele utdanningsløpet. En av lærerne nevner at lærerens kompetanse på området er viktig når det kommer til arbeid grunnkompetanselever med annet morsmål. Praksisretting og mindre teorimengde er for mange av disse elevene er forutsetning for å lykkes. En lærer fra helse og oppvekstfag sier følgende om dette:

Ja, da handler det jo veldig mye om å gi eleven oppmuntring og støtte, på at det er riktig og godt nok å gå for grunnkompetanse der den eleven er nå. Så er det jo noe med å ha jevnlig samtaler med eleven, at den føler at den har noen å gå til hvis det er noe som blir for vanskelig eller at man føler at dette ble litt for enkelt. At man kan justere opp og ned etter hvert, at man har en god dialog. I tillegg så er jo dette her gjerne elever som liker godt å jobbe praktisk, og at man da lager opplegg som gjør at det ikke bare skal jobbes med masse teori, men at de også kanskje kan få være litt ekstra ute i praksis for eksempel eller ha mere praktiske arbeidsoppgaver. At de får jobbe med andre elever som er på sitt nivå. Samtidig er det viktig at de får være en del av klassemiljøet, og at det ikke blir sånn at de skal være på et lite rom sammen med andre på samme nivå eller at de skal være i smågrupper hele tiden. At de både har rom for å jobbe på sitt nivå, men at de også skal være en del av det sosiale miljøet. Så handler det om å tilpasse både det sosiale og faglige miljøet til deres nivå, men samtidig så er det også viktig å stille litt krav til disse her elevene for å skape motivasjon om eleven trenger å pushes litt ekstra og stille litt krav. Det vil etter hvert skape mere motivasjon når det eleven ser at den mestrer ting han ikke hadde tenke han skulle få til i utgangspunktet.



Flere nevner at det kan være krevende å arbeide med grunnkompetanseelever fordi mange har svært store utfordringer på mange ulike plan. En av lærerne sier at man må brenne for denne elevgruppa for å ha denne jobben:

Du sa tett på, og det er egentlig veldig godt sagt fordi du må brenne for den elevgruppa for å ha den den jobben. Nå synes jo jeg at jeg har verdens fineste jobb, men man er nødt til å ha store doser tålmodighet og toleranse, og vi har et slags sånn prinsipp da som vi gjør klart for elevene. At hos oss så får de alltid en sjanse til.

Ut fra det som kommer frem gjennom svarene tolker jeg det dit at det jobbes på svært mange måter, og at man hele tiden leter etter løsninger som skaper mest mulig mestring for den enkelte elev. Gjennom det å benytte ulike læringsmetoder og oppleve mestring, forsøker man å bidra til å øke motivasjonen hos elevene.

Som en oppsummering har jeg samlet hovedfunnene fra undersøkelsen i tabellen under.

Tabell nr. 2. Hovedfunn i analysen.

Hovedfunn	Underkategorier
Organisering og tverrfaglig samarbeid.	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Samarbeid mellom svært mange ulike instanser, tett dialog</li> <li>○ Relativt godt samarbeid, rom for forbedringer</li> <li>○ PPT, spes.ped rådgiver, sos.ped rådgiver, you-rådgiver, ledere, lærer</li> <li>○ Lærerens rolle er avgjørende</li> <li>○ Relasjoner og trygge voksenpersoner er vesentlig.</li> <li>○ Hvem som deltar i arbeidet har mye å si.</li> </ul>
Identifisering og kartlegging.	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Kartleggingsverktøy</li> <li>○ Lærerens / kontaktlærerens rolle</li> <li>○ Samtaler (inntaks og oppstartsamtaler, overføringssamtaler)</li> <li>○ Dokumentasjon fra tidligere (eks. utredninger, overgangsskjema)</li> <li>○ Sakkyndig vurdering</li> </ul>
Motivasjon, mestring og læring.	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Følge opp sakkyndig vurdering</li> <li>○ Tilpasset undervisning</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"><li>○ Faglig og sosial tilrettelegging</li><li>○ Arbeid med motivasjon og mestring</li><li>○ Praksisretting av fellesfag og praksisnære opplærings situasjoner</li><li>○ Bruke elevens interesser.</li><li>○ Tilbakemeldinger som bygger motivasjon og mestring.</li><li>○ Å være en del av en gruppe.</li><li>○ Samarbeid med bedrifter</li></ul>
--	--

## 6.0 Drøfting.

I dette kapitlet vil funnene fra intervjuene drøftes opp mot relevant teori og tidligere forskning på området. Jeg har valgt å strukturere dette kapitlet i tre underkapitler for å besvare de tre forskningsspørsmålene som var utgangspunkt for intervjuene. Som en innledning minner jeg derfor om oppgavens problemstilling og de tre forskningsspørsmålene som ligger til grunn. Oppgavens problemstilling er som følger:

*«Hvordan sikrer skolen at elever som går for grunnkompetanse får best mulig oppfølging og læringsutbytte»?*

Opgavens tre forskningsspørsmål som i dette kapitlet vil bli brukt som overskrifter er:

1. Hvordan identifiserer skolen elever som skal gå for grunnkompetanse?
2. Hvordan samarbeider de ulike instanser innad i skolen for å ivareta elever som går for grunnkompetanse?
3. Hvordan legger skolen til rette for faglig og personlig utvikling hos elever som skal gå for grunnkompetanse?

Konklusjon og oppsummering kommer i et eget kapittel etter dette.

Formålet med denne masterstudien er å finne nærmere ut av hvordan grunnkompetansekandidater ivaretas mens de er i skolen. Det finnes en del forskning på dette området når det dreier seg om overgangen til arbeidslivet, men ikke så mye om hvordan de ivaretas i skolen. Jeg jobber selv i videregående skole og har ofte tenkt at det er et behov for mer kunnskap rundt dette for å sikre mer helhet og kontinuitet i opplegget som lages rundt denne elevgruppen. Jeg opplever også at det er svært mange grunner til at elever tenkes å gå mot grunnkompetanse, at opplegget til en stor grad må sys rundt den enkelte. Min opplevelse er også at det er for lite kunnskap om grunnkompetanse, og at grunnkompetanse brukes i veldig liten grad i mitt hjemfylke. I forhold til Markussens (Markussen et al., 2018, s. 80) undersøkelser om dette ser det ut til å stemme. I tillegg støttes dette gjennom intervjuer gjort med lærere i et annet fylke der ordningen ifølge Markussens (Markussen et al., 2018, s. 80)tall viser at den benyttes i langt større grad.

## 6.1 Hvordan identifiserer skolen elever som skal gå for grunnkompetanse?

Det er mange elever som trenger tilrettelegging i videregående opplæring, enten i overgangen mellom ungdomsskolen og videregående skole eller gjennom hele perioden de er i videregående. For å sikre best mulig opplæring er det viktig å sette seg inn i hvordan ungdommene ser sin egen opplærings situasjon (Tangen, 2019, s. 643) Informasjonsflyten mellom ungdomsskole og videregående skole har de senere årene vært i fokus, og rådgivers rolle nevnes her som viktig. I tillegg kommer overgangsskjemaer i de tilfeller der elever ikke har vedtak eller rett på spesifikk tilrettelegging, men hvor man allikevel ser et behov for tilrettelegging ut over det vanlige (Tangen, 2019, s. 646-647). Gjennom intervjuene med lærere og ledere ved de ulike skolene ser det ut til å være mye likt i hvordan identifisere elever som bør gå for grunnkompetanse.

Flere nevner at kartleggingen kan være gjort tidligere i skoleløpet og at man derfor allerede i grunnskolen har sett behovet for eventuell grunnkompetanse for enkelte elever. Disse kommer da til videregående skole med et litt annet utgangspunkt enn mange andre. Funnene bekreftes i Lied-utvalgets sluttinnstilling hvor man deler grunnkompetansekandidater inn i flere ulike grupper med ulik inngang i utdanningsløpet. I den første gruppen finner vi elever som går et planlagt løp mot lærekandidatordningen, den andre gruppen er praksisbrevkandidatene og i den tredje gruppen tilhører de elever som begynner i videregående skole med en plan om å fullføre med vitnemål, fag- eller svennebrev, men som stryker i et eller flere fag og dermed avslutter med grunnkompetanse. Her henvises også til §3-3 i Opplæringsloven som beskriver grunnkompetanse som en av tre sluttkompetanser (NOU 2019:25, 2019, s. 30).

