

Oddny Handegård Eikelund

Fråfall – rom for elevmangfaldet i den vidaregåande skulen?

Ei fenomenologisk studie om korleis tre lærarar som underviser elevar ved yrkesfaglege programfag opplever og imøtekjem utfordringar ved det auka elevmangfaldet i den vidaregåande skulen.

Masteroppgåve i spesialpedagogikk

Rettleiar: Ragnheidur Karlsdóttir

Trondheim, våren 2012

Pedagogisk institutt

Fakultet for samfunnsvitenskap og teknologiledelse

NTNU

Samandrag

Dette fenomenologiske studiet ser nærare på dyktige lærarar i møte med det auka elevmangfaldet i skulen. Studiet byggjer på følgjande problemstilling: *Korleis opplev tre lærarar som underviser elevar ved yrkesfaglege programfag møtet med det auka elevmangfaldet i den vidaregåande skulen?* To underspørsmål vart formulert for å belyse den overordna problemstillinga:

- *Kva utfordringar opplever lærarane i møte med det auka elevmangfaldet?*
- *Korleis imøtekjem lærarane elevmangfaldet på ein profesjonell måte?*

Fokuset har særleg vore på korleis lærarane imøtekjem elevmangfaldet på ein profesjonell måte. Dette fordi noko av hensikta med studiet er å vinne innsikt i korleis ein kan førebyggje og hindre fråfall i den vidaregåande skulen.

Det empiriske materialet baserer seg på delvis strukturerte, kvalitative intervju av tre dyktige lærarar med lite fråfall i sine elevgrupper. Intervjua vart tekne opp på band og transkribert før materialet deretter vart analysert. Resultatet av analysa viste kva utfordringar lærarane opplev i møte elevmangfaldet, der utfordringar knytt til eit vidt spekter av behov og føresetnader blant elevane, og det å skulle motivere eit mangfald av elevar, var framtrudande. Vidare viste resultatet av analysa tre kategoriar, eller hovudtema, som belyser korleis forskingsdeltakarane imøtekjem elevmangfaldet på ein profesjonell måte. Lærarane imøtekjem elevmangfaldet ved 1) *Å etablere tillit og relasjonar*, 2) *Å tilpasse undervisninga til eit mangfald av elevar* og 3) *Å motivere elevane og styrke deira sjølvtilit*. Den første kategorien omhandlar korleis lærarane søker å bli kjent med elevane, og korleis dei møter elevane med respekt og forståing, for slik å etablere tillit og gode relasjonar. Den andre kategorien tek for seg korleis lærarane ved hjelp av innsikt i elevane sine læreføresetnader, samt differensiering av undervisning og arbeidsmetodar, tilpassar opplæringa i møte med elevmangfaldet. Den tredje kategorien femner om korleis lærarane gjennom å sørgje for opp-backing, meistringsopplevingar og elevmedverknad, motiverer elevane og styrkar deira sjølvtilit.

Funna vert drøfta i lys av teori om relasjonar, didaktikk, teori om forventning om meistring (self-efficacy) av Bandura, samt Deci og Ryan sin teori om sjølvbestemming (self-determination theory).

Føreord

Etter ei spennande, lærerik og arbeidsam tid, er eg omsider ferdig med masteroppgåva i spesialpedagogikk. Sjølv om det har vore ein tidkrevjande prosess med både oppturar og nedturar, sit eg att med ei kjensle av å ha lært mykje som eg som fersk lærar og spesialpedagog ønskjer å ta med meg inn i mi framtidige yrkeskarriere. Heilt sidan eg var ei lita jente har eg hatt interesse for mangfaldet av menneske rundt meg. Eit mangfald av menneske viser seg både i samfunnet generelt, og i skulen spesielt, min framtidige arbeidsplass. Samstundes som elevmangfaldet aukar i skulen, er også fråfallsproblematikken i den vidaregåande skulen eit hyppig omtalt tema. I forkant av prosjektstart såg eg det derfor som ein del av min lærarprofesjonalitet å vinne større innsikt i og kunnskapar om korleis ein kan møte elevmangfaldet i skulen på ein god måte. Dette ligg til grunn for mitt temaval i denne masteroppgåva, nemleg læraren sitt møte med elevmangfaldet i den vidaregåande skulen.

Om ikkje motivasjonen var stor nok frå før når det gjeld å kome i gong med dei arbeidsoppgåvene, utfordringane og gledene arbeidet som spesialpedagog vil by på, så er motivasjonen min no sterkare enn nokon gong. Dette er i stor grad takka vere mine forskingsdeltakarar, tre erfarne og engasjerte lærarar som til dagleg møter og underviser det mangfaldet av elevar som ein i den vidaregåande skulen er omkransa av. Lærarane har under intervju gitt av seg sjølve, både fagleg og personleg, og slik gitt meg ei større forståing for kva utfordringar dei opplev i møte med elevmangfaldet, og korleis dei imøtekjem elevane på sin særeigne måte. Deira kunnskap og erfaring har gitt meg stor respekt og beundring for arbeidet dei gjer. Innsikta dei har gjeve meg ser eg på som svært verdifull og nyttig i møte med eit mangfald av elevar som kjem til skulen med eit mangfald av interesser, læreføresetnader og behov, ulik bakgrunn både sosialt og kulturelt.

Undervegs i arbeidet har det også vore svært godt å få støtte og tilbakemelding både frå medstudentar og rettleiar Ragnheidur Karlsdóttir, som har stilt opp både i tider og utider. Tusen takk skal de ha for konstruktive råd og oppmuntring. Til slutt vil eg takke familie, vener og kjærast som har støtta meg heile vegen, frå start til slutt.

Trondheim, mai 2012.

Oddny Handegård Eikelund

Om alle tre var like

*Om alle tre var like,
og alle blomar blå.
Og alle fuglar svarte,
og alle dyra grå. –
Det trur eg ville gjera
oss meir enn vondt å sjå.*

*Om vi var like store,
og gjekk i like klær.
Og om vi alltid hadde
kvar dag det same vêr. –
Det ville vera meire
enn trist å leva her.*

*Om alle hus var like,
med same mat på bord.
Og om vi tala saman
alltid det same ord. –
Då vart det liten trivnad
her nede på vår jord.*

*Nei, dette rike mangfald
vi kringom oss kan sjå,
av ymse dyr og fuglar
og tre og blom og strå. –
At alt er skapt så ulikt,
er godt å tenkje på.*

Jan Magnus Bruheim (2009).

Innhold

1. Innleiing	1
1.1. Fråfall - Rom for elevmangfaldet i den vidaregåande skulen?.....	2
1.2. Korleis kan ein løyse fråfallsproblematikken?	3
1.3. Problemstilling og avgrensing av oppgåva.....	4
1.4. Sentrale omgrep for oppgåva.....	5
1.5. Oppbygging av oppgåva.....	6
2. Teori	7
2.1. Den profesjonelle lærar i møte med elevane	7
2.2. Relasjonar og relasjonskompetanse.....	7
2.2.1. Etablering og oppretthalding av gode lærar – elev relasjonar	8
2.3. Didaktisk kompetanse.....	10
2.3.1. Innsikt i elevane sine læreføresetnader – utgangspunkt for tilpassa opplæring ...	10
2.3.2. Tilpassa opplæring for eit mangfald av elevar.....	11
2.4. Motivasjon, meistring og læring - læraren som motivator	13
2.4.1. Motivasjon, mål og målorientering.....	13
2.4.2. Motivasjon og sjølvbestemming	15
2.4.3. Meistringsforventning, motivasjon og læring.....	17
3. Metode.....	19
3.1. Metodisk tilnærming.....	19
3.1.1. Kvalitativ metode – fenomenologisk tilnærming	19
3.1.2. Intervju som datainnsamlingsstrategi	20
3.1.3. Forskarrolla i fenomenologiske studiar	21
3.1.4. Meg som forskar	22
3.2. Forskingsprosessen.....	22
3.2.1. Startfasen	22
3.2.2. Val av forskingsdeltakarar og utvalskriterium.....	23
3.2.3. Ei kort beskriving av mine forskingsdeltakarar	24
3.2.4. Intervjuguide	25
3.2.5. Gjennomføring av intervju og refleksjonar kring datainnsamlinga.....	26
3.2.6. Transkribering og analyse av data	27
3.3. Kvalitetssikring og etiske refleksjonar	29
3.3.1. Kvalitet i studiet - Metodologiske krav	29

3.3.2. Ethiske omsyn og vurderingar	31
4. Resultat frå analyse av data	33
4.1. Lærarane sine utfordringar i møte med elevmangfaldet.....	33
4.1.1. Eit vidt spekter av læreføresetnader og behov blant elevane.....	33
4.1.2. Utfordrande å motivere mangfaldet av elevar	35
4.2. Korleis imøtekjem lærarane elevmangfaldet på ein profesjonell måte?.....	36
4.2.1. Å etablere tillit og relasjonar.....	36
4.2.2. Å tilpasse undervisninga til eit mangfald av elevar	38
4.2.3. Å motivere elevane og styrke deira sjølvtilitt	40
4.3. Essensen i opplevingane og erfaringane til lærarane.....	42
5. Drøfting av resultat.....	45
5.1. Å etablere tillit og relasjonar	45
5.1.1. Å møte elevane med respekt og forståing.....	45
5.1.2. Å bli kjent med elevane	46
5.2. Å tilpassa opplæringa til eit mangfald av elevar	48
5.2.1. Læraren i møte med elevane sine læreføresetnader	48
5.2.2. Differensiering i møte med elevane sine læreføresetnader.....	50
5.3. Å motivere elevane og styrke deira sjølvtilitt.....	52
5.3.1. Å sørgje for ”opp- backing” og meistringsopplevingar	52
5.3.2. Elevmedverknad	54
6. Oppsummering og avsluttande refleksjonar	57
Litteratur:.....	60
Kjelder:.....	64
Vedlegg:	67
Vedlegg A: Den didaktiske relasjonsmodell	69
Vedlegg B: Godkjenning frå NSD.....	70
Vedlegg C: Intervjuguide	73
Vedlegg D: Informasjonsskriv/samtykkeerklæring til forskingsdeltakarar.....	77

1. Innleiing

I løpet av få år har Noreg blitt eit meir mangfaldig samfunn, og skulen er truleg den arenaen der det nye mangfaldet kjem sterkast til uttrykk (St. meld. nr. 30 (2003-2004)). Elevmangfaldet i den vidaregåande skulen er eit resultat av målet om ein inkluderande skule og at samfunnsgrupper som tidlegare vart utelukka frå skulen, eller som valde vekk vidare skulegang, no er blitt deltakarar i skulen (Dale 2008). Dette er mellom anna eit resultat av Reform 94, der retten til vidaregåande opplæring for alle vart innført, ein rett som vart vidareført i den no gjeldande Opplæringslova av 1998, § 3-1 (Lovdata 2011).

Mangfaldet i elevgruppa viser seg mellom anna ved at elevane kjem til skulen med ulike bakgrunn, evner og føresetnader. Dette er noko læraren er lovpålagt å ta omsyn til mellom anna gjennom å tilpasse opplæringa då det i Opplæringslova, § 1-3 står at: "Opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven, lærlingen og lærekandidaten" (Lovdata 2011). Tilpassa opplæring er ikkje eit overordna mål, men eit prinsipp som skal ligge til grunn for elevane si læring og utvikling. Men som Bjørnsrud og Nilsen (2008:23) hevdar, dreiar ei av hovudutfordringane i skulen seg om korleis ein skal klare å møte den enkelte elev og ta omsyn til ulikskapane når det gjeld elevane sine evner og føresetnader, samstundes som den skal inkludere alle elevar i eit sosialt, fagleg og kulturelt fellesskap. Dette er ei utfordring i ein fellesskule som siktar mot å vere møte- og arbeidsplass for elevar med eit stor mangfald når det gjeld bakgrunn og læreføresetnader, samstundes som det er lagt sterke felles føringar på kva elevane skal lære og kunne (Bjørnsrud & Nilsen 2008).

I Stortingsmelding nr. 30 (2003-2004) vert det slått fast kva det auka mangfaldet medfører i den norske skulen:

"Vi skal ruste skolen for et større mangfold av elever og foresatte. (...) i fremtiden må vi, enda mer enn før, verdsette forskjellighet og håndtere ulikhet". (...) Vi skal strekke oss etter idealet om å gi alle elever tilpasset og differensiert opplæring ut fra deres egne forutsetninger og behov. Alle elever er likeverdige, men ingen av dem er like. Både «teoritrotte» og «teoritørste» elever skal møtes med respekt. Hvis vi behandler alle likt, skaper vi større ulikhet. Å ta hensyn til forskjeller er krevende, men samtidig norsk skoles største utfordring" (s. 3-4).

Vidare i meldinga står det nemnt at dette er noko som "krever holdningsendringar, men også kunnskap, kompetanse og muligheter for lærerne i det daglige arbeid" (s. 4). Det står mellom anna i Læreplanen for Kunnskapsløftet (LK06) at

"Skolen skal ha rom for alle, og lærarane må derfor ha blick for den einskilde. Undervisninga må tilpassast ikkje berre til fag og stoff, men også til alderstrinn og utviklingsnivå, til den einskilde eleven og den samansette klassen. Det pedagogiske opplegget må vere breitt nok til at læraren ledig og lagleg kan møte elevforskjellane i evner og utviklingsrytme" (Utdanningsdirektoratet 2006a:10).

Elevmangfaldet stiller dermed ulike krav til lærarane når det gjeld lærarrolla, ei rolle som kan definerast som ”summen av de forventninger og krav som stilles til utøvelsen av yrket” (St. meld. nr. 11 (2008-2009), s. 12).

1.1. Fråfall - Rom for elevmangfaldet i den vidaregåande skulen?

I St. meld. nr. 31 (2007-2008), *Kvalitet i skolen*, er ei av tre målsetjingar at ”Alle elever og lærlinger som er i stand til det, skal gjennomføre vidaregåande opplæring med kompetansebevis som anerkjennes for vidare studier eller i arbeidslivet” (s. 11). I St. meld. nr. 44 (2008-2009) *Utdanningslinja*, vert også ambisjonen om at fleire skal fullføre vidaregåande opplæring uttrykt. Sjølv om vidaregåande opplæring i dag er ein rett og ikkje ei plikt for dei unge, vert det altså likevel forventa at dei skal gjennomgå vidaregåande opplæring (Collin-Hansen 2011). Dei fleste vel i dag å ta i bruk retten til vidaregåande opplæring, men dessverre er det slik at mange av dei som byrjar etter kvart fell ifrå (Kunnskapsdepartementet 2012). På grunn av dette høyrer ein stadig om bekymring kring fråfallsproblematikken i den vidaregåande skulen (Eriksen 2011), og dette er ikkje utan grunn. Det er mellom anna funne at personar som fell ut av utdanningssystemet før fullført vidaregåande opplæring vil ha betydeleg dårlegare føresetnader for vidare utdannings- og arbeidslivskarriere (Falch & Nyhus 2009; Hernes 2010). Dette fordi det i Noreg er slik at fullført vidaregåande opplæring som oftast er ein føresetnad for høgare utdanning, fagbrev og sertifisering i mange yrker (Falch & Nyhus 2009). Også dei samfunnsmessige kostnadane grunna fråfall er betydelege då utgiftene for kvart årskull er estimert til om lag 5 milliardar kroner (Hernes 2010). Fråfall i den vidaregåande skulen medfører med andre ord alvorlege konsekvensar både for dei menneska det rammar spesielt, og samfunnet generelt.

Fråfall kan definerast på ulike måtar, og i det følgjande vil fråfall dreie seg om dei elevane som har ”(...) *falt fra*, det vil si at de har vært i vidaregåande opplæring men uten å fullføre” (Falch & Nyhus 2009:9). Det er ikkje mogleg å gi eit enkelt svar på kva som er årsak til fråfall i den vidaregåande skulen då fråfall ikkje er ”ett problem – det har mange årsaker, og virkningene er flerfoldige og ulike” (Hernes 2010:8). Men det er mellom anna funne at den ballasten dei unge har med seg inn i den vidaregåande skulen, legg sterke føringar for korleis det skal gå med dei i vidaregåande opplæring (Markussen, Frøseth, Lødding & Sandberg 2008). *Utdanningslinja* (2008-2009) slår til dømes fast at svake faglege ferdigheiter frå grunnskulen betyr mest når det gjeld fråfall. Situasjonen er altså slik at 15- og 16- åringane møter vidaregåande opplæring svært ulikt utrusta. Ifølgje rapporten *Bortvalg og kompetanse*

av Markussen m. fl. (2008), skuldast ikkje dette (berre) medfødde eigenskapar, men i stor grad at dei unge gjennom oppveksten har fått ulik stimulans, påverknad eller tilpassing av opplæringa både frå heim og skule, i forhold til å leggje eit grunnlag som er godt nok for å kunne fullføre vidaregåande opplæring.

1.2. Korleis kan ein løyse fråfallsproblematikken?

Det finst ikkje ei bestemt løysing på fråfallsproblematikken (Kunnskapsdepartementet 2006; Hernes 2010), men tiltak ein set i verk for å forhindre fråfall og auke gjennomføringsgrada må ha fokus på å betre dei unge sine skuleprestasjonar, deira sosiale og faglege identifikasjon og engasjement i forhold til skulen (Markussen 2010). Når elevane har byrja vidaregåande opplæring er stikkordet tilpassa opplæring, altså at alle elevar skal få ei opplæring i tråd med sine evner og føresetnader. Ved å ta i bruk eit mangfald av organisatoriske og pedagogiske løysingar kan ein leggje eit grunnlag for meistring (ibid.). Markussen m. fl. (2008) vurderer det slik at det med tett oppfølging og tilpassa opplæring i forhold til ungdom i faresona, vil vere mogleg å hindre mange av desse elevane frå å slutte og bringe mange av dei gjennom til bestått, og talet på elevar med oppnådd studie- eller yrkeskompetanse kan aukast. I eit slikt perspektiv vert ikkje fråfallsproblematikken berre eit individuelt problem med årsak i den einskilde eleven, men også læraren får ei viktig rolle når det gjeld å førebyggje og hindre fråfall, og må såleis reflektere over og vere kritisk til eiga yrkesutøving.

Elevar lukkast i ulik grad i skulen, og det finst ulike synspunkt når det gjeld årsakene til dei individuelle variasjonane vi kan observere når det gjeld læring og skuleprestasjonar. Ein kan støtte seg til forskjellige forklaringsmodellar når det gjeld å forstå dette problemkomplekset. I lys av det nemnt ovanfor vil eg i tråd med Pettersen (2009) hevde at ein må forstå læring og undervisning i eit *relasjonelt perspektiv*, ”Vi må rette oppmerksomheten mot samspillet og interaksjonen mellom individuelle (person) og kontekstuelle (situasjon) faktorer. Først da kan vi gi rimelig fullgode forklaringer på elevens læring: Hvorfor de lykkes i ulik grad i skolearbeidet” (Pettersen 2009:93). Ein må altså sjå nærare på samspelet og interaksjonen mellom personfaktorar og forhold knytt til den einskilde elev (individperspektiv), og situasjonsfaktorar, der ein ser nærare på kva påverknad omgjevnader og undervisnings- og læringsmiljø har på den enkelte si læring (kontekstuellt perspektiv). Med eit kontekstuellt perspektiv i bakhovudet, vil det overordna målet vere å sjå nærare på korleis lærarar greier å tilpasse undervisninga til elevane sine ulike føresetnader og ressursar slik at den enkelte elev får utnytta sine individuelle føresetnader, talent og potensial best mogleg

(Pettersen 2009). Dette er aktuelt då læraren si hovudoppgåve er å leggje til rette for og leie elevane si læring (St. meld. nr. 11 (2008-2009)).

1.3. Problemstilling og avgrensing av oppgåva

Med utgangspunkt i eit relasjonelt perspektiv vert det slik eg ser det naturleg å sjå nærare på møtet mellom lærar og elev i skulen, og korleis læraren legg til rette for læring for eit mangfald av elevar. Dette vil vere aktuelt å sjå nærare på i samband med fråfallsproblematikken i den vidaregåande skulen, då Lødding (2009) viser til intervju av elevar som har slutta i den vidaregåande skulen, der sluttinga ofte er eit resultat av fråver av læring eller viktige føresetnader for læring. Og sjølv om det no kan sjå ut til at trenden er i ferd med å snu når det gjeld fråfallsproblematikken, då fleire elevar ser ut til å gjennomføre vidaregåande opplæring på ordinær tid (Aftenposten 2012), er vi endå langt ifrå å vere der vi ønskjer når det gjeld talet på elevar som fullfører vidaregåande opplæring. På grunn av det ovanfor nemnte vil det derfor vere interessant å sjå på korleis dyktige lærarar med lite fråfall i sine elevgrupper møter og legg til rette for elevmangfaldet, slik at elevane lærer og opplever meistring. I lys av fråfallsproblematikken og det auka elevmangfaldet i den vidaregåande skulen, ønskjer eg derfor å ta for meg den overordna problemstillinga:

- *Korleis opplever tre lærarar som underviser elevar ved yrkesfaglege programfag¹ møtet med det auka elevmangfaldet i den vidaregåande skulen?*

For å nærme meg ei forståing av kompleksiteten ved dette møtet, har eg valt å formulere to underspørsmål eg ser på som særleg relevante for å belyse den overordna problemstillinga:

- *Kva utfordringar opplever lærarane i møte med det auka elevmangfaldet?*
- *Korleis imøtekjem lærarane elevmangfaldet på ein profesjonell måte?*

Slik kan ein også få ei forståing for kva dette møtet krev av kompetanse hjå lærarane. Eg har valt å avgrense oppgåva ved å intervjuje lærarar ved yrkesfaglege programfag, dette fordi fråfallet ser ut til å vere størst på dei yrkesfaglege studieretningane (Markussen m. fl. 2008; Hernes 2010). I denne samanheng ønskjer eg å få innsikt i lærarane sine praksisteoriar. Dette fordi ”Enhver lærer har en ”praksisteori” om undervisning, og denne teorien er subjektivt den

¹ For meir informasjon om vidaregåande opplæring generelt, og dei ulike programfaga spesielt, sjå vilbli.no.

sterkeste faktoren for lærerens egen pedagogiske praksis” (Handal & Lauvås 1999:19). Uttrykket praksisteori nyttar ein gjerne om ”en persons private, sammenvevde, men stadig foranderlige system av kunnskap, erfaring og verdier som til enhver tid har betydning for personens undervisningspraksis” (Handal & Lauvås 1999:19-20).

Ved hjelp av ei fenomenologisk tilnærming er mitt ønske med dette prosjektet å få innsikt i lærarane si livsverd, og innhente kunnskapar som kan bidra til å forbetre livs- og læringssituasjonen for unge som står i fare for å falle frå i løpet av den vidaregåande opplæringa. Korleis ein betre kan førebyggje denne problematikken i framtida, er også noko eg håpar å kunne setje søkjelyset på, altså ”tiltak som skal forhindre eller begrense en uønsket utvikling” (NOU 2009:18, s. 155). Kunnskap om korleis ein som lærar kan vere med å førebyggje fråfall ser eg også på som svært verdifullt i samband med mi eiga personlege og faglege utvikling, noko som igjen vil kunne bidra positivt i mi framtidige yrkesutøving.

1.4. Sentrale omgrep for oppgåva

Før vi går vidare, ønskjer eg å ta for meg nokre sentrale omgrep for oppgåva. Omgrepet elevmangfald er eit gjennomgåande omgrep i heile oppgåva, og treng derfor ei nærare omtale. Omgrepet elevmangfald vil her vere eit samleomgrep for elevforskjellar når det gjeld etnisk, religiøs, sosial og kulturell bakgrunn, samt forskjellar når det gjeld interesser, motivasjon, evner og føresetnader. I dette tilfellet vil elevar med dysleksi, emosjonelle vanskar og framandspråklege elevar vere døme på innhaldskomponentar i omgrepet elevmangfald. Med ei slik vid forståing av elevmangfald kan ein femne om kompleksiteten i omgrepet, noko som vil vere føremålstenleg då eit av hovudmåla med studiet er å fange opp korleis lærarane opplever dette mangfaldet.

I problemstillinga stiller eg spørsmålet om korleis lærarane imøtekjem elevmangfaldet på ein profesjonell måte. I dette tilfellet er det læraren som profesjonell yrkesutøvar det er snakk om. Ifølgje Damsgaard (2010) krev ei profesjonell lærarrolle ”at man (...) tar ansvar for å se kritisk på sin egen yrkesutøvelse, sin væremåte og sin måte å møte andre mennesker på” (Damsgaard 2010:46). Refleksjon kring eigen praksis er derfor ein viktig del av læraren sin profesjonalitet (Imsen 2006), noko mine forskingsspørsmål innbyr til.

Når det gjeld korleis lærarane imøtekjem elevmangfaldet, vil dette kunne vere lærarane sine konkrete tiltak, deira didaktiske og pedagogiske val og strategiar, læraren sin veremåte, sentralt bestemte strategiar og lokale strategiar ved skulen. Eg vil her vere særleg interessert i korleis lærarane imøtekjem elevar som kan vere i faresona for å falle frå, samt generelle

førebyggande strategiar på klassenivå, der lærarane søker å leggje til rette for læring og meistring.

1.5. Oppbygging av oppgåva

I kapittel 2 vert aktuell teori for oppgåva presentert, for slik å setje mine forskingsspørsmål inn i ein teoretisk samanheng. Kapittel 3 tek for seg mine metodiske val i forskingsprosessen, både før, under og etter datainnsamling, då sett i lys av teori om kvalitativ og fenomenologisk forskingsmetode. I kapittel 4 er resultat frå analysa presentert, eit heilskapleg bilete av lærarane sine opplevingar av møtet med elevmangfaldet, basert på opplevde utfordringar og korleis dei imøtekjem dette mangfaldet på ein profesjonell måte. I kapittel 5 blir empirien drøfta i lys av aktuell teori og forskning, før eg i kapittel 6 kort oppsummerer studiet og ser mine funn i lys av den profesjonelle lærar si rolle i møte med elevmangfaldet.

2. Teori

I dette kapittelet ønskjer eg å setje mine forskingsspørsmål inn i ein teoretisk samanheng. Eg har valt ut teori eg ser på som særleg relevant i høve til mine funn etter fullført datainnsamling, dette for å synleggjere kva teoretisk utgangspunkt eg har teke i bruk for å forstå og skape meining av min empiri. Eg har altså teke utgangspunkt i ei induktiv tilnærming. Som nemnt innleiingsvis i oppgåva byr møtet med det auka elevmangfaldet i skulen på ulike utfordringar for lærarane. På grunn av mitt fokus på korleis lærarane imøtekjem og legg til rette for læring og meistringsopplevingar blant elevane, vert det her naturleg å konsentrere seg om kva dette møtet krev av kompetanse hjå lærarane.

2.1. Den profesjonelle lærar i møte med elevane

Ein viktig del av lærarrolla er det som handlar om læraren i møte med elevane, og dette møtet er ein del av den profesjonelle lærarutøvinga (St. meld. nr. 11 (2008-2009)). I slike møte er læraren den profesjonelle part og den som følgjeleg har ansvaret for den profesjonelle ”imøtekommenheten” (Damsgaard 2007b). ”Den profesjonelle imøtekommenheten krev at man tar sitt profesjonelle ansvar, samtidig som man er vår overfor den man møter” (Damsgaard 2010:53). Evna til å imøtekome menneske på ein slik måte at ein gir andre vekstmoglegheiter, og som ikkje er krenkande eller tek ifrå nokon deira verdigheit, er følgjeleg ein viktig del av det å vere lærar (Damsgaard 2010). På eit slikt grunnlag vil den mest grunnleggjande kvalifikasjonen for læraren i møte med elevane vere læraren sin personlege kompetanse eller veremåte (ibid.), her forstått som evne til å vere god i samhandling med andre menneske. Sjølve ordet *møte* viser til noko meir enn berre kommunikasjon og samtale. ”Vi møter et medmenneske som vi må forholde oss til (...). Vi må med andre ord vektlegge både å utvikle en god relasjon til den andre og å samhandle med vedkommende.” (Røkenes & Hanssen 2007:43). Dette gjer det føremålstenleg å sjå nærare på relasjonar, relasjonskompetanse og relasjonsbygging.

2.2. Relasjonar og relasjonskompetanse

Ein *relasjon* er eit forhold mellom to eller fleire personar som påverkar kvarandre, og i skulen er kvaliteten på samværet mellom lærar og elev avhengig av læraren sin pedagogiske relasjonskompetanse (Bø & Helle 2008; Kristensen 2009). Ifølgje Røkenes og Hansen (2007) dreiar *relasjonskompetansen* seg om å forstå og kommunisere med menneske ein møter i yrkessamanheng, slik som læraren i møte med elevane. Ein slik kompetanse handlar om å

kjenne seg sjølv, å forstå den andre si oppleving og forstå kva som skjer i samspelet med den andre. Dette er vesentleg då ”Lærernes kompetanse slik den kommer til uttrykk i samspillet mellom lærer og elev er det viktigste i opplæringen som kan fremme elevenes læring” (St. meld. nr. 31 (2007-2008), s. 26). I denne samanheng har ein funne at læraren si evne til å etablere gode relasjonar til elevane, er noko av det som har betydning for elevane si læring (ibid.). Dette samsvarar med annan forskning der det er funne at relasjonen mellom lærar og elev er ein av dei faktorane som har sterkast effekt på elevane sitt læringsutbyte, samt deira trivsel og motivasjon (Nordahl 2010). I pedagogisk samanheng er også forståing for elevane sine oppfatningar, verdiar og handlingar viktig fordi det har konsekvensar for undervisning og elevane si læring. Dersom læraren skal få innsikt i dette, er det ofte nødvendig å ha ein nær relasjon og eit tillitsforhold til eleven, der *tillit* er bærebejelken i alle relasjonar og er ei kjensle som vert utvikla gjennom interpersonlege² erfaringar og bygt ved repeterte tillitsvekkande handlingar (Nordahl 2010; Spurkeland 2012). På grunn av dette vert evna til å etablere gode og tillitsfulle relasjonar til elevane sentralt for den profesjonelle lærar.

2.2.1. Etablering og oppretthalding av gode lærar – elev relasjonar

Korleis gode relasjonar kan etablerast vil mellom anna avhengig av den situasjonen læraren står i, korleis læraren opptrer og kva elevar læraren møter (Nordahl, Sørli, Manger & Tveit 2005). På grunn av variasjonar når det gjeld dette, er det vanskeleg å seie bestemt kva som skal til for å etablere gode relasjonar. Men Damsgaard (2007a) hevdar det er grunnleggande viktig å møte elevane med *respekt*, noko som inneber å sjå dei som menneske med ressursar og moglegheiter, og ikkje primært som menneske som ikkje meistrar. Den profesjonelle læraren må derfor ha blick for moglegheitene til elevane, men samtidig bidra til å skape eit realistisk bilete av elevane sine behov og situasjon. Sjølv når problema er omfattande og reelle bør ein møte elevane på ein slik måte at dei ikkje mistar motet (ibid.). Slik kan ein sjå på den respektfulle relasjonen som ein føresetnad for den profesjonelle yrkesrolla

Ifølgje Røkenes og Hanssen (2007) er det særleg tre forhold som har stor betydning for etablering av ein god relasjon. Det første dei trekkjer fram omhandlar *veremåten* til ein person, i dette tilfellet læraren. Dette fordi det som fagperson er viktig å vere profesjonell og reflektere over sin veremåte, om veremåten fremjar eller hemmar ei god relasjonsutvikling. Ei god relasjonsutvikling vil mellom anna vere prega av at ein evner å imøtekomme og signalisere venleik og ei genuin interesse for ”den andre”. Ifølgje Ogden (2009) inneber dette at læraren

² Interpersonlig ”som har å gjøre med noe som foregår mellom folk” (Bø & Helle 2008:139).

er oppteken av kven elevane er som personar, kva dei er opptekne av, og kva som interesserer dei. Det handlar altså om å sjå den enkelte elev, noko som dreiar seg om å vere grunnleggjande elevsentrert i både undervisning og annan kommunikasjon med eleven. Dette inneber til dømes at læraren viser til smil, humor, augekontakt eller eit klapp på skuldra (Nordahl 2010). Det andre forholdet Røkenes og Hanssen (2007) hevdar har betydning for etablering av gode relasjonar er *empati*, altså evna til å leve seg inn i den andre sine indre og subjektive opplevingar. Dette er ein tilstand av sterk emosjonell nærleik, men den vert òg kjenneteikna av avgrensing og avstand der ein er bevisst om at det er den andre sine kjensler ein tek del i. Det tredje forholdet dei trekkjer fram gjeld det som dreiar seg om å *anerkjenne* elevane, eit omgrep som inneheld komponentane lytting, forståing, aksept og toleranse (Schibbye 2005). Ved å gi ros, støtte, oppmuntring eller positive tilbakemeldingar, kan ein anerkjenne elevane. Det er her elevane sine opplevingar av læraren sine tilbakemeldingar som er avgjerande, ikkje kva intensjon læraren har (Nordahl m. fl. 2005). Ein anerkjennande veremåte inneber at ein anerkjenner og viser respekt for elevane sine eigne opplevingar og sjølvstendige val, at ein viser at ein bryr seg om dei. Dette inneber mellom anna at ein ser den enkelte elev som eit subjekt med si eiga subjektive opplevingsverd (Lillemyr 2007; Schibbye 2002).

Ein lærar som har ein god relasjon til den enkelte elev, vil vere *i posisjon til eleven*. Dette betyr at læraren har tilgang til eleven og kan stille rimelege krav, altså at læraren kan uttrykkje forventningar til elevane og at det vil vere stor sjanse for at elevane vil innfri desse (Nordahl m. fl. 2005). Dette fordi elevane har noko å tape ved å ikkje innfri læraren sine forventningar då eleven kan miste ein verdifull sosial relasjon (Nordahl 2010). Dersom elevane ikkje har nokon relasjon og tillit til læraren, vil dei ikkje ha noko å miste ved å ikkje gjere som læraren forventar. For å kome i posisjon til elevane er det nokre forhold som ser ut til å ha særleg betydning, slik som å verdsetje elevane sine interesser og verdiar, gi noko av seg sjølv og framstå som truverdig. Det er òg viktig at læraren får høve til å bli kjent med elevane for slik å kunne etablere ein positiv relasjon og kome i posisjon. I nokre samanhengar vil det også vere ein fordel å gjere noko saman med elevane, noko dei opplever som positivt. Når ein er saman i trivelege situasjonar vil ein som oftast også vere hyggelege mot kvarandre, og læraren vil samstundes sjå nye sider vel elevane, og elevane får oppleve læraren på ein annan måte. Slike erfaringar kan bidra til ei endring av relasjonar i positiv retning (Nordahl m. fl. 2005; Nordahl 2010). Ved hjelp av gode relasjonar kan læraren som nemnt få innsikt i elevane sine læreføresetnader og behov (Nordahl 2010), noko som er vesentleg for læraren å

ha kjennskap til i sitt didaktiske arbeid (Strandkleiv & Lindbäck 2010). Kva didaktisk kompetanse dette krev av læraren i møte med elevmangfaldet, vil bli presentert nedanfor.

2.3. Didaktisk kompetanse

Didaktikk er å forstå som kunnskap om undervisning og læring, og læraren si oppgåve er å leggje til rette for at elevane lærer best mogleg (Hiim & Hippe 2009). Dette er ei svært viktig oppgåve då ”Læreren er den påvirkningskilden som har størst betydning for elevenes skoleprestasjoner – ut over elevene selv og hjemmene deres” (St. melding nr. 11 (2008-2009), s. 12). I denne samanheng treng læraren didaktisk kompetanse, altså kunnskap om å leggje til rette for at ”elevane skal lære å lære (...), å kunne analysere forutsetningar og behov hos barn og unge, velge og grunngi læringsinnhald, arbeidsmåter, bruk av læremidler (...)” (Utdannings- og forskningsdepartementet 2003:5). I denne samanheng er didaktisk teori sentralt for den profesjonelle lærar å ha i bakhovudet, då Imsen (2006) knyt didaktisk teori til vurderingar kring refleksjon om både innhald og arbeidsformer, og grunngjeving i samband med undervisning. Slik vert didaktisk teori vesentleg for læraren si planlegging, gjennomføring og vurdering av undervisning, noko den didaktiske relasjonsmodellen³ illustrerer (sjå vedlegg A). Eit av forholda læraren må ta omsyn til i det didaktiske arbeidet er elevane sine læreføresetnader, noko eg ønskjer å sjå nærare på då dette har betydning for elevane si læring (Hiim & Hippe 2009).

2.3.1. Innsikt i elevane sine læreføresetnader – utgangspunkt for tilpassa opplæring

I den vidaregåande skulen kjem elevmangfaldet mellom anna til uttrykk ved at elevane har med seg ulike fagkunnskapar, interesser, praktiske ferdigheiter og ulik sosial og kulturell bakgrunn (Hiim & Hippe 2009). Elevane har derfor også ulike læreføresetnader då slike føresetnader er å forstå som

”en kombinasjon av indre forutsetningar hos eleven og ytre forutsetningar i det læringsmiljøet eleven inngår i. Disse forutsetningene er blant annet intelligens, språkferdigheter, motivasjon, kunnskaper, ferdigheter, strategier, interesser, sosial kompetanse, sosioøkonomisk bakgrunn og samarbeid skole og heim” (Strandkleiv & Lindbäck 2010:144).

I denne samanheng er det viktig å presisere at elevane sine læreføresetnader ikkje er statiske, men vert påverka av læring, opplæring og endringar i miljøet, og difor er i kontinuerleg endring (Hiim & Hippe 2009; Strandkleiv & Lindbäck 2010). Slik sett har også læraren betydning for elevane sine læreføresetnader. Dersom læraren skal kunne hjelpe elevane i

³ Sjå Hiim og Hippe (2009) for nærare omtale av dei ulike forholda omtalt i den didaktiske relasjonsmodellen.

læringsarbeidet på ein god måte, meiner derfor Strandkleiv og Lindbäck (2010) at det er avgjerande at læraren har kunnskap om kva elevane kan, og kunnskap om elevane sitt læringspotensial. I tillegg til slik kunnskap, hevdar dei læraren må kjenne elevane, vite kva dei er interessert i og korleis dei har det. I forhold til tilpassa opplæring hevdar Dale (2010) at ”elevens evner som den lærende er nøkkelen i spørsmålene om tilpasset opplæring. Læreren må derfor ha kunnskap om elevens forutsetninger og nåværende evner, kjenne elevens bakgrunn og vite på hvilken måte den ønskede kompetansen kan tilegnes” (Dale 2010:244).

Læraren må altså ta omsyn til variasjonane i læreføresetnader blant elevane når undervisninga og læringsarbeidet vert planlagt, gjennomført og vurdert (Imsen 2006). Derfor er det viktig å kartlegge forhold som gjeld enkelteleven og elevgruppa slik at ein kan tilpassa læringsarbeidet for elevane (Hiim & Hippe 2009). Ein kan få innsikt i elevane sine læreføresetnader på ulike måtar. Ved starten av skuleåret kan ein til dømes bli kjent med elevane i naturlege samanhengar, slik som på klasseseturar eller andre sosiale arrangement (Hiim & Hippe 2009; Nordahl 2010). Ved slike anledningar har læraren gjennom uformelle samtalar høve til å bli kjent med den enkelte elev. Elles kan formelle elevsamtalar vere nyttige for å få innsikt i elevane sine mål, ønskjer og føresetnader. Ein kan også ta i bruk kartleggingsprøvar eller direkte observasjon av elevane sitt arbeid. Når læraren rettleiar elevane er også det ein god anledning til å kartlegge kva dei meistrar, og kva dei har problem med. Nokre gonger er det også nødvendig å innhente informasjon om elevane frå andre, slik som tidlegare lærarar eller rådgjevar. Fordi elevane sine læreføresetnader stadig forandrar seg, er det nødvendig å kartlegge elevane sine læreføresetnader fleire gonger i løpet av skuleåret (Hiim & Hippe 2009).

2.3.2. Tilpassa opplæring for eit mangfald av elevar

For at elevane skal oppnå vekst i opplæringssituasjonen, føreset det at læraren tilrettelegg undervisninga til elevgruppa differensiert, med utgangspunkt i den enkelte sine læreføresetnader og opplæringsbehov, og slik imøtekjem elevmangfaldet i elevgruppa (Buli-Holmberg 2008). Fordi det som er rimelege krav til ein elev, kan vere umogleg å innfri for ein annan, må ein stille krav til elevane som samsvarar med deira læreføresetnader. Men dette medfører utfordringar for læraren (Hiim & Hippe 2009), og med det auka elevmangfaldet i skulen er utfordringa som nemnt endå større (St. meld. nr. 30 (2003-2004)). I teorien om den næraste utviklingssona av Vygotsky (1978), ligg det ei bestemt oppfatning av kva tilpassa opplæring inneber, nemleg at ”undervisningen ikke skal være lagt på det nivået som eleven

allerede behersker, men på et litt høyere nivå, slik at eleven må ”strekke seg litt” (Imsen 2005:261). Den næraste utviklingssona er

(...) the distance between the actual development level as determined by independent problem solving and the level of potential development as determined through problem solving under adult guidance or in collaboration with more capable peers (Vygotsky 1978:86).

Det er altså innanfor dette området elevane kan meistre ei oppgåve dersom dei får tilpassa hjelp og støtte, anten frå lærar eller dyktigare medelevar. Wood, Bruner og Ross (1976) kallar denne støtta og rettleiinga til elevane si læring og problemløysing for ”scaffolding”, ofte oversatt til norsk som stillasbygging. Ein kan gi elevane ei slik støtte ved å gi påminningar, ledetrådar, oppmuntring, eller bryte problemet ned i mindre delar, slik at elevane kan klare å løyse oppgåva på eiga hand.

Undervisninga kan tilpassast elevane ved hjelp av differensiering, der differensiert undervisning betyr at ”elevane får lærestoff og oppgaver av forskjellig art og/eller vanskegrad i overensstemmelse med modenhet, interesse, prestasjoner (...).” (Bø & Helle 2008:54). Differensiert undervisning er altså ”undervisning der lærestoffet er tilpasset den enkelte elevs eller elevgruppes evner og forutsetningar” (Bø & Helle 2008:54). Ein kan til dømes ta i bruk *pedagogisk differensiering*, noko som inneber at ”elevane møter oppgavene og utfordringene i læringsarbeidet på ulike måter, men innanfor rammene av den ordinære opplæringa” (Strandkleiv & Lindbäck 2010:138). Ved bruk av pedagogisk differensiering, kan ein stille ulike krav til fordjuping og arbeidsmengd, la elevane velje mellom alternative oppgåver eller ta i bruk tempodifferensiering⁴ (Imsen 2006). Ein kan også ta i bruk *organisatorisk differensiering*, eit tiltak der elevane til dømes vert delt inn i grupper etter nivå, evner eller interesser.

I arbeidet med å differensiere innhaldet og val av opplæringsstrategiar, må læraren også ha kunnskap om, og ta omsyn til, elevane sine individuelle preferansar for læring og problemløysing. Dette fordi elevane lærer på ulike måtar (Strandkleiv & Lindbäck 2010). I denne samanheng er læringsstrategiar og elevane sin læringsstil sentralt. *Læringsstrategiar* handlar om framgangsmåtar eller bestemte aktivitetar individet brukar for å betre si læring og forståing, og som kan endrast gjennom undervisning og øving. Døme på dette kan vere å lage tankekart eller lage stikkord frå eit avsnitt. *Læringsstilar* handlar på si side om meir permanente læringsføresetnader som individet føretrekk (Bø & Helle 2008; Elstad & Turmo 2006). Det finst ulike læringsstilar, og Boström (2004) trekkjer fram fire ulike typar

⁴ Tempodifferensiering vil seie at elevane arbeidar fram mot det same målet, men i kvart sitt tempo (Imsen 2006).

læringsstilar: den visuelle, auditive, kinestetiske og den taktile⁵. Dette er noko ho vektlegg at læraren må ta omsyn til, då særleg ved innlæring av teoretisk lærestoff, sidan elevane føretrekk ulike ”innlæringskanalar”. Med kunnskap om dette kan læraren ta i bruk føremålstenlege læringsstrategiar slik at elevane tileignar seg lærestoffet betre (Boström 2004).

Det er viktig at læraren legg til rette for at elevane får arbeide med lærestoffet innanfor den næraste utviklingssona då det er her læring er mogeleg. Her vil elevane kunne møte utfordrande oppgåver der dei samstundes har høve til oppleve meistring, noko som inneber at elevane ikkje får utfordringar utanfor det området eleven har moglegheit til å meistre. Dette har betydning fordi det å ikkje meistre vil kunne medføre negativ forventning om meistring hjå elevane i møte med framtidige utfordringar i læringssamanheng, noko som igjen vil kunne påverke deira læring, motivasjon og tru på egne evner (Vygotsky 1978; Bandura 1986; Skaalvik & Skaalvik 2005). Det er avgjerande for elevane si læring at dei opplever å meistre, for utan meistringsopplevingar ”er muligheten for læring sterkt redusert fordi det å lykkes er en viktig forutsetning for å gå aktivt inn i læringsprosessen” (Overland 2006:259). Dette fører oss over til tema for neste kapittel.

2.4. Motivasjon, meistring og læring - læraren som motivator

Det finst ulike teoriar om motivasjon, og blant motivasjonsteoretikarane er det i dag vanleg å sjå motivasjon som ein situasjonsbestemt tilstand som vert påverka av verdiar, erfaringar, sjølvvurdering og forventningar (Skaalvik & Skaalvik 2005). I lys av dette har elevane sitt miljø og tilrettelegginga av læringssituasjonen stor betydning for elevane sin motivasjon. Dette får konsekvensar for læraren i møte med elevmangfaldet då Strandkleiv og Lindbäck (2010) hevdar at eit godt læringsutbyte berre er mogleg dersom elevane er motiverte for læringsarbeidet. Dermed gir motivasjon også noko av grunnlaget for korleis læraren bør leggje undervisninga til rette slik at elevane får maksimalt utbyte av den (Lillemyr 2007). Men det er ikkje alltid like enkelt å motivere elevane då dei er forskjellige og vert motivert av ulike faktorar.

2.4.1. Motivasjon, mål og målorientering

To omgrep som er i hyppig bruk i læringssamanheng, er ytre og indre motivasjon. Aktivitetar er ytre motivert når dei er kontrollert av føresetnader som er utanfor individet (Deci & Ryan

⁵ For nærare skildring av Boström sine fire læringsstilar, sjå Boström (2004).

1985). Indre motivert atferd er atferd som individet har interesse for eller finn lystbetont, og som det vil gjere uavhengig av noko ytre påskjøning eller ytre konsekvensar (Skaalvik & Skaalvik 2005). I denne samanheng er det viktig å presisere at det å vere indre eller ytre motivert ikkje er å forstå som personlege eigenskapar, evner eller stabile personlegdomstrekk. Dette fordi både indre og ytre motivasjon er bestemt av kontekst og situasjon. Ifølgje Pettersen (2009) kan ein derfor også definere motivasjon som eit kontekstuel og relasjonelt fenomen:

”Motivasjon er relasjonell ved at den beskriver kvaliteter (indre/ytre) ved forholdet (relasjonen) mellom den lærende personen og en bestemt aktivitet. Og vidare kan motivasjon beskrives som kontekstuel siden det handler om kvaliteter i forholdet mellom den lærende personen og bestemte undervisnings- og lærings situasjoner (...). Dermed blir det like mye et spørsmål om motiverende undervisnings- og læringsmiljøer, som om motiverte elever.” (s. 117).

Elevane sin motivasjon er derfor noko læraren må ta omsyn til ved å differensiere sin motivasjon av elevgruppa. Slik vert styrking av elevane sin motivasjon også sentralt i læraren sitt didaktiske arbeid (Lillemyr 2007).

Ifølgje Skaalvik og Skaalvik (2005) må vi kjenne til elevane sine mål for å forstå deira motivasjon. Det vil derfor vere nyttig for læraren å ha innsikt i kva som ligg bak, eller kva som motiverer elevane sin aktivitet, innsats og prestasjon. I denne samanheng er målorientering eit sentralt omgrep. Mål er spesifikke målsetjingar, og *målorientering* handlar om ”hva en person er mest orientert mot og ser som hensikten med handlinga eller atferden som skal utføres. Den målorienteringen en person har, sier også noe om hvilke holdninger og verdier som er de mest vesentlige.” (Lillemyr 2007:119). Ein lærar bør derfor vite noko om kva målorientering elevane i gruppa har, slik at han eller ho kan fremje deira motivasjon og bidra til auka innsats og betre resultat (Skaalvik & Skaalvik 2005).

I samband med det nemnt ovanfor, meiner Strandkleiv og Lindbäck (2010) det er heilt avgjerande for den generelle skulemotivasjonen til elevane at innhaldet i skulen vekker interesse. Derfor vil det vere føremålstenleg å knyte tilpassa læringsaktivitetar opp mot elevane sine interessefelt. Ein skil gjerne mellom to typar interesser, personlege og situasjonsbetinga. *Personlege interesser* er varige aspekt ved ein person, slik som interesse for musikk og sport, medan *situasjonsbetinga interesser* omhandlar kortvarige aspekt ved til dømes ein aktivitet eller lærestoff som fangar interessa til eleven. Personleg og situasjonsbetinga interesse heng saman med læring – jo større interesse, desto djupare prosessering og minne om stoffet (Renninger, Hindi & Krapp 1992; Schraw & Lehman 2001 i Woolfolk 2004). Dessutan aukar interessa når elevane føler seg kompetente. Så sjølv om

elevane i utgangspunktet ikkje er interessert i ein aktivitet eller eit fag, så kan dei utvikle interesse når dei opplever å lukkast (Stipek 2002).