Et par av informantene i intervjuundersøkelsen sa noe om at man gjerne bruker noen uker på starten av skoleåret til å kartlegge et eventuelt behov for grunnkompetanse. En leder antyder seks uker, en lærer som nevner det samme tidfester ikke kartleggingsperioden så eksakt. Det kan imidlertid tyde på at man ved flere av skolene bruker en del uker i starten av skoleåret til å kartlegge elever med tanke på grunnkompetanse før eventuelle tilretteleggingstiltak vurderes og kommer på plass. En lærer sier imidlertid at de ikke har noen spesielle rutiner omkring dette. Flere av informantene nevner at kartleggingsprøver av ulike typer kan gi en viktig innsikt i hvilke utfordringer enkelte elever har, og om det ut fra dette er behov for å tenke grunnkompetanse istedenfor full kompetanse.

Flere av lærerne nevner at de ved deres arbeidssted benytter IKO-modellen. IKO-modellen er som tidligere omtalt et verktøy for nettopp identifisering, kartlegging og oppfølging av elever

som ikke finner seg til rette i skolen og som dermed står i fare for å slutte underveis i utdanningsløpet (Akershus Fylkeskommune, 2016, s. 2-15). Oppstartssamtaler i starten av skoleåret og oppfølging med samtaler utover skoleåret blir nevnt av flere av informantene. I tillegg til dette nevner flere at samarbeid og samtaler med foresatte er et viktig moment i kartlegging og videre i oppfølgingen gjennom skoleløpet. Som nevnt over brukes det gjerne noen uker i starten av skoleåret til identifisering og kartlegging, men informantene forteller at i motsatt fall får man en del informasjon fra giverskole om enkelte elever. Denne informasjonen er ikke alltid like gjenkjennbar, men like fullt verdifull. Dette ser da ut til å samsvare med det Tangen (2019) skriver om overføringssamtaler og overgangsskjemaer i overgangen mellom ungdomsskolen og videregående skole (Tangen, 2019, s. 646-647). I veilederen til IKO-modellen beskrives det at skolens ledelse i forkant av skoleåret får informasjon fra giverskole som kan benyttes i arbeidet med klasseinndeling og planlegging av tilretteleggingstiltak (Akershus Fylkeskommune, 2016, s. 2-15). Ut fra det informantene sa får man noen ganger slik informasjon, noen ganger ikke. Det kan virke som det er litt avvikende rutiner omkring dette på ulike skoler ut fra det som kommer frem gjennom intervjuene. Dette er også i tråd med min erfaring som kontaktlærer.

Flere av informantene sa at kontaktlærerens rolle er viktig gjennom hele prosessen fra identifisering til eleven er ferdig i videregående skole. Spesielt viktig er dette i de tilfeller der informasjon om eleven ikke foreligger. I disse tilfeller får kontaktlærer en viktig rolle i arbeidet med indentifisering. Én leder påpeker at det kan ta litt for lang tid før informasjon kommer frem, og at det kan være noe personavhengig. Jeg tolker dette dithen at informantene sier noe om at den enkelte lærers engasjement her er avgjørende.

En ser gjennom intervjuene at det er svært mange og ofte sammensatte utfordringer som gjør at man må tenke et løp mot grunnkompetanse. Det er gjerne ikke en enkelt grunn, men gjerne en problematikk som har vart over en lengre periode eller vært gjennomgående for hele skoleløpet til enkelte som gjør det vanskelig å fullføre videregående skole med full kompetanse på normert tid. Blant informantene kommer det frem årsaker som: fagvansker, høyt fravær, mobbing, fysiske, psykiske eller psykososiale vansker. Det kan også dreie seg om traumer eller språkvansker blant elever med kort botid i Norge. Dette finner jeg støtte for i det Markussen sier om lærekandidatordningen. Det kan være flere grunner til at elever ikke kan gå for full kompetanse. Dette kan være kognitive vansker, lese og skrivevansker, konsentrasjonsproblemer, fysiske eller psykiske utfordringer (Markussen et al., 2018, s. 33). Ut fra min erfaring er det ofte en kompleks problematikk som gjør at elever ikke kan gå for

full kompetanse og dermed må tenke et løp mot grunnkompetanse. Jeg opplever også at det ofte er en del informasjon som ikke forelegges og at det dermed brukes for lang tid før hensiktsmessige tilretteleggingstiltak kommer på plass, og at man får avklart om eleven skal gå et løp mot grunnkompetanse. Det er dermed samsvar mellom mine erfaringer og det som kommer frem i intervjuene. Reidun Tangen nevner bruken av overgangsskjema som et godt hjelpemiddel for informasjonsoverføring der man kan få frem ulike momenter omkring utfordringer elever måtte ha (Tangen, 2019, s. 646-647). Enkelte nevner også at de opplysningene man får fra ungdomsskolen ikke er gjenkjennbare når man begynner i videregående skole, og at man derfor ser behovet for mer kartlegging dersom situasjonen har endret seg. Her nevnes at man innimellom ser et behov for å justere både opp og ned med tanke på kompetansemålene i løpet av et skoleår. Her tenker man da at en elev som i utgangspunktet var tenkt å gå for full kompetanse, kanskje ikke vil kunne klare dette, og man dermed må tenke et løp mot grunnkompetanse for denne eleven. I motsatt fall en elev som er tenkt å gå mot grunnkompetanse kan klare full kompetanse.

Kontaktlærers rolle beskrives av informantene som viktig gjennom hele utdanningsløpet da det er kontaktlærer som gjennomfører oppstartsamtaler, samtaler gjennom skoleåret og er den som følger elevene tett. Kontaktlærers rolle omhandles i Opplæringslovens §8-2 hvor det beskrives at kontaktlærer har et særlig ansvar for både den praktiske og administrative oppfølgingen rundt både enkeltelever og gruppa (Opplæringslova, 1998, s. 25). Min erfaring er at kontaktlærers rolle er helt avgjørende i arbeidet med grunnkompetanseelever. Jeg ser også at det er ulikt hvor mye kompetanse det er på området blant de som fungerer som kontaktlærere og at dette kan påvirke hvordan disse elevene blir ivaretatt. En ser også gjennom intervjuene at det er litt ulikt hvor mye kjennskap til og kompetanse ulike lærere har i forhold til kartlegging med tanke på grunnkompetanse. Dette er nok naturlig med tanke på at bruken av grunnkompetanse blir benyttet i svært ulik grad i de to fylkene hvor intervjuene er gjort (Markussen et al., 2018, s. 80).

Ut fra intervjuene kommer det frem at det er noe varierende praksis knyttet til identifisering av grunnkompetansekandidater. Noen er identifisert på forhånd, andre identifiseres underveis. Det kommer fram at tidsperspektivet varierer og at kontaktlærers rolle ofte er avgjørende i forhold arbeidet med identifisering.