2.4.2. Motivasjon og sjølvbestemming

Deci og Ryan (2002) hevdar det kan utgjere stor forskjell for kjensla av eige ansvar og lyst til å gjennomføre ein aktivitet om den er styrt av andre eller av ytre forhold, eller om ein sjølv har bestemt den, altså om ein er autonom eller ei. Dette er i tråd med Nygård (2007) då han hevdar at menneske si sjølvforståing i forhold til handlingar er viktig, det vil seie i kva grad ein er aktør eller brikke. Teorien om sjølvbestemming (Self-determination theory) av Deci og Ryan (1985), omhandlar dette. Dei understrekar at indre motivasjon er ein svært viktig motivasjonsfaktor for menneske si læring, tilpassing og kompetanse på ulike områder, og forklarar indre motivasjon ut ifrå to tilnærmingar. For det første forklarar dei indre motivert åtferd som åtferd som er uavhengig av ytre påskjøning eller ytre konsekvensar av åtferda. Aktiviteten spring ut av interesse, og påskjøninga er gleda over sjølve aktiviteten. Den andre tilnærminga forklarar indre motivert åtferd som ein funksjon av grunnleggjande psykologiske behov. Det er særleg tre psykologiske behov som gir sjølve grunnlaget for indre motivasjon (Deci & Ryan 2000; Lillemyr 2007):

- Behovet for *sjølvbestemming* (autonomi, behovet for sjølv å bestemme og oppleve å ha valmoglegheiter).
- Behovet for *tilhøyrse* (behovet for å etablere nære band og trygg tilknytning til andre, oppleve at ein høyrer til sosialt og kulturelt).
- Behovet for *kompetanse* (behovet for å føle at ein er kompetent for oppgåva).

Deci og Ryan (2000) kombinerer tilnærmingane til indre motivasjon då dei hevdar at

Intrinsically motivated behaviors are those that are freely engaged out of interest without the necessity of separable consequences, and, to be maintained, they require satisfaction of the needs for autonomy and competence (s. 233).

Dette betyr altså at indre motivert åtferd kjem av interesse og eiga lyst til å gjennomføre aktiviteten. Men som dei påpeikar, må aktiviteten tilfredsstille grunnleggjande psykologiske behov dersom den skal vare over tid. På grunn av dette kan indre motivasjon berre vise seg og vedvare i den grad aktiviteten tilfredsstiller behova for sjølvbestemming, kompetanse og tilhøyr (ibid.). I denne samanheng kan indre motivasjon aukast og utviklast ved å gi elevane høve til sjølvbestemming, stimulere deira kjensle av kompetanse og sørge for at elevane føler

tilhøyr i elevgruppa (Skaalvik & Skaalvik 2005). Elles kan ein kan stimulere elevane sin indre motivasjon ved hjelp av tre metodiske prinsipp (Reeve, Deci & Ryan 2004, i Lillemyr 2007):

- *Støtte sjølvstende*: inneber mellom anna å gi støtte til sjølvstende og til val av aktivitet, oppmuntre til initiativ og minske kravet om å utføre noko på ein bestemt måte.
- *Klargjere struktur*: inneber mellom anna å avklare forventningar, gi feedback, støtte eleven si kjensle av sjølv å ha kontroll, og bidra til at eleven får oversikt over oppgåva.
- *Vise engasjement*: inneber mellom anna at viktige andre, slik som læraren, på ulike måtar viser interesse for det eleven gjer og greier å gjere, samt interesserer seg for eleven generelt. Slik vil læraren vise at han eller ho ønskjer å involvere seg i og bryr seg om eleven, noko som medfører ei kjensle av tilhøyr og det å bety noko.

Når det gjeld dei tre grunnleggande psykologiske behova nemnt ovanfor, vektlegg Deci og Ryan (2000) i størst grad behovet for *sjølvbestemming* (self-determination) når det gjeld grad av indre motivasjon. Behovet for sjølvbestemming dreiar seg om eit behov for å oppleve at ein har valfridom og kontroll over kva ein gjer, og korleis ein gjer det. Vi vil at våre egne ønskjer skal styre handlingane våre, i staden for ytre påskjøning eller press (Deci & Ryan 1985). Deci og Ryan (2000) skil mellom aktivitetar som er sjølvbestemte og aktivitetar ein utfører på grunn av ei eller anna ytre påverknad, slik som til dømes straff, tvang eller påskjøning. Dei hevdar sjølvbestemte aktivitetar er eit resultat av indre kontroll, medan aktivitetar som er resultat av ytre påverknad kan klassifiserast som ytre kontroll. Dersom aktiviteten eller handlinga er pålagt av andre og utført på grunn av ytre press, er den styrt utanfrå. Det vil vere heilt annleis viss motivasjonen til å gjennomføre aktiviteten stammar frå personen sjølv og dermed har eit eigarforhold til den, forankra i egne verdiar og haldningar (Deci & Ryan 2002). I slike tilfeller vil aktiviteten ofte innebere ein sterkare motivasjon då ein føler ein er ein aktør, heller en ei brikke (Nygård 2007). Dette fordi personen vil føle at aktiviteten er basert på at han eller ho sjølv har kontroll, og er i samsvar med det ein sjølv ønskjer eller har bestemt (Deci & Ryan 2002). Om ein føler seg som ei brikke, vil det vere motsatt, då ein føler at andre faktorar eller personar er bestemmande for det som skjer, og at ein har liten påverknad med omsyn til det som skjer (Nygård 2007).

Deci og Ryan (2000) trekkjer som nemnt fram at behovet for *tilhøyr* også ligg til grunn for indre motivert åtfærd. Dei viser mellom anna til ei undersøking med barn, der barna sin indre motivasjon sank når dei jobba med ei interessant oppgåve, men vart ignorert av ein vaksen. Dei påpeikar samstundes at tilhøyr ikkje er ein nødvendig føresetnad i alle

samanhengar. Dette fordi menneske ofte engasjerer seg i indre motiverte aktivitetar aleine, slik som å gå ein fjelltur aleine. Behovet for *kompetanse* er også eit av dei psykologiske behova Deci og Ryan (2000) trekkjer fram i sin teori. Dette behovet er nært knytt til motivasjon då kjensla av kompetanse skaper lyst til å fortsetje eller å gjenta ein aktivitet. Motsett vil elevlar ha lita lyst til å delta i aktivitetar som dei ikkje føler dei beherskar (Skaalvik & Skaalvik 2005). Kjensla av å vere kompetent er slik også nært knytt til vår sjølvoppfatning, der sjølvoppfatning er å forstå som eit fellesomgrep på alle oppfatningar, vurderingar og forventningar ein person har til seg sjølv (ibid.). Slik omfattar omgrepet sjølvoppfatning til dømes også sjølvtilitt.

Kjensla av å vere kompetent er òg nært knytt til meistring. Dette vert vektlagt av Albert Bandura då han er oppteken av det kognitive aspektet ved kjensla av kompetanse. Han hevdar trua på eiga meistring, ”*efficacy beliefs*”, er ein sentral faktor når det gjeld menneskeleg kompetanse. I samband med dette uttrykkjer han at ulike menneske med same kompetanse og evner, eller same person under ulike omstende, kan opptre på ulike måtar, avhengig av variasjonen i trua på eiga meistring (Bandura 1997). Dette vil bli omtalt nærare nedanfor då forskning viser at forventningar om meistring har stor betydning for elevane sin motivasjon for skularbeidet (Skaalvik & Skaalvik 2005).

2.4.3. Meistringsforventning, motivasjon og læring

I samband med forventningar om meistring, brukar Bandura (1997) uttrykket ”*self-efficacy*”, på norsk oversett til *meistringsforventning* (Skaalvik & Skaalvik 2005). Dette omhandlar trua på eins egne evner til å organisere og utføre dei handlingane som er nødvendige for å nå gitte mål. Bandura (1986) hevdar at forventning om å lukkast påverkar val av handlingar, men også innsats og uthald, altså motivasjonen for aktiviteten. Vidare meiner han at ulikskapar i personlege forventningar om å lukkast vil forklare kvifor personar kan reagere ulikt på same utfordring. Han har mellom anna funne at våre personlege forventningar vil påverke, og i stor grad seie noko om ein aktivitet vert sett i gong, med kva innsats og i kva grad utføringa av aktiviteten vil verte negativt påverka av hindringar (Bandura 1977):

Given appropriate skills and adequate incentives, however, efficacy expectations are a major determinant of people's choice of activities, how much effort they will expend, and how long they will sustain effort in dealing with stressful situations (s. 194).

Forventningar om meistring er dermed bestemmande for kor stor innsats ein person legg i ei handling, og kor lenge ein vil halde ut ved motstand. Dersom ein har forventning om meistring vil ein ha større mot til å gå laus på utfordringar, samstundes som ein også har

større uthald når ein møter problem (Skaalvik & Skaalvik 2005). Altså vil innsatsen auke i takt med auka meistringserforventing.

Det er ifølgje Bandura (1997, 1986) fire hovudkjelder til forventning om meistring, nemleg andre sine eksempel, fysiologiske og emosjonelle reaksjonar, , overtaling og våre egne meistringserfaringar. Eg vil i det følgjande omtale dei to siste då desse er særskilt relevante for min studie. Bandura (1997) meiner våre tidligare, *eigne direkte meistringserfaringar*, er det viktigaste grunnlaget for våre forventningar om meistring. I denne samanheng hevdar han suksess styrkar forventningane om at ein kan meistre noko, medan nederlag svekkar desse forventningane. Ifølgje Bandura (1986) er *overtaling* ein metode ein kan ta i bruk når ein prøver å få elevane til å tru at dei vil greie bestemte oppgåver. Overtaling og oppmuntring kan brukast som eit motiveringstiltak når ein elev er usikker på om han eller ho vil klare ei bestemt oppgåve (Skaalvik & Skaalvik 2005). Bandura (1986) åtvarar mot å tru at overtaling og oppmuntring i seg sjølv vil ha noko varig verknad på forventningar om meistring. Overtaling kan i nokre tilfeller bidra til auka innsats der og då, og dersom denne innsatsen medfører meistringserfaring, vil eleven si forventning om meistring verte styrka. Derfor bør overtaling kun brukast i samanhengar der auka innsats gir stor moglegheit til å oppleve meistring etter kort tid. Dersom dette ikkje er tilfellet, vil det kunne gjere vondt verre ved å bryte ned tilliten til læraren si vurdering. Derfor bør ein vere forsiktig med å skape urealistiske forventningar gjennom overtaling og oppmuntring. Skaalvik og Skaalvik (2005) hevdar i denne samanheng at ein føresetnad for at elevane skal få meistringserfaringer (oppleve meistring), er at arbeidsoppgåvene, lærestoffet og arbeidsformene er tilpassa dei enkelte elevane. I samband med dette er det avgjerande at elevane får arbeide med oppgåver som gir utfordringar, men som dei har føresetnader for å meistre, noko som krev differensiering (ibid.). I lys av dette kan læraren imøtekome elevmangfaldet på ein profesjonell måte ved å ta omsyn til elevane sine læreføresetnader i sitt didaktiske arbeid, då ved hjelp av differensiering, og slik leggje til rette for at elevane lukkast og vert motivert for vidare læring.

3. Metode

I dette kapitlet vil eg presentere mine metodeval og refleksjonar rundt desse. Dette inneber ein presentasjon av kvalitativ metode generelt, fenomenologisk tilnærming spesielt, samt ei utgreiing når det gjeld forskarrolla og intervju som datainnsamlingsstrategi. Deretter vil eg sjå nærare på forskingsprosessen i høve til planlegging, gjennomføring og refleksjonar kring mi datainnsamling og analyse. Avslutningsvis i kapitlet ønskjer eg å ta for meg kvalitetssikring og etiske refleksjonar i samband med min studie, då med hovudfokus på mi rolle som forskar. Men først, kva kjenneteiknar kvalitativ forskingsmetode, og kvifor eignar denne metoden seg i mitt forskingsprosjekt?

3.1. Metodisk tilnærming

Som nemnt er hensikta med mitt prosjekt å få innsikt i korleis tre yrkesfaglærarar opplever møtet med det auka elevmangfaldet i den vidaregåande skulen, kva utfordringar dette byr på, og kva lærarane gjer for å imøtekome dette mangfaldet på ein profesjonell måte. Mitt mål var altså å få tak i lærarane sine subjektive opplevingar, noko som gjorde det naturleg å velje kvalitativ forskingsmetode, dette av fleire grunnar.

3.1.1. Kvalitativ metode – fenomenologisk tilnærming

Kvalitativ forskning er basert på rik og djup informasjon frå få analyseiningar, der openheit og nærheit til det fenomenet ein studerer er viktige fortrinn ved kvalitativ forskingsmetode (Ringdal 2007). Dette er hensiktsmessig då ein ved kvalitative metodar vektlegg betydning og søker å gå i djupna på eit lite og relativt einsarta felt (Gudmundsdóttir 2011). Eit av dei overordna måla for kvalitativ forskning, er å utvikle forståing av fenomen som er knytt til personar eller situasjonar i deira sosiale verkelegheit. Å forske kvalitativt inneber dermed å få fram og forstå forskingsdeltakarane sine perspektiv (Creswell 2007). Det er mogleg ved bruk av ei kvalitativ tilnærming då kvalitativ forskning er prega av nærleik til datakjelda (Postholm 2010), her forskingsdeltakarane og deira utsegn. Sjølv om ein slik nærleik er viktig, må forskaren også ha ein viss distanse for å kunne vurdere forskingsdeltakaren sin situasjon utanfrå. Dette inneber ein balansegang mellom sympati og stadfesting på den eine sida, og kritisk haldning på den andre (Vettenranta 2010). Den kvalitativ forskar søker slik å fange opp ulike perspektiv slik at dei til saman dannar eit heilskapleg eller komplekst bilete av forskingsfeltet eller fenomenet ein studerer (Creswell 2007).

Det finst ulike tilnærmingar innanfor kvalitativ forskning, ei av desse er fenomenologisk metode. Fenomenologi er studiet av fenomen og korleis dei framtrer for oss frå eit førstepersonsperspektiv (Creswell 2007). I kvalitativ forskning er derfor fenomenologi eit omgrep som peikar på interessa for å forstå sosiale fenomen ut ifrå aktørane sine eigne perspektiv og skildre verda slik forskingsdeltakarane opplever den, ut ifrå den forståinga at den verkelege verkelegheita er den menneske oppfattar (Fog 2004; Kvale & Brinkmann 2010). Denne tilnærminga er kjenneteikna av å ha individet i fokus i forskinga. Med utgangspunkt i eit lite antal forskingsdeltakarar som har opplevd fenomenet, søkjer ein å gripe enkeltmennesket si oppleving, samt korleis ulike individ opplev eller erfarar det same fenomenet (Moustakas 1994; Creswell 2007). Ei fenomenologisk tilnærming vil dermed vere føremålstenleg i mitt forskingsprosjekt.

3.1.2. Intervju som datainnsamlingsstrategi

I fenomenologiske studiar får ein tak i forskingsdeltakarane sine stemmer ved å samtale med dei. På grunn av dette er intervju vanlegvis den einaste datainnsamlingsstrategien som vert brukt ved slike studiar (Postholm 2010). Dette fordi føremålet med fenomenologiske studiar som nemnt er å prøve å fange opp forskingsdeltakarane sine perspektiv og erfaringar kring eit fenomen. Samstundes ønskjer eg som nemnt å få kjennskap til lærarane sine praksisteoriar for å få innsikt i korleis dei imøtekjem elevmangfaldet. Gjennom samtalar med menneske, kan ein få innblikk i det som føregår i den enkelte si tankeverd, deira kjensler, meiningar og opplevingar, altså noko ein ikkje kan observere (Thagaard 2009). For å innhente tilstrekkeleg med informasjon frå mine forskingsdeltakarar angående deira oppleving av møtet med elevmangfaldet i den vidaregåande skulen, vert derfor intervjuet ein føremålstenleg datainnsamlingsstrategi.

Eit forskingsintervju kan utformast på ulike måtar, gjerne inndelt etter grad av struktur. I dette forskingsprosjektet har eg teke utgangspunkt i det delvis strukturerte intervjuet. Dette fordi denne typen intervju er kjenneteikna av å vere ein samtale mellom forskar og forskingsdeltakar som vert styrt av dei tema forskaren ønskjer å få informasjon om (Dalen 2011; Thagaard 2009). Det er også kjenneteikna ved at dei tema forskaren skal spørje om i hovudsak er fastlagt på førehand, men samstundes er det prega av openheit når det gjeld rekkefølge og formuleringar av spørsmål (Kvale & Brinkmann 2010; Postholm 2010). Fordelen med ei slik tilnærming er at forskaren kan følgje informanten si forteljing og samstundes få informasjon om dei tema som er fastlagt i utgangspunktet (Postholm 2010).

Kvale og Brinkmann (2010) omtalar denne typen intervju som semistrukturerte livsverdsintervju, og hevdar det verken inneber ein open samtale eller ein lukka spørjeskjemasamtale. Forskaren tek utgangspunkt i ein intervjuguide som sirklar inn bestemte tema, og som kan innehalde forslag til spørsmål. Ved slike delvis strukturerte- eller semistrukturerte intervju, er det avgjerande at forskaren er fleksibel og open for at forskingsdeltakaren kan ta opp tema som ikkje var planlagt i forkant (ibid.). Dette kan ein illustrere ved hjelp av ”tre med greiner”-modellen til Rubin & Rubin (2012), der stamma er det sentrale emnet, og greinene er hovudspørsmåla eller dei tema som dukkar opp i forbindelse med hovudtemaet. Her vert utfordringa å balansere mellom å vere lyttande og open for at forskingsdeltakarane får snakke meir inngående om dei tema som opptek han eller ho mest, og samstundes styre intervjusituasjonen slik at alle tema vert dekt (Postholm 2010).

3.1.3. Forskarrolla i fenomenologiske studiar

Noko av det som kjenneteiknar fenomenologiske studiar er at forskaren prøver å utforske fenomenet på ein open og naiv måte (Postholm 2010). Dette er hensiktsmessig då det i fenomenologiske studiar er forskingsdeltakaren si subjektive oppleving som står i fokus for forskinga. Men med ei slik tilnærming vert forskaren sin ”objektivitet” sett på prøve. Dette fordi vi erfarer, opplever og fortolkar verda ut ifrå våre eigne subjektive posisjonar (Moen 2011). Forskaren møter forskingsfeltet med si forforståing, der forforståing er å forstå som dei ”brillene” vi alltid har på oss, og som fargar alt vi ser (Hanssen & Røkenes 2006). Denne forforståinga bestemmer kva som er forståeleg og uforståeleg, noko som medfører at vår forståing vert bestemt av meiningar og oppfatningar vi har på førehand i forhold til det fenomenet vi skal studere (Gilje & Grimen 1993; Dalen 2011).

Fordi forskaren er kvalitativt til stades i heile forskingsprosessen, både før, under og etter datainnsamling, vert forskaren det viktigaste forskingsinstrumentet gjennom heile forskingsarbeidet. Allereie ved val av problemstilling, og seinare ved formulering av intervju spørsmål, analyse og tolking, vert forskaren sine subjektive ”briller” synlege. Å tydeleggjere si eiga rolle og vise kva perspektiv ein tek fatt på forskinga frå, vert derfor essensielt (ibid.). Vidare bør forskaren gjere kjent kvifor emnet vart valt ved å leggje fram si erfaring, undring, nysgjerrigheit og interesse for emnet (Moustakas 1994). Hovudårsaka til dette er at den forståinga forskaren kjem fram til gjennom studiet, vil vere basert både på dei mønstera som data uttrykkjer, men også på forskaren si forforståing. Ved å synleggjere eigen subjektivitet kan utanforståande forstå forskaren sine betraktningar i lys av hans eller hennar ståstad (Thagaard 2009). Det er ifølgje Postholm (2010) umogleg å leggje bort sine

subjektive, individuelle teoriar fullt og heilt, men ein kan med ein slik framgangsmåte bli medviten om sine egne fordommar, synspunkt og antakingar angående fenomenet ein forskar på. Slik kan forskaren betrakte fenomenet på ein så open måte som mogleg, ei prosedyre Moustakas (1994) kallar *epoche*. I det følgjande ønskjer eg derfor å gjere greie for mine personlege erfaringar og bakgrunn for at eg valde temaet elevmangfaldet i den vidaregåande skulen. Dette for å synleggjere mi forforståing i møte med forskingsfeltet, noko som er eit viktig ledd i kvalitetssikringa av studiet (Postholm 2010).

3.1.4. Meg som forskar

Sidan eg var liten har eg hatt interesse for mangfaldet av menneske rundt meg. Som tidlegare elev i skulen, gjennom praksis på lærarstudiet, i arbeid med psykisk- og fysisk utviklingshemma, samt rusmisbrukarar ved psykiatrisk klinikk, har denne interessa blitt forsterka. Ingen er like, vi er alle forskjellige. Sidan eg er utdanna allmennlærer, ser eg på mi framtidige rolle som lærar i møte med elevmangfaldet som ei stor og viktig oppgåve, og eg beundrar lærarar som klarar å imøtekomme elevane på ein slik måte at dei opplever eit tilhøyr i skulen der dei trivst og opplever meistring. Dette er saman med at elevmangfaldet i den vidaregåande skulen har auka, og det at ein stadig høyrer om fråfallsproblematikken i den vidaregåande skulen, bakgrunnen for mi interesse og nysgjerrigheit for mitt forskingsfokus. Sjølv har eg gode erfaringar frå tida som elev i den vidaregåande skulen, noko eg ønskjer at også andre skal få oppleve. Etter mi meining har lærarane i denne samanheng ei sentral rolle, noko som gjorde at eg valde å intervju tre dyktige lærarar, for slik å kunne dele deira erfaringar med å imøtekomme elevmangfaldet på ein profesjonell måte. Korleis eg har gått fram i denne prosessen vil bli omtalt nedanfor.

3.2. Forskingsprosessen

I det følgjande ønskjer eg å gjere greie for prosessen i forskingsarbeidet, dette for å styrke truverdigeita og pålitelegeita av min studie ved å synleggjere mine val og vurderingar undervegs i forskingsprosessen. Dette er avgjerande for å sikre kvaliteten i kvalitative studiar, og dermed også i fenomenologiske studiar (Postholm 2010).

3.2.1. Startfasen

Etter godkjenning av prosjektbeskriving frå NTNU, sette eg i gong med planlegging av det vidare forskingsarbeidet. I byrjinga av forskingsprosessen sendte eg melding til Norsk

samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD) om behandling av personopplysingar, sidan behandlinga av personopplysingar i mitt forskingsprosjekt var meldepliktig. Då behandlinga av personopplysingar tilfredsstilte krava i personopplysingslova, kunne eg setje i gong med forskingsarbeidet (sjå vedlegg B). Før eg tok kontakt med aktuelle forskingsdeltakarar måtte eg i forkant av mine førespurnader om intervju, formulere nokre utvalskriterium eg ønskte å få innfridd. Desse er nærare omtalt nedanfor.

3.2.2. Val av forskingsdeltakarar og utvalskriterium

I kvalitativ forskning tek ein i bruk samansette utval som omfattar individuelle variasjonar som er relevante for det aktuelle fenomenet ein studerer (Dalen 2011). Korleis ein vel sine forskingsdeltakarar er avgjerande med omsyn til kvaliteten i ei kvalitativ studie, særleg når det gjeld truverdigeheita til resultatata. Derfor har eg forsøkt å ta omsyn til at forskingsdeltakarane bør vere erfarne og kunnskapsrike, slik at eg som forskar kan få fram ulike perspektiv når det gjeld feltet (Rubin & Rubin 2012). Dette fordi eg ønskjer å få fyldige beskrivingar og ei djupare forståing for kompleksiteten når det gjeld lærarane sine utfordringar og tilnærmingar i møte med elevmangfaldet. Ved val av forskingsdeltakarar, baserte eg meg også på strategiske utval, det vil seie at eg valde forskingsdeltakarar med eigenskapar eller kvalifikasjonar som er strategiske i forhold til problemstillinga (Thagaard 2009). I høve til mi problemstilling valde eg derfor å intervju tre reflekterte og engasjerte lærarar som undervis elevar ved yrkesfaglege programfag ut ifrå fire utvalskriterium.

Eit av mine utvalskriterium når det gjeld forskingsdeltakarar var at lærarane skulle ha minst 3 til 4 - års undervisningserfaring i den vidaregåande skulen (1). Dette fordi ein stadig utviklar seg i lærarrolla og får med seg ulike erfaringar undervegs (St. meld. nr. 11 (2008-2009)). På same tid hadde eg på førehand ein tanke om at lærarar som har undervist i nokre år i større grad kan seie noko om kva utfordringar ein møter i samband med elevmangfaldet, men også kva tilnærmingar som kan fungere for å imøtekomme dette mangfaldet. Dessutan påpeikar Rubin & Rubin (2012) at det å finne intervjuobjekt med relevant førstehandserfaring, er avgjerande med omsyn til om resultatata som kjem fram i forskinga verkar truverdige eller ikkje.

Det andre utvalskriterium eg ønskte å få oppfylt var at lærarane skulle vere dyktige lærarar med lite fråfall i sine elevgrupper (2). Føremålet med dette var å få tak i ”dei gode eksempla”, altså eksempel på korleis dyktige lærarar møter elevmangfaldet og utfordringar knytt til dette på ein profesjonell måte, og slik kan førebyggje fråfall. Dette fordi mitt

forskingsfokus dreiar seg om å få innsikt nettopp i dette slik at ein i framtida kan førebyggje og redusere fråfall i den vidaregåande skulen.

Mitt tredje utvalskriterium handlar om kva fag lærarane undervis i (3). Her tenkte eg det ville vere det same kva fag lærarane undervis elevar ved yrkesfaglege programfag i, om det er yrkesretta fag eller allmenne fellesfag. Men eg var oppteken av at dei tre lærarane skulle undervise i ulike fag, dette for å få ei breiddeforståing når det gjeld kva utfordringar lærarane kan møte med omsyn til elevmangfaldet i ulike typar fag. Til dømes vil det kunne vere forskjellar på utfordringar og tilnærmingar i møte med elevmangfaldet i fellesfaget matematikk i forhold til eit yrkesretta fag innanfor programfaget bygg- og anleggsteknikk. Å leggje opp til ei slik breiddeforsåing vil ifølgje Rubin & Rubin (2012) vere hensiktsmessig då dei framhevar at det sjeldan er slik at ein kan finne tak i ein informant som har all informasjon om det ein studerer. I staden må ein derfor kontakte personar som kjenner til ulike sider ved det ein lurar på, og deretter sjå på kva dei kollektivt formidlar.

Eit fjerde utvalskriterium var at lærarane skulle vere tilsette ved kvar sine vidaregåande skular (4). Dette for å i større grad ta høgde for at også leiinga ved dei enkelte skulane i ulik grad har betydning for korleis lærarane opplever møtet med elevmangfaldet, om elevmangfaldet til dømes vert sett på som ein ressurs eller i større grad eit problem. Også kva strategiar ein tek i bruk for å handtere utfordringar knytt til elevmangfaldet vil kunne variere frå skule til skule.

Ved hjelp av utvalskriteria ovanfor ville eg søkje å oppnå ei truverdig studie gjennom å få fram ulike perspektiv for å belyse tema og problemstillingar i forskingsprosjektet. Rubin & Rubin (2012) trekkjer fram at truverde av funn i studiar aukar dersom ein sørgjer for å intervju personar som trekkjer fram ulike perspektiv. Dette fordi realiteten er kompleks, og dersom ein ønskjer å få eit bilete av denne kompleksiteten, må ein søkje å få innsyn i overlappende eller motsetnadsfylde opplevingar og nyanserte forståingar ulike individ har.

Etter at kriteria var formulert måtte eg sikre meg løyve til å oppsøke dei aktuelle forskingsdeltakarane. Eg tok derfor kontakt med rektorar ved tre ulike vidaregåande skular der dei tilbyr yrkesfaglege programfag. Med hjelp frå rektorane kom eg etter kvart i kontakt med tre lærarar som eg fekk avtalt intervju med. Utvalskriteria nemnt ovanfor vart oppfylgt og forskingsdeltakarane vil kort bli omtalt nedanfor.

3.2.3. Ei kort beskriving av mine forskingsdeltakarar

Forskingsdeltakarane i dette forskingsprosjektet er altså tre lærarar som undervis elevar ved yrkesfaglege programfag ved ulike vidaregåande skular. Ein av mine forskingsdeltakarar,

heretter kalla Siri⁶, er i 50-åra og har i seks år jobba som lærar på helse- og sosialfag. Ho er utdanna sjukepleiar og har lang erfaring frå arbeid innanfor sjukepleie. Siri opplever sjølv at ho meistrar å imøtekome elevmangfaldet på ein god måte, sjølv om det til tider kan vere krevjande og utfordrande.

Brede er i 40-åra og har dei fem siste åra hovudsakleg undervist i fellesfaget matematikk for elevar ved service- og samferdselsfag og studiespesialiserande. På grunn av dette har han gjort seg nokre erfaringar og tankar kring skilnader mellom elevgruppene på yrkesfag og på studiespesialiserande programfag når det gjeld å undervise i matematikkfaget. Dette faget er særleg interessant å sjå nærare på då det er funne at dette er eit fag særleg elevar ved yrkesfaglege studieretningar ser ut til å ha vanskar med. Elevar ved studiespesialiserande programfag kjem betre ut (Larsen 2010).

Kjell er i 50-åra og undervis elevar ved bygg- og anleggsteknikk i overflateteknikk, noko han har gjort i snart seks år. Han har om lag 30-års arbeidserfaring innanfor fagfeltet, og i største delen av denne tida har han drive sitt eige firma. Han er ein engasjert lærar og tek med seg sine eigne erfaringar inn i undervisninga. Han har sjølv erfart å streve med den teoretiske opplæringa i skulen då han sjølv har lese- og skrivevanskar. Denne erfaringa hevdar han har medført til større forståing og refleksjon kring tilrettelegging i møte med umotiverte og teoritrøytte elevar.

3.2.4. Intervjuguide

Etter at utvalskriteria var bestemt og forskingsdeltakarane valt, stod utforming av intervjuguiden for tur. Sidan eg ville ta i bruk eit delvis strukturert intervju som datainnsamlingsstrategi, valde eg å ta utgangspunkt i tema eg såg på som relevante for å belyse dei aktuelle problemstillingane i forskingsprosjektet. Desse tema brukte eg som overordna tema- overskrifter i intervjuguiden og formulerte spørsmål kring desse, slik som *lærarrolla* (sjå vedlegg C). Eit hovudfokus i intervjuet var å avdekke utfordringar og tilnærmingar i møte med elevmangfaldet som kunne vere aktuelle å sjå nærare på i samanheng med fråfall i den vidaregåande skulen. I prosessen med å velje overordna tema og intervju spørsmål, tok eg derfor utgangspunkt i forskning om fråfall, samt eigne erfaringar og bestemmingar i Opplæringslova og LK 06.

Som eit ledd i førebuinga til datainnsamlinga, gjennomførte eg også eit pilotintervju for å teste intervjuguide, bandopptakar og meg sjølv i rolla som intervjuar. Eg opplevde at

⁶ Namnet Siri er her eit pseudonym eg tek i bruk for å ivareta forskingsdeltakaren sin anonymitet. Dette gjeld også namna på dei to andre forskingsdeltakarane, Brede og Kjell.

intervjuspørsmåla fungerte godt, og at dei overordna tema i stor grad var dekkande med omsyn til min tematikk for oppgåva. Det gjekk greitt å stille relevante oppfylgningsspørsmål, samstundes som eg vart medviten om kor lett det er å stille leiande spørsmål, noko ein må søkje å unngå. Pilotintervjuet og tilbakemelding frå intervjuerperson ga meg ein peikepinn på min veremåte i intervjusituasjonen. Sidan eg intervjuar ein medstudent vart ikkje intervjusituasjonen heilt samanliknbar med intervju av mine utvalde forskingsdeltakarar, men pilotintervjuet gav meg likevel ein tryggleik som intervjuar i forkant av møtet med forskingsdeltakarane.

3.2.5. Gjennomføring av intervju og refleksjonar kring datainnsamlinga

I mi datainnsamling intervjuar eg altså tre forskingsdeltakarar, i tråd med anbefaling frå Dukes (1984 i Creswell 2007). I forkant av intervjuet fekk lærarane eit informasjonsskriv, ei samtykkeerklæring, med opplysningar om hensikta med forskingsprosjektet, tidsbruk på gjennomføring av intervju, kva resultata frå intervjuet skulle brukast til, samt informasjon om behandling av data og personopplysingar. I tillegg til dette fekk lærarane informasjon om at dei kan trekkje seg når dei vil (sjå vedlegg D). Forskingsdeltakarane fekk i oppgåve å lese og underskrive dette informasjonsskrivet innan vi møttest slik at det formelle var i orden. Før sjølve intervjuet byrja, fekk forskingsdeltakarane også høve til å stille spørsmål i forhold til opplysningane i samtykkeerklæringa og anna. Slik fekk eg innfridd kravet om fritt og informert samtykke (NESH 2009).

Lærarane fann eigna rom der vi kunne gjennomføre intervju utan å verte forstyrra. Under intervjuar tok eg i bruk lydbandopptakar, noko fleire forfattarar tilrår at ein gjer (Postholm 2010; Dalen 2011). Dette for å få med forskingsdeltakarane sine egne utsegn, og samstundes kunne fokusere fullt og heilt på forskingsdeltakarane og samtalen mellom oss. I tillegg til dette vil eit lydbandopptak gi grunnlag for å utvikle data som i utgangspunktet er meir uavhengig av mine subjektive oppfatningar enn det notatar er, som ifølgje Thagaard (2009) til ei viss grad er prega av at forskaren rekonstruerer utsegn og hendingar. Ved notatskriving vil forskaren også kunne vere selektiv ved å rette særleg merksemd mot det som bekreftar egne hypotesar kring fenomenet (Kvale & Brinkmann 2010), noko som vil redusere truverde og kvalitet i studiet.

Under intervjuet tok eg utgangspunkt i spørsmåla eg hadde formulert slik at eg fekk dekkja dei tema eg ønskte meir innsikt i. Slik brukte eg intervjuguiden som ei sjekklister undervegs. Men eg var samstundes fleksibel idet lærarane kom inn på andre aktuelle tema, eller tema eg ville spørje om seinare i intervjuet. Dersom dette oppstod, eller lærarane tok opp

noko eg ikkje forstod, sytte eg for å stille oppfylgings- eller utdjupande spørsmål for å oppnå klarleik og ei betre forståing (Postholm 2010). I dei tilfella kor vi hamna utanfor den oppsette intervjuguiden med omsyn til spørsmålsrekkefølge eller tematikk, hadde eg intervju spørsmåla mine framfor meg slik at eg kunne stille dei der det passa seg undervegs. Ein slik fleksibilitet under intervjuet er noko ein bør sørge for å ha, slik at ein kan få ei forståing av det fenomenet ein studerer (Rubin & Rubin 2012). Dette fordi det kan dukke opp nye oppdagingar og informasjon undervegs som gjer at ein som intervjuar må kunne endre kurs under intervjuet (ibid.). I tråd med Rubin & Rubin (2012) ser eg derfor på ein slik openheit og fleksibilitet som nødvendig for å få forskingsdeltakaren si heilskaplege oppleving av fenomenet, noko som vil vere vanskeleg om ein brukar intervjuguiden slavisk. Dette fordi målsetjinga med eit intervju er å framskaffe fyldig og beskrivande informasjon om korleis andre menneske opplever ulike sider ved sin livssituasjon (Dalen 2011). Men som Postholm (2010) påpeikar, bør forskaren samstundes følgje ein slags mal slik at han eller ho kan finne felles tema på tvers av forskingsdeltakarane. Slik kan ein lettare finne ei felles underliggende meining i forhold til fenomenet.

3.2.6. Transkribering og analyse av data

Intervjua med dei enkelte lærarane varte i ca. 60-90 minutt, og lydbandopptaka gjort under intervjua vart overført frå diktafon til datamaskin og lagra som lydfiler like etter at intervjua var gjennomført. Slik vart prosessen med å transkribere⁷ materialet lettare sidan eg då enkelt kunne forflytte meg i lydfilene under transkribering. Arbeidet med å transkribere vart gjort kort tid etter gjennomføring av intervjua, dette fordi det gir best moglegheit for ei god attgjeving av kva forskingsdeltakarane faktisk har sagt (Dalen 2011). I dette arbeidet valde eg å notere lærarane sine utsegn på deira eiga dialekt, dette med ein intensjon om å formidle deira erfaringar og opplevingar i møtet med elevmangfaldet på ein røyndomsnær og levande måte. Før eg tok til med kategorisering og analyse, vart transkriberte data sendt til lærarane per e-post. Slik kunne lærarane få høve til å sjå over det som hadde kom fram under intervjuet, tilføye tilleggsopplysingar og korrigere eventuelle feil og liknande. Denne prosedyra vart gjort som eit ledd i prosessen med å kvalitetssikre studiet, og vert gjerne omtalt som member-checking (Postholm 2010). Ein av forskingsdeltakarane nytta seg av høvet til å kommentere det transkriberte materialet. Etter at dette var gjort, sat eg att med ei stor mengde data klar til analyse.

⁷ Å transkribering vil seie å omsetje forskingsdeltakarane sine munnlege uttalingar til skriftleg tekst.

I litteraturen finn ein ulike tilnærmingar til analyse av kvalitative data, og eg har teke utgangspunkt i anbefalingar frå ulike forfattarar i analysearbeidet. Ved bruk av ei fenomenologisk tilnærming, er forskaren si utøving av *epoche* det første steget i analyseprosessen, ifølgje Moustakas (1994). Dette inneber at forskaren set tilsides sine erfaringar og forforståing i den grad det er mogleg, slik at ein kan møte fenomenet ein har søkjelys på med eit mest mogleg ope sinn (Moustakas 1994; Creswell 2007). Sidan forskaren sin subjektivitet vil påverke kva forskaren fokuserer på, og kva han eller ho ser og fangar opp i løpet av forskingsprosessen, vert *epoche* viktig i analyseprosessen. Det vert i denne samanheng viktig at forskaren gjennom ein refleksivitetsprosess reflekterer over si rolle som forskar, og er medviten om kva verdiar og erfaringar ein har med seg inn i studiet (Creswell 2007). Dette har eg forsøkt å gjere i kapittel 3.1.5. ved å leggje fram min bakgrunn og erfaringar med omsyn til tema for oppgåva, og slik søkje å tilnærme meg det transkriberte materialet med eit ope sinn.

Vidare i analyseprosessen nytta eg *fenomenologisk reduksjon* der eg trakk fram dei utsegna i materialet som var relevant i høve til mitt tema og mine problemstillingar, noko Moustakas (1994) kallar *horisontalisering*. Dette gav meg eit inntrykk av kva tema som prega forskingsdeltakarane sine opplevingar, noko som gav meg eit betre grunnlag for å velje ut relevante utsegn til mitt resultatkapittel. Slik reduserte eg datamaterialet og stod att med det som verka å vere dei viktigaste utsegna som skildra fenomenet, eller horisontane som Moustakas (1994) kallar det. Etter at dei utsegna som såg ut til å vere mest sentrale for mitt forskingsfokus var trekt ut, las eg grundig gjennom dei tre transkriberte intervju og forsøkte å markere og trekkje ut utsegn som omhandla lærarane sine utfordringar i møte med elevmangfaldet. Dette for å presentere kva kontekst lærarane må ta omsyn til og agere i forhold til (van Manen 1990). Ei slik framstilling ser eg på som føremålstenleg då desse utfordringane heng saman med korleis lærarane imøtekjem elevmangfaldet på ein profesjonell måte. Etter at lærarane sine opplevde utfordringar var trekt ut, sortere eg derfor lærarane sine utsegn om korleis dei imøtekjem dette mangfaldet på ein profesjonell måte. Dette resulterte i tre overordna kategoriar som til saman utgjer kva tilnærmingar lærarane vektlegg i møte med elevmangfaldet: 1) *Å etablere tillit og relasjonar*, 2) *Å motivere elevane og styrke deira sjølvtilit* og 3) *Å tilpasse undervisninga til eit mangfald av elevar*. Analyseprosessen vart så avslutta ved at eg med utgangspunkt i lærarane sine utsegn omkring deira utfordringar og strategiar i møte med elevmangfaldet, samanfatta det eg oppfatta som den heilskaplege essensen i Siri, Brede og Kjell sine opplevingar av møtet med det auka elevmangfaldet i skulen. Dette fann eg føremålstenleg då Postholm (2010) påpeikar at hensikta med

fenomenologiske studiar er å finne essensen eller den sentrale underliggjande meininga av ei oppleving eller erfaring. Mine funn vert nærare omtalt i mitt resultatkapittel.

3.3. Kvalitetssikring og etiske refleksjonar

Eg har ved beskriving av forskingsprosessen forsøkt å trekkje parallellar til kvalitetssikring og aktuelle etiske refleksjonar i høve til min studie. I det følgjande ønskjer eg å sjå nærare på mine val og vurderingar i høve til å sikre kvaliteten i studiet i lys av metodologiske krav og etiske prinsipp. Dette fordi eg som forskar har ei avgjerande rolle i dette arbeidet.

3.3.1. Kvalitet i studiet - Metodologiske krav

Ifølgje Postholm (2010) er kvaliteten på studiet sett på som ei direkte følgje av forskaren si evne til å behandle og tolke data. Dermed blir forskaren betrakta som det viktigaste instrumentet for å sikre kvalitet på ei studie. Ifølgje Fog (2004) er det i denne samanheng sentralt å sjå kvaliteten til studiet i lys av omgrepa pålitelegheit og gyldigheit, der pålitelegheita er ein føresetnad for gyldigheita til studiet. *Pålitelegheit* (reliabilitet) handlar for det første om det som skjer mellom forskaren og forskingsdeltakaren, då særleg i forhold til korleis forskaren fungerer som forskingsinstrument (Fog 2004). For det andre handlar pålitelegheit om forskaren sine analytiske eigenskapar, altså det som skjer mellom forskaren og hennar utskrifter, i denne samanheng transkribering av intervju og forskaren si analyse av det transkribert materialet. Pålitelegheita til studiet heng dermed også saman med om forskinga er gjort på ein truverdig eller tillitsvekkande måte (Ringdal 2007). For å innfri krava til pålitelegheit i dette studiet, har eg forsøkt å møte forskingsdeltakarane med eit ope sinn ved å synleggjere og bli bevisst min subjektivitet. I lys av dette kan ein utanforståande lesar forstå mine betraktningar og tolkingar.

Sidan innsamlinga av data medfører direkte kontakt mellom forskar og forskingsdeltakarar, er også relasjonane som vert etablert i felten avgjerande for kvaliteten på materialet (Fog 2004; Thagaard 2009). Dette fordi det er forskingsdeltakarane sine verbale forteljingar som utgjer forskaren sitt datamateriale (Dalen 2011). Derfor har eg etter anbefaling frå Moen (2011) forsøkt å etablere ei fortruleg og tillitsfull atmosfære ved å møte forskingsdeltakarane med aksept og toleranse. Slik ønskte eg å leggje til rette for at forskingsdeltakarane kunne opne seg og fortelje om dei tema eg ønskte informasjon om. Dersom ikkje forskaren lukkast i dette, vert kvaliteten på datamaterialet frå intervjuet redusert. Dette fordi noko av hensikta med denne typen studiar er å få fyldige og ærlege

beskrivingar frå forskingsdeltakarane (Dalen 2011). Eg har også forsøkt å i minst mogleg grad påverke forskingsdeltakarane med leiande spørsmål. Dette har eg vore særleg oppteken av for å unngå at mine perspektiv kjem i framgrunnen då det vil vere i strid med intensjonen i kvalitativ forskning om å løfte fram forskingsdeltakarane sine perspektiv (Karlsdóttir & Moen 2011). Under intervjuet tok eg derfor i bruk diktafon for å sikre meg forskingsdeltakarane sine faktiske utsegn. Dette vart vidare transkribert, og mine forskingsdeltakarar har fått høve til å sjå det transkriberte materialet og korrigere eventuelle misforståingar eller manglar. Slik har eg forsøkt å sikre pålitelegheita til mitt datamateriale.

Når det gjeld å vurdere *gyldigheita* eller *truverdigheita* til studiet, rettar ein blikket i større grad utover. Gyldigheita, eller den manglande gyldigheita, dreiar seg om produktet i forhold til verkelegheita. Det handlar om i kva grad intervjuet, omarbeidd og analysert, kan seie noko haldbart om det feltet ein forskar på (Fog 2004). Slik kan ein sjå gyldigheita til studiet i samanheng med *overførbarheita* til studiet då dette er knytt til at den forståinga ein utviklar innanfor eit studie kan vere relevant også i andre situasjonar (Thagaard 2009). Dette vert gjerne omtalt som *naturalistisk generalisering* og er ei sentral målsetjing i kvalitativ forskning (Postholm 2010). I dette arbeidet er det viktig å sikre rike og fylldige beskrivingar av korleis lærarane opplever sin situasjon (Dalen 2011). Dette fordi det er den som mottek informasjon frå forskingsresultatet som avgjer og vurderer i kva grad eit resultat er anvendeleg også i andre situasjonar. Ved å sørgje for tjukke beskrivingar av lærarane sine opplevingar av møtet med elevmangfaldet, har eg prøvd å leggje til rette for naturalistisk generalisering. Slik håpar eg mine resultat kan bidra til meir kunnskap om korleis ein kan imøtekome elevmangfaldet i den vidaregåande skulen på ein profesjonell måte, og slik førebyggje og hindre fråfall.

Sjølv kor tjukke beskrivingane er, vil kunnskapen som vert produsert vere knytt til ein bestemt stad og eit bestemt tidspunkt. Men som Postholm (2010) påpeikar, kan ein slik kontekstuell kunnskap likevel vere til nytte og overførast til andre, liknande settingar. Sidan berre tre lærarar vart intervjuet i mitt studie, gjer dette det vanskeleg å trekkje bestemte slutningar til populasjonen av lærarar som undervis eit mangfald av elevar i den vidaregåande skulen. Men dette er heller ikkje noko mål med kvalitative studiar. Det vert i staden opp til den enkelte lesar å vurdere om mine funn kan overførast til andre kontekstar, og om det er relevant for dei (Thagaard 2009).

3.3.2. Ethiske omsyn og vurderingar

Ethiske vurderingar er viktig i all vitenskapleg verksemd, noko som krev at forskaren har ulike etiske reglar og prinsipp i bakhovudet undervegs i forskingsarbeidet. Adekvat forskning og etiske prinsipp bør derfor gå hand i hand i forskingsprosessen, heilt frå førebuingssfasa til forskingsrapporten er ferdig (Postholm 2010). Gjennom heile forskingsarbeidet har eg derfor hatt som målsetjing å ivareta forskingsdeltakarane sine behov, då med utgangspunkt i retningslinjer utvikla av *Den nasjonale forskningsetiske komitè for samfunnsfag, jus og humaniora* (NESH).

Som nemnt meldte eg mitt forskingsprosjekt til personvernombodet for forskning ved Norsk samfunnsvitenskapelig samfunnsteneste (NSD) då mitt prosjekt inneber behandling av personopplysningar. Dei vurderte mi prosjektskisse, informasjonsskriv til forskingsdeltakarar og intervjuguide til å vere tilfredstillande, og eg kunne dermed ta til med datainnsamling og mitt planlagde forskingsarbeid. I forkant av møtet med mine utvalde forskingsdeltakarar sytte eg for at forskingsdeltakarane fekk nødvendig informasjon om mitt forskingsprosjekt, både munnleg og gjennom ei skriftleg samtykkeerklæring. Forskingsdeltakarane fekk mellom anna informasjon om kva datamaterialet skal brukast til, at materialet vert anonymisert og at materialet vert sletta etter at masteroppgåva er levert. Dei fekk også opplyst at det er frivillig å delta og at dei kan trekkje seg når det vil (NESH 2009, punkt 9). Slik fekk eg innfridd kravet om informert og fritt samtykke.

Samstundes har eg vore oppteken av å sikre konfidensialitet og anonymitet både undervegs i arbeidet med datamaterialet, og i den publiserte forskingsrapporten. Dette vart gjort fordi eg som forskar må opptre etisk riktig ved å syte for at det lærarane fortel meg ikkje vert brukt eller formidla på ein måte som kan skade personane det vert forska på (NESH 2009, punkt 14). Derfor valde eg i forkant av kvart intervju å understreke at eg har teieplikt og at berre eg har tilgang til lydopptaka frå intervjuet. Etter at intervjuet var gjennomført vart lydopptaka overført til min personlege pc der mine data vart oppbevart fram til eg var ferdig med å transkribere datamaterialet. I mine transkripsjonar og i min endelege forskingsrapport har eg sytt for å fjerne eller utelukke informasjon om forskingsdeltakarane og deira arbeidsstad som kunne medføre gjenkjenning, samt teke i bruk pseudonym ved omtale av mine forskingsdeltakarar. I det følgjande kapittel ønskjer eg å presentere forskingsdeltakarane sine utsegn når det gjeld kva utfordringar dei opplever i møte med elevmangfaldet, og korleis dei imøtekjem dette mangfaldet på ein profesjonell måte.