## 6.2 Hvordan samarbeider de ulike instanser innad i skolen for å ivareta elever som går for grunnkompetanse?

Tverrfaglig samarbeid er ikke noe man kan velge eller velge bort. Lovverket stiller krav til at et slik samarbeid finner sted i skolen (Opplæringslova, 1998, s. 28-29). Ut fra undersøkelsene kom det frem at det er svært mange instanser som deltar i et tverrfaglig samarbeid i skolen. Samarbeid og relasjoner er viktige begreper i denne sammenheng. Glavin og Erdal (2018) omtaler tverrfaglig samarbeid som en metode eller en arbeidsform hvor flere ulike yrkesgrupper bidrar med sin kompetanse i et samarbeid mot en felles målsetting (Glavin & Erdal, 2018, s. 21). Når en ser på svarene i intervjuundersøkelser kommer det frem at samarbeidet mellom ulike instanser stort sett fungerer svært godt, men at prosesser i en del tilfeller gjerne kunne gått noe raskere. Flere informanter beskriver at prosessen med å identifisere og kartlegge elever i noen tilfeller tar svært lang tid, og at man også ser at det å få i gang samarbeid, kan ta noe lengre tid enn det man skulle ønske. I tillegg beskriver flere av informantene at det også kan være noe personavhengig med tanke på hvor godt et samarbeid fungerer. To av lederne uttaler at man har et forbedringspotensial i samarbeidsprosesser spesielt med tanke på at det brukes for lang tid på å få prosesser i gang. Det påpekes også at tid er en mangelvare, og at dette påvirker samarbeidet. Her ser vi altså at det er litt forskjell på lærernes og ledernes opplevelse av samarbeidet som skjer rundt grunnkompetansekandidater i skolen. Ut fra det som kommer frem, kan det se ut som at samarbeidet i enkelte tilfeller er noe tilfeldig. Kjennskap til hverandres kompetanse er viktig i et tverrfaglig samarbeid. Mangel på ressurser nevnes å være et hinder i samarbeidet. Dette kan dreie seg om økonomi, tid eller annet (Glavin og Erdal s 40-41). Saltkjel nevner at det å ha en felles forståelse for målet er vesentlig. Det samme gjelder forståelse for egen og andres rolle og ansvar (Saltkjel s 39). Videre påpekes det også her viktigheten av kontaktlærers rolle, og at denne vil ha gode muligheter til å bidra til å løse elevers utfordringer med støtte i et tverrprofesjonelt samarbeid (Saltkjel s 42). En kan ut fra funnene anta at man opplever at mye i det tverrfaglige samarbeidet fungerer godt, men at man ser muligheter for å styrke dette. Samtidig kan en se at det som beskrives i teorien, er gjenkjennelig i det funnene viser i forhold til dette.

Min erfaring rundt dette er at i de tilfeller man vet på forhånd at en elev skal gå for grunnkompetanse og at det foreligger en sakkyndig vurdering, så kommer prosesser raskt i gang og samarbeidet fungerer oftest godt. Når dette ikke er kjent på forhånd og man skal bruke de første ukene av skoleåret på identifisering og kartlegging, hvor man ikke helt vet hva man skal se etter, er saken en helt annen. Da opplever jeg at man er noe mer avventende i

forhold til samarbeid og tiden går uten at noe konkret kommer på plass. Jeg opplever også at det kan være noe tilfeldig og personavhengig. I disse tilfellene er det heller ikke så lett å ha definerte roller som gjør at samarbeidet blir godt.

I intervjuene ble følgende nevnt som viktige i det tverrfaglige samarbeidet rundt elever som skal gå for grunnkompetanse: kontaktlærer, faglærer, avdelingsleder for aktuelle utdanningsprogram, sosialpedagogisk rådgiver, spesialpedagog, PPT (pedagogisk psykologisk tjeneste), helse- og yrkes- og utdanningsrådgiver, oppfølgingstjenesten, barne- og ungdomspsykiatrisk tjeneste (BUP) og fastlege. Som vi ser her er det en sammensatt gruppe av personer innad i skolen, men også eksterne instanser. Samarbeidet og at man har ulike oppgaver og roller ble nevnt i intervjuene som vesentlig. Flere av informantene nevner kontaktlærer som en nøkkelperson i arbeidet rundt grunnkompetanskandidater i skolen.

Borg (2015) beskriver denne type arbeid i tre ulike modeller hvor det skisseres det som omtales som lagene rundt læreren og hvordan disse er organisert. I beskrivelsen av de tre modellene beskrevet som *den tradisjonelle modellen*, *ekspertmodellen* og *den integrerte modellen* ser man at de samme personer eller instanser deltar i samarbeidet, men at organiseringen er noe ulik. Man snakker i denne forbindelse om primærlaget eller sekundærlaget organisert rundt læreren eller eventuelt trinnet. Hvem som deltar hvor varierer, og det trenger heller ikke være slik at man benytter en modell helt slik som beskrevet, men en blanding. PPT blir beskrevet som en instans man noen steder har et svært nært samarbeid med, mens andre steder er dette samarbeidet mer fjernt (Borg et al., 2015, s. 12-13). Gjennom analysen av intervjuene i denne masterstudien ser man at det til en stor grad samsvarer hvem som nevnes å inngå i et tverrfaglig samarbeid i skolen med det som kommer fram i beskrivelsen Borg (2015) gir. PPT omtales av mange av informantene i intervjuundersøkelsen som en instans man har svært nært samarbeid med selv om dette er en ekstern instans. Ved den ene skolen hvor de har en egen gruppe organisert rundt grunnkompetanseelever, fremheves samarbeidet med PPT mer tydelig enn ved de andre skolene. Ut fra mine erfaringer opplever også jeg at det ofte er de samme som beskrevet over som deltar i arbeidet rundt grunnkompetanseelever. Jeg ser også ut fra egen erfaring at man kan ha ulike roller i forhold til ulike elever da elevene har helt forskjellige behov og at man dermed har behov for ulik kompetanse. Både ut fra egen erfaring og det som kommer frem i intervjuene, ser jeg at i noen tilfeller er det naturlig at kontaktlærer og PPT samarbeider tettest, mens det i andre tilfeller kan være behov for andre og flere instanser i samarbeidet. Et vesentlig moment her er at man har ulik kompetanse og at man samlet må bruke denne til det beste for den enkelte elev.



Irgens (2021) påpeker viktigheten av relasjons og samarbeidsferdigheter for å skape gode team. Kompetanse på disse områdene er derfor helt avgjørende. Relasjonene mellom enkeltindividene fremheves også som vesentlig her (Irgens, 2021, s. 122). Basert på funnene kan det se ut som at dette for en stor del var på plass ved de skolene hvor jeg har gjort intervjuer. Både lærere og ledere fremhevet at relasjoner er helt vesentlig i arbeidet med grunnkompetanseelever.

Kontaktlærers og lærers rolle ovenfor elever som skal gå for grunnkompetanse beskrives gjennom intervjuene som viktig. Flere fremhever kontaktlærers rolle som svært viktig, da det er denne som er tettest på elevene og dermed har størst mulighet til å oppmuntre og motivere eleven i sitt arbeid. Ut fra egen erfaring mener jeg at kontaktlæreren er den som hele tiden er tettest på elevene og som dermed enklest vil kunne observere og plukke opp det eleven har utfordringer. Med å kunne bringe dette med seg inn i samarbeidet med andre personer og instanser, kan man bistå eleven ut fra ulike kompetanse man har til rådighet. Opplæringsloven sier følgende om kontaktlærerens rolle i forhold til elevene: «Klassen eller basisgruppa skal ha ein eller fleire lærarar (kontaktlærarar) som har særleg ansvar for dei praktiske, administrative og sosialpedagogiske gjeremåla som gjeld klassen eller basisgruppa og dei elevane som er der, mellom anna kontakten med heimen» (Opplæringslova, 1998, s. 25).

### 6.3 Hvordan legger skolen til rette for faglig og personlig utvikling hos elever som går for grunnkompetanse?

Som tidligere nevnt er motivasjon, mestring og læring tre elementer som henger nøye sammen. For mange elever som har grunnkompetanse som mål har gjerne dette vært vanskelig gjennom hele eller deler av utdanningsløpet. Skaalvik og Skaalvik (2015) viser til Bandura når de snakker om dette. Elever kan ha en positiv mestringsforventning knyttet til egen læring, og denne kan i stor grad påvirke motivasjonen hos den enkelte (Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 17-19). Gjennom intervjuene kommer det frem at det å jobbe med motivasjon, mestring og læring hos grunnkompetansekandidatene er noe det jobbes mye med på svært mange ulike måter. En må her huske på det mange av informantene sier om hva som kjennetegner denne elevgruppen da disse elevene gjerne har svært komplekse utfordringer som har vart over lang tid. Dette kan dreie seg om alt fra ulike fysiske eller psykiske utfordringer, lese og skrivevansker, lærevansker, konsentrasjonsutfordringer, språk eller adferdsvansker. Flere av informantene nevner mange av de samme utfordringene og at disse