4. Resultat frå analyse av data

I dette kapittelet vil eg presentere resultatane av analysearbeidet der eg først vil gjere greie for kva utfordringar lærarane opplever i møte med elevmangfaldet. Dette for å trekkje fram konteksten for kva lærarane opplever at dei må ta omsyn til i møte med elevmangfaldet (van Manen 1990). Deretter vil eg leggje fram korleis lærarane imøtekjem dette mangfaldet på ein profesjonell måte, då ved hjelp av tre kategoriar: 1) *Å etablere tillit og relasjonar*, 2) *Å tilpasse opplæringa i møte med eit mangfald av elevar* og 3) *Å motivere elevane og styrke deira sjølvtilit*. Kategoriane omfattar det mest sentrale i datamaterialet og ligg til grunn for vidare tolking og drøfting. Etter at resultatet er presentert, vil eg kort oppsummere essensen av forskingsdeltakarane sine opplevingar og erfaringar. Dette fordi noko av hensikta med ei fenomenologisk tilnærming er å finne essensen eller den sentrale underliggjande meininga av ei oppleving eller erfaring (Postholm 2010).

4.1. Lærarane sine utfordringar i møte med elevmangfaldet

I min studie nemner forskingsdeltakarane ulike utfordringar i møte med elevmangfaldet i den vidaregåande skulen. Sidan dei undervis i ulike fag ved forskjellige programfag, nemner dei også ulike utfordringar knytt til faga dei undervis i. Med utgangspunkt i mitt datamateriale, ønskjer eg i det følgjande å presentere dei mest framtreddane utfordringane lærarane trekkjer fram. Dette for å synleggjere kva utfordringar lærarane må ta omsyn til i si daglege verksemd i møte med eit mangfald av elevar.

4.1.1. Eit vidt spekter av læreføresetnader og behov blant elevane

Lærarane fortel om eit vidt spekter av elevar i elevgruppene dei underviser, noko som mellom anna viser seg ved at elevane har ulike læreføresetnader, slik som interesser, motivasjon og tru på seg sjølve. Siri uttrykkjer seg slik:

Det e et vidt spekter av elevar, det e noen som er veldig flinke, det e noen som er veldig svake som har vedleggsskjema, også e det noen fremmedspråklige. Det e altså et stort sprik, og det e mye å tenke på når det gjelder opplegget i forhold til undervisning. (...) det e noen som hele tiden trenger mye oppfølging og igangsetting for å gjøre en oppgave egentlig.

Siri fortel vidare om kva type utfordringar elevmangfaldet medfører for ho ved gjennomføring og tilrettelegging av undervisning:

Også skal du passe på at de får med seg stoffet, også skal du og tenke på de som er fremmedspråklige, at du skal forklare noe på en spesiell måte. Skjøner de begrepene? Du må hele tiden forsikre deg om at de har forstått det som er sagt. Så det syns eg e veldig utfordrende. Det tar veldig mye tid, og spesielt når noen elever er sånn at de må hele tiden ha den der opp-backingen (...) hvis de skal gjøre noe i hele tatt.

Kjell trekkjer fram at det er variasjonar når det gjeld pågangsmot i hans elevgruppe:

Ståstedet hos eleven e veldig forskjellig. Nårn må du nesten hold igjen fordi de e så ivrig, og nårn må du skyv inn i det. Så en blir nødt til å differensier litt på oppgavene elevene får da, en kan liksom ikke ta den reserverte, beskjedne og kast'n ut på djupt vatn nei.

Brede som underviser elevar både ved studieførebuande og yrkesfaglege programfag, opplever at mangfaldet ofte er større blant dei yrkesfaglege programfaga. Når han skal beskrive mangfaldet i elevgruppa han underviser i matematikk på service- og samferdselsfag, uttrykkjer han seg slik:

Det e mykje større krav til individuell oppfølging her, mangfoldet e større. Og det har nok nåke med ka som krevst for å kome inn og då, sjølvsgt. Men dei elevane som er "taparar" i skulegangen, dei opplev eg at ofte vert styrt inn mot desse linjene her. Bruken av IOP e mykje større her.

Ved ei meir konkret utdjuing av kva som utgjer elevmangfaldet, nemner også han eit vidt spekter av elevforskjellar:

(...) her e det også ein del atferdsproblematikkar, og det går opp imot syndrom som tourettes og autismeområdet. Dei gir heilt andre typar utfordringar. Dei er også prosentvis mange fleire av på yrkesfag enn det e på studiespesialiserande. Lese- og skrivevanskar e utbreidd her, men dei finn ein også på studiespesialiserande. Men det e likevel fleire på yrkesfag etter mi erfaring. Men så har du dei som kjem heilt ned mot grensa opp til det vi kallar utviklingshemma.

Brede fortel at det er utfordrande med eit slikt mangfald i elevgruppa, særleg fordi han opplev å ikkje ha tilstrekkeleg med kompetanse i korleis han skal imøtekomme elevane:

(...) det e tøffe utfordringar for enkelte lærarar også fordi vi (...) har ikkje nåken opplæring eller kompetanse til å takle og forstå desse tinga her då. Så vi e avhengige av eit støtteapparat som kan hjelpe oss med dette.

Når føresetnadane er veldig sprikande i elevgruppa, opplever Brede det som utfordrande i undervisningssamanheng. Han fortel at han som oftast tek utgangspunkt i ein "normalpedagogikk" når det er store variasjonar i elevane sine kunnskapar og føresetnader. Men som han sjølv påpeikar, gjer ikkje dette nødvendigvis undervisninga lettare:

(...) undervisning i dei fleste fag har vel ein tendens til å gå ut frå ein sånn normal, at du lagar deg eit bilde av normaleleven. Og når spriket e større då, så blir det no endå vanskelegare å treffe blink då.

Brede opplever også andre typar utfordringar sidan han som fellesfaglærer har elevane i så få timar. Han hevdar at det til dømes er vanskeleg å bli godt nok kjent med elevane:

(...) fordi at som fellesfaglærer så har du mange timar med mange forskjellige grupper. Du skal samarbeide med yrkesfaglærarane, du skal bli kjent med elevane forholdsvis fort på få timar, så det skaper utfordringar. Så det å fått vore meir i denne klassa her (service og samferdsel), og hatt meir tid (...) hadde vore verdifullt.

Lærarane uttrykkjer altså på kvar sine måtar kva dei opplev utgjer elevmangfaldet i sine elevgrupper, og kva utfordringar dei møter i samband med dette. Samstundes opplev dei også

utfordringar i møte med uinteresserte og umotivert elevar. Korleis dei uttrykkjer seg om desse utfordringane, vil bli presentert nedanfor.

4.1.2. Utfordrande å motivere mangfaldet av elevar

Lærarane trekkjer fram at mangel på motivasjon blant elevane er noko av det som er særleg utfordrande. Det å motivere uinteresserte eller teoritrøyte elevar er noko av det lærarane i min studie seier dei brukar mykje tid på. Dette fordi det er snakk om elevar som krev ein del av lærarane når det gjeld opp-backing og motivering. Siri opplever til dømes at det er utfordrande å få uinteresserte elevar interesserte i det dei skal lære:

(...) eg syns det kan være litt vanskelig hvis elevar overhodet ikkje e interessert, hvordan skal en få eleven interessert, og det e ikkje noe som helst interesse.

Kjell opplever også utfordringar knytt til ulik motivasjon og interesser blant elevane:

De største forskjellan ligg i motivasjonen til eleven og interesser. Nånn ska bli industrimaler, å det e kun det som e interessant, det andre vil dæm itj hør snakk om.

Kjell som er yrkesfaglærer og Brede som underviser i fellesfaget matematikk, fortel ut ifrå kvar sine synsvinklar om utfordringar dei opplever knytt til fellesfaga generelt og matematikkfaget spesielt. I matematikktimane opplever Brede ofte at elevar har med seg negative tankar og kjensler i møte med matematikkfaget. Han meiner dette er ein vanskeleg trend å snu:

Det er et fag elevane kjenner godt, som alle har med seg mykje fra. Ein ser det heilt tydeleg i enkelte emne i matematikken, så er det nåken oppfatningar dei har teke med seg, for eksempel at brøkrekning er vanskeleg, ikkje sant. (...) dei har skaffa seg erfaringar som elevar frå ganske tidleg som ein drege med seg og ikkje klarar å heve seg over. (...) Eg trur mykje av det går på følelsar, og derfor er det vanskeleg å snu det.

Kjell meiner det er viktig med eit tett samarbeid med fellesfaglærarane for å yrkesrette fellesfaga, særleg i møte med skuletrøyte elevar. Men han opplev at dette ikkje blir gjort i stor nok grad:

Ofte så e dem (elevane) skoletrøtt, så når dem kjæm hit, så må vi tilby dem nå anna enn det de hadd i 10. Vi kan itj dra dem inn i klasserommet og fortsett teoriundervisninga, da bli det krasj før eller sia. Også e det jo viktig at en som yrkesfaglærer har kontakt med dem som undervis i fellesfag. Der ligg det en del fellesnevnera som ikke e utnyttat i det hele tatt, både i norsk og engelsk, og særlig i matematikk. For vi har mytti matematikk, særlig på malerfaget. Viss ikke de fellesfaglærerane som undervis i matematikk, viss ikke de har yrkesretting av den matematikken, så vil det bli lik` eins som i 10. klasse da.

Brede ser også ulempene ved mangel på yrkesretting i matematikkundervisninga, og han får ofte spørsmål frå elevane om kvifor dei skal lære matematikk:

Ja, ein får stadig vekk spørsmål då, og det tenke eg e viktig å reflektere over. Konkret då så tenke eg at det e viktig å ha fått ein kjennskap til programfaga dei he. (...) matematikkfaget som eit fellesfag,

men også som eit redskapsfag for ein elektrikar, ein tømrrar og ein som drive med sal, e heilt avhengig av å kunne. Men viss ikkje dei klarar å dra overføringane sjøl i det heile tatt, så blir det veldig viktig å kunne møte dei på det (...). Det viktigaste e at lærarane på programfaga som har dei minst fem timar i veka, dei fleste har dei meir, (...) bør ha tanke for å integrere fellesfaget, og eventuelt ta eit ansvar for at fellesfaga vert integrert i ein heilskap. (...) eg syns ansvaret må ligge først og fremst hos dei som har programfaga (...), men sjølvst i samarbeid med den som har fellesfaget. Derfor tenke eg at det e utrulig viktig å få eit nært samarbeid med (...) programfaglærarane då, sånn at ein snakkar same språk (...), og at ein hjelper elevane med å sjå samanhengar.

Slik uttrykkjer Brede altså at matematikkfaget bør integrerast i programfaga til elevane, og at det derfor er viktig å få eit nært samarbeid med programfaglærarane. Mine forskingsdeltakarar opplever altså ulike utfordringar i høve til møtet med elevmangfaldet, og det å skulle ta omsyn til dette mangfaldet. Nedanfor vil eg presentere korleis lærarane imøtekjem elevmangfaldet på ein profesjonell måte.

4.2. Korleis imøtekjem lærarane elevmangfaldet på ein profesjonell måte?

Mine forskingsdeltakarar tek i bruk ulike tilnærmingar i møte med elevmangfaldet, noko som til dømes vert påverka av i kva fag og situasjonar dette møtet oppstår. Lærarane sine utsegn om korleis dei imøtekjem mangfaldet i sine elevgrupper, vil som nemnt bli presentere ved hjelp av tre kategoriar som femner om deira tilnærmingar: *Å etablere tillit og relasjonar, Å motivere elevane, Å tilpasse undervisninga til eit mangfald av elevar.*

4.2.1. Å etablere tillit og relasjonar

Det å ha gode og nære relasjonar til elevane, meiner lærarane i min studie er sentralt i arbeidet med å imøtekome elevmangfaldet. I arbeidet med å bygge relasjonar vektlegg lærarane særleg det å bli kjent med elevane og møte dei med respekt og forståing. Brede uttrykkjer korleis han søkkjer å bli betre kjent med sine elevar, og kva han er oppteken av i møte med elevane:

Det e klart at elevmangfaldet (...) byr på utfordringar. Ka ein skal gjere for å imøtekome elevane er jo høgst individuelt, men i alle fall det å bli kjent med eleven, og ha tid til å bli kjent med eleven. (...) Også høyre på ka elevane har å seie sjøl då, møte dei med masse forståelse.

Også Kjell trekkjer fram at det er viktig å bli kjent med elevane dersom ein skal ha gode relasjonar til dei. I arbeidet med å bli kjent og oppnå gode relasjonar, meiner han at lærarane må delta og engasjere seg i elevane i større grad:

Æ har lært mæ en viktig strategi når vi starte skoleåret, og det e åsså få en relasjon te elevant. (...) det e veldig viktig at læreran deltar i friminutta, særlig i starten. For hvis du ska opptre kun i timesammenheng, så kjæm du liksom itj innpå elevant godt nok. For det første så må læreran delta sammen med elevant, også må en prøve åsså blande elevant. Æ tok med volleyball, også spelt vi og laga lag å sånn. Det va ei heilt anna stemning. Vi må delta, særlig på en sånn arena der det e litt uformelt. Treffe du elevant på kveldan, på fritida, så snakk med elevant. Det handle om å bygg tillit og relasjon. Hvis du ikke har en relasjon, så kan eleven gjør som den vil egentlig. Du har itj nå samvittighetskvaler å sett inn, det blir verre for en elev som æ kjenne godt (...).

Når det gjeld å bli kjent med elevane, nemner lærarane kva dei tenkjer om overføringa av informasjon om elevane ved overgangen til den vidaregåande skulen. Dei fortel korleis informasjonsoverføringa vert gjort, og kva slags informasjon dei får. Lærarane uttrykkjer også at dei møter denne informasjonen på ulike måtar. Brede fortel til dømes at lærarane får nyttig informasjon om elevane i starten av skuleåret, slik at dei er førebudd på kva dei vil måtte ta omsyn til i undervisninga:

(Det er) briefing av lærarane i forhold til den problematikken som kjeme inn i klassa, dei elevane som e tatt inn på særskilt grunnlag, og dei som he ekstra ressursar.

Også Kjell nemner at det er informasjonsoverføring når det gjeld elevane i hans elevgruppe:

Vi har jo PP- tjenesten og de har kontakt med ungdomsskolen da. Så vi har nån eleva her som det fins ei mappe på kan du si (...) vi har et møte kor PP- tjenesten si nåkka om elevan, og at dersom vi treng meir informasjon, så kan vi kom bort til dæm å få det.

Ved spørsmål om korleis han møter denne informasjonen, så svarar han slik:

Æ bryr mæ itj nå om det, for det stemme itj. Det problemet de hadde i 8. klasse, det har de ikke med sæ hit i mange tilfella. Ofte så e dæm skoletrøtt (...), og når du e skikkelig skoletrøtt, så finn du på nå anna. Og det kan jo slå uheldig ut i ungdomsskolen da. Så når de kjæm hit, så må vi tilby dæm nå anna enn det de hadd i 10.

Siri fortel at det er informasjonsoverføring frå lærarane på ungdomsskulen når det gjeld elevane, men at det ikkje er all informasjon ho nødvendigvis syns er like viktig:

Når eg får elevene om høsten, så får eg en eller to linjer om eleven, om det for eksempel er noen som har dysleksi, (...) eller som må ha ekstra oppfølging, for eksempel ekstratimer og sånt (...). Også har vi et overføringsmøte med ungdomsskolen der lærerne sier noe om alle elevene. For det meste på godt. Men eg likar ikkje å vite noen ting om at han har vært sånn og sånn på forhånd, for eg vil lage mitt eget inntrykk. Og det er veldig greit i forhold til han ene eleven (...), at eg ikkje visste noe på forhånd. Han er en kjempeelev syns eg, mens andre sier "oj, har du han". At det liksom er ryktet hans. Så eg syns det er greit å ikkje vite for mye, bare det eg må vite, også danne meg et eget bilde og gi de en sjangs.

Slik sett er både Siri og Kjell opptekne av å danne seg sitt eige bilete av korleis elevane er. Lærarane i min studie uttrykkjer også at dei er opptekne av å møte elevane med respekt og forståing. I samband med dette meiner Siri det er viktig å leggje opp til at elevane får tenkje sjølvstendig og reflektere over handlingane sine, og ho fortel korleis ho gjer dette i praksis i møte med elevane:

Det er jo det å gi de opp-backing og vise respekt for de og ta de på alvor. (...) å ta tak i det de sier, få de til å reflektere og sjøl komme fram til: "oppfører eg meg ordentlig, eller oppfører eg meg dumt no?". At de sjøl kommer fram til det. Refleksjon er viktig. Og stille de hele tiden spørsmål (...). Eg spør ikkje nødvendigvis korfor de gjorde det, men "kordan tenkte du da?". For hvis eg spør spørsmålet, "korfor gjorde du det?", så går de i forsvar med en gang. Så det er liksom det å bruke de gode spørsmålene.

Brede er også oppteken av å ta elevane på alvor i undervisninga:

(...) det er i alle fall viktig det åsså prøve å ha ein open dialog i den grad du har fellesundervisning. At viss du då får tilbakemelding frå elevane, så må ein prøve å gi positiv respons på alt som er meint å vere seriøse svar. Og skjønne ka dei prøver å fortelje (...). Det e no det å prøve å nå tak i dei budskapa dei sende ut, og prøve å gi dei tilbakemelding på dei då, og ta dei på alvor.

Kjell på si side vektlegg å lytte til elevane og få fram deira stemmer når det er noko som er problematisk eller utfordrande, slik at ein kan ta tak i det. Han ønskjer å forstå kvifor elevane gjer som dei gjer i staden for å gi dei straff i form av merknad. Slik ønskjer han å ta tak i dei reelle problema og søkje å forbetre situasjonen for elevane slik at dei skal trivast:

Frå skolens side så e det ofte sånn at: "kjæm du itj på skolen så bli det anmerkning", og bruke riset med ei gang, i stedet for å snakk litt med elevene også spør'n, "ka ska vi gjør for at du ska trives?", eller "ka kan vi gjør for at du ska lær bedre?". Alt sammen har to sider. Hvis en elev ikke trives og gir melding om koffor, ja da må en gjørrå nå med det. (...). Det koke ofte ned på lærerens engasjement og vilje te å motiver.

Lærarane møter altså elevmangfaldet på ulike måtar, og dei er grunnleggjande opptekne av å bli kjent med elevane og møte dei med respekt og forståing.

4.2.2. Å tilpasse undervisninga til eit mangfald av elevar

Lærarane underviser i ulike fag og for mangfaldige elevgrupper. Dei fortel korleis dei tilpassar undervisninga til spekteret av elevar i elevgruppa, slik at elevane lærer og opplever meistring. Siri har mange gode eksempel på korleis ho let elevane få jobbe med lærestoffet ved hjelp av differensierte oppgåver, varierte arbeidsmetodar og læringsstrategiar:

Den ene måten å jobbe på er å ta utgangspunkt i elevenes kompetanse sant, også jobber du ut ifra det. Også må en legge opp ulike oppgaver på ulike nivå, som elevene skal jobbe med. Det som eg har gjort no, e at vi går igjennom temaet, også sier eg til elevene at de skal lese gjennom teksten, også skal de skrive under ord de syns er vanskelig, også spør de meg da om hva de betyr viss de ikkje forstår det. Også skal de lage tankekart. (...) også skal de for eksempel lese et avsnitt hver, da sitter de sammen to og to, også skal den andre oppsummere det viktigste i sitt avsnitt for den andre. Også leser de videre og oppsummerer for hverandre, sånn at de bytter på det. Når det er andre ting vi skal lære, kan elevene få beskjed om å tegne figurer eller skisser for å få oversikt og lære. Da får en visualisert det som de skal lære. Dette likar elevene veldig godt. Elevene er aktive også får de lære seg lesestrategier sant for å få inn stoffet.

Siri fortel engasjert om korleis ho tek i bruk varierte arbeidsmetodar og læringsstrategiar:

En må jo variere litte granne, så innimellom går vi gjennom stoffet. Det de likar i min klasse det er at eg brukar power point. Det har klassen spurt om flere ganger. Da legger eg for eksempel inn filmer som viser de. Andre ganger jobber de med oppgaver, også har eg ulike nivå på oppgavene sånn at de kan velge selv hvilken oppgavetype de vil ha. Også kanskje en oppgave der de setter seg i grupper, også skal de skrive ned begrepene, også skal de lage kortspill av det, sant. Også snur de et kort også skal de forklare for de andre i gruppen hva det er for noe, hva begrepet betyr.

Siri tek altså i bruk varierte arbeidsmetodar og læringsstrategiar, samt differensiert oppgåver som elevane kan velje mellom. Dette er også noko Brede er oppteken av då han hevdar det er

viktig å la elevane løyse oppgåver på ulike måtar. Dette er noko han påpeikar i samanheng med elevane si matematikkforståing, då særleg i forhold til å halde elevane motiverte for læring i faget i det lange løp.:

(...) i forhold til motivasjon i det lange løpet, viss ein har tanke om at ein skal oppnå mest mogleg kompetanse og ikkje berre ska oppnå ein viss karakter, så e det dette i matematikkfaget å bygge på matematikkforståelse då. (...) det er ikkje berre ein måte å gjere ting på. Då må ein derimot prøve å møte elevane, prøve å lære elevane å finne ein måte å tenke på (...), ja at eleven må finne litt vegen sjølv då.

Som nemnt ovanfor er også framandspråklege elevar noko som byr på utfordringar for lærarane. Også desse elevane har rett på tilpassa opplæring, noko Siri og Kjell opplever er utfordrande. Dei tek i bruk ulike strategiar for å imøtekome desse elevane på ein måte som gjer at dei forstår og lærer det dei skal. Særleg i teoretisk undervisning der det til dømes er snakk om verktøy eller viktige omgrep, tek Kjell i bruk særskilde strategiar i møte med framandspråklege elevar:

Du må tegne og forklare. Så når vi har teori, så har vi det ofte på sånn power point (...) der kor det ligg linka (...) til videosnutta på you tube. Så hvis vi for eksempel snakke om krittspor (...) da kan du trykke på linken, også får du en videosnutt (...) der en viser bruken av krittspora. Det e et kjempefint redskap å ha, å bruk you tube, for der ligg alt.

Også Siri prøver å ta omsyn til dei framandspråklege elevane, og ho er i den samanheng særleg oppteken av å bruke desse elevane som ein positiv ressurs i undervisninga. For å eksemplifisere fortel ho om korleis ho let dei framandspråklege elevane bidra i forhold til ulike emne dei skal lære om i helse- og sosialfag:

For eksempel så laget eg en story-line med ulike spørsmål (...). Det eg gjorde da, var at eg satte de tre som var fremmedspråklige (elevar frå Sudan) i same gruppe for at de andre elevene òg skulle få lære litt om hvordan systemet var der nede. (...) og det ble veldig forskjellig i forhold til det norske. Og det med sosialiseringssprosessen var vel inni der òg. Då fikk de presentere og vise ka de kunne og hvordan det e i Sudan (...). Og for eksempel i forhold til yrkesfagene så kan de se på hvordan e helsevesenet her og der (...). En spør hele tiden, "hvordan er det hos deg?", for eksempel mattradisjoner, religion, sånne ting. At de fremmedspråklige kan få fortelle og formidle sine kunnskaper til meg og de andre elevene.

Lærarane fortel også at det vert gjort ei kartlegging av elevane sine ferdigheiter og kunnskapar i ulike fellesfag. Ved skulen der Siri er tilsett, nyttar dei testar som utgangspunkt for å seinare kunne dele elevane inn i grupper ut ifrå kva dei har behov for:

De har test i norsk, (...) engelsk, (...) og de har test i matematikk. (...) også deler vi de (elevane) inn då etter noen som trenger mer oppfølging enn andre, sånn at vi deler elevene i grupper ut ifra en viss skåre på testene. Så det er en kartlegging (...).

Brede fortel at det vert gjennomført kartleggingsprøver i matematikk ved skulen han arbeidar ved. Dette for å få eit inntrykk av kva elevane meistrar, og kva dei strevar med. Han opplever

at kartleggingsprøva ikkje fungerer slik den er meint og at han derfor vel å prioritere å verte kjent med elevane:

Vi har no ei sånn kartleggingsprøve i matematikk då, så den gir oss no eit inntrykk. Det er ei sånn nasjonal kartleggingsprøve, så det er no den vi brukar då. Ein ska kunne lese ut kompetansen i forskjellige delkompetansar (...), men den har rett og slett vore så rotete at eg gav opp og valde heller å gå til klasserommet og bli kjent med elevane.