kan forekomme i ulike kombinasjoner eller alene. Svært mange av lærerne fremhever det å jobbe med motivasjon for å skape mestring og læring. Det å praksisrette fellesfagene og å tilhøre et klassemiljø er momenter som nevnes av flere. Basert på funnene tolker jeg det slik at svært mange lærere strekker seg langt i å hjelpe elevene i å oppleve mestring og læring gjennom å øke motivasjonen. Med bakgrunn i uttalelser fra enkelte av lærerne er det grunnlag for å kunne si at lærerens engasjement i denne elevgruppen er helt avgjørende. Én lærer uttrykte at man må brenne litt ekstra for disse elevene da det er svært krevende å jobbe med elever som har og har hatt utfordringer i skoleløpet over lang tid. Skaalvik og Skaalvik (2015) nevner fem punkter for hvordan man kan legge til rette for mestringsforventning (Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 27). Gjennom intervjuene beskrives flere av disse punktene. Det kommer også helt tydelig frem at det å arbeide målrettet med motivasjon, mestring og læring er noe lærerne har som et helt tydelig fokus når det gjelder grunnkompetansekandidatene. Funnene gir også grunnlag for å hevde at lærerne strekker seg langt for å møte elevene der de er, legge til rette og gi dem flere sjanser, dersom de ikke lykkes i starten. Tydelige tilbakemeldinger med fokus på hva elevene får til, er noe som vektlegges. Å rose elever når de mestrer ulike oppgaver er også vesentlig, men man må unngå ros bare for å rose. Tett dialog med elevene er viktig da mange trenger tett oppfølging i læringsarbeidet.

Mange tiltak nevnes når det kommer til å fremme motivasjon, mestring og læring: faglig tilrettelegging, lydbøker, assistent, praktisk arbeid, å bruke YFF-faget i noe utvidet form, samarbeid med bedrifter og å bruke den enkelte elevs interessefelt aktivt. En informant bruker et eksempel hvor man i verkstedarbeid kan dreie en bolt med videre tanke på at denne kan brukes i en bil. På denne måten synliggjør læreren at det eleven gjør har en nytte. Det jeg foreløpig har omtalt i denne delen av drøftingen omtales også i en artikkel (Schmid et al., 2021) som omhandler sårbare elever i yrkesfaglig utdanning. Elevene som har bidratt med svar i forbindelse med arbeidet med denne artikkelen, fremhever at det å lære om noe de er interessert i og som de ser nytte av i fremtiden som viktig. Arbeid mot et mål og som har mening og relevans skaper motivasjon. Det samme gjør praksisorientert læring. I tillegg forteller elevene om at gode relasjoner til lærer og skolens øvrige personale, samt det å tilhøre et klassemiljø bidrar til motivasjon. Noen beskriver det å oppleve mestring for første gang (Schmid et al., 2021, s. 54-58). Jeg opplever at både det jeg finner i teorien og det som kommer frem gjennom intervjuene bekrefter mine egne erfaringer når det kommer til dette. Ut fra egne erfaringer ser jeg at man må være fleksibel, og det å kunne variere innenfor et bredt

spekter er helt avgjørende. Erfaring veier også tungt i arbeidet med denne elevgruppen da man må tilpasse spesifikt til den enkelte elev siden utfordringene kan være svært ulike.

Det å rose elever for det de får til er noe som går igjen hos flere av informantene. Det samme er det å legge til rette for oppgaver de har mulighet til å mestre. Samtidig påpeker flere at det også er vesentlig at elevene har noe å strekke seg etter, og at de gjerne kan jobbe sammen med noen slik at de kan lære fra hverandre. Her ser vi at lærerne legger til rette for læring som samsvarer med det Vygotsky beskriver gjennom sin sosiokulturelle læringsteori og den proksimale utviklingszone (Säljö, 2016, s. 108-112). Imsen vektlegger også Vygotskys tankegang i forhold til at man må lære av og med andre før man selv kan utføre oppgaver på egenhånd (Imsen, 2010, s. 255). Det å være en del av et større klassemiljø trekker flere av lærerne frem som viktig. At man ikke blir ensom i skolehverdagen fordi man er den ene som skal gjøre noe litt annerledes enn de andre.

Mestring gjennom praktiske oppgaver uansett om det er i klasserommet, i verkstedet eller i en annen praktisk opplæringsarena vektlegges. Dette forankres i Deweys teorier rundt barns naturlige instinkt når det kommer til å undersøke. Dewey vektla det at barna skulle se nytten gjennom sine erfaringer, for eksempel gjennom å lage noe de senere kunne bruke. Videre vektla Dewey å legge opplæringen så tett opp mot det virkelige liv som mulig (Dewey, 2009, s. 41-45). Ser man dette opp mot funnene i undersøkelsen ser en at det nettopp er dette mange av lærerne beskriver at de vektlegger i sitt daglige arbeid med grunnkompetansekandidatene. Dette ivaretar også samfunnsperspektivet.

En del informanter nevner at man følger grunnkompetansekandidatene ekstra tett da de ofte har et behov for det. «Tett på» er et begrep som går igjen gjennom intervjuene. Fleksibilitet ser også ut til å være noe som preger oppfølgingen av grunnkompetansekandidater da man hele tiden må være oppmerksom på at krav må justeres underveis. Ut fra egne erfaringer opplever også jeg at dette er en elevgruppe man kan nå mye lengre med enn det man kanskje først antar. Jeg opplever også at dette er noe personavhengig og at lærerens erfaring, egenskaper og fagkompetanse på området har mye å si. Lærerens engasjement er viktig. Dette bekreftes som tidligere nevnt av en av lærerne som gjennom intervjuet sier at man må brenne litt ekstra for disse elevene. Jeg tolker det da dithen at han mener at dette er ikke en elevgruppe du kan jobbe med uten å ha dette ekstra engasjementet og interessen for å møte nettopp disse elevene der de er.

Å kontinuerlig jobbe med klassemiljøet trekker flere av informantene frem som svært viktig. Det å skape trygge rammer hvor alle kan jobbe på sitt nivå og dermed siktes en positiv utvikling. Som kontaktlærer gjennom de siste 15 årene, vet jeg at det å sikre et trygt og stabilt klassemiljø er helt avgjørende for at elever skal oppleve tilstrekkelig trygghet til å kunne utvikle seg både faglig og personlig. Deweys tankegang kan støtte opp under dette gjennom beskrivelser av at man må unngå en autoritær og klasseroms basert undervisning, men søke å opprettholde engasjement og aktivitet gjennom praksisbasert undervisning (Säljö, 2016, s. 86-87). Ser man på funnene i Schmidts (2021) artikkel stemmer dette også overens med utsagn fra elever (Schmid et al., 2021, s. 54-55). Med bakgrunn i egne erfaringer vet jeg at det å arbeide praksisbasert kan være et bidrag i arbeidet med å skape et godt klassemiljø, da man gjerne i praktisk arbeid har mer fokus på samarbeid og kommunikasjon med andre. Med bakgrunn i undersøkelsens funn ser jeg også at flere av lærerne sier det samme.