Kjell fortel også at hans elevar vert testa på ulike områder, men at han ikkje tek særleg omsyn til desse testane:

(...) de (elevane) har en test som går på leseforståelse, lesehastighet, regneferdighet og sånt no. Da får en ut en sånn graf på eleven da, og de har vi tilgang på. (...) Det e nok mest for å ha gjennomført testan ja. Æ kike på testan, også glømme æ dæm etterpå. En ser at det e forskjell på elevan (...). Men det treng man itj en test for å finn ut av (...).

Kjell seier at han i staden for å ta utgangspunkt i testresultata til elevane, tek ein del ting på sparket i undervisninga. Han vel å lage individuelle planar undervegs når det er nødvendig:

(...) æ lage individuelle plana også får dæm hold på med sitt. (...) det går rimelig fort, for planan de er der (peikar på hovudet sitt). Så det må en ta som det dukker opp. Æ bruke å sei ofte at "Lediggang e rota te alt vondt". Æ sjer det at når vi har øvelsa eller praktiske øvelsa og går tom for arbeid fordi gruppan jobbe forskjellig. Da må en finn på nån ting altså, du må alltid ha en sånn plan B. Alltid være sikker på at du har nok utstyr stående eller noe som kan igangsettes rimelig kjapt, for ellers begynn de å driv rundt omkring, det e helt håpløst.

Lærarane i min studie tek altså i ulik grad, og på forskjellige måtar, omsyn til resultat på kartleggingsprøver og testar av elevane sine kunnskapar og ferdigheiter i ulike fellesfag. Dei viser også til ulike arbeidsmetodar og læringsstrategiar i undervisninga i møte med elevmangfaldet.

4.2.3. Å motivere elevane og styrke deira sjølvtilitt

Som beskrive i kapittel 4.1.2 møter lærarane i min studie mange elever som ikkje er motiverte. Dei trekkjer fram at det å motivere elevane og styrke deira sjølvtilitt er ei grunnleggande oppgåve i møte med elevmangfaldet. Siri har mellom anna erfaring med elevar som kjem frå ungdomsskulen med låg motivasjon:

(...) elevene som kommer fra ungdomsskolen, altså viss ikkje de er skikkelig motivert, og viss ikkje de får opp-backing ifra oss som lærere og opplever mestrings, så tror eg det er mye lettere å falle fra. Viss de kommer inn i feil spor, det å hanke de inn når du ser at det er noe.

Siri fortel om korleis ho som motivator imøtekom ein elev som byrja på vidaregåande med låg motivasjon og sjølvkjensle:

Det var en gutt som var veldig sånn i starten, hadde veldig liten selvtillit og veldig liten tro på seg sjøl, og det fikk eg vite i starten av skoleåret. Men det å vise, altså å hele tiden når han rakk opp hånden, når han sa noe, og det å liksom gi han tilbakemelding på om at flott, dette var bra, dette mestrar du, det å gi han motivasjon. Og det at du viser at han mestrer noe, då kommer motivasjonen.

Så i starten så var han litt reservert, men no er det han som kommer med svar og sånt innimellom, men han dett jo av og til ut. Så han e jo en av de som eg hele tiden må pushe på.

Også Kjell opplever kor viktig det er å motivere ulike elevar. Ved bygg- og anleggsteknikk er det mange praktiske øvingar, og særleg ved innføring av nye og ukjente prosedyrer, opplever han eit behov for å gå varsamt fram for å motivere dei meir tilbaketrekte elevane. Han trekkjer fram eit døme for å illustrere korleis han møter og motiverer usikre elevar med låg sjølvtilitt:

De som har liten sjølvtilitt og e litt sånn tilbaketrukket og vil ingenting, så bruk æ ofte å ta dem til sides litt og snakk med dæm på tomannshånd, og forklar at "det her e helt ufarlig, og at den oppgaven du ska gjør nå e forholdvis grei. Hvis du følg med, så ska æ vis dæ, og den går derfra til dit. Når du e kommi dit e du ferdig". Og da blir det en evaluering etterpå der eleven får veldig mye skryt og ros (...). Det handle om å bygg sjølvtilitt i starten. Så det bli litt sånn stegvis.

Kjell fortel også at han har opplevd å måtte motivere elevar som ikkje har kome inn på sitt førsteval når det gjeld programfag, og uttrykkjer korleis han motiverer desse elevane:

(...) det e når som ikke har komt inn på det som de ønska først ja, når som e kommi inn på det som de hadd som andrevalg. De e ikke veldig motivert i starten da, men det går an å motiver dæm, også kan du jo si til dæm at det her e ett fint år om du ønske å gå vidare på påbygg (...) en tenker jo å begynne på høgskole etterpå (...). Viss det e når som går her og e helt uinteressert å ikke ska bli maler eller nå verdens ting, men ska bli nå helt anna, da syns æ ikke det e så viktig å lægg ned all verdens innsats for å motiver n. Men heller prøv å utvide faget til det som e omkring det, som kanskje litt bedriftsøkonomisk, eller at n går inn på etikk og moral (...). Eller prøve å finn ut ka n tenke vidare da, også kan æ jo prøv å putt inn. I byggebransjen e det mytti sånne vinklinga til en elev som kanskje ønske å gjør nåkkå anna, det e mange ting som heng sammen (...).

Vidare nemner Kjell korleis han generelt jobbar for å motivere elevane. Dette er noko han ser på som viktig i arbeidet med å skape interesse og engasjement for det elevane skal lære. I denne samanheng fortel Kjell engasjert om korleis han i praksis pleier å skape forventning og slik fenge elevane, noko han har særleg fokus på tidleg i skuleåret:

Elevan e veldig motivert på starten av ting, frå dag en. Den motivasjon` kan du dræp i løpet av ei uke. Så det e nok viktig å ha et godt opplegg når elevan kjem til skolen, gi dæm et godt førsteinntrykk. Gjerne bruk litt tid på å skap forventning. "I løpet av skoleåret ska æ lær dåkk det og det, og vi ska bli så flink at vi kan gjør sånn og sånn. Om to år ska du opp til fagprøve, om fire år ska du vær bas på et byggeprosjekt". Og gjerne færrå på en del besøk rundt om i starten på byggeplassa (...), sånn at n kan vise resultatet av dit vi skal nå om x antal år. Du må billedgjør framtida for dæm på en måte som gjør at dæm fange interesse. Da e det mye letter når en seiner ska lære, for hvis ikke skjønne de itj koffor de ska gjør det, de skjønne itj vitsen med å gjørrå det, og da dett motivasjonen, også dett innsatsen, også blir det uro.

Brede uttrykkjer at han ofte opplever at føresetnadane til elevane i mange tilfeller er svært sprikande, og at han derfor vel å redusere tida med felles tavleundervisning for å kunne hjelpe kvar og ein elev med det som er. Han prøver også å leggje opp til aktivitetar som er motiverande, særleg fordi elevane ikkje alltid er like sjølvgåande:

(...) når ein har dei i matematikk å få minst mogleg frå tavla, og få dei i gong med oppgåvene også hjelpe dei med det som er. (...) og kunne gå rundt og hjelpe dei ein og ein, og matematikkfaget gir mulighet for det då. (...) eg har hatt muligheta til å bruke oppgåver som dei kan løyse på pc (...). Det e no egentlig akkurat det same dei gjer, berre at dei gjer det på data. Men det har nåke med

motivasjon å gjere, det er viktigare for denne gruppa her. (...) dei e`kje så sjølgåande som dei som e på studiespesialiseringe.

Brede fortel også at han prøver å ta i bruk konkretar i matematikkundervisninga, noko han opplev at hjelper elevane med å forstå matematikken og slik gi dei meistringsopplevingar:

Vi hadde eit prosjekt (...), der vi jobba med konkretar, og då var det ei av dei som sat der (...) som gav uttrykk for at når ho fekk sjå det same sånn i praksis, så var det lettare å forstå det. Det er klart det her med meistringsopplevelsar er viktig da, det er viktig for alle det. Og det å oppleve at du har læring rett og slett.

I mitt datamateriale kjem det også fram at lærarane har gjort seg opp nokon tankar når det gjeld elevmedverknad. Siri hevdar det er heilt nødvendig å ta omsyn til elevane sine ønskjer med omsyn til undervisninga for at dei skal bli motivert og lære best mogleg:

Du blir nødt til det. Du blir nødt til å spørre hvordan de vil ha undervisningen. Ka skal vi gjøre neste gang? Kordan skal vi legge dette opp? De sier for eksempel at de ønsker power point og filmer, ja ok, hvis det er sånn de lærer, så er det det eg må gjøre. Elevene får prøve ut ulike læringsstrategier, sånn som tankekart, lese, skrive om begreper, fortelle. Det er ikkje alle som liker de forskjellige måtene å gjøre det på, så da sier eg at de får gjøre det på den måten som gjør at de lærer. For det e jo det som e viktig, at de vet at de får inn stoffet.

Når det gjeld elevmedverknad, meiner Kjell at ein bør søkje å ta omsyn til elevane sine interesser og la dei vere med og bestemme korleis noko av opplegget i undervisninga bør vere. Han har erfart at det å la elevane kome med synspunkt og ønskjer når det gjeld undervisning og arbeidsmetodar, gir fleire fordeler. Han hevdar mellom anna at elevane får ei større grad av eigarforhold til det dei jobbar med, noko han opplever er med på å auke engasjement og innsats:

Det e itj så dumt å spør elevan om ka dæm ønske. (...) også kan en prøv å lag et opplægg som e så tett opp mot det som mulig da. I sta`n for å sei at "æ har bestemt at du ska", så kan du spør eleven i stedet for da. Og kanskje e de to sammenfallende å. Eleven har fått bestemt, og da har du det her med eierskap i forhold til det prosjektet vi starte på, eller den måten vi gjør det på. Det e viktig med eierskap til det`n hold på med i forhold te innsats og engasjement.

I møte med elevmangfaldet søkjer lærarane altså å motivere og styrke elevane sin sjølvtilitt på ulike måtar. Dette gjer dei til dømes ved hjelp av oppmuntring, og ved å gi elevane høve til medverknad når det gjeld læringsstrategiar og framgangsmåtar ved oppgåveløysing og innhald i undervisninga.

4.3. Essensen i opplevingane og erfaringane til lærarane

Med utgangspunkt i lærarane sine utsegn om opplevde erfaringar i møte med elevmangfaldet, og korleis dei imøtekjem dette mangfaldet, kan ein få ei forståing for essensen i lærarane sine opplevingar og erfaringar i møte med elevmangfaldet. På kvar sin måte skildrar Siri, Kjell og Brede kva slags elevar som utgjer mangfaldet i sine elevgrupper. Dei beskriv eit mangfald

prega av variasjonar med omsyn til læreføresetnader og behov, noko som mellom anna kjem til uttrykk gjennom elevforskjellar i høve til interesser, motivasjon og pågangsmot. Det å skulle ta omsyn til desse variasjonane opplever lærarane er utfordrande og krevjande, og særleg det å skulle motivere umotiverte og uinteresserte elevar, er noko av det dei framhevar.

Ved hjelp av ulike tilnærmingar og strategiar prøver lærarane å imøtekome elevmangfaldet på ein profesjonell måte. Gjennom å bli kjent med elevane og møte dei med respekt og forståing, søker lærarane å skape gode relasjonar til elevane. Samstundes er dei opptekne av å ta i bruk varierte arbeidsmetodar, læringsstrategiar og differensierte oppgåver i møte med elevane sine læreføresetnader. Slik søker lærarane å tilpasse lærestoff og undervisning til deira læreføresetnader. I samband med dette ønskjer lærarane også å motivere og styrke elevane si tru på seg sjølve, noko dei gjer ved hjelp av oppmuntring og elevmedverknad med omsyn til innhald og arbeidsmetodar i undervisninga. Med sin veremåte, sin didaktiske kompetanse og evne til å motivere og skape interesse for lærestoffet, søker lærarane altså å imøtekome mangfaldet i sine elevgrupper. Kvifor lærarane sine tilnærmingar er føremålstenlege i samband med å imøtekome elevmangfaldet på ein profesjonell måte, ønskjer eg å drøfte i det følgjande.

5. Drøfting av resultat

I dette kapittelet vil eg drøfte resultata frå analysa i lys av aktuell forskning og dei teoretiske perspektiva presentert i kapittel 2. Eg vil hovudsakleg fokusere på resultat knytt til dei tre kategoriane presentert i førre kapittel. Dette fordi noko av hensikta med mitt forskingsprosjekt er å vinne innsikt i korleis dyktige lærarar imøtekjem elevmangfaldet på ein profesjonell måte, for slik å oppnå kunnskap om korleis ein kan førebyggje og hindre fråfall. Korleis lærarane fremjar meistringsopplevingar og læring blant elevane vil derfor vere sentralt i den følgjande drøftinga.

5.1. Å etablere tillit og relasjonar

Lærarane i min studie søker på ulike måtar å etablere tillit og gode relasjonar til elevane, noko som har stor betydning for elevane sin trivsel, motivasjon og læringsutbyte (Nordahl 2010). I mine resultat viser det seg at lærarane møter eit mangfald av elevar i forskjellige fag og situasjonar, noko som påverkar korleis ein kan gå fram for å etablere gode relasjonar (Nordahl m. fl. 2005). I arbeidet med å etablere relasjonar er lærarane særleg opptekne av å bli kjent med elevane og møte dei med respekt og forståing og. Kvifor dette er sentralt når det gjeld etablering av gode relasjonar og elevane sitt læringsutbyte, ønskjer eg å drøfte nedanfor.

5.1.1. Å møte elevane med respekt og forståing

Lærarane uttrykkjer at dei er opptekne av å møte elevane med respekt og forståing. For å få til dette vektlegg Brede å høyre på kva elevane har å seie sjølve. Dette rører ved viktige forhold i arbeidet med å etablere gode relasjonar, då Brede med ein slik veremåte søker å vise til empati og anerkjenning i møte med elevane (Røkenes & Hanssen 2007). I undervisningssamanheng søker Brede også å gi elevane positiv respons på det som er meint å vere seriøse svar, og han prøver å nå tak i bodskapa til elevane og slik ta dei på alvor. Ein slik veremåte, der ein evner å imøtekome og signalisere venleik og ei genuin interesse for ”den andre”, samsvarar med det Røkenes og Hanssen (2007) meiner pregar ei god relasjonsutvikling. I likskap med Brede, uttrykkjer også Siri at det er viktig å vise respekt for elevane ved å ta dei på alvor og å ta tak i det dei seier. Ho stiller til dømes elevane refleksjonsspørsmål og stimulerer slik elevane til å reflektere over si åtferd og handlingar, slik at dei sjølv kan kome fram til om det dei gjer er passende eller ei. Ved å la elevane få høve til å reflektere over dette, i staden for å dømme elevane, viser Siri at ho respekterer og anerkjenner elevane sine eigne opplevingar og sjølvstendige val (Lillemyr 2007). Ved å sjå på

elevane som subjekt med si eiga opplevingsverd, viser Siri med ein slik ”imøtekommenhet” altså ein anerkjennande og respektfull veremåte (Schibbye 2002; Damsgaard 2007), noko som har særleg betyding for etableringa av gode relasjonar (Røkenes & Hanssen 2007).

Også Kjell fortel korleis han møter elevane med respekt og forståing då han i staden for å gi elevane merknad, heller vel å snakke med elevane om det som er problematisk eller utfordrande. I møte med elevane ønskjer han å få fram elevane sine stemmer ved å lytte til dei, han viser altså til ein anerkjennande veremåte (Schibbye 2005). Kjell stiller dei til dømes spørsmål om kva han kan gjere for at dei skal trivast eller lære betre. Han hevdar alt har to sider, og at ein må gjere noko dersom ein elev uttrykkjer at han eller ho ikkje trivst og gir melding om kvifor. Ved å stille elevane slike spørsmål, viser Kjell interesse for elevane og deira synspunkt. Dette tyder på at han er grunnleggande elevsentrert i kommunikasjonen med elevane, noko som er ein viktig føresetnad for ei god relasjonsutvikling (Ogden 2009; Nordahl 2010). Lærarane søkjer altså med sin veremåte å møte elevane med forståing og respekt, noko som er viktige faktorar ved etablering av relasjonar. Ved å leggje vekt på å møte elevane med respekt og forståing, for slik å etablere gode relasjonar, viser lærarane til ein profesjonell ”imøtekommenhet” (Damsgaard 2010).

5.1.2. Å bli kjent med elevane

Lærarane er også opptekne av å bli kjent med elevane. Dette er føremålstenleg då det å bli kjent med elevane er eit viktig ledd i arbeidet med å etablere gode relasjonar (Nordahl 2010). Lærarane uttrykkjer at kjennskapen til elevane er basert både på informasjon frå andre og eiga samhandling med elevane. Til dømes fortel lærarane at dei får opplysingar om elevane ved informasjonsoverføringa når elevane kjem frå ungdomsskulen og skal til i vidaregåande. Dei mottok hovudsakleg generell informasjon om elevane, samt informasjon om eventuelle lærevanskar eller diagnosar i elevgruppa, og kva elevar som treng ekstra oppfølging. Men Siri og Kjell nemner i denne samanheng at det ikkje er all informasjon dei opplev er like viktig eller relevant å ta til seg.

I staden for å ta innover seg andre sine synspunkt når det gjeld elevane, syns Siri det er greitt å ikkje vite for mykje, slik at ho kan danne seg sitt eige bilete av elevane og gi dei ein sjanse. Dette uttrykkjer ho i samband med at ho sjølv har ein elev ho opplever som ein ”kjempeelev”, medan andre opplever eleven på ein annan måte. Det er altså ikkje alltid samsvar mellom korleis ulike personar opplever ein person, noko som truleg også heng saman med korleis den enkelte møter ”den andre”. Som nemnt er veremåten til læraren noko som har betyding for etableringa av relasjonar (Røkenes & Hanssen 2007). Som det kjem fram i Siri

sitt utsegn, er Siri gjennom sin vermåte oppteken av å sjå den enkelte elev uavhengig av kva andre måtte meine, noko som fremjar ei god relasjonsutvikling. Dette fordi ho er interessert i å danne sitt eige inntrykk av elevane gjennom å bli kjent med dei, og slik møter elevane på ein respektfull og anerkjennande måte (Damsgaard 2007a; Schibbye 2002).

Kjell opplever også at informasjonen om elevane ikkje alltid stemmer med korleis han opplever elevane. Han hevdar elevane i mange tilfeller er skuletrøytte, noko som kan slå uheldig ut i ungdomsskulen. Med ei slik haldning legg ikkje Kjell skulda direkte på elevane dersom dei viser til ei utfordrande åtferd, men ser at det er andre forhold som også kan påverke deira åtferd. På denne måten viser Kjell at han bryr seg om elevane og er oppteken av å forstå deira handlingar, noko som er viktig fordi det har betydning for etablering av relasjonar, men også for undervisning og elevane si læring (Nordahl 2010; Damsgaard 2007a). Dette fordi gode relasjonar heng nøye saman med elevane sin trivsel, motivasjon og læringsutbyte i skulen (Nordahl 2010).

Når det gjeld å bli kjent med elevane og etablere tillit og relasjonar, er Kjell oppteken av å delta i aktivitetar saman med elevane, då gjerne i uformelle samanhengar. Han hevdar elevane kan gjere kva dei vil dersom ein ikkje har ein relasjon til dei, dette fordi ein ikkje har nokon "samvittighetskvaler" å setje inn. Han opplever at det blir verre for ein elev han kjenner godt, noko ein kan forstå då ein lærar som ikkje har ein god relasjon til den enkelte elev, heller ikkje er i posisjon til eleven. For som nemnt kan ein lærarar som er i posisjon til eleven stille rimelege krav og forventningar, med stor sjanse for at eleven vil innfri desse (Nordahl m. fl. 2005). Dette fordi eleven risikerer å miste ein verdifull sosial relasjon ved å ikkje innfri desse forventningane. I samband med dette fortel Kjell om ein gong elevane og lærarane spelte volleyball saman, og at det var god stemning. Ved å delta i aktivitetar som elevane opplever som positive, har han høve til å etablere gode relasjonar til elevane og slik kome i posisjon til dei (Nordahl 2010). Samstundes gir dette også Kjell høve til å etablere tillit til elevane, då tillit er ei kjensle som vert utvikla gjennom interpersonlege⁸ erfaringar (Spurkeland 2012). Ved å delta saman med elevane, legg Kjell altså forholda til rette for å etablere gode relasjonar basert på tillit.

På bakgrunn av det nemnt ovanfor, ser det altså ut til at både Siri, Brede og Kjell med sine tilnærmingar til mangfaldet av elevar, sørgjer for å etablere og oppretthalde gode relasjonar til elevane sine. Dette er føremålstenleg då ein ved hjelp av gode relasjonar har høve til å vinne innsikt i elevane sine læreføresetnader, oppfatningar og verdiar, noko som er

⁸ Interpersonleg "som har å gjøre med noe som foregår mellom folk" (Bø & Helle 2008:139).

verdifullt i pedagogisk samanheng (Nordahl 2010). Dette fordi slik innsikt gir lærarane gode føresetnader for å leggje til rette for tilpassa opplæring og læring, noko som derfor også har betydning i arbeidet med å førebyggje og hindre fråfall (Hiim & Hippe 2009; Markussen 2010; Markussen m. fl. 2008). Korleis lærarane i min studie tilpassar opplæringa til mangfaldet av elevar, ønskjer eg derfor å sjå nærare på.

5.2. Å tilpassa opplæringa til eit mangfald av elevar

Som det kjem fram i mitt datamateriale, møter lærarane i min studie mangfaldige elevgrupper, noko lærarane opplev byr på ulike utfordringar. I høve til fråfallsproblematikken er det interessant å sjå nærare på korleis mine dyktige forskingsdeltakarar legg til rette for læring og meistring blant elevmangfaldet gjennom tilpassa opplæring. Dette fordi Markussen m. fl. (2008) som nemnt hevdar at ein med tett oppfølging og tilpassa opplæring kan hindre at elevar i faresona fell ifrå. Det er i denne samanheng viktig å kartlegge og få innsikt i forhold som gjeld enkelteleven og elevgruppa for å få læringsarbeidet tilpassa elevane (Hiim & Hippe 2009). Dette er noko mine forskingsdeltakarar får innsikt i på ulike måtar.

5.2.1. Læraren i møte med elevane sine læreføresetnader

For å hjelpe elevane i læringsarbeidet på ein god måte, hevdar Strandkleiv & Lindbäck (2010) at læraren må kjenne elevane og ha kunnskap om deira interesser og kva dei kan. Som nemnt ovanfor får lærarane mellom anna innsikt i nokre av desse forholda ved å bli kjent med elevane i formelle og uformelle samanhengar, noko som også gir høve til innsikt i elevane sine læreføresetnader (Hiim & Hippe 2009). Lærarane fortel til dømes om informasjonsoverføringa når elevane skal byrje i den vidaregåande skulen, der dei får kjennskap til kva dei må ta omsyn til i sitt didaktiske arbeid for slik å kunne imøtekome elevmangfaldet på ein profesjonell måte. Men som Kjell påpeikar så er det ikkje alltid slik at elevane har med seg ”problema” frå ungdomsskulen inn i den vidaregåande skulen. Han eksemplifiserer dette når han fortel om elevar som er skuletrøytte på ungdomsskulen, og at dette kan slå uheldig ut der. Elevane kan dermed opptre heilt annleis som elev i den vidaregåande skulen, dette fordi elevane sine læreføresetnader ikkje er statiske, men er i kontinuerleg endring. Dette kjem mellom anna av at deira læreføresetnader stadig endrar seg då dei vert påverka av læring og utvikling, samt endringar i miljøet (Imsen 2006; Strandkleiv & Lindbäck 2010).

I samband med at Kjell opplever at elevane ofte er skuletrøyte, hevdar han at ein må tilby elevane noko anna enn det dei hadde i 10. klasse, ei utsegn som er eit sentralt poeng i høve til fråfallsproblematikken. Dette fordi studiar viser at elevar som har slutta i den vidaregåande skulen nemner at skuletrøttleik er ein av dei viktigaste årsakene til sluttinga (Markussen m. fl. 2006). Fleire av elevane uttrykkjer at sluttinga er eit resultat av for mykje teori og for lite praktisk arbeid, både i fellesfag og ved yrkesteoritisk undervisning i yrkesfaga (ibid.). Med ei forståing for at elevane er skuletrøyte, då gjerne fordi dei opplever at det vert for mykje teori, kan Kjell legge opp undervisninga på ein annan måte som i større grad samsvarar med elevane sine preferansar for læring, noko som er vesentleg då elevane lærer på ulike måtar (Elstad & Turmo 2006; Boström 2004). Dette er i tråd med anbefaling frå Boström (2004) då ho vektlegg at læraren må ta omsyn til elevane sine læringsstilar, noko ho meiner er særskilt viktig ved læring av teoretisk lærestoff. Med kunnskap om dette kan læraren ta i bruk læringsstrategiar i tråd med elevane sine læringsstilar slik at elevane tileignar seg lærestoffet betre (Boström 2004). At lærarane tek omsyn til dette, har også betydning i høve til å gi elevane tilpassa opplæring, då Strandkleiv & Lindbäck (2010) hevdar at læraren må ha kunnskap om, og ta omsyn til, elevane sine individuelle preferansar for læring i arbeidet med å differensiere innhaldet og opplæringsstrategiar. Ved å ta omsyn til dette, kan derfor Kjell i si tilrettelegging av læringssituasjonen medverke til meistringsopplevingar, og slik påverke elevane sin motivasjon og vidare læring (Skaalvik & Skaalvik 2005).

I tillegg til at lærarane vert kjent med elevane og deira læreføresetnader gjennom samhandling og informasjonsoverføring frå andre, får også lærarane innsikt i slike forhold gjennom kartlegging av elevane i ulike fellesfag. Siri fortel til dømes at elevane har testar i fellesfaga norsk, engelsk og i matematikk, og at elevane vert delt inn i grupper med utgangspunkt i skårane på testane. Ho viser altså til bruk av organisatorisk differensiering. I lys av Vygotsky (1978) sin teori om den næraste utviklingssona, vil dette vere ei føremålstenleg tilnærming dersom det er sprikande føresetnader og kunnskapar i dei ulike faga, dette fordi elevane kan få ei opplæring som i større grad møter dei der dei er. Slik kan elevane få arbeide med oppgåver som gir dei utfordringar, men som dei har føresetnader for å meistre. Dette er vesentleg då det er under slike føresetnader at læring er mogeleg (ibid.). Samstundes vil ein på denne måten leggje til rette for meistringsopplevingar blant elevane (Bandura 1997). På grunn av dette vert læraren si evne til å tilpasse opplæringa til elevane sine læreføresetnader, essensielt for elevane si læring og motivasjon (Vygotsky 1978; Bandura 1977).

Også Brede fortel at det vert føreteke nasjonal kartleggingsprøve i matematikk, men sidan han opplever at prøven ikkje fungerer slik den er meint, vel han heller å oppnå innsikt i elevane sine læreføresetnader gjennom å bli kjent med elevane i klasserommet, noko han har høve til når han rettleier og hjelper den enkelte der dei er. I forhold til å bli kjent med elevane sine læreføresetnader, er dette føremålstenleg då ein under rettleiinga har høve til å få kartlagt kva elevane meistrar og kva dei strevar med, noko som er viktig i det vidare arbeidet med å tilpasse opplæringa (Hiim & Hippe 2009). Heller ikkje Kjell tek særleg omsyn til elevane sine resultat på testar i ulike fag. Men han fortel at han lagar individuelle planar undervegs når det dukkar opp behov for det, at ein alltid må ha ein plan B. Slike individuelle planar lagar han til dømes når nokre vert tomme for arbeid fordi elevane jobbar i forskjellig tempo. Han er derfor påpasseleg med å ha nok utstyr ståande eller noko som kan setjast i gong rimeleg kjapt, slik at elevane ikkje begynnar å drive rundt omkring. På denne måten tek Kjell omsyn til at elevane jobbar i ulikt tempo ved å sørgje for at dei har noko å arbeid med, for slik å hindre lediggang og uro. Lærarane viser at dei også på andre måtar søker å ta omsyn til elevane sine ulikskapar og læreføresetnader, noko eg ønskjer å sjå nærare på nedanfor.

5.2.2. Differensiering i møte med elevane sine læreføresetnader

Intensjonen om at vidaregåande opplæring skal vere for alle stiller spesielle krav til elevtilpassing med omsyn til opplæringsinnhald, hjelpemiddel, opplæringsmetodar og differensiering (Breilid & Sørensen 2008). Gjennom mi analyse fann eg at dette er krav lærarane i min studie i høg grad evner å ivareta. Til dømes uttrykkjer Siri at ho ofte gir elevane ulike oppgåvetypar på ulike nivå slik at dei sjølv kan velje kva dei vil jobbe med, ho praktiserer altså pedagogisk differensiering (Strandkleiv & Lindbäck 2010). Ho let altså elevane få høve til å velje oppgåver som passar den einskilde, og legg slik til rette for meistringsopplevingar då elevane får høve til å jobbe med oppgåver på ulike nivå slik at dei kan få ei opplæring som i større grad møter dei der dei er. Dersom ein maktar å gi elevane utfordrande oppgåver der dei samstundes har høve til å oppleve meistring, vil dette medføre læring og positive meistringserfaringar for elevane (Bandura 1997). Dette inneber at ein gir elevane tilpassa opplæring ved å leggje undervisninga til den næraste utviklingssona, då det som nemnt er i dette området læring er mogleg (Vygotsky 1978). Dersom ein tek omsyn til elevane si næraste utviklingszone vil dette igjen ha positiv innverknad på elevane si tru på egne evner og vidare motivasjon for læringsarbeidet (Bandura 1977; Vygotsky 1978).

I mine resultat kan ein også sjå at lærarane er flinke til å variere kva tilnærmingar dei nyttar i høve til kva fag dei underviser i, og kva behov elevane ser ut til å ha. Til dømes viser

Kjell og Siri til varierte tilnærmingar i møte med framandspråklege elevar. Kjell fortel korleis han prøver å få med seg ein framandspråkleg elev i klassen sin ved å ta i bruk ulike strategiar. Når han underviser eleven om verktøy, teori eller viktige omgrep, teiknar, viser eller forklarar han for eleven. Andre gonger tek han i bruk power point med lenkjer til videoar for å visualisere. På denne måten nyttar Kjell ulike tilnærmingar eller ”innlæringskanalar” for å formidle lærestoffet, noko som er føremålstenleg då elevane har ulike læringsstilar. Slik legg Kjell til rette for at elevane tileignar seg lærestoffet betre (Boström 2004).

Også Siri underviser framandspråklege elevar. Med utgangspunkt i metoden *storyline*⁹ legg ho til rette for at desse elevane får lære gjennom å trekkje parallellar til sitt heimland, og gjennom å fortelje og formidle sine kunnskapar og erfaringar til resten av elevgruppa. På denne måten nyttar ho elevane og deira kunnskapar som ein ressurs i undervisninga, noko som er i tråd med LK 06 der det står at ”Læraren må bruke (...) mangfaldet i elevgivnadene, variasjonen i klassa (...) som ressurs (...)” (Utdanningsdirektoratet 2006a:10). Samstundes stimulerer ho på denne måten elevane sin indre motivasjon då ho sørgjer for at elevane får oppleve at dei har noko å bidra med til fellesskapet, og slik sørgjer for å ivareta deira psykologiske behov for tilhøyrse (Deci & Ryan 2000). Det å tenne elevane sin indre motivasjon ved å ta omsyn til deira behov for tilhøyr, er sentralt då indre motivasjon er ein svært viktig motivasjonsfaktor for elevane si vidare læring (Deci & Ryan 1985).

Siri er generelt oppteken av å variere arbeidsmetodar og læringsstrategiar i undervisninga. Ho let elevane få jobbe både individuelt og saman med andre, der dei til dømes får lage tankekart, teikne figurar og skisser. I likskap med Kjell visualiserer også ho lærestoffet ved hjelp av filmar og bruk av power point, noko ho opplev at elevane likar. Ved å ta i bruk ulike læringsstrategiar, tilpassar Siri undervisninga ved å ta omsyn til elevane har individuelle preferansar for læring (Strandkleiv & Lindbäck 2010; Elstad & Turmo 2006). Ved å la elevane få velje læringsstrategiar som gjer at dei lærer, let Siri elevane få høve til medverknad, noko som i denne samanheng gjer elevane meir medvitne om eigne læreprosessar (Utdanningsdirektoratet 2006b). Slik får elevane finne ut kva læringsstrategiar som medfører læring, noko som er føremålstenleg då gode læringsstrategiar fremjar elevane sin motivasjon for læring (Utdanningsdirektoratet 2006a).

I matematikkundervisninga let Brede elevane løyse matematikkoppgåver på ulike måtar, til dømes på pc eller ved hjelp av konkretar. Han hevdar i denne samanheng det er viktig å la elevane sjølve finne ut korleis dei vil løyse ulike oppgåver, dette fordi det ikkje

⁹ For nærare omtale av *storyline* som metode sjå t.d. Stålsett, U., Storhaug, M. og Sandal, R. (red.) (2009): *Veiledning i tilpasset opplæring : arbeidsmåter - fra oppskrift til refleksjon*. Bergen: Fagbokforlaget.

berre er ein måte å gjere det på. Brede søker slik å motivere elevane ved å gi dei meistringserfaringar og stimulere til matematikkforståing, samt at dei opplever at dei lærer. Dette samsvarar med ei studie der ein fann at høg grad av elevinvolvering og elevdifferensiering, ved at læraren let elevane sjølve få utforske seg fram til forklaringar av matematiske problemstillingar, aukar elevane si læring (Nordenbo, Larsen, Tiftikci, Wendt & Østergaard 2008). Brede let også elevane få høve til sjølvbestemming og støttar deira sjølvstende ved å la elevane få velje korleis dei vil gå fram for å løyse ulike oppgåver. Slik fremjar han også elevane sin indre motivasjon (Deci & Ryan 2000; Reeve, Deci & Ryan 2004, i Lillemyr 2007).

Lærarane i min studie viser altså til differensiering ved bruk av ulike hjelpemiddel, ulikt opplæringsinnhald og varierte opplæringsmetodar for å motivere og få med seg elevane. Dette er føremålstenleg då Nordenbo m. fl. (2008) viser til forskning der det er funne at lærarar som tek i bruk alternative tilnærmingar og forklaringar i tilknytning til innhaldet i undervisninga, bidreg til auka elevlæring.

5.3. Å motivere elevane og styrke deira sjølvtilitt

Det at elevane er motiverte er mellom anna avgjerande for elevane sitt læringsutbytte, deira uthald og arbeidsinnsats (Bandura 1977; Strandkleiv & Lindbäck 2010). Fordi elevane sitt miljø og tilrettelegginga av læringssituasjonen har stor betydning for elevane sin motivasjon, har læraren som nemnt høve til å påverke motivasjonen deira (Skaalvik & Skaalvik 2005). I denne samanheng påpeikar Pettersen (2009) at det handlar like mykje om motiverande undervisnings- og læringsmiljø, som om motiverte elevar. I lys av teori om motivasjon presentert i kapittel 2.4., viser lærarane i min studie at dei motiverer mangfaldet av elevar på ulike måtar. Dette vil bli gjort nærare greie for i det følgjande.

5.3.1. Å sørgje for ”opp- backing” og meistringsopplevingar

Lærarane i min studie opplever mellom anna utfordringar knytt til elevar som verkar å vere umotiverte eller har lita tru på seg sjølve. I denne samanheng trekkjer lærarane fram at det å motivere elevane og styrke deira sjølvtilitt, er ei grunnleggande oppgåve i møte med elevmangfaldet. Dersom elevane ikkje er skikkeleg motivert, ikkje opplever meistring og ikkje får ”opp-backing” frå lærarane, hevdar Siri det er lettare at elevane fell ifrå i den vidaregåande skulen. For å illustrere korleis ho sjølv arbeider som motivator, viser ho til møtet med ein elev som i starten hadde låg sjølvtilitt og lita tru på seg sjølv. Ho opplevde at det å gi eleven positiv tilbakemelding når han meistra noko, og vise eleven at han meistra,

medførte auka motivasjon hjå eleven. Det å gjere eleven merksam på sine egne meistringserfaringar er viktig då desse erfaringane er det viktigaste grunnlaget for våre meistringsforventningar. I denne samanheng er det avgjerande at elevane opplev å meistre då auka forventning om meistring aukar vår innsats og motivasjon (Bandura 1977). Samstundes vil Siri ved å vise engasjement og interesse for det eleven gjer og greier, også kunne medverke til at eleven opplever å bety noko og høyre til. Dette er sentralt for å stimulere elevane sin indre motivasjon (Deci & Ryan 2000; Reeve, Deci & Ryan 2004, i Lillemyr 2007).

Kjell eksemplifiserer også korleis han går fram for å motivere elevane ved å vise til møte med elevar som er tilbaketrekte og har låg sjølvtilitt. Dersom elevane skal gjere ei spesifikk oppgåve tek han elevane til sides og fortel kva oppgåva går ut på, og viser dei korleis dei skal gjennomføre den. Ved å klargjere struktur gjennom å avklare forventningar og gi elevane oversikt over oppgåva, fungerer Kjell som eit støttande stillas i læreprosessen (Wood m. fl. 1976). Samstundes stimulerer han elevane sin indre motivasjon ved bruk av ei slik metodisk tilnærming (Reeve, Deci & Ryan 2004, i Lillemyr 2007). Det å motivere elevane på denne måten samsvarar med det Bandura (1986) omtalar som overtaling og oppmuntring, noko som påverkar vår meistringsforventning. Dersom eleven sin innsats medfører meistringserfaring, vil eleven si meistringsforventning verte styrka. Dette vil igjen ha betydning for elevane sin motivasjon, arbeidsinnsats og sjølvoppfatning (Skaalvik & Skaalvik 2005). I lys av dette har Kjell si tilnærming i møte med tilbaketrekte elevar fleire positive konsekvensar for elevane si læring.

Kjell fortel også om møtet med umotiverte elevar som ikkje har fått innfridd sitt førsteval når det gjeld programfag i den vidaregåande skulen. Dette er interessant å sjå nærare på då forskning viser at dette er ei gruppe elevar som har større sannsyn for å falle ifrå enn elevar som har kome inn på førstevalet (Markussen m. fl. 2008). Samstundes vert det hevda at hovudårsaka til at desse elevane fell ifrå er manglande motivasjon (St. meld. nr. 44 (2008-2009)). Derfor er det aktuelt å sjå nærare på korleis Kjell søker å imøtekome desse elevane ved hjelp av motivasjonsrelaterte grep. Han hevdar at han i møte med elevar som er umotiverte og uinteressert i det dei kan tilby på programfaget, prøver å utvide faga til det som er omkring, eller finne ut kva elevane tenkjer vidare. Slik kan han få innsikt i deira mål og målorientering, noko som er vesentleg for å fremje deira motivasjon, bidra til auka innsats og betre resultat blant elevane (Lillemyr 2007; Skaalvik & Skaalvik 2005). Med innsikt i dette kan Kjell i større grad knyte tilpassa læringsaktivitetar og lærestoff opp mot elevane sine interessefelt og framtidsplanar. Dette er føremålstenleg då det er avgjerande for elevane sin

motivasjon at innhaldet i skulen vekker interesse (Strandkleiv & Lindbäck 2010), noko som igjen er med på å betre elevane si læring (Renninger, Hindi & Krapp 1992; Schraw & Lehman 2001 i Woolfolk 2004).

5.3.2. Elevmedverknad

Lærarane i studiet legg på ulike måtar og i ulike grad til rette for at elevane skal ha høve til medverknad i undervisninga. Elevmedverknad er interessant i denne samanheng då dette ifølgje LK 06 har positiv innverknad på utviklinga av motivasjon for læring (Utdanningsdirektoratet 2006b). I tråd med dette bør derfor lærarane syte for at elevane opplever ei viss grad av autonomi i undervisninga, noko mine forskingsdeltakarar fortel at dei gjer på ulike måtar.

Brede er som nemnt oppteken av at elevane skal få høve til å sjølv finne løysinga på ulike matematikkoppgåver då han påpeikar at det ikkje er berre ein måte å løyse dei på. Dette hevdar han mellom anna er viktig for elevane motivasjonen i det lange løp. Brede sine utsegn kring dette er vesentleg å sjå i samband med at mange elevar i den vidaregåande skulen slit med matematikkfaget, både når det gjeld ferdigheiter og motivasjon (St. meld. nr. 44 (2008-2009)). Ved at Brede støttar elevane sitt sjølvstende, der elevane sjølve får finne løysingar ved hjelp av sjølvvalde løysingsstrategiar, betyr dette at elevane får høve til sjølvbestemming, noko som vil styrke deira indre motivasjon (Deci & Ryan 2000; Nygård 2007).

Siri hevdar ein er nøydd til å spørje elevane korleis dei vil ha undervisninga, og let derfor elevane vere med og bestemme korleis undervisninga skal leggjast opp for at dei skal lære. Det å la elevane få høve til denne typen medverknad er også i samsvarar med det ein i LK 06 omtalar som elevmedverknad (Utdanningsdirektoratet 2006b). Slik stimulerer Siri til ei auke i elevane sin indre motivasjon då elevane i slike tilfelle får høve til sjølvbestemming (Deci & Ryan 2000). Ved å opne opp for sjølvbestemming og elevmedverknad, vil dette kunne medføre auka motivasjon og læring hjå elevane (Nygård 2007). Samstundes let også Siri elevane få prøve ulike læringsstrategiar og velje strategiar som fungerer for den enkelte. Når elevane får velje læringsstrategiar som i større grad samsvarar med deira måte å lære på, legg Siri til rette for at elevane kan tileigne seg lærestoffet betre (Boström 2004; Strandkleiv & Lindbäck 2010). På denne måten ser ein at elevmedverknad får konsekvensar for elevane si læring.

Også Kjell hevdar det er ein fordel å spørje elevane om kva dei ønskjer, slik at elevane får vere med og bestemme og dermed få eit eigarskap til det dei held på med. Han meiner dette er viktig i forhold til elevane sin innsats og engasjement, noko som er i tråd med at

kjensla av sjølvbestemming og grada av eigarforhold til ulike aktivitetar, vil vere avgjerande for styrken i motivasjonen. Dersom handlinga er sjølvbestemt vil ein i større grad oppleve å vere aktør, noko som ofte inneber ein sterkare motivasjon for ein aktivitet eller liknande (Nygård 2007). Dette kan ein forstå som ei auke i elevane sin indre motivasjon då Deci og Ryan (2000) hevdar behovet for sjølvbestemming har størst betydning for vår indre motivasjon. Det dreiar seg altså om eit behov for å oppleve at ein har valfridom og kontroll over kva ein gjer og korleis ein gjer det (Nygård 2007). Dette er ei føremålstenleg tilnærming i møte med elevmangfaldet då Nordenbo m. fl. (2008) viser til forskning der ein slik elevsentrert praksis, der elevane vert trekt med som aktive deltakarar i val av aktivitetar og strukturering, samt får høve til å ta ansvar, medfører auka læring.

Ved å la elevane sjølve få påverke og bestemme korleis dei skal gripe an ei matematisk oppgåve, gir Brede elevane ei større grad av kjensle av å vere ein aktør heller enn ei brikke. Elevane får altså sjølv bestemme korleis dei skal gå fram på bakgrunn av bevisste val, noko som vil kunne medføre positive konsekvensar for deira motivasjon, læring og sjølvoppfatning (Lillemyr 2007; Nygård 2007). Dette gjeld også i Siri sitt tilfelle då ho let elevane velje læringsstrategiar og korleis undervisninga skal gjennomførast, der hensikta er å oppnå mest mogleg læring blant elevane. Dette er i tråd med Skaalvik og Skaalvik (2005) som viser til empiriske undersøkingar som bekreftar at autonomistøttande læringsmiljø, med særleg vekt på valmoglegheiter, fremjar motivasjon, innsats og prestasjonar. Dette vil igjen ha betydning i høve til elevane sine meistringsforventningar, pågangsmot og vidare læring (Bandura 1986).

Lærarane legg altså på ulike måtar til rette for at elevane skal ha høve til medverknad og sjølvbestemming når det gjeld undervisningsopplegg og eiga læring. På den eine sida vil det å la elevane få vere aktive deltakarar når det gjeld undervisninga, gi læraren nyttig informasjon frå elevane om kvar dei er i sin læringsprosess, kva som hjelper dei til å lære og kvar dei står fast. Ein kommunikasjon om dette vil derfor styrke læraren sine føresetnader til å tilpasse undervisninga til elevane sine behov (Hattie 2009). På den andre sida vil læraren ved å tilpasse undervisninga og arbeidsoppgåvene til elevane sine føresetnader, styrke elevane si kjensle av kompetanse, noko som igjen har betydning for elevane sin indre motivasjon (Deci & Ryan 2000; Skaalvik & Skaalvik 2005). Slik sett heng tilpassa opplæring nøye saman med motivasjon, læring og meistring, noko den profesjonelle lærar derfor må ha kunnskap om i møte med elevane som kjem til skulen med eit mangfald av læreføresetnader og behov.

6. Oppsummering og avsluttande refleksjonar

Med utgangspunkt i ei fenomenologisk tilnærming, har eg ved hjelp av delvis strukturerte intervju forsøkt å få innsikt i korleis dyktige lærarar, med lite fråfall i sine elevgrupper, opplever møtet med det auka elevmangfaldet i den vidaregåande skulen. Dette har eg gjort ved å få kjennskap til kva utfordringar tre lærarar som underviser elevar ved yrkesfaglege programfag opplever i møte med elevmangfaldet, og korleis dei på ein profesjonell måte kjem dette mangfaldet i møte. Bakgrunnen for dette forskingsfokuset har vore det auka elevmangfaldet som viser seg i skulen, samt fråfallsproblematikken som stadig vert omtalt i media.

På kvar sin måte har Siri, Brede og Kjell skildra mangfaldet i sine elevgrupper. Dei har fortalt om sine møte med eit mangfald prega av variasjonar i læreføresetnader og behov, noko som mellom anna kjem til uttrykk gjennom elevforskjellar i høve til interesser, motivasjon og pågangsmot. Det å skulle ta omsyn til desse variasjonane blant elevane opplever lærarane er utfordrande, då særleg det å skulle motivere skuletrøytte, uinteresserte og umotiverte elevar. Dei har også peika på utfordringar i samband med framandspråklege elevar og elevar med lita tru på seg sjølve. Elevmangfaldet dei beskriv byr på særlege utfordringar sidan lærarane er lovpålagt å ta omsyn til dette mangfaldet gjennom tilpassa opplæring. Fordi noko av hensikta med dette studiet har vore å vinne innsikt i korleis ein kan førebyggje og hindre fråfall i den vidaregåande skulen, har fokuset hovudsakleg vore retta mot lærarane sine profesjonelle tilnærmingar i møte med elevmangfaldet. I samband med dette møtet har eg funne at lærarane vektlegg å etablere tillit og relasjonar til elevane, tilpasse opplæringa i høve til elevane sine behov og læreføresetnader, samt å motivere elevane og styrke deira sjølvtilit ved å fremje meistringsopplevingar. På denne måten legg lærarane også til rette for læring, noko som er vesentleg i møte med fråfallsproblematikken. Ut ifrå mine resultat krev dermed det profesjonelle møtet med elevmangfaldet ei allsidig og brei kompetanse av læraren.

Når det gjeld implikasjonar av mine funn, må ein ta høgde for at ein som forskar i fenomenologiske studiar, berre kan forholde seg til forskingsdeltakarane sine oppfatningar, utsegn og førestillingar (Postholm 2010). Dermed har ikkje eg som forskar høve til å kontrollere om det som vert sagt stemmer overeins med det som lærarane faktisk har opplevd og erfart i møte med elevmangfaldet. Dette fordi det ikkje er eit eintydig forhold mellom forskingsdeltakarane sine ord og den verkelegheita dei prøver å uttrykkje (Gudmundsdøttir 2011b). Samstundes møter også eg som forskar feltet og forskingsdeltakarane med min

subjektivitet og forforståing, noko som kan gjere det vanskeleg å vite om ein har fått fram det ”riktige” biletet av korleis lærarane opplever møtet med elevmangfaldet i skulen. Dette fordi eg som forskar som nemnt, heilt frå start til slutt i forskingsprosessen, er påverka av mi forforståing, mine fordommar, antakingar og subjektive teoriar. På grunn av dette vil andre forskarar kunne møte feltet og forskingsdeltakarane på ein annan måte enn meg, analysere datamaterialet med andre ”briller”, og slik trekkje fram andre sider ved lærarane sine opplevingar av møtet med elevmangfaldet. Dette medfører også at ei generalisering av mine funn vil vere vanskeleg, då dette er funn som i stor grad er basert på få forskingsdeltakarar og meg som forskar. Samstundes vil også andre lærarar enn dei eg har intervju oppleve møtet med elevmangfaldet på ein annan måte. Mine funn tilsvarar ikkje ei gitt sanning, men eg har i mine skildringar forsøkt å få fram kompleksiteten i lærarane sine opplevingar, utfordringar og profesjonelle tilnærmingar i møte med elevmangfaldet. I tråd med ei fenomenologisk tilnærming, har forskingsdeltakarane sine subjektive opplevingar stått i fokus for forskinga. Ved å formidle Siri, Kjell og Brede sine tilnærmingar, håpar eg mine funn kan vere til nytte for andre i liknande situasjonar, og då særleg med omsyn til læraren si rolle i det førebyggjande arbeidet for å hindre fråfall i den vidaregåande skulen.