Funnene i undersøkelsen gir grunnlag for å hevde at det legges stor vekt på at grunnkompetansekandidatene skal ha et opplegg som ivaretar dem slik at de sikres både faglig og personlig utvikling, med tanke på å senere kunne fungere på best mulig måte i arbeidsliv og samfunn. Det å fullføre med grunnkompetanse gir bedre muligheter i arbeidslivet enn for de som slutter uten å fullføre noe. Grunnkompetanse har derfor en verdi når det kommer til å skaffe seg en jobb (Markussen, 2014, s. 7-12). Markussen (2018) viser til undersøkelser som sier at det er et behov for mennesker med grunnkompetanse i arbeidsmarkedet (Markussen et al., 2018, s. 83)

## 7.0 Konklusjon og svar på problemstilling.

I dette kapitlet skal jeg svare på problemstillingen som har vært utgangspunkt for denne masteroppgaven:

**«Hvordan sikrer skolen at elever som går for grunnkompetanse får best mulig oppfølging og læringsutbytte?».**

Å sikre at elever som går for grunnkompetanse skal få best mulig oppfølging og læringsutbytte, er ofte en prosess gjennom hele den tiden de befinner seg i videregående skole. Undersøkelsen i denne oppgaven viser at identifisering og kartlegging av grunnkompetansekandidater er en prosess som gjøres på ulike måter og med noe ulikt tidsaspekt. En del av elevene er identifisert og kartlagt allerede før de kommer inn i videregående skole. Noen har da en sakkyndig vurdering fra tidligere. Disse elevene kan man planlegge et løp mot grunnkompetanse for allerede fra begynnelsen. Andre elever kartlegges underveis, og man bruker gjerne noen uker i starten av skoleåret til dette arbeidet. Lærerne forteller at gjennom oppstartsamtaler, kartleggingsprøver og det å bli kjent med elevene i klasserommet, blir de i stand til å plukke opp eventuelle utfordringer som vil gjøre det vanskelig for eleven å gjennomføre med full kompetanse. I noen tilfeller har man elever som stryker i fag, disse ender også opp med grunnkompetanse selv om planen var full kompetanse. Det fremheves gjennom intervjuene at det i kartleggingsarbeidet er det mange ulike instanser som deltar. Eksempler kan være rådgivere, miljøarbeider og PPT. Dette er helt nødvendig med tanke på at man har ulik kompetanse. Gjennom intervjuene kommer det også tydelig frem at kontaktlærer eller lærers rolle er helt sentral, da det er disse som i det daglige arbeidet er tette på eleven. Det beskrives gjennom undersøkelsen at det er noe varierende rutiner i arbeidet med kartlegging og identifisering mellom de ulike skolene og fylkene. Bruken av grunnkompetanse er varierende. Dette kommer tydelig frem både gjennom intervjuene og tidligere forskning. Tall fra Markussen (2018) viser at det er svært ulikt hvor mye ordningen med grunnkompetanse blir brukt i ulike fylker (Markussen et al., 2018, s. 80).

Både lærere og ledere sier at det i samarbeidet rundt grunnkompetansekandidater tidvis er svært mange ulike instanser som deltar. Tverrfaglig samarbeid er da et nøkkelbegrep her. Kontaktlæreren er den som naturlig nok er tette på elevene. I samarbeidet nevnes både gjennom intervjuene i denne undersøkelsen og teorien at det ofte er de samme instanser som inngår i arbeidet, men at man kan ha ulike roller. Samarbeidet kan struktureres ut fra ulike

modeller (Borg et al., 2015, s. 12-13). Det å ha ulik fagbakgrunn og kompetanse er nødvendig, da utfordringene elevene har kan være svært sammensatte. Samarbeidet rundt grunnkompetansekandidatene beskrives som godt av de fleste informantene i undersøkelsen, men det kommer også frem at det er rom for forbedringer. Tid nevnes av flere gjennom intervjuene som en nøkkelfaktor som bremser samarbeidet.

Når det kommer til hvordan skolene legger til rette for faglig og personlig utvikling hos grunnkompetansekandidatene, kommer det frem gjennom undersøkelsene i dette studiet at dette er noe lærerne legger stor vekt på og at det finnes mange måter å gjøre dette på. Det er et stort spekter når det kommer til de utfordringer grunnkompetansekandidatene har, og dette påvirker selvfølgelig arbeidet. Motivasjon, mestring og læring er nøkkelbegreper. Av tilretteleggingstiltak nevnes det at man jobber med å skape relevans og tar utgangspunkt i elevens interessefelt. Praksisretting av fellesfag og programfag, arbeid i verksted / praktisk øvingsarena inne på skolen eller ute i bedrift er også tiltak som ansees som nyttige. Ved de fleste av skolene tilhører grunnkompetansekandidater samme gruppe som elever som går for full kompetanse, men ved en skole har man en egen gruppe innenfor et programområde hvor det kun er grunnkompetansekandidater. Flertallet nevner relasjon til lærer og medelever som en viktig faktor. Det samme er det å oppleve tilhørighet i en gruppe. Lærerne vektlegger det å gi elevene noe å strekke seg etter, men samtidig ha fokus på mestring. Samarbeid med andre elever, å lære av hverandre, positive tilbakemeldinger og ros vektlegges også. Dette stemmer godt overens med det som kommer frem i artikkelen «How schools contribute to keep students on track: Narratives from vulnerable students in vocational education training» (Schmid et al., 2021, s. 54-58). En kan også se både Dewey (Dewey, 2009, s. 41-45) og Vygotskys (Imsen, 2010, s. 255) teorier i tilknytning til dette.

Det er viktig å huske på at det å fullføre en grunnkompetanse gir vesentlig bedre muligheter i arbeidslivet enn dersom man ikke fullfører noe (Markussen, 2014, s. 11-12). Med bakgrunn i dette er det svært viktig at dersom man ikke kan klare full kompetanse, gjennomfører og får en grunnkompetanse.

Resultatene fra denne studien gir ingen store overraskelser, og mye er i samsvar med de erfaringer jeg selv har fra min arbeidshverdag. Funnene er allikevel interessante da en ser at det absolutt er rom for forbedringer i alle faser av arbeidet rundt grunnkompetansekandidater. Siden dette er en elevgruppe med svært store variasjoner vil det nok være tilnærmet umulig å lage et fastsatt system som skal være likt for alle, men kanskje det er rom for noen felles føringer. Dette kunne for eksempel være tettere samarbeid mellom ungdomsskole og

videregående skole, eller at fylkene ut mot videregående skole hadde mer informasjon og opplæring rundt grunnkompetanse. En form for kursing av lærere rundt mulighetene grunnkompetanse gir mener jeg at hadde gitt flere bedre forutsetninger for å jobbe på en hensiktsmessig måte med denne elevgruppen. I oppfølgingsarbeidet ser man at det er svært mange som deltar i arbeidet, noe som er helt nødvendig. Det ser også ut til at oppfølgingen av grunnkompetansekandidatene er mer planlagt og helhetlig i det fylket hvor ordningen brukes i større grad. I fylket hvor ordningen brukes i noe mindre grad, vitner svarene om at man trenger både mer kompetanse og erfaring for å utnytte ordningen i større grad. Det er nok ingen tvil om at flere elever burde få mulighet til å gå mot en planlagt grunnkompetanse. Videre burde det kanskje forskes på elevers opplevelse av å gå mot grunnkompetanse. Hva er elevenes erfaringer i forhold til hvordan de ivaretas i skolen? Hvordan er opplevelsen av å gå mot grunnkompetanse, ikke full kompetanse? Dette er interessante spørsmål som det kunne vært nyttig å se nærmere på.

## Litteraturliste.

- Bachmann, K. & Haug, P. (2006). *Forskning om tilpasset opplæring* (Forskningsrapport nr. 62). H. i. Volda.
- Bekkhuis, M. (2008). Mestring. I I. M. Helgeland (Red.), *Forebyggende arbeid i skolen. Om barn med sosiale og emosjonelle vansker*.  
(2. utg., s. 147-159). Kommuneforlaget.
- Bjørndal, I. (2005). *Videregående opplæring i 800 år. Med hovedvekt på tiden etter 1950*. Forum bok.
- Borg, E., Christensen, H., Fossetøl, K. & Pålshaugen, Ø. (2015). *Hva lærerne ikke kan! Et kunnskapsgrunnlag for satsning på bruk av flerfaglig kompetanse i skolen*. (AFI-rapport 6/2015). A. H. i. O. o. Akershus. [https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/forskningsrapporter/sluttrapport\\_hva-larerne-ikke-kan\\_med-sammendrag.pdf](https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/forskningsrapporter/sluttrapport_hva-larerne-ikke-kan_med-sammendrag.pdf)
- Brinkmann, S. & Kvale, S. (2019). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Gyldendal Akademisk.
- Buli-Holmberg, J. & Ekeberg, T. R. (2011). *Likeverdig og tilpasset opplæring i en skole for alle*. Universitetsforlaget
- Cappelen, Å., Gjefsen, H., Gjelsvik, M., Holm, I. & Stølen, N. M. (2013). *Forecasting demand and supply of labour by education* (Rapport 48/2013). S. Norway. <https://www.ssb.no/en/arbeid-og-lonn/artikler-og-publikasjoner/forecasting-demand-and-supply-of-labour-by-education>
- Dewey, J. (2009). *The School and Society & The Child and the Curriculum*.  
ReadaClassic.com.
- Fekjær, S. B. (2013). *Hvordan bli en lykkelig masterstudent. Masteroppgavehåndbok*.  
Gyldendal Akademisk.
- forskningsdepartementet, U.-o. (2005). *Kunnskapsløftet-reformen i grunnskolen og videregående opplæring*.  
[https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/ufd/prm/2005/0081/ddd/pdfv/256458-kunnskap\\_bokmaal\\_low.pdf](https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/ufd/prm/2005/0081/ddd/pdfv/256458-kunnskap_bokmaal_low.pdf)
- Fylkeskommune, A. (2016). *Tidlig innsats når det gjelder. IKO-en modell for systematisk frafallsforebygging* [Informasjonsmateriell]. A. fylkeskommune.
- Fylkeskommune, V.). *Lærekandidatordningen i Viken. Utdanning er nøkkelen til arbeid og inkludering, og legger grunnlaget for menneskers liv*. I. Viken fylkeskommune.



- <https://viken.no/f/p1/i6cfb739f-25a2-4257-8185-7d7a0fd81aae/larekandidatordningen-i-viken-en-handbok.pdf>
- Glavin, K. & Erdal, B. (2018). *Tverrfaglig samarbeid i praksis. Til beste for barn og unge i kommune-Norge* (4. utg.). Kommuneforlaget.
- Hafstad, R. (2008). *Elever med emosjonelle og sosiale problemer*. I I. M. Helgeland (Red.), *Forebyggende arbeid i skolen* (2. utg., s. 217-232). Kommuneforlaget.
- Hille, C. (2019, 15.april 2019). *Yrkesfag er ikke for de teorisky og skoletrøtte*. Aftenposten. <https://www.aftenposten.no/meninger/sid/i/GGx7R4/yrkesfag-er-ikke-for-de-teorisky-og-skoletroette-caspar-hille>
- Høst, H. r. (2015). *Kvalitet i fag og yrkesopplæringen* (Rapport nr. 14/2015). NIFU, FAFO, Høgskolen i Oslo og Akershus & U. i. Bergen. <https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/forskningsrapporter/kvalitet-i-fag--og-yrkesopplaringen.pdf>
- Imsen, G. (2010). *Elevers verden. Innføring i pedagogisk psykologi*. (4. utgave. utg.). Universitetsforlaget.
- Irgens, E. J. (2021). *Profesjon og organisasjon. En bok for profesjonsutøvere og de som skal lede dem*. Vigmostad & Bjørke.
- Iversen, K. & Moe, T. (2019). *Yrkesopplæring* (K. Lyngsnes & M. Rismark, Red.). Gyldendal.
- Manger, T. & Wormnes, B. (2015). *Motivasjon og mestring. Utvikling av egne og andres ressurser* (2. utg.). Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke.
- Markussen, E. (2009). *Videregående opplæring for (nesten) alle* (1. utg.). Cappelen Akademisk Forlag
- Markussen, E. (2014). *Jobb å få? Om overgangen til arbeid for personer som har vært i løp mot planlagt grunnkompetanse i Akershus i årene 2009-2012* (NIFU-Rapport 19/2014). NIFU. <https://nifu.brage.unit.no/nifu-xmlui/bitstream/handle/11250/280133/NIFUrapport2014-19.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Markussen, E., Grøgaard, J. B. & Hjetland, H. N. (2018). *Jeg vet ikke hva alternativet skulle vært. Evaluering av lærekandidat ordningen og av ordningen med tilskudd til opplæring av lærlinger, praksisbrevkandidater og lærekandidater med særskilte behov* (NIFU-rapport 2018:8). NIFU. <https://nifu.brage.unit.no/nifu-xmlui/bitstream/handle/11250/2500663/NIFUrapport2018-8.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

- Meld. St 30 (2003-2004). *Kultur for læring*. U.-o. forskningsdepartementet.  
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-030-2003-2004-/id404433/>
- Meld. St. 16 (2015-2016). (2016). *Fra utenforskap til ny sjanse. Samordnets innsats for voksnes læring*. Kunnskapsdepartementet. Kunnskapsdepartementet.  
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-16-20152016/id2476199/>
- NOU2009:22. (2009). *Det du gjør, gjør det helt. Bedre samordning av tjenester for utsatte barn og unge*. Barne- og likestillingsdepartementet  
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2009-22/id587673/>
- NOU 1994:15. (1994). *Kostnadene ved arbeidstidsavtalen og Reform 94*.  
Finansdepartementet.  
<https://www.regjeringen.no/contentassets/893d1df25f494e5ea502870badee5758/no/pd/fa/nou199419940015000dddpdfa.pdf>
- NOU 2009:18. (2009). *Rett til læring*. Kunnskapsdepartementet.  
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2009-18/id570566/>
- NOU 2018:2. (2018). *Fremtidige kompetansebehov 1*. Kunnskapsdepartementet.  
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2018-2/id2588070/>
- NOU 2019:2. (2019). *Fremtidige kompetansebehov 2*. Kunnskapsdepartementet.  
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2019-2/id2627309/>
- NOU 2019:25. (2019). *Med rett til å mestre*. Kunnskapsdepartementet.  
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2019-25/id2682947/?ch=1>
- NOU 2020:2. (2020). *Fremtidige kompetansebehov 3*. Kunnskapsdepartementet.  
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2020-2/id2689744/>
- Nyen, T. & Tønder, A. H. (2014). *Yrkesfagene under press*. Universitetsforlaget.
- Ogden, T. (2012). *Sosial kompetanse og problemadferd i skolen* (2. utg.). Gyldendal akademisk.
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (LOV-1998-07-17-61)*  
(LOV-1998-07-17-61). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2018). *Forkningsmetode for masterstudenter i lærerutdanningen*. Cappelen Damm Akademisk.
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2017). *Self-Determination Theory. Basic Psychological Needs in Motivation, Development and Wellness*. The Guilford Press.

- Saltkjel, T., Malmberg-Heimonen, I. & Tøge, A. G. (2021). *Betydningen av tverrprofesjonelt samarbeid for lærerens vurderinger av egen kompetanse til å tilpasse opplæring i skolen. Nordic Journal of Education and Practice*, 15(2), 36-52.  
<https://doi.org/https://doi.org/10.23865/up.v15.2836>
- Schmid, E. (2020). *Upper secondary education for youth at risk: A comparative analysis of education and training programmes in Austria, Norway, Sweden and Switzerland. International Journal for Research in Vocational Education and Training*, 7(1).  
<https://doi.org/https://doi.org/10.13152/IJRVET.7.1.2>
- Schmid, E., Jørstad, B. & Nordli, G. S. (2021). *How schools contribute to keeping students on track: Narratives from vulnerable students in vocational education training. . Nordic Journal of Vocational Education and Training.*, 11(3).  
<https://doi.org/DOI:10.3384/njvet.2242-458X.2111347>
- Skilbrei, M.-L. (2019). *Kvalitative metoder. Planlegging, gjennomføring og etisk refleksjon.* (1. utg.). Fagbokforlaget.
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2015). *Motivasjon for læring. Teori og praksis.* Universitetsforlaget.
- SSB. *Gjennomføring i videregående skole.* Hentet 29.04.2022 fra  
<https://www.ssb.no/utdanning/videregaende-utdanning/statistikk/gjennomforing-i-videregaende-opplaering>.
- Säljö, R. (2016). *Læring: en introduksjon til perspektiver og metaforer.* Cappelen Damm Akademisk.
- Sølsnes, T. (2019, 19.02.2019). *Kjære foreldre: La oss snakke om yrkesfag. Adresseavisen.*  
<https://www.midtnorskdebatt.no/meninger/kronikker/2019/02/19/Kj%C3%A6re-foreldre-La-oss-snakke-om-yrkesfag-18495926.ece>
- Tangen, R. (2019). Videregående opplæring for ungdom med spesielle behov. I E. Befring, K.-A. Næss & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (6. utg., s. 643-661). Cappelen Damm Akademisk.
- Thuen, H. (2017). *Den norske skolen. Utdanningssystemets historie.* Abstrakt forlag.
- Utdanningsdirektoratet. (2020). *Læreplanen for Kunnskapsløftet 2020, overordnet del.*  
<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/>
- Utdanningsdirektoratet. (2021). *Lærekandidatordningen.*  
<https://www.udir.no/utdanningslopet/videregaende-opplaring/andre-varianter/larekandidat/>
- vilbli.no. *Grunnkompetanse.* <https://www.vilbli.no/nb/nb/no/grunnkompetanse/a/032899>

Wenger, E. (2004). *Praksis fællesskaber. Læring, mening og identitet*. Hans Reitzels Forlag.

## Vedlegg nr. 1

### Godkjenning fra NSD

#### NSDs vurdering.

#### **Referansenummer**

392286

#### **Prosjekttittel**

«Elevens vei mot grunnkompetanse». En kvalitativ studie om grunnkompetanse i videregående opplæring.

#### **Behandlingsansvarlig institusjon**

OsloMet-storbyuniversitetet/Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier/Institutt for yrkesfaglærerutdanning.

#### **Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)**

Evi Schmid, Evis@oslomet.no, tlf 67235396

#### **Type prosjekt**

Studentprosjekt, masterstudium

#### **Kontaktinformasjon, student**

Terje Flattum, s270328@oslomet.no tlf: 91743477

#### **Prosjektperiode**

08.04.2021-15.08.2022

#### **Status**

17.03.2021-Vurdering med vilkår.

## Vedlegg nr. 2

Terje Flattum

Masterstudent yrkespedagogikk ved OsloMet – Storbyuniversitetet.

Kapp 06.03.21

Vil du delta i forskningsprosjektet  
**«Elevens vei mot grunnkompetanse.  
En kvalitativ studie om grunnkompetanse i videregående  
opplæring».**

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å se nærmere på hvordan elever som skal gå for grunnkompetanse i videregående opplæring blir identifisert og ivaretatt i skolen. I dette skrivet gir jeg deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

### **Formål**

Jeg er masterstudent ved OsloMet – storbyuniversitetet, og er nå i gang med arbeidet med min masteroppgave. Fokuset og hensikten i min oppgave omhandler dermed elever i videregående skole som skal gå for grunnkompetanse og hvordan disse blir identifisert, ivaretatt og fulgt opp for senere å kunne gå ut i bedrift som lærekandidater. Etter mange år som lærer i videregående skole opplever jeg at det hvert år er en del elever som ikke har forutsetning for å gå for full kompetanse. Gjennom dette studiet ønsker jeg å se nærmere på hvordan disse elevene blir identifisert og ivaretatt gjennom sitt skoleløp slik at de på sikt kan gå ut som lærekandidater. Dette prosjektet skal gjennomføres som en kvalitativ studie gjennom intervjuer. Jeg ønsker å intervju lærere samt representanter fra elevtjenesten som jobber spesifikt med elever som skal gå for grunnkompetanse.

Problemstillingen for mitt masterstudie er:

**«Hvordan sikrer skolen at elever som går for grunnkompetanse får best mulig oppfølging og læringsutbytte?»**

Jeg har formulert følgende forskningsspørsmål som utgangspunkt for masterstudiet:

- ✓ Hvordan identifiserer skolen elever som skal gå for grunnkompetanse?
- ✓ Hvordan samarbeider de ulike instanser innad i skolen for å ivareta elever som går for grunnkompetanse?
- ✓ Hvordan legger skolen til rette for faglig og personlig utvikling hos elever som går for grunnkompetanse?

### **Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?**

Evi Schmid, Førsteamanuensis ved OsloMet – Storbyuniversitetet, Institutt for yrkesfaglærerutdanning YLU er ansvarlig for prosjektet. E – post: [evis@oslomet.no](mailto:evis@oslomet.no)

### **Hvorfor får du spørsmål om å delta?**

I forhold til utvelgelse av informanter til studiet ønsker jeg å intervjuere lærere på VG2 yrkesfag, samt representanter for elevtjenesten. Med tanke på antall ser jeg for meg å intervjuere to lærere ved tre ulike skoler og innenfor ulike utdanningsretninger for å få større bredde i den informasjonen som kommer frem. I tillegg blir det viktig å intervjuere representanter for elevtjenesten ved de tre skolene. Dette fordi det alltid vil være flere som samarbeider om disse elevene.

### **Hva innebærer det for deg å delta?**

Å være informant i denne undersøkelse vil for din del innebære et intervju som omhandler en del spørsmål omkring problemstillingen nevnt ovenfor. Tidsrammen for intervjuet vil ha en varighet på omkring 40 minutter. I forbindelse med intervjuet kommer jeg til å benytte meg av elektronisk lydopptaker for å sikre at all informasjon som blir gitt er tilgjengelig i sin originale form for bearbeidelsen i etterkant av intervjuene.

### **Det er frivillig å delta**

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

### **Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger**

Jeg vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrevet. Jeg behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. All informasjon du gir vil bli anonymisert og behandlet konfidensielt ved bruk i studiet. Det vil ikke fremkomme navn, personopplysninger eller hvilke skoler som har deltatt i studien. Intervjuet og behandlingen av opplysningene vil bli behandlet med tanke på at intervjuobjektene har taushetsplikt i sine jobber. Lydopptak fra studien vil slettes innen høsten 2022, skriftlig materiale fra intervjuene makuleres på samme tidspunkt. Opplysningene vil oppbevares utilgjengelig for andre enn meg i den perioden studien pågår. Navn på informanter vil ikke bli lagret sammen med opplysningene som gis. Alle opplysninger, som navn og aktuell skole, anonymiseres i oppgaven.

Dersom du underveis har spørsmål ta gjerne kontakt med meg på: [s270328@oslomet.no](mailto:s270328@oslomet.no) eller 917 434 77. Veileder for masteroppgaven er førsteamanuensis Evi Schmid ved OsloMet – storbyuniversitetet, [Evis@oslomet.no](mailto:Evis@oslomet.no).

Prosjektet er godkjent av NSD – Norsk senter for forskningsdata AS.

### **Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?**

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er våren 2022. All informasjon du gir vil bli anonymisert og behandlet konfidensielt ved bruk i studiet. Det vil ikke fremkomme navn, personopplysninger eller hvilke skoler som har deltatt i studien. Lydopptak fra studien vil slettes innen høsten 2022, skriftlig materiale fra intervjuene slettes / makuleres på samme tidspunkt. Opplysningene vil oppbevares utilgjengelig for andre enn meg i den perioden studien pågår.

### **Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?**

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra OsloMet – Storbyuniversitetet har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

### **Dine rettigheter**

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

- innsyn i hvilke opplysninger vi behandler om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene
- å få rettet opplysninger om deg som er feil eller misvisende
- å få slettet personopplysninger om deg
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å vite mer om eller benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med meg (Terje Flattum) på [s270328@oslomet.no](mailto:s270328@oslomet.no) eller 917 434 77. Veileder for masteroppgaven er førsteamanuensis Evi Schmid ved OsloMet – storbyuniversitetet, [evs@oslomet.no](mailto:evs@oslomet.no).

Hvis du har spørsmål knyttet til NSD sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost ([personvertjenester@nsd.no](mailto:personvertjenester@nsd.no)) eller på telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Terje Flattum  
Materstudent MAYP 5900, OsloMet – Storbyuniversitetet



## Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «Elevens vei mot grunnkompetanse. En kvalitativ studie om grunnkompetanse i videregående opplæring», og har fått anledning til å stille spørsmål.

Jeg samtykker til:

- å delta i intervju
- at opplysninger gitt av meg behandles frem til prosjektet avsluttes

---

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

## Vedlegg nr. 3

### **Intervjuguide til lærer / kontaktlærer og tilrettelagt avdeling.**

Denne intervjuguiden inneholder det som skal brukes i forbindelse med selve intervjuet i undersøkelsen:

Første del, innledende del, sier noe om den innledende delen av intervjuet. Her omtales hensikt og formål, problemstilling og kravet om konfidensialitet knyttet til denne delen av forskningen.

Del to er todelt. I denne delen følger spørsmålene som skal stilles til henholdsvis lærer / kontaktlærer og tilrettelagt avdeling. Et skjema til hver. Her finnes både forskningsspørsmål og intervju spørsmål.

I del tre er fokuset fasen etter selve intervjuet hvor jeg skal oppsummere sammen med informanten i en såkalt metasamtale.

Intervjuet tar utgangspunkt i følgende problemstilling:

*«Hvordan sikrer skolen at elever som går for grunnkompetanse får best mulig oppfølging og læringsutbytte?»*

#### **Fase 1. Innledende fase.**

I denne fasen møter man informanten for første gang og det blir en viktig oppgave å få denne til å føle seg komfortabel i situasjonen for senere å kunne svare på de ulike spørsmålene i undersøkelsen. Her tenker jeg å snakke litt med informanten om hans / hennes arbeid i skolen, utdanning og interessefelt før intervjuet innledes. Brinkmann og Kvale sier følgende om intervjuets første fase:

«Intervjupersonene vil gjerne ha en klar oppfatning av intervjueren, før de begynner å snakke fritt og legge frem sine opplevelser og følelser for en fremmed. Det skapes god kontakt ved at intervjueren lytter oppmerksomt og viser interesse, forståelse og respekt for det intervjupersonen sier, og ved at intervjueren er avslappet og klar over hva han eller hun ønsker å vite» (Brinkmann og Kvale, 2015, s. 160).

#### **Innledende spørsmål:**

##### **Lærer:**

- ✓ Hvor lenge har du jobbet som lærer / kontaktlærer i skolen?
- ✓ Hvilken type utdanning har du?
- ✓ Har du noen tilleggstudier innen spes.ped. eller tilpasset opplæring?

- ✓ Har du, eventuelt hvor mye, erfaring har du med elever som skal gå for grunnkompetanse?

Elevtjenesten:

- ✓ Hva er din rolle i arbeidet med elevene / elevene som går for grunnkompetanse?
- ✓ Hvilken type utdanning har du?
- ✓ Har du noen utdanning innen spes.ped. eller tilpasset opplæring?
- ✓ Hvor mye erfaring har dere som skole med elever som går for grunnkompetanse, og evt hvor mange elever som skal gå for grunnkompetanse har dere pr. år

Deretter skal følgende momenter gjennomgås med informanten:

Hensikt og formål med intervjuet.	Hensikten og formålet med dette intervjuet er å belyse problemstillingen som er gjengitt i begynnelsen av dette dokumentet. For å gjøre dette benytter jeg meg av kvalitativ metode i form av semistrukturert intervju. Informantene informeres om hensikten, og at opplysningene som blir gitt er en viktig del av masterstudiet som avsluttes våren 2022.
Problemstilling.	Problemstillingen vil bli presentert og spesifisert for informantene i forkant av intervjuet slik at de har mulighet for å stille spørsmål og at eventuelle uklarheter kan forklares. Problemstillingen er som følger: <i>«Hvordan sikrer skolen at elever som går for grunnkompetanse får best mulig oppfølging og læringsutbytte»?</i>
Krav til konfidensialitet og anonymisering av innsamlede data.	Informantene informeres i forkant av intervjuet om at alle opplysninger som gis vil bli anonymisert og behandlet konfidensielt. Alle data vil i etterkant av avsluttet masterstudie bli slettet. Informantene vil i forkant av intervjuene bli informert om at de når som helst i løpet av prosessen kan trekke seg uten noen form for begrunnelse for dette.

**Fase 2. Intervjuet.**

I denne delen skal intervju spørsmålene som skal bidra til å belyse problemstillingen stilles. Denne delen er delt i to:

Del 1. Spørsmål til lærer / kontaktlærer.

Del 2. Spørsmål til representant for tilrettelagt avdeling / tilpasset opplæring.

**Del 1. Spørsmål til lærer / kontaktlærer.**

FORSKNINGSSPØRSMÅL	INTERVJUSPØRSMÅL	UTDYPENDE MOMENTER
<p>1. Hvordan identifiserer skolen elever som skal gå for grunnkompetanse?</p>	<p>1. Hvilke rutiner har dere med kartlegging i starten av skoleåret for å avdekke elevenes behov?</p> <p>2. Når identifiseres elever som skal gå for grunnkompetanse?</p> <p>3. Hvordan identifiseres disse elevene?</p> <p>4. Hva kjennetegner disse elevene?</p> <p>5. Hvordan foregår samtaler med elever som tenkes å gå for grunnkompetanse?</p>	
<p>2. Hvordan samarbeider de ulike instanser innad i skolen for å ivareta elever som går for grunnkompetanse?</p>	<p>6. Hvilke instanser / personer innad i skolen er involvert i arbeidet med elever som skal gå for grunnkompetanse?</p> <p>7. Hvordan opplever du at samarbeidet mellom de ulike instansene / personene på skolen fungerer i forhold til kartlegging og oppfølging av elever som skal gå for grunnkompetanse?</p>	

	8. Hvem har ansvar for ulike deler av oppfølgingen?	
3. Hvordan legger skolen til rette for faglig og personlig utvikling hos elever som går for grunnkompetanse?	9. Hvordan jobber dere med motivasjon og mestring hos elever når det er bestemt at de skal gå for grunnkompetanse? 10. Hvilke tiltak iverksettes for å legge til rette for faglig og personlig utvikling? 11. Hvordan arbeides det for å hjelpe eleven å oppnå best mulig læringsutbytte i læringsprosessen? 12. Hvilken rolle har du som lærer / kontaktlærer når det gjelder undervisning og oppfølging av elevene	

**Del 2. Spørsmål til representant for tilrettelagt avdeling / tilpasset opplæring.**

FORSKNINGSSPØRSMÅL	INTERVJUSPØRSMÅL	UTDYPENDE MOMENTER
1. Hvordan identifiserer skolen elever som skal gå for grunnkompetanse?	1. Hvilke rutiner har dere med kartlegging i starten av skoleåret for å avdekke elevenes behov? 2. Når identifiseres elever som skal gå for grunnkompetanse?	

	<p>3. Hvordan identifiseres disse elevene?</p> <p>4. Hva kjennetegner disse elevene?</p> <p>5. Hvilken rolle har du i identifiseringen av elevens behov?</p> <p>6. Hvordan foregår samtaler med elever som tenkes å gå for grunnkompetanse?</p>	
<p>2. Hvordan samarbeider de ulike instanser innad i skolen for å ivareta elever som går for grunnkompetanse?</p>	<p>7. Hvordan opplever du at samarbeidet mellom lærer / kontaktlærer og tilrettelagt / tilpasset opplæring fungerer i forhold til kartlegging og oppfølging av elever som skal gå for grunnkompetanse?</p> <p>8. Hvordan opplever du at samarbeidet med lærer / kontaktlærer fungerer i forhold til disse elevene gjennom utdanningsløpet?</p> <p>9. Hvor viktig opplever du at lærerens rolle er i arbeidet med disse elevene?</p>	
<p>3. Hvordan legger skolen til rette for faglig og personlig utvikling hos elever som går for grunnkompetanse?</p>	<p>10. Når eleven er kartlagt / identifisert, og det er bestemt av denne skal gå for grunnkompetanse: Hvordan arbeides det</p>	

	<p>for å hjelpe eleven å oppnå best mulig læringsutbytte i læringsprosessen?</p> <p>11. Hvilke tiltak er vanlig å iverksette for å tilrettelegge for disse elevene?</p> <p>12. I hvilken grad er eleven involvert i planleggingen av eget utdanningsløp når målet er grunnkompetanse?</p>	
--	---	--

### **Fase 3. Etter intervjuet.**

Etter intervjuet gjennomføres en metasamtale mellom intervjuer og informant om gjennomføringen av intervjuet.

Følgende spørsmål tenkes brukt i denne samtalen:

1. Hvordan opplevde du at dette intervjuet gikk?
2. Opplevde du at spørsmålene var greie å svare på?
3. Er det andre momenter knyttet til problemstillingen du ønsker å ta opp?
4. Ønsker du å lese / få tilsendt masteroppgaven da den er ferdig?