Innleiingsvis i oppgåva stilte eg spørsmål ved om det er rom for mangfaldet av elevar i den vidaregåande skulen, dette fordi fråfallsproblematikken er eit heitt tema om dagen. Med utgangspunkt i mine funn vil eg påstå at det er rom for dette mangfaldet dersom lærarane tek hand om, viser omsyn til, og gir rom for dette mangfaldet. Den profesjonelle lærar må derfor stå fram som eit tydeleg førebilete og formidle positive haldningar, respekt og toleranse i møte med eit mangfald av elevar. Dermed får den profesjonelle lærar ein sentral funksjon som rollemodell og haldningsformidlar, noko som inneber at læraren er i stand til å anerkjenne elevane slik dei er, slik at dei vil kunne oppleve å bli tekne på alvor. Ved å lytte til elevane og sjå dei som subjekt med si eiga opplevingsverd, kan læraren uttrykkje respekt og toleranse i møte med elevmangfaldet og slik gi rom for kvarandre sine ulikskapar. På denne måten kan elevane få eit positivt syn både på seg sjølv og skulen, og ta med seg gode haldningar og verdiar i møte med menneske generelt, og elevmangfaldet spesielt.

Litteratur:

- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological review*, 84, 191-215.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman
- Bjørnsrud, H. & Nilsen, S. (2008). Tilpasset opplæring under Kunnskapsløftet – intensjoner og skoleutvikling, Introduksjon. I: H. Bjørnsrud og S. Nilsen (red) *Tilpasset opplæring - intensjoner og skoleutvikling*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag, s. 9-24.
- Boström, L. (2004). *Lärande & Metod. Lärstilpassad undervisning jämfört med traditionell undervisning i svensk grammatik*. Jönköping : Jönköping University Press.
- Breilid, N. & Sørensen, P. M. (2008). Skole og læringsbetingelser for ungdom i risiko. I: E. Befring og R. Tangen (4. utg.): *Spesialpedagogikk*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag, s. 531-549.
- Brinkmann, S. & Kvale, S. (2010): *Det kvalitative forskningsintervju* (2. utg.). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Buli-Holmberg, J. (2008). Lærerrollen og tilpasset opplæring. I: H. Bjørnsrud og S. Nilsen (red) *Tilpasset opplæring - intensjoner og skoleutvikling*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag, s. 168-198.
- Bø, I. & Helle, L. (2008). *Pedagogisk ordbok. Praktisk oppslagsverk i pedagogikk, psykologi og sosiologi*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Collin-Hansen, R. (2011). Barns rettigheter 11-16 år. I M. B. Postholm, E. Munthe, P. Haug og R. J. Krumsvik (red). *Elevmangfold i skolen. 5-10*. Oslo: Høyskoleforlaget, s. 55-83.
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative Inquiry and Research Design. Choosing Among Five Approaches*. (2. utg.). Thousand Oaks: Sage Publications, Inc.
- Dale, E. L. (2008). *Fellesskolen – reproduksjon av sosial ulikhet*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Dale, E. L. (2010). *Kunnskapsløftet. På vei mot felles kvalitetsansvar?* Oslo: Universitetsforlaget.
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode – en kvalitativ tilnærming* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Damsgaard, H. L. (2007a). *Når hver time teller. Muligheter og utfordringer i en profesjonell*

- skole. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Damsgaard, H. L. (2007b). Profesjonell imøtekommenhet. *Spesialpedagogikk*, 8, 4-11.
- Damsgaard, H. L. (2010). *Den profesjonelle lærer. Profesjonalitetens mange ansikter*. Oslo: Cappelen Damm AS.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2002). *Handbook of Self-Determination Research*. Rochester, NY state: The University of Rochester Press.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11, 227-268.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum Press.
- Elstad, E. & Turmo, A. (2006). *Læringsstrategier. Søkelys på lærernes praksis*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Eriksen, E. M. (2011). Frafallsfaktorer i et system- og individperspektiv. *Spesialpedagogikk*, 9, 4-10.
- Fog, J. (2004). *Med samtalen som utgangspunkt. Det kvalitative forskningsinterview*. København: Akademisk forlag.
- Gilje, N. & Grimen, H. (1993). *Samfunnsvitenskapenes forutsetninger. Innføring i samfunnsvitenskapenes vitenskapsfilosofi*. Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Gudmundsdóttir, S. (2011). Den kvalitative forskningsprosessen. I: T. Moen og R. Karlsdóttir (red.), *Sentrale aspekter ved kvalitativ forskning*. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag, s. 15-31.
- Gudmundsdóttir, S. (2011b). Forskningsintervjuets narrative karakter. I: T. Moen og R. Karlsdóttir (red.), *Sentrale aspekter ved kvalitativ forskning*. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag, s. 71-85.
- Handal, G. & Lauvås, P. (1999)(4. opplag 2005). *På egne vilkår. En strategi for veiledning med lærere*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Hattie, J. (2009). *Visible Learning: A Synthesis of Over 800 Meta-analyses Relating to Achievement*. New York: Taylor & Francis.
- Hiim, H. & Hippe, E. (2009). *Undervisningsplanlegging for yrkesfaglærere* (3. utg.). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Imsen, G. (2005). *Elevenes verden. Innføring i pedagogisk psykologi*. (4. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Imsen, G. (2006). *Lærerens verden. Innføring i generell didaktikk* (3. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.

- Karlsdóttir, R. & Moen, T. (2011). *Sentrale aspekter ved kvalitativ forskning*. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Kristensen, R. (2009). *Fantastiske forbindelser – relationer i undervisning og læringsamvær*. Frederikshavn: Dafolo Forlag.
- Larsen, N. K. S. (2010). Matematikkvansker – elever på yrkesfaglige studieretninger i videregående opplæring – Utredninger og sakkyndighet i PPT. *Spesialpedagogikk*, 5, 20-33.
- Lillemyr, O. F. (2007). *Motivasjon og selvforståelse*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Lødding, B. (2009). Årsaker til slutting – ungdommens egne stemmer. I: E. Markussen (red.) *Videregående opplæring for (nesten) alle*. Oslo: Cappelen Damm AS, s. 91-111.
- Markussen, E., Frøseth, M. W., Lødding, B. & Sandberg, N. (2008). *Rapport 13/2008, Bortvalg og kompetanse*. Oslo: NIFU STEP
- Moen, T. (2011). Narrativ forskning – fundament, premisser og prosess. I: T. Moen og R. Karlsdóttir, R (red). *Sentrale aspekter ved kvalitativ forskning*. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag, s. 87-101.
- Moustakas, C. (1994). *Phenomenological Research Methods*. Thousand Oaks: Sage Publications, Inc.
- Nordahl, T. (2010). *Eleven som aktør. Fokus på elevens læring og handlinger i skolen*. (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Nordahl, T., Sørli, M. A., Manger, T. & Tveit, A. (2005). *Atferdsproblemer blant barn og unge. Teoretiske og praktiske tilnærminger*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Nordenbo, S. E., Larsen, M. S., Tiftikci, N., Wendt, R. E. & Østergaard, S. (2008). *Lærerkompetanser og elevers læring i barnehage og skole. En systematisk review utført for kunnskapsdepartementet, Oslo*. København: Dansk Clearinghouse for uddannelsesforskning og Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag.
- Nygård, R. (2007). *Aktør eller brikke? – Søkelys på menneskets selvforståelse*. Oslo: J. W. Cappelens Forlag AS.
- Ogden, T. (2009). *Sosial kompetanse og problematferd i skolen*. (2. utg.). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Overland, T. (2006). *Skolen og de utfordrende elevene. Om forebygging og reduksjon av problematferd*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Pettersen, R. C. (2009). *Læringens hvordan. Strategier, motivasjon og tilnærminger til*

- læring. I: R. Svanberg og H. P. Wille (red.) (2009): *LA STÅ! Læring – på veien mot den profesjonelle lærer*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag, s. 91-132
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Ringdal, K. (2007) *Enhet og mangfold. Samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode*. (2. utg.). Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Rubin, H. J. & Rubin, I. S. (2012). *Qualitative interviewing. The art of hearing data*. (3. utg.). London: SAGE Publications Inc
- Røkenes, O. H. & Hanssen, P. H. (2002). *Bære eller bryte – kommunikasjon og relasjon i arbeid med mennesker*. Bergen: Fagbokforlaget Vikmostad & Bjørke AS.
- Schibbye, A. L. (2002). *En dialektisk relasjonsforståelse*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Schibbye, A. L. (2005). *Relasjoner – et dialektisk perspektiv*. København: Akademisk Forlag
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2005). *Skolen som læringsarena. Selvoppfatning, motivasjon og læring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Spurkeland, J. (2012). *Relasjonskompetanse. Resultater gjennom samhandling* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Stipek, D. J. (2002). *Motivation to learn. Integrating theory and practice*. Boston: Allyn and Bacon.
- Strandkleiv, O. I. & Lindbäck, S. O. (2005). *Tilpasset opplæring, nå!*. Oslo: Elevsiden DA.
- Thagaard, T. (2009). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode* (3. utg.). Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Van Manen, M. (1990). *Researching Lived Experience. Human Science for an Action Sensitive Pedagogy*. State University of New York Press.
- Vettenranta, S. (2010). En fenomenologisk reise inn i de unges livsverden. I: M. B. Postholm *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget, s. 159-175.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society. The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge: Harvard University Press.
- Wood, D., Bruner, J.S. & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17, 89-100.
- Woolfolk, A. (2004): *Pedagogisk psykologi*. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.

Kjelder:

- Aftenposten (2012): *Færre dropper ut av videregående skole*. Henta 07.02.2012, frå <http://www.aftenposten.no/nyheter/iriks/Farre-dropper-ut-av-videregaende-skole-6757147>
- Bruheim, J. M. (2009): *Om alle tre var like*. Speiderbasen. Henta 12.02.2012, frå <http://www.speiderbasen.no/vis/?id=1093>
- Det kongelige utdannings- og forskningsdepartement: St. meld. nr. 30 (2003-2004): *Kultur for læring*. Henta 07.03.2012, frå <http://www.regjeringen.no/Rpub/STM/20032004/030/PDFS/STM200320040030000D-DDPDFS>
- Falch, T. & Nyhus, O. H. (2009): *Frafall frå videregående opplæring og Arbeidsmarkedstilknytning for unge vaksne*. Rapport. Trondheim: Senter for økonomisk forskning AS. Henta 18.12.2011, frå http://www.regjeringen.no/upload/KD/Vedlegg/Grunnskole/Frafall/Frafall%20og%20arbeidsmarkedstilknytning_SØF.pdf
- Hernes, G. (2010): *Gull av gråstein. Tiltak for å redusere frafall i videregående opplæring*. Fafo- Rapport 2010:3. Henta 12.03.2012, frå <http://www.fafo.no/pub/rapp/20147/20147.pdf>
- Kunnskapsdepartementet: *Rett til læring*. NOU 2009:18. Henta 25.03.2012, frå <http://www.regjeringen.no/pages/2213608/PDFS/NOU200920090018000DDDDPDFS>
- Kunnskapsdepartementet (2012): *Slår alarm om yrkesfagene*. Henta 12.01.2012, frå <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/aktuelt/nyheter/2012/slar-alarm-om-yrkesfagene.html?id=668942>
- Kunnskapsdepartementet: St. meld. nr. 11 (2008-2009): *Læreren – rollen og utdanninga*. Henta 07.03.2012, frå <http://www.regjeringen.no/pages/2150711/PDFS/STM200820090011000DDDDPDFS>
- Kunnskapsdepartementet: St. meld. nr. 31 (2007-2008): *Kvalitet i skolen*. Henta 19.04.2012, frå <http://www.regjeringen.no/pages/2084909/PDFS/STM200720080031000DDDDPDFS>
- Kunnskapsdepartementet: St. meld. nr. 44 (2008-2009): *Utdanningslinja*. Henta 20.01.2012, frå <http://www.regjeringen.no/pages/2202348/PDFS/STM200820090044000DDDDPDFS>.
- Kunnskapsdepartementet (2006): *Tiltak for bedre gjennomføring i videregående opplæring*.

- Rapport. Arbeidsgruppe nedsatt av Kunnskapsdepartementet. Henta 15.01.2012, frå http://www.regjeringen.no/upload/kilde/kd/prm/2006/0029/ddd/pdfv/288865-gjennomforing_vgo_ver6.
- Lovdata (2011): Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa av 27. november 1998 nr. 61. Henta 19.11.2011, frå <http://www.lovdata.no/all/hl-19980717-061>
- Markussen, E. (red.)(2010): *Frafall i utdanning for 16-20 åringer i Norden*. Rapport. TemaNord 2010:517. Henta 15.04.2012, frå <http://www.norden.org/no/publikasjoner/publikasjoner/2010-517>
- Markussen, E., Lødding, B., Sandberg, N. & Vibe, N. (2006): *Forskjell på folk – hva gjør skolen? Valg, bortvalg og kompetanseoppnåelse i videregående opplæring blant 9749 ungdommer som gikk ut av grunnskolen på Østlandet våren 2002. Hovedfunn, konklusjoner og implikasjoner tre og et halvt år etter*. Rapport 13/2006. NIFU STEP. Henta 20.05.2012, frå <http://www.nifu.no/Norway/Publications/2006/Rapport%203-2006>
- NESH (2009): *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Oslo: Den nasjonale forskningsetiske komitè for samfunnsfag og humaniora. Henta 19.11.2011, frå <http://www.etikkom.no/no/Forskningsetikk/Etiske-retningslinjer/Samfunnsvitenskap-jus-og-humaniora>
- Utdanningsdirektoratet (2006a): *Den generelle delen av læreplanen*. Henta 28.03.2012, frå [http://www.udir.no/Upload/larerplaner/generell del/Generell del Lareplan nynorsk.pdf?epslanguage=no](http://www.udir.no/Upload/larerplaner/generell%20del/Generell%20del%20Lareplan%20nynorsk.pdf?epslanguage=no)
- Utdanningsdirektoratet (2006b): *Læreplanverket for kunnskapsløftet. Prinsipp for opplæringa*. Henta 17.04.2012, frå [http://www.udir.no/Upload/larerplaner/Fastsatte læreplaner for Kunnskapsloftet/prinsipper lk06 NN.pdf?epslanguage=no](http://www.udir.no/Upload/larerplaner/Fastsatte%20læreplaner%20for%20Kunnskapsloftet/prinsipper%201k06%20NN.pdf?epslanguage=no)
- Utdannings- og forskningsdepartementet (2003): *Rammeplan for allmennlærerutdanningen, fastsett 3. april 2003*. Henta 15.05.2012, frå http://www.regjeringen.no/upload/KD/Vedlegg/UH/Rammeplaner/L%C3%A6rer/Rammeplan_2003_allmennlaererutd.

Vedlegg:

Vedlegg A: Den didaktiske relasjonsmodell.

Vedlegg B: Godkjenning frå NSD

Vedlegg C: Intervjuguide.

Vedlegg D: Informasjonsskriv/samtykkeerklæring til forskingsdeltakarar

Vedlegg A: Den didaktiske relasjonsmodell

Relasjonsmodellen – en modell for didaktisk relasjonstenkning

For å illustrere at alle kategoriene henger sammen, kan vi sette dem opp i en sirkel.



Modellen er henta frå Hiim & Hippe (2009:35)

Vedlegg B: Godkjenning frå NSD

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Harald Hårfagres gate 29
N-5007 Bergen
Norway
Tel: +47-55 58 21 17
Fax: +47-55 58 96 50
nsd@nsd.uib.no
www.nsd.uib.no
Org.nr. 985 321 884

Ragnheidur Karlsdóttir
Pedagogisk institutt
NTNU
7491 TRONDHEIM

Vår dato: 27.02.2012

Vår ref:29625 / 3 / KH

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 31.01.2012. Meldingen gjelder prosjektet:

29625	<i>Fråfall i vidaregåande skule - rom for mangfaldet i elevgruppa?</i>
Behandlingsansvarlig	<i>NTNU, ved institusjonens øverste leder</i>
Daglig ansvarlig	<i>Ragnheidur Karlsdóttir</i>
Student	<i>Oddny Eikelund</i>

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

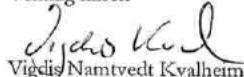
Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, eventuelle kommentarer samt personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

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

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://www.nsd.uib.no/personvern/prosjektoversikt.jsp>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 01.06.2012, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen


Vigdis Namtvedt Kvalheim


Kjersti Håvardstun

Kjersti Håvardstun tlf: 55 58 29 53

Vedlegg: Prosjektvurdering

Kopi: Oddny Eikelund, Voll Studentby, Vegamot 1, D12, 7048 TRONDHEIM

Avdelingskontorer / District Offices

OSLO NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11 nsd@uio.no
TRONDHEIM NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07 kjerne.svarva@svt.ntnu.no
TROMSØ NSD SVF, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36 nsdmaa@svt.uit.no

Personvernombudet for forskning



Prosjektvurdering - Kommentar

Prosjektnr: 29625

Personvernombudet finner informasjonsskrivet til utvalget tilfredsstillende utformet forutsatt at følgende tilføyes:

- dato for prosjektslutt
- kontaktopplysninger til veileder/daglig ansvarlig

Personvernombudet forutsetter at det ikke innhentes opplysninger om enkeltelever og at taushetsplikten ikke er til hinder for den behandling av opplysninger som finner sted.

Dersom det fremkommer personopplysninger om andre ansatte forutsettes det at opplysningene anonymiseres ved transkribering.

Det vil ikke bli innhentet sensitive opplysninger, jf. intervjuguide.

Prosjektslutt er 01.06.12. Datamaterialet anonymiseres ved at verken direkte eller indirekte personidentifiserbare opplysninger fremgår. Opptak slettes. Indirekte personidentifiserbare opplysninger som navn på arbeidssted/skole fjernes, omskrives eller grovkategoriseres.

Vedlegg C: Intervjuguide

Innleiing:

Innhente underskriven samtykkeerklæring.

Repetere hensikt med prosjektet.

Minne forskingsdeltakarane om mi teieplikt.

Minne forskingsdeltakarane om at dei kan trekke seg kor tid som helst.

Leggje fram korleis opptak på lydband vert oppbevart og brukt.

Spørje forskingsdeltakarane om dei har nokre spørsmål før intervjuet byrjar.

Informanten sin bakgrunn:

Kva slags utdanning har du?

Kva stilling har du ved skulen?

Kor lenge har du arbeidd her, annan arbeidserfaring?

Mangfaldet i elevgruppene:

Korleis vil du beskrive mangfaldet i klassen/klassane du underviser i?

Korleis er elevane forskjellige?

Er det noko du opplev er særskild utfordrande i møte med mangfaldet? Eventuelt kva?

Korleis imøtekjem du utfordringane mangfaldet byr på?

Kva strategiar tek du i bruk for å imøtekome det auka elevmangfaldet? Konkrete eksempel?

Kva strategiar opplev du fungerer? Døme?

Kva fungerer ikkje? Døme?

Opplever du at du meistrar å imøtekome mangfaldet på ein god måte?

Viss ja/nei: kvifor/kvifor ikkje?

Er det noko elevåtferd du opplev som særleg utfordrande? Kva åtferd, og kvifor?

Kva strategiar nyttar du for å handtere problematisk åtferd?

Omsyn til elevane sine ulike evner og føresetnader:

Korleis tek du omsyn til at elevane kjem til skulen med ulike evner og føresetnader i di planlegging og gjennomføring av undervisning?

Korleis brukar du mangfaldet som ein ressurs i undervisninga?

Er det nokre fag du opplev er særleg utfordrande å undervise i grunna elevmangfaldet?
Kvifor?

Er det noko du sjølv kunne gjort annleis i arbeidet med å i møte med mangfaldet?

Er det noko du skulle ønskje du hadde hatt meir kompetanse i/kunnskap om i forhold til å vere lærer i møte med elevmangfaldet?

Korleis oppfattar du omgrepet tilpassa opplæring?

Korleis vil du seie at du tilpassar undervisninga i praksis? Konkrete døme?

Lærarane sine tankar rundt fråfallsproblematikken:

Fråfallet i vidaregåande skule er noko ein stadig høyrer bekymring om i media og anna.

Med utgangspunkt i egne erfaringar, kva trur du er årsakene til fråfall i vidaregåande skule?

Kvifor trur du elevar vel å avslutte vidaregåande opplæring?

Kva tenkjer du om at det er størst fråfall blant dei yrkesfaglege studieretningane?

I kva grad meiner du skulerelaterte faktorar har betydning for elevane sine fråfall? Andre faktorar?

Kva trur du ein kan gjere for å redusere fråfallet i den vidaregåande skulen?

Har du strategiar som du tek du i bruk for å førebyggje fråfall?

På skulenivå:

Er arbeidet med å førebyggje og redusere fråfall noko du opplev pregar arbeidet ved skulen, noko de er opptekne av? (Leiing/målsetjingar/pedagogiske bestemmingar?)

Føretek de noko form for vurdering av elevane sine forkunnskapar i møte med den vidaregåande skulen? (t.d. i matematikk, norsk?)

Har de noko prosedyre når det gjeld elevane sin overgangen frå ungdomsskule til vidaregåande skulen? (Informasjonsoverføring eller liknande?)

Korleis er oppfylginga av elevar med høgt fråver?

Har elevane høve til å gje tilbakemeldingar på undervisning og liknande, ting som bør endrast? Korleis skjer dette eventuelt? (medbestemming, elevsamtale?)

Har skulen ein handlingsplan når det gjeld tiltak og støtteordningar til elevar som har behov for dette? Vert dette konsekvent gjennomført?

Får elevane sjølve tilpasse si eiga opplæring, sjølvstendige val, læringsstil?

Lærarrolla:

Kva vil du seie er dine positive eigenskapar som lærar?

Korleis vil du beskrive di rolle som klasseleiar?

Kva kjenneteiknar ein god klasseleiar slik du ser det?

Korleis vil du beskrive lærings-/klassemiljøet i elevgruppa?

Korleis vil du beskrive din relasjon til elevane i klassen?

Korleis anerkjenner du elevane for å vere slik dei er?

Kva tenkjer du om di rolle som lærar når det gjeld fråfallet i skulen? Er det noko du skulle ønskje du kunne gjort annleis for å hindre dette?

Avslutning:

Er det noko meir du vil tilføye?

Vedlegg D: Informasjonsskriv/samtykkeerklæring til forskingsdeltakarar

INFORMASJONSSKRIV TIL FORSKINGSDELTAARAR

Eg er masterstudent ved NTNU og held på med den avsluttande masteroppgåva i pedagogikk, studieretning spesialpedagogikk. Temaet for oppgåva er lærarar sitt møte med elevmangfaldet i den vidaregåande skulen, der hensikta med prosjektet er å få ei djupare forståing for korleis lærarar som underviser ved yrkesfaglege studieretningar opplever møtet med elevmangfaldet i den vidaregåande skulen, og kva utfordringar dette møtet medfører for lærarane. Dette ønskjer eg å sjå nærare på då retten til 13-årig opplæring for alle har medført eit auka elevmangfald, og fordi det er blant yrkesfaglege studieretningar fråfallet ser ut til å vere størst.

For å få fram lærarane sine eigne perspektiv, ønskjer eg å bruke intervju som datainnsamlingsmetode. Intervjuspørsmåla vil i hovudsak dreie seg om lærarperspektiv når det gjeld opplevingar i møte med det auka elevmangfaldet i den vidaregåande skulen, kva utfordringar dette møtet medfører for læraren, og kva strategiar ein tek i bruk for å imøtekome elevmangfaldet. Eit hovudfokus i intervjuet vil vere å avdekke utfordringar som kan vere aktuelle å sjå nærare på i samanheng med fråfall i vidaregåande skule. Intervjuet vil vare i ca. 1,5 time og vi blir saman einige om tid og stad.

Under intervjuet ønskjer eg å bruke lydbandopptakar for å ivareta all informasjon. Opptaka og andre eventuelle personopplysingar vil bli trygt oppbevart og sletta etter at prosjektet er avslutta den 1. juni 2012. Alle opplysningar vil bli behandla anonymt og konfidensielt. Her er det også viktig å presisere at det er frivillig å delta i prosjektet og du kan trekke deg når du vil. Prosjektet er meldt inn til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste.

Dersom du har spørsmål i samband med prosjektet kan du ringe meg på **992 48 948** eller sende ein e-post til oddyhe@stud.ntnu.no. Hovudrettleiar på prosjektet er Ragnheidur Karlsdóttir, tlf: xxxxxxxx

Ser fram til å ha samtale med deg.

Med venleg helsing

Oddny H. Eikelund

Eg har motteke informasjon om forskingsprosjektet og samtykker med dette til å stille til intervju.

Stad og dato:..... Signatur: