

Kaspara Birkeland Stray

Læreres tilrettelegging for tilpasset opplæring og inkludering

Masteroppgave i Spesialpedagogikk
Veileder: Turid Irgens Ertsås
Trondheim, mai 2018

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet
Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap
Institutt for pedagogikk og livslang læring

Forord

Denne masteroppgaven er en avsluttende oppgave ved Spesialpedagogikk ved NTNU. Oppgaven ble skrevet våren 2018 og den reflekterer aspekter masterløpet har fokusert gjennom min studie.

Masteroppgaven markerer slutten på fem lærerike år her på NTNU. Veien hit har vært lang og krevende og til tider frustrerende. Det har likevel vært en interessant og lærerik prosess som jeg tar med meg videre i livet.

Jeg vil rette en stor takk til min veileder Turid Irgens Ertsås for god hjelp og tilbakemeldinger gjennom hele semesteret. Jeg vil også takke informantene mine som velvillig stilte opp og delte sine erfaringer og opplevelser. Informantenes velvilje har vært avgjørende for mitt arbeid, noe jeg setter stor pris på.

Trondheim 29. mai 2018

Kaspara Birkeland Stray

Sammendrag

Innledning og problemstilling

Statistikk fra Statistisk sentralbyrå (2017) viser at bare 59 % av elever i yrkesfaglig utdanningsprogram fullfører i løpet av fem år. I tillegg trekker Nordahl et al. (2018) frem i rapporten, *Inkluderende fellesskap for barn*, at videregående opplæring har særegne utfordringer som kan føre til utenforskap på grunn av det høye frafallet. På bakgrunn av dette syntes jeg det er interessant å se på hvordan lærere på yrkesfaglig utdanningsprogram legger til rette undervisningen for at elevene skal oppleve motivasjon, mestring og inkludering.

Med utgangspunkt i dette har jeg formulert problemstillingen: *Hvordan tilrettelegger lærere ved yrkesfaglig utdanningsprogram for tilpasset opplæring og inkludering?*

Metode

I denne studien har jeg anvendt en kvalitativ tilnærming til problemstillingen. Jeg har intervjuet fire lærere som underviser i fellesfag ved yrkesfaglig utdanningsprogram. Intervjuundersøkelsen har fire hovedpunkter som er: tilpasset opplæring, motivasjon og mestring, lærer-elev-relasjon og samarbeid. Dette er viktige temaer å rette søkelys mot for å besvare problemstillingen. Temaene blir belyst i drøftingsdelen i forhold til problemstillingen og utvalgte teoretiske perspektiver.

Resultater

Funnene viser at informantenes erfaringer og opplevelser i stor grad samsvarer med hverandre og de teoretiske perspektivene presentert i denne studien. Det har vist seg at informantenes erfaringer med å planlegge undervisningen er sentralt for å kunne tilrettelegge opplæringen til mangfoldet i elevgruppen. Informantene har gitt et bilde av hvor viktig det er å differensiere undervisningen, for at elevene uavhengig av evner og forutsetninger skal oppleve motivasjon og mestring. Informantene vektlegger at elevene skal inkluderes både i det faglige og det sosiale i klassen. For å realisere dette i praksis, har informantene en sentral rolle. Samarbeid viser seg også å være en viktig faktor i arbeidet med å tilpasse opplæringen innenfor klassens rammer. Funnene viser at samarbeidet med spesialpedagogen særlig er viktig for å kunne tilrettelegge undervisningen til de elevene med særskilte behov.

Summary

Introduction and problem

Statistic from Statistisk sentralbyrå (2017) shows that only 59% of students in vocational education programs complete within five years. In addition, Nordahl et al. (2018) stated in their report, *Inkluderende fellesskap for barn*, that upper secondary education has distinctive challenges that can lead to extradition due to the high dropout rate. With this in mind, I find it interesting how teachers in vocational education programs facilitate teaching to promote motivation, mastery and inclusion with the students.

With this as a starting point I have formulated the research question: *How do teachers facilitate vocational education and training programs for personal education and inclusion?*

Method

In this study, I have applied a qualitative approach to the problem. I have interviewed four teachers who teach in common subjects at vocational education programs. The interview survey has four main points: adapted learning, motivation and mastery, teacher-student relationship and collaboration. These are important topics focusing on in finding an answer to the problem. These topics are highlighted in the discussion chapter in relation to the problem and the selected theoretical perspectives.

Results

The findings show that the informants' experiences largely correspond to each other and the theoretical perspectives presented in this study. It shows that the informants' experience in planning the teaching, is central to facilitating the education of diversity in the student group. The informants have given a picture of how important it is to differentiate teaching, so that students, regardless of their abilities and prerequisites, will experience motivation and mastery. The informants emphasize that students should be included in the class, academically and socially. In order to make it happen, the informants have an important role. Collaboration also proves to be an important factor in adapting customized learning within the class. The findings in this study show that cooperation with the special educational teacher is particularly important, in order to facilitate the teaching of the students with special needs.

Innholdsfortegnelse

| | |
|--|-----------|
| Forord | 1 |
| Sammendrag | 3 |
| Summary | 5 |
| Innholdsfortegnelse | 7 |
| 1 Innledning | 9 |
| 1.1 Bakgrunn for valg av tema | 10 |
| 1.2 Forskning på feltet..... | 10 |
| 1.3 Studiens formål og problemstilling | 11 |
| 1.4 Oppgavens oppbygning..... | 12 |
| 2 Teoretiske perspektiver | 13 |
| 2.1 Tilpasset opplæring | 13 |
| 2.1.1 Differensiering..... | 15 |
| 2.1.2 Relevans..... | 17 |
| 2.1.3 To ulike tilnærminger til tilpasset opplæring..... | 18 |
| 2.1.4 Tilrettelegging av undervisningen for elever med særskilte behov | 21 |
| 2.2 Motivasjon og mestring..... | 22 |
| 2.2.1 Indre og ytre motivasjon..... | 24 |
| 2.2.2 Mestringsforventning..... | 25 |
| 2.3 Lærer-elev-relasjon | 27 |
| 2.4 Samarbeid | 29 |
| 2.4.1 Tverrfaglig samarbeid..... | 29 |
| 3 Forskningsmetode | 33 |
| 3.1 Valg av metode..... | 33 |
| 3.2 Utvalg av informanter | 34 |
| 3.3 Det kvalitative forskningsintervjuet | 35 |
| 3.3.1 Strukturen av intervjuet | 36 |
| 3.3.2 Gjennomføring av intervjuet..... | 37 |
| 3.4 Analyse av datamateriale | 38 |
| 3.5 Kvalitet i kvalitative studier | 38 |
| 3.5.1 Reliabilitet | 39 |
| 3.5.2 Validitet | 39 |

| | | |
|----------|--|-----------|
| 3.5.3 | Generaliserbarhet..... | 40 |
| 3.6 | Etiske refleksjoner..... | 41 |
| 3.6.1 | Krav om konfidensialitet | 42 |
| 4 | Presentasjon av funn..... | 43 |
| 4.1 | Tilpasset opplæring | 43 |
| 4.1.1 | Inkludering..... | 43 |
| 4.1.2 | Differensiering..... | 45 |
| 4.1.3 | Nivå | 46 |
| 4.1.4 | Relevans..... | 47 |
| 4.2 | Motivasjon og mestring..... | 48 |
| 4.2.1 | Indre og ytre motivasjon..... | 48 |
| 4.2.2 | Mestring..... | 49 |
| 4.3 | Tverrfaglig samarbeid | 50 |
| 5 | Drøfting av funn | 53 |
| 5.1 | Tilpasset opplæring | 53 |
| 5.2 | Motivasjon..... | 57 |
| 5.3 | Mestring | 59 |
| 5.4 | Tverrfaglig samarbeid | 60 |
| 6 | Sammenfatning og avsluttende kommentarer..... | 63 |
| | Referanseliste..... | 65 |
| | Vedlegg..... | 69 |
| | Vedlegg A - Informasjonsskriv | 69 |
| | Vedlegg B – Intervjuguide | 71 |
| | Vedlegg C – Vurdering fra NSD Personvernombudet for forskning § 31 | 75 |

1 Innledning

I dagens samfunn har alle barn og unge rett til videregående opplæring, og opplæringen som blir gitt i den videregående skole, skal fremme elevenes motivasjon, trivsel og lærelyst. For å tilfredsstille mangfoldet av elever og deres interesser, tilbys det mellom åtte yrkesfaglige utdanningsprogram og fem studieforbereende utdanningsprogram når de starter i videregående opplæring. På den ene siden skal de studieforbereende utdanningsprogrammene legge til rette for at elevene har et best mulig utgangspunkt for å søke høyere utdanning. På den andre siden skal de yrkesfaglige utdanningsprogrammene forberede elevene på å møte arbeidslivet med relevant fag- eller yrkeskompetanse (Regjeringen, Udatert).

På tross av en rekke satsninger og ulike utdanningsprogrammer er det likevel store utfordringer med dagens utdanningsmodell, spesielt når det gjelder frafall (Regjeringen, Udatert). Statistikk fra Statistisk sentralbyrå (2017) viser at helt siden Reform 94 har frafallet i videregående opplæring etter fem år ligget på rundt 30 %. Selv om det er like mange elever som starter på studieforbereende som på yrkesfaglig utdanningsprogram, viser statistikken at bare 59 % av elever i yrkesfaglig utdanningsprogram fullfører i løpet av fem år, mot 86 % i studieforbereende utdanningsprogram. Denne undersøkelsen trekker også Nordahl et al. (2018) frem i sin rapport *Inkluderende fellesskap for barn og unge*. De skriver at frafallsproblematikken viser at videregående opplæring har særegne utfordringer som kan føre til utenforskap. Spesielt ettersom det går tydelige sosiale og økonomiske skiller mellom personer som har fullført videregående opplæring, og de som ikke har det.

En studie gjennomført av Markussen & Aamodt (2003) trekker frem at elevenes skolerresultater er den største faktoren for at de ikke fullfører. Når elevene opplever lav faglig mestring vil dette igjen påvirke deres interesse for læring og motivasjon for skolearbeid. Studien viser at elevenes sosiale og faglige trivsel også er sentralt for at de skal fullføre videregående opplæring.

I *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen* (Kunnskapsdepartementet, 2017) vektlegges det at alle elever skal møte en tilpasset opplæring som i størst mulig grad skal skje innenfor fellesskapet. Skolen skal med andre ord legge til rette for at alle elever, uavhengig av evner og forutsetninger opplever motivasjon, lærelyst og mestring innenfor

inkluderende læringsmiljø. Likevel kommer det frem i rapporten til Nordahl et al. (2018), at elever med behov for særskilte tilrettelegging i over lang tid ikke har blitt inkludert i fellesskapet. Rapporten forteller også at dagens spesialpedagogiske system er ekskluderende fordi organiseringen av den fører til at elever får en manglende tilhørighet i fellesskapet i sin klasse. Nordahl et al. hevder videre at opplæringstilbudet må organiseres og tilrettelegges slik at den oppleves inkluderende for alle elever, og trekker frem i rapporten at lærernes arbeid med å inkludere elevene i opplæringen har betydning for elevenes læring. Dette viser blant annet kvantitative studier gjort i perioden 1994-2009. Resultatene viser at de elevene som ble inkludert og opplevde tilhørighet i sin klasse, lærte mer og fikk bedre resultater, enn de elevene som ikke opplevde tilhørighet til fellesskapet (Nordahl et al., 2018, s. 144).

1.1 Bakgrunn for valg av tema

Ettersom dette er en oppgave innenfor det spesialpedagogiske feltet, har jeg valgt å ivareta temaområder som også inngår i det spesialpedagogiske området. Grunnen til dette er at den spesialpedagogiske kompetansen blir viktig for å få til en tilpasset opplæring, hvor også de elever med særskilte behov blir inkludert i fellesskapet.

Jeg har valgt lærere som underviser i fellesfagene på yrkesfaglig utdanningsprogram, fordi disse fagene synes å være de mest teoritunge fagene for elevene. Dette har ført til at jeg ønsker å se nærmere på hvordan lærerne tilrettelegger fellesfagene for at elevene skal oppleve motivasjon, mestring og inkludering i skolen.

1.2 Forskning på feltet

En sentral forskningsrapport innenfor tilpasset opplæring er *Forskning om tilpasset opplæring* utarbeidet av (Bachmann & Haug, 2006). Grunnlaget for denne rapporten er, på oppdrag fra Utdanningsdirektoratet, å utvikle en basislinje om tilpasset opplæring. Ettersom den tar for seg forskningsbaserte studier av tilpasset opplæring, er den relevant i forhold til denne oppgaven. Annen relevant forskning gjort på området tilpasset opplæring er Damsgaard og Eftedal (2015a) sin studie, hvor 23 lærere har blitt intervjuet om sitt arbeid med tilpasset opplæring i skolehverdagen. Her blir det blant annet tatt opp spørsmålet om hvordan de klarer å tilpasse opplæringen i praksis. Andre viktige temaer innenfor denne oppgaven er motivasjon og mestring av skolefag, hvor Skaalvik & Skaalvik er to anerkjente forskere. De har skrevet flere bøker innenfor dette temaet, som for eksempel *Motivasjon for læring. Teori og praksis*

(2015) og *Skolen som læringsarena, Selvoppfatning, motivasjon og læring* (2013). En annen sentral person innenfor dette feltet er den amerikanske psykologen Albert Bandura, som i sin forskning ser på viktigheten av mestringsforventning i læringssammenheng.

Innenfor tilpasset opplæring er det også viktig å fokusere på lærer-elev-relasjon og samarbeid mellom ulike aktører rundt eleven. En som har skrevet flere bøker om relasjonskompetanse er Jan Spurkeland. Boken *Relasjonspedagogikk* (2011) gir en innføring i relasjonsbygging mellom hovedaktørene i skolen, og kan derfor sees på som en viktig kilde i denne sammenheng. Når det gjelder samarbeid mellom ulike aktører rundt eleven er Torill Moen, professor ved Institutt for pedagogikk og livslang læring ved NTNU i Trondheim, en viktig ressurs. Hun har publisert flere artikler omkring dette temaet, både nasjonalt og internasjonalt.

I tillegg til forskning gjort på området, er også *Overordnet del – verdier og prinsippet for grunnopplæringen* av Kunnskapsdepartementet (2017), samt Stortingsmeldinger og publikasjoner utgitt av Utdanningsdirektoratet sentrale kilder i denne oppgaven.

1.3 Studiens formål og problemstilling

Kombinasjonen av det høye frafallet i yrkesfaglig utdanningsprogram og nødvendigheten av en tilpasset opplæring, er noe jeg finner interessant. Hvordan lærere på yrkesfaglig utdanningsprogram legger til rette for tilpasset opplæring og inkludering som skal fremme motivasjon og mestring, er derfor noe jeg velger å gå dypere inn på i denne oppgaven.

Med utgangspunkt i dette har jeg utformet følgende problemstilling: *Hvordan tilrettelegger lærere ved yrkesfaglig utdanningsprogram for tilpasset opplæring og inkludering?*

I tråd med problemstillingen ønsker jeg i å få et lærerperspektiv. Formålet med studien er å få lærerne sine erfaringer i forhold til hvordan og hvorfor de tilrettelegger fellesfagene, norsk, engelsk, matematikk, naturfag og samfunnsfag slik de gjør. I tillegg ønsker jeg å oppnå en forståelse av hvordan lærerne motiverer mangfoldet i elevgruppen, og hvilke aktører rundt elevene lærerne opplever at det er viktig å samarbeide med for at elevene skal få en god tilpasset opplæring.

1.4 Oppgavens oppbygning

Oppgaven min består av hovedkapitlene innledning, teoretiske perspektiver, forskningsmetode, presentasjon av funn, drøfting av funn og sammenfatning og avsluttende kommentarer.

I kapittel 2 presenteres ulike teoretiske perspektiver i forhold til tilpasset opplæring, motivasjon og mestring, lærer-elev-relasjon og samarbeid. Disse teoretiske perspektivene benytter jeg for å kunne svare på min problemstilling.

Kapittelet 3 omhandler forskningsmetode, hvor jeg beskriver hvilken metode jeg har valgt for å få svar på problemstillingen i studien min. Det blir redegjort for prosessen med valg av informanter og gjennomføring av intervju, og videre gir jeg en beskrivelse av etiske refleksjoner.

Kapittel 4 er en presentasjon av de sentrale funnene i studien. Disse funnene underbygges med sitater fra informantene.

I kapittel 5 blir de sentrale funnene drøftet opp mot teoretiske perspektiver som er presentert i oppgaven.

Til slutt i kapittel 6 sammenfatter jeg de funnene som peker seg ut som de mest sentrale i studien.

2 Teoretiske perspektiver

I dette kapittelet redegjør jeg for forskjellige teoretiske perspektiver knyttet opp mot problemstillingen. Jeg ser på teori som omhandler tilpasset opplæring, motivasjon og mestring, lærer-elev-relasjon og samarbeid. De teoretiske perspektivene skal gi meg som forsker en bred forståelse av hvordan og hvorfor lærerne på yrkesfaglig utdanningsprogram arbeider slik de gjør.

2.1 Tilpasset opplæring

Prinsippet om tilpasset opplæring er sentralt i den norske skolen. Det handler om at alle elever skal oppleve økt utbytte av læringen (Utdanningsdirektoratet, 2016b). Opplæringen som gis, både i grunnskolen og videregående opplæring, skal være tilpasset elevenes evner og forutsetninger. Dette gjør at elevene kan bidra til fellesskapet, oppleve mestring og nå sine mål (Opplæringslova, 1998, § 1-3).

Tilpasset opplæring gjelder for all undervisning. Dette favner både den ordinære opplæringen og spesialundervisning. Dette innebærer ifølge Ekeberg og Holmberg (2004), at både de elever med gode forutsetninger for læring og elever med særskilte behov skal gis en opplæring hvor det tas hensyn til deres muligheter. Målet med undervisningen er at den skal tilpasses elevene slik at deres behov og utviklingsmuligheter ivaretas.

Selv om alle elever har rett på en tilpasset opplæring, vil det likevel være elever som har behov for særskilt tilrettelegging. For at de elever som har lite eller ingen utbytte av den ordinære undervisningen skal få muligheten til å ta i bruk sitt potensial, er spesialundervisning noe eleven har krav på (Opplæringslova, 1998, § 5-1).

Prinsippet om tilpasset opplæring innebærer både elevenes læring og lærerens tilrettelegging, noe som betyr at opplæringen er tosidig. Når disse to sidene samsvarer, tilpasses opplæringen. Med andre ord kan lærere som møter elevenes evner og forutsetninger, ha større mulighet til å gi en opplæring hvor elevene kan lære og utvikle seg (Ekeberg & Holmberg, 2004).

I Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen trekker

Kunnskapsdepartementet (2017) frem at læreren skal støtte og veilede elevene, og planlegge opplæringen slik at den oppleves overkommelig og tilstrekkelig utfordrende. Samtidig som at lærerne er forpliktet til å gi elevene en tilpasset opplæring, foreligger det ingen føringer om hvordan undervisningen skal tilpasses. Bachmann og Haug (2006) skriver i sin rapport, *Forskning om tilpasset opplæring*, at det er nokså stor enighet om begrepet tilpasset opplæring, men at det likevel er et spørsmål knyttet til hvordan det kan eller bør gjøres i praksis, for å gi mest mulig utbytte for mangfoldet i elevgruppen. Man kan stille seg spørsmål om skolen gir et godt nok tilbud om tilpasset opplæring. Grunnen til dette er som Nordahl et al. (2018) trekker frem at opplæringen i mange klasser i for liten grad er variert, og sier dermed at det ikke gis et godt nok opplæringstilbud til elever med særskilte behov.

Et av prinsippene tilpasset opplæring skal ivareta er inkludering. Inkludering som prinsipp ble fremmet på en verdenskonferanse om elever med særskilte behov i Salamanca, 1994. Her ble det vedtatt en prinsipperklæring om at alle barn har en grunnleggende rett til utdanning uavhengig av funksjonsevne, og skal sikres muligheten til å få et godt læringsutbytte (Lillejord, 2015; Olsen, 2015).

I Meld. St. 18 (2010-2011), *Læring og fellesskap*, uttrykkes det at inkludering er et grunnleggende prinsipp i regjeringens utdanningspolitikk. Målet om inkludering handler om at barn og unge med ulik sosial bakgrunn, ulik etnisk, religiøs og språklig tilhørighet skal møtes i en barnehage og fellesskole som har kvalitet og høye forventninger til læring for alle. Inkludering blir i Meld. St. 18 (2010-2011) beskrevet som at læreren skal hensyn til at elevene er ulike, både når det gjelder i organisering og pedagogikk. Dette handler om å legge til rette for at så mange elever som mulig skal kunne få en opplæring innenfor inkluderende rammer.

I sin rapport om tilpasset opplæring, drøfter Bachmann og Haug (2006) begrepet inkludering forhold til tilpasset opplæring. De viser i sin rapport at begrepene overlapper hverandre og delvis forutsetter hverandre. Dette er også noe Nordahl et al. (2018) trekker frem i sin rapport, ettersom de legger vekt på at inkluderingsprinsippet handler om at elevene skal inkluderes i opplæringen og få ta del i fellesskapet. En konsekvens blir at lærerne tilrettelegger opplæringen slik at elevenes behov for individuell tilpasning blir løst innenfor rammen av

opplæringen i klassen. Rapporten trekker frem at opplevelsen av å være inkludert er subjektiv, og ser på tre ulike former for inkludering. Det ene er deltakelse i faglige pedagogiske, aktiviteter hvor elevene får et utbytte, den andre er sosial inkludering hvor elevene deltar i fellesskapet med andre og den siste er psykisk inkludering, som går ut på at elevene opplever at de er inkludert. Nordahl et al. skriver at det faglige, kulturelle og det sosiale skal danne kjernen i et inkluderende utviklings- og læringsmiljø. Kulturelt gjennom å legge til rette for mangfoldet og ulike læringstiler, sosialt gjennom relasjonsbygging med medelevene sine og faglig gjennom at elevene opplever mestring. Hvordan disse dimensjonene oppleves av eleven, er ifølge dem avhengig av hvordan skolen organiserer læringsmiljøet.

Også St.meld. nr. 30 (2003-2004), *Kultur for læring*, knytter inkludering til dels faglig tilpasning som går ut på at alle elever skal møte ulike utfordringer som er tilpasset deres behov og forutsetninger, og dels til elevenes deltakelse i et inkluderende sosialt fellesskap. Stortingsmeldingene gir altså inkluderingsbegrepet både en sosial og en faglig dimensjon. ”*Den faglige dimensjonen kan begrunnes i at alle elevene har behov for å oppleve mestring. Den sosiale dimensjonen kan begrunnes i at skolen er en viktig arena for sosial interaksjon med jevnaldrende*” (Skaalvik & Skaalvik, 2013, s. 188).

Inkludering handler altså om at elevene uansett utgangspunkt, opplever tilhørighet til sin klasse. Siden elevene møter skolehverdagen gjennom læreren, blir læreren en viktig nøkkelperson for at elevenes behov for tilhørighet skal tilfredsstilles (Overland, 2015).

En måte læreren kan tilrettelegge undervisningen på, slik at den tilpasses mangfoldet i elevgruppen, er ved å ta i bruk differensiering. Det er viktig å se nærmere på de ulike strategiene læreren kan ta i bruk for å tilrettelegge opplæringen, ettersom det ifølge Håstein og Werner (2015) vil kunne ha betydning både for elevens motivasjon og innsats i skolen.

2.1.1 Differensiering

Opplæringen i skolen skal gi mangfoldet i elevgruppen utfordringer som fremmer danning og lærelyst (Opplæringslova, 1998, § 1-1). For at elevene skal nå de samme målene og likevel stilles ulike krav til, blir et viktig stikkord variasjon i lærestoff og arbeidsmåte. Imsen (2016) hevder med andre ord at undervisningen skal være differensiert. Hun sier at differensiering handler om forskjellsbehandling, men i en positiv forstand, fordi det er et virkemiddel for å tilpasse undervisningen.

Å differensiere læringsaktiviteter betyr ifølge NOU 2016:14 (s.62) å legge til rette for mestring hos alle elever, både de med stort og lavt læringspotensial. For å få dette til, kreves det at lærerne har kunnskap om elevenes læring og bruker ulike undervisningsstrategier i møte med dem. Det som kjennetegner en differensiert undervisningspraksis er en læreplan, undervisningsmetode og læringsaktiviteter som tilpasses av lærerne for å imøtekomme elevenes behov. Både Kunnskapsdepartementet (2017), *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*, og Meld. St. 22 (2010-2011), *Motivasjon- Mestring- Muligheter*, trekker frem ulike læringsaktiviteter som et viktig prinsipp i forhold til elevenes motivasjon og lærelyst.

Det er særlig to dimensjoner som framstår som spesielt sentrale i forbindelse med differensiering, den ene har med elevgruppen å gjøre, og den andre omfatter det faglige innholdet (lærestoffet). Begge dimensjonen vil alltid være tilstede. (Imsen, 2016, s. 403). Når det gjelder tiltak som berører elevgruppen, er det vanlig å skille mellom pedagogisk og organisatorisk differensiering. På den ene siden er pedagogisk differensiering tiltak som blir satt inn for å tilpasse undervisningen til elevenes evner innen klassens ramme, uten noe form for gruppe eller linjedeling. Gjennom en slik differensiering holdes elevene sammen i en samlet klasse lengst mulig. Organisatorisk differensiering er derimot tiltak som deler elevene i atskilte klasser eller grupper etter nivå, interesser eller evner. Eksempel på en slik differensiering er valgfag, deling i studieretninger, men det kan også forekomme skjult nivådeling gjennom gruppe- eller klassedeling, gjennom at det etableres "flinke" og "svake" klasser eller grupper (Idsøe, 2015; Imsen, 2016)

Pedagogisk differensiering innen klassens rammer kan utføres på ulike måter, men det stiller store krav til lærerens planlegging og organisering. Ifølge Imsen (2016) er en vanlig framgangsmåte at læreren lager flere sett med oppgaver, slik at gruppen elever får hvert sitt oppgavesett. Alternativt kan elevene velge hvilke oppgaver de skal utføre, dersom de dekker det minimum som læreren fastsetter. Gjennom variasjon i arbeidsoppgavene har læreren mulighet til å stille ulike krav til vanskegrad, fordypning og arbeidsmengde. Slike differensieringstiltak kan også være kombinert med gruppearbeid, hvor kravene til den enkelte eleven kan variere. En annen form for pedagogisk differensiering er tempodifferensiering. Det vil si at elevene arbeider i sitt eget tempo, men mot det samme målet. En annen løsning er å la de faglig sterke elevene arbeide med flere oppgaver av samme

slag mens de venter på dem som trenger mer tid. På denne måten kan lærerne samle elevene igjen når de tar fatt på et nytt emne. Likevel sier Imsen (2016) at en slik løsning vil tjene mer til sysselsetting og tidsfordriv enn til å bringe elevenes læring videre, og er ikke til å anbefale. I prinsippet innebærer tilpasset opplæring, som tidligere nevnt at også de flinkeste elevene skal ha utfordringer i samsvar med sine evner og anlegg. Derfor bør slike ekstraoppgaver inneholde utfordringer, og ikke bare være rutinearbeid.

En annen måte å variere undervisningen på, er ifølge Bunting (2014) å bruke ulike innfallsvinkler på samme tema. Hun sier at undervisningsfagets egenart kan være kilde til variasjon. Med dette mener hun at læreren kan bruke faget som kilde for å finne ut hvordan han/hun kan variere undervisningen, og legger til at det finnes mange alternativer. Hvert fag har mange sider ved seg, som kan danne utgangspunkt for hvordan læreren presenterer det for elevene. Dette kan for eksempel være gjennom sosial samhandling, visuelle prestasjoner, interessante fortellinger eller forklaringer om fagets nytteverdi. Mens noen elever tilegner seg det faglige når de får en oversikt over temaet først, tilegner andre seg lettere faget fra utvalgte deler av feltet. Bunting legger derfor vekt på at ulike innfallsvinkler vil kunne være til hjelp for at elevene best mulig skal tilegne seg innholdet i faget.

For at læreren skal imøtekomme elevenes behov, trekker Nordahl (2010) frem at undervisningens innhold også må ha relevans for de erfaringer og kunnskaper som eleven besitter.

2.1.2 Relevans

Nordahl (2010) sier at innholdet må være innenfor elevenes forståelsesnivå, og at det bør ta utgangspunkt i elevenes interesser, verdier og erfaringer. Han sier videre at en undervisning som gjennomføres på en slik måte, vil stimulere til engasjement, deltakelse og aktivitet. Han forklarer at læring ofte vil skje hos de elevene som møter en lærer som formidler en slik undervisning. Nordahl (2010) sitt syn på undervisningens innhold, samsvarer med Utdanningsdirektoratet (2013) sin artikkel om *Temaene i elevundersøkelsen*. Det beskrives her at elever må oppleve at det de skal lære er relevant og meningsfylt for dem, for at de skal forstå hvorfor det er viktig å bruke tid på skolearbeidet. Det gjelder både opplevd relevans her og nå i arbeid med de ulike temaer og oppgaver på skolen, men også opplevelsen av lærestoffet som nyttig i et videre perspektiv i fremtidig utdanning, yrke eller samfunnsliv. Når det gjelder yrkesfaglig utdanningsprogram, skriver Utdanningsdirektoratet (2017b) i

Yrkesretting og relevans i fellesfagene at yrkesretting og relevans i fellesfagene matematikk, norsk, engelsk og naturfag kan øke elevenes motivasjon for faget. Fagene gir dermed mer helhet og sammenheng for elevene, som igjen vil hjelpe dem til å se nytteverdien fagene har på sikt for arbeidslivet.

Meld. St. 22 (2010-2011) og Ekeberg og Holmberg (2004) peker på betydningen av at den profesjonelle lærer har kompetanse innenfor pedagogisk differensiering. De presiserer nettopp det at differensiering av undervisning gjennom ulike arbeidsoppgaver, forenkling av fagstoffet og/eller at fagstoffet repeteres hyppig, gir læreren større mulighet for å kunne legge til rette for tilpasset opplæring.

Hvordan læreren på best mulig måte kan fremme kvalitet i den enkelte undervisningssituasjonen, finnes det ingen bestemt regel for (Bachmann & Haug, 2006).

2.1.3 To ulike tilnærminger til tilpasset opplæring

Tilpasset opplæring kan oppfattes på ulike måter. Bachmann og Haug (2006) viser i sin rapport at det i faglitteraturen kan være et skille mellom en vid og en smal forståelse, og knytter disse tilnærmingene til begrepet inkludering. Skoler som utvikler en kultur hvor det vektlegges at deres totale undervisningsopplegg skal passe alle elevene, vil lettere kunne inkludere elever med svært ulike forutsetninger (Lillejord, Manger & Nordahl, 2010)

Vid tilnærming

Den vide tilnærmingen på sin side handler om å finne ut hvordan opplæringen best mulig kan tilpasses variasjonen i skolens elevgruppe. Skolen må være opptatt av enkeltelevens forutsetninger, men må også ta hensyn til kontekstuelle forhold rundt elevene, som kan være med på å påvirke deres læring i en positiv eller negativ retning. Sentrale forhold i denne sammenhengen kan blant annet være relasjonen mellom lærer og elev, lærerens kompetanse, undervisningsmetoder og miljøet i klassen. Den vide forståelsen av tilpasset opplæring innebærer altså et sterkt fokus på hele skolens kontekst; både sosiale forhold og det som angår undervisningen og læringen (Lillejord et al., 2010; Overland, 2015). Lillejord et al. (2010) sier at mange skoler opplever at når man forbedrer skolens læringsmiljø, kan elever som tradisjonelt oppfattes som faglig svake eller vanskelige, finne seg bedre til rette.

En forutsetning for at elevene skal fungere i en skoleklasse, er at læreren bevisst arbeider for at elevene trives i skolen, og at de opplever læringen som meningsfull. Som tidligere nevnt,

vil det derfor også være viktig at læreren er oppmerksom på at opplæringslovens bestemmelse om tilpasset opplæring også gjelder de elevene som arbeider raskt og yter bedre enn gjennomsnittet. Klarer læreren å etablere en kultur som tar hensyn til alle elevenes behov, kan det ifølge Lillejord et al. gi store læringsmessige gevinster. Dette gir mulighet for at alle elever, både de med lærevansker og de skoleflinke kan få bruke medelever som ”medlærere” og sosiale støttespillere.

Smal tilnærming

På den annen side, er den smale tilnærmingen sterkere knyttet til tradisjonell spesialundervisning. Når en elev ikke klarer å følge det ordinære opplæringstilbudet, er det ifølge denne tilnærmingen vanlig å fokusere på hva som er galt med eleven. Konklusjonen blir ofte da at skolen mangler kompetanse eller ressurser til å hjelpe eleven, og har behov for hjelp utenfra, eller at eleven må undervises utenfor klassen (Lillejord et al., 2010). Ifølge Opplæringslova (1998, § 1-5) står det at elever som ikke har eller kan få tilfredsstillende utbytte av det ordinære opplæringstilbudet, har rett til spesialundervisning. Disse elevene får da en opplæring som skiller seg fra den ordinære opplæringen, ved at den i større grad er tilpasset deres individuelle forutsetninger og behov. Det er altså en smalere tilnærming til tilpasset opplæring fordi det gjøres avvik fra skolens eller klassens ordinære opplæring (Lillejord et al., 2010).

En smal og en vid forståelse er ikke uttrykk for to tilnærminger som utelukker hverandre. *”Det er i større grad et spørsmål om forståelsen av hva tilpasset opplæring er og hvor tyngdepunktet i undervisningen ligger”* (Overland, 2015, s. 2). Den vide tilnærmingen forutsetter at skolen og lærerne har en god forståelse av mangfoldet blant elevene, både når det gjelder deres sosiale og kulturelle bakgrunn, faglige forutsetninger og måter å lære på. Det er et slikt mangfold lærerne skal ta utgangspunkt i, når de skal planlegge og gjennomføre en god tilpasset opplæring innenfor klassens rammer. Når læreren lykkes med tilpasset opplæring, vil flere elever utvikle seg og lære i klassens fellesskap (Lillejord et al., 2010; Overland, 2015).

Ifølge Overland (2015) vil en gjennomgående individualisert undervisning være i kontrast med skolens ideologi som fremmer viktigheten av at alle elever skal få en tilpasset opplæring innenfor skolens fellesskap. Damsgaard & Eftedal (2015b, s. 16) refererer til en egen studie hvor de har intervjuet 23 lærere i grunnskolen og videregående skole om begrepet tilpasset

opplæring. De får et bilde av at lærerne opplever det som et viktig, men også et krevende prinsipp å ivareta. Lærerne forstår det som en forpliktelse å tilpasse opplæringen og ser det i sammenheng med at skolen skal inkludere alle. Flere av lærerne knytter også tilpasset opplæring til elevenes grunnleggende behov for å mestre, noe de sier har sammenheng med at alle elever får sitt eget opplegg. I deres egen studie som Damsgaard og Eftedal (2015b, s. 17) referer til, sees dette i sammenheng med den smale tilnærmingen av tilpasset opplæring. Lærerne opplever ikke at de mestrer å gi en tilpasset opplæring i forhold til hele gruppen elever. Dette skyldes blant annet at lærerne ofte er alene i klassen og har mangel på tid. Lærerne forteller derfor at dette kan skape et gap mellom intensjonen og virkeligheten av tilpasset opplæring i skolen.

Damsgaard og Eftedal (2015b) sier at lærerne opplever at tilpasset opplæring muliggjøres gjennom blant annet å ha en tydelig klasseledelse. Både struktur, elevdeltakelse og variasjon er noe de legger vekt på. Lærerne skaper en god struktur ved å tydeliggjøre for elevene hva målet ved arbeidet er, slik vet elevene hva de skal arbeide med og hvorfor. Lærerne er også bevisst om at målene kan nås på forskjellige måter og at elevenes arbeid kan foregå i ulikt tempo. Lærerne legger vekt på å engasjere elevene allerede i starten av arbeidet, fordi de da erfarer at de får med seg flere elever. Eksempler på slik igangsetting kan være at læreren forteller en historie eller viser et medieoppslag. De forteller videre at elevene kan inspireres og lære på forskjellige måter når undervisningen appellerer til ulike sanser. Lærerne starter ikke timen med å stille faktaspørsmål, men velger heller å stille spørsmål slik at flere elever kan delta, for eksempel ved å diskutere med sidemannen og reflektere med læreren. Ifølge lærerne vil "gale" svar i fellessamtaler betraktes som kjærkomne for fellesskapet nettopp fordi det gir elevene mulighet til å undre seg.

I tillegg forteller lærerne at gjennom å bruke eksempler som elevene kjenner seg igjen i, eller ved å ta i bruk elevenes interesser i undervisningen, kan skape motivasjon. Variasjon av undervisningen er også noe de trekker frem som viktig for å kunne tilpasse undervisningen. Ifølge artikkelen bruker lærerne både bilder, tv-snutter og dramatisering for å variere formidlingen til elevene. Lærerne arbeider altså med tydelig klasseledelse for å tilpasse undervisningen, ikke bare ved hjelp av en metode, men gjennom variasjon og elevdeltakelse innenfor de lærerstyrte rammene (Damsgaard & Eftedal, 2015b).

Damsgaard og Eftedal (2015b) trekker også frem at lærerne opplever vurdering for læring som sentralt for å kunne tilpasse undervisningen. Det blir lagt vekt på den positive siden ved undervisningsvurdering, gjennom at elevene bevisstgjøres hva de har lært og hvordan arbeidet deres kan videreutvikles. Lærerne kan da gi en individuell tilbakemelding som er tilpasset elevens eget nivå og arbeid. Nettopp fordi undervisningsvurdering er ment å peke fremover, og legge til rette for elevenes videre læring, må lærerne i denne prosessen ta hensyn til elevenes forutsetninger og potensial. De må i tillegg ta utgangspunkt i elevenes arbeid. Da blir individrettet tilpasning muligjort, noe flere av lærerne i artikkelen argumenterer for har en sammenheng med tilpasset opplæring.

I opplæringsloven blir spesialundervisning sett på som en måte å sikre at elever som ikke får tilstrekkelig utbytte av den ordinære undervisningen, får en tilpasset opplæring (Opplæringslova, 1998, § 5-1).

2.1.4 Tilrettelegging av undervisningen for elever med særskilte behov

Enkeltelever som ikke får nok utbytte av den ordinære opplæringen, har ifølge Opplæringslova (1998, § 5-1) rett til spesialundervisning. Før kommunen eller fylkeskommunen gjør vedtak om spesialundervisning, skal det etter Opplæringslova (1998, §5-3) gjøres en sakkyndig vurdering av eleven sitt utbytte av opplæringstilbudet, elevens lærevansker, andre forhold som kan være sentrale for at eleven skal kunne utvikle seg og hvilket opplæringstilbud som skal gis.

Likeverdsprinsippet er sentralt i forbindelse med spesialundervisning. Det handler om at de elevene som mottar spesialundervisning skal motta en opplæring som er likeverdig med det tilbudet medelevene deres får. Spesialundervisningen er likeverdig når elever med særskilte behov får de samme mulighetene til å nå målene som medelevene har for å realisere sine mål innenfor den ordinære opplæringen (Utdanningsdirektoratet, 2017a).

I rapporten til Nordahl et al. (2018) vises det til studier av spesialundervisning i den videregående skole i Norge i perioden 1994-2009. Disse viser en utbredt bruk av små grupper, enetimer og permanent tilhørighet til klasser med redusert elevtall i stor grad brukt. De kvantitative studiene antyder at de elevene som fikk spesialundervisning i gjennomsnitt oppnådde bedre målbare resultater når de har tilhørighet til den ordinære klassen, i motsetning til når de har permanent tilhørighet til klasser eller grupper med lavere elevtall. Samtidig viser

studiene at det ikke vil ha stor betydning dersom elevene får noe av opplæringen i for eksempel enetimer eller i små grupper, så lenge de har tilhørighet til sin ordinære klasse. Dette kan forklares med at elevene får et faglig løft av prestasjonsnivået i klassen.

Det vil likevel kunne være utfordringer knyttet til inkludering av spesialundervisningen. Det er et vurderingsspørsmål i hvert enkelt tilfelle om en elev som mottar spesialundervisning skal undervises integrert i klasserommet eller atskilt fra klassen. Uansett tiltak, forutsetter tilpasset opplæring at skolen og lærerne har god kunnskap om elevenes læreforutsetninger og evner, slik at de kan lage realistiske planer for den enkelte eleven eller elevgruppen. Arbeidsmåtene bør være varierte, og vurderingene bør gjennomføres i samsvar med kompetansemålene som er satt for elevenes læring (Imsen, 2016).

For at barn og unge med særskilte behov skal nå de satte kompetansemålene, forutsetter det at skolen kan gi elevene særskilt støtte av høy kvalitet. For å kunne oppfylle skolens oppdrag, blir den spesialpedagogiske kompetansen ifølge Nordahl et al. (2018) viktig. Det er opp til hver enkelt skole å bestemme hvordan den spesialpedagogiske praksisen skal organiseres og drives ut ifra elevens forutsetninger og behov. I denne sammenhengen er det viktig med et tett samarbeid mellom lærer og spesialpedagog, for at læreren skal lykkes med inkludering og tilpasset opplæring. Grunnen til dette er fordi spesialpedagogens kompetanse bidrar til at elevenes læringsutbytte blir bedre (Nordahl et al., 2018).

Læreren sin evne til å tilrettelegge undervisningen er med på å avgjøre om elevene har behov for spesialundervisning (Utdanningsdirektoratet, 2016b). I tillegg har deres evne til å gi en opplæring som ivaretar elevenes sosiale og faglige utvikling, stor betydning for om de klarer å skape motivasjon hos elevene. Det er altså viktig at læreren har fokus på motivasjon, fordi det blir sett på som en sentral faktor i elevenes læringsprosess (Kunnskapsdepartementet, Udatert).

2.2 Motivasjon og mestring

Motivasjon kan beskrives som en drivkraft som har betydning for de ulike handlingene vi utfører. Det dreier seg om hva vi har lyst til å gjøre, eller hva vi ikke har lyst til å gjøre (Skaalvik & Skaalvik, 2015). *”Hvis elevene skal realisere læringspotensialet sitt, er det avgjørende at læreren har tydelige forventninger til elevene og kan motivere dem til*

arbeidsinnsats” (Utdanningsdirektoratet, 2015). En av de største utfordringene lærerne står ovenfor er ifølge Skaalvik og Skaalvik (2015) å motivere elevene for skolearbeid. Det er som regel store variasjoner i elevenes motivasjon i en skoleklasse, alt fra de elevene som viser høy motivasjon for skolearbeidet, til de elevene som viser lav interesse og dermed yter liten innsats på skolen.

For at elevene skal kunne få en optimal læring og utvikling i skolen, kreves det som nevnt at elevene er motivert for skolearbeidet. Deres motivasjon blir i tillegg helt avgjørende for å kunne tilegne seg faktakunnskaper og lære i et fellesskap sammen med andre. Shunk, Pintrich og Meese (som sitert i Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 14) definerer begrepet motivasjon som: *“The process whereby goal-directed activity is instigated and sustained”*. I definisjonen legger de at motivasjon er nødvendig for å igangsette en aktivitet og holde den ved like. De sier også at motivasjonen er avgjørende for hvilke typer aktiviteter som igangsettes, eller hvilken retning de tar. Elevenes motivasjon er altså styrende for deres atferd når det er snakk om innsats, konsentrasjon, utholdenhet, og valg av aktiviteter. Definisjonen legger også vekt på at motivert atferd er målrettet, men elevene kan ha ulike mål som kan være mer eller mindre bevisste for eleven selv.

Elevenes motivasjon består både av kognisjoner (hva elevene tenker, hvilke forventninger de har til egen læring og hvilke mål de har for seg selv), emosjoner eller følelser (elevens interesse, engasjement, glede ved arbeidet eller angst for å mislykkes i det som blir gjort) og atferd (innsats, konsentrasjon, oppmerksomhet utholdenhet og valg som tas). Lærerne trekker ofte slutninger om elevenes motivasjon ut fra atferden de observerer, men det gir likevel ikke alltid et godt nok bilde av hvor motivert elevene faktisk er. Ifølge Skaalvik og Skaalvik (2015) vil atferden i beste fall kunne gi et bilde av hvor motivert elevene er for oppgavene de skal arbeide med, men observasjonen sier lite om grunnen til at elevene er motivert eller ikke.

Det er utviklet mange teorier om motivasjon som prøver å forklare og forstå elevenes atferd. Samtidig som teoriene er til dels overlappende og bruker litt ulike begreper på de samme fenomenene, legger de til dels vekt på ulike aspekter ved motivasjon. I dette kapitlet skal jeg fokusere på teori om indre og ytre motivasjon og mestringsforventning.

2.2.1 Indre og ytre motivasjon

Motivasjonsforskning har lenge skilt mellom indre og ytre motivasjon, basert på ulike begrunnelser eller mål som setter i gang en handling. Indre motivasjon handler om å utføre en aktivitet, fordi den er interessant eller lystbetont. Eleven engasjerer seg for sin egen del og for opplevelsen av å lykkes. Ytre motivasjon handler derimot om å gjøre en aktivitet påvirket av ytre forhold (Skaalvik & Skaalvik, 2015).

White, en amerikansk psykolog, mente at indre motivasjon er et grunnleggende behov hos mennesket. Han hevdet at mennesket har et behov for å føle seg kompetent, og at dette behovet leder til aktiviteter som utforskning. Den mest siterte teorien om indre og ytre motivasjon er utviklet av Deci og Ryan (1985). Denne bygger delvis på Whites tanker om menneskets grunnleggende behov for kompetanse, men autonomi og tilhørighet er også noe Deci & Ryan regner med som et grunnleggende behov. Ifølge dem handler indre motivert atferd om at elevene for eksempel yter god innsats i norskfaget fordi det oppleves som interessant, og at det er arbeidet i seg selv som gir glede og tilfredsstillelse. Elevene er da engasjert for sin egen del, og gleden og tilfredsstillelsen ligger i selve aktiviteten. Den optimale formen for indre motivasjon omtales som flow eller flytsonen, noe som betyr at eleven glemmer tid og sted under en aktivitet. Dette kan skje når eleven føler at omgivelsene gir mulighet for selvstendige valg (selvbestemmelse) og at han/hun opplever at egne ferdigheter er tilstrekkelige for å utføre oppgaven som tildeles (Skaalvik & Skaalvik, 2013, 2015).

På den andre siden blir ytre motivasjon ifølge Deci & Ryan (som sitert i Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 67) ofte forstått som at en aktivitet utføres for å oppnå en belønning. Det er altså ikke atferden i seg selv som gir glede, men eleven utfører en aktivitet påvirket av ytre forhold. Slike forhold kan blant annet være opplevelsen av ytre press, straff eller oppnåelsen av en belønning. De skiller mellom *kontrollert* og *autonom ytre motivasjon*, hvor kontrollert ytre motivasjon innebærer at eleven ikke har noe valg og at de har en følelse av at de er tvunget til å utføre bestemte aktiviteter. De sier videre at den mest ekstreme formen for kontrollert ytre motivasjon finner sted når eleven arbeider for å oppnå en belønning eller unngå en straff, fra læreren eller andre som har denne makten. En annen form for kontrollert ytre motivasjon er når elevene arbeider av frykt for å gjøre det dårlig eller for å unngå skam og skyldfølelse. Det er altså ingen som tilfører aktiviteten en belønning straff, men eleven har selv internalisert verdien ved å gjøre det bra på skolen og vurderer seg selv ut fra de kriteriene som skolen eller

foreldrene benytter. Med autonom ytre motivasjon mener de at elevene har internalisert, altså tatt opp i seg skolens verdier for elevatferd, så vel som verdien ved å lære seg fagene. Elevene arbeider nå ikke bare for å gjøre det godt, men fordi arbeidet med skolefagene i seg selv har en verdi (Deci & Ryan som sitert i Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 66-71).

I pedagogisk sammenheng bør læreren ifølge Skaalvik og Skaalvik (2015) prøve å utvikle en indre motivasjon hos elevene. Dette er fordi den indre motivasjon er den sterkeste drivkraften til skolearbeid. Likevel sier de at det ikke er realistisk å tro at alle elever kan bli interessert eller ha glede av alle skolefagene. Det blir derfor nødvendig å prøve å bygge opp autonom ytre motivasjon, gjennom at elevene internaliserer verdien av å legge ned arbeid med de ulike skolefagene. Hvilken type motivasjon elevene har, er i stor grad et resultat av læringsmiljøet (Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 68).

Motivasjon og mestring er nært knyttet sammen. Lærere som behersker å gi en tilpasset opplæring hvor elevene opplever mestring, vil kunne spille positivt inn på elevenes motivasjon.

2.2.2 Mestringsforventning

Skolen og lærerne skal ta hensyn til elevenes ulike forutsetninger, slik at alle kan ha gleden av å mestre og nå sine mål. Elevenes erfaring med mestring vil igjen være viktig når elevene møter på utfordringer (Utdanningsdirektoratet, 2016b).

Manger (2012) trekker frem Bandura som en som har arbeidet mye innenfor dette feltet. Han har de senere årene gitt oss en ny forståelse av hvordan læring foregår på en rekke områder, som blant annet i arbeidslivet og i skolen. Læring finner etter den sosial kognitive teorien sted når det er et gjensidig samspill mellom atferd, personlige faktorer og miljø. Elevens atferd, for eksempel det å lese, regne og skrive kan ifølge teorien ikke forstås uten å samtidig forstå hvilke forhold i eleven og elevens miljø som samspiller med denne atferden. Faktorer i eleven kan være tidligere kunnskaper, ferdigheter, biologiske disposisjoner eller forventning om å mestre bestemte oppgaver, som også kalles for mestringsforventning. Bandura har funnet i sin forskning at den siste nevnte faktoren, forventning om mestring, er særlig viktig (Manger, 2012).

Forventning om mestring eller på engelsk også kalt self-efficacy er særlig viktig for elevenes motivasjon, og påvirkes av den situasjonen elevene er i. Faktorer i miljøet kan være den oppdragelsen foreldrene til elevene har gitt, lærerens ros og ris eller jevnaldrenes verdier, som det å like eller mislike skolen. Forventning om mestring handler ikke om vurderingen av hvor flink elevene selv er i et fag eller på et område, men om elevene klarer den konkrete oppgaven som krever en løsning. Elevene kan for eksempel ha høye forventninger om å få en god karakter på matematikkprøven på tirsdagen, men likevel ha lav forventning om å skrive en god engelsk oppgave til neste uke. Når elevene stilles overfor en oppgave i skolen, vil det ifølge Bandura (som sitert i Manger, 2012) ha lite å si om de vurderer seg som flinke eller ikke. Det som har betydning, er deres egen bedømmelse av om de er i stand til å utføre de ulike handlingene som må til for å mestre oppgaven som skal løses.

I tillegg sier Bandura (som sitert i Manger, 2012) at barn og unges forventning om mestring formes gjennom individets tolkning av informasjon fra fire hovedkilder. Disse er *autentiske mestringsopplevelser*, *vikarierende erfaringer* (modellering, imitasjonslæring eller observasjonslæring), *verbal overtalelse* (sosial overtalelse) og *fysiologisk tilstand*. Av disse er autentiske eller reelle mestringsopplevelser den viktigste kilden til forventning om mestring. I skolen handler dette om å gi elevene reelle opplevelser av mestring både innenfor det faglige og det sosiale området. Innenfor det faglige området handler det om at elevene hele tiden lærer å mestre mer og mer krevende oppgaver, mens det innenfor det sosiale området handler om at elevene opplever sosial interaksjon og vennskap med medelevene sine (Manger, 2012; Nordahl, Flygare & Drugli, 2016; Skaalvik & Skaalvik, 2013).

Ifølge Skaalvik og Skaalvik (2015) vil elever som har høy forventning om å mestre en situasjon, ha bedre mulighet for å få et godt resultat enn de elever som har lav forventning om å mestre samme situasjon. Grunnen til dette er fordi forventning om mestring har noe å si for elevenes innsats og utholdenhet når de møter på vanskelige oppgaver i skolen.

Elever vil ha en tendens til å unngå situasjoner og aktiviteter som stiller kompetansekrav de ikke tror de kan innfri. I tillegg vil de elevene som tviler på sin egen kompetanse, også redusere innsatsen og i verstefall gir opp. De som har lave forventninger om å mestre vil derfor fortere senke innsatsen eller gi opp når de møter på utfordringer, noe som igjen vil kunne gå utover elevenes læring. De elevene som har lave forventninger om å mestre har også en tendens til å tolke situasjonen som truende, noe som igjen vil kan virke hemmende på

læringsaktiviteten. Konklusjonen blir derfor at forventning om å mestre er en forutsetning for en adekvat læringsatferd (Skaalvik & Skaalvik, 2013, 2015).

Læreren sine forventninger til elevene kan også påvirke elevenes egne forventninger om å mestre. På bakgrunn av sine 800 metaanalyser av ulike studier av elevers måloppnåelse, fremhever Hattie (2009) blant annet betydningen av tydelig struktur i undervisningsforløpet, og tydelige forventninger til elevenes prestasjoner, innsats og atferd i klasserommet. Tydelige forventninger gjør det enklere for elevene å planlegge eget arbeid, og gjør det mulig for elevene å innstille seg mentalt på hva de skal arbeide med. I tillegg beskriver Utdanningsdirektoratet (2015) nødvendigheten av at lærerne har tydelige forventninger til elevenes faglige og sosiale utvikling, og begrunner dette med at tydelige forventninger fører til at elevene blir motivert for arbeidsinnsats.

Lærerens vilje til å vise interesse, støtte og ha forventninger til elevenes utvikling, er også sentralt for å kunne bygge positive-lærer-elev-relasjoner (Utdanningsdirektoratet, 2016a).

2.3 Lærer-elev-relasjon

”Kvaliteten på klassen som sosialt system legger premisser for elevenes utvikling og læring, både sosialt og faglig. Et av de mest sentrale elementene i dette sosiale systemet er samspillet mellom lærer og elev” (Luckner & Pianta som sitert i Nordahl et al., 2016, s. 13)

Læreren har ansvaret for at klassen fungerer godt. Dette er noe læreren har mulighet til å påvirke gjennom den relasjonen han/hun etablerer med elevene sine. I tillegg til Nordahl et al. (2016) trekker også Federici og Skaalvik (2013) frem i sin artikkel, *Lærer-elev-relasjonen- betydningen for elevenes motivasjon og læring*, at positive-lærer-elev-relasjoner spiller en viktig rolle for elevenes sosiale og faglige læring og utvikling i skolen. Dette viser seg ved at etablering av positive relasjoner, blant annet fører til at elevene blir mer aktive i timene, og at de blir bedre likt av medelevene sine (Nordahl et al., 2016).

Positive lærer-elev-relasjoner kjennetegnes blant annet av høy grad av nærhet, åpenhet, støtte, omsorg, respekt partene imellom og involvering. Anerkjennelse er en sentral dimensjon i positive-lærer-elev-relasjoner, som handler om at læreren lytter, aksepterer, forstår og bekrefter elevene. Lærerens respons blir viktig blant annet fordi elevene da føler seg verdsatt,

noe som igjen fører til at deres selvforståelse blir positiv (Drugli, 2015). Lærerens vilje til å vise interesse og ha forventninger til elevenes utvikling, er også sentralt for å kunne bygge positive-lærer-elev-relasjoner (Utdanningsdirektoratet, 2016a).

Hattie (som sitert i Spurkeland, 2011) trekker også frem at læringseffekten øker hos de elever som opplever at læreren har positive forventninger og gir konstruktive tilbakemeldinger til deres arbeid. I forskningen skilles det særlig mellom emosjonell og instrumentell støtte. Emosjonell støtte handler om i hvilken grad elevene opplever at læreren oppmuntrer, verdsetter, aksepterer og respekterer dem, og at de føler seg trygge sammen med læreren (Malecki & Demaray, som sitert i Federici & Skaalvik, 2013). Derimot er instrumentell støtte et spørsmål om elevene opplever at de får konkrete råd og praktisk veiledning i forhold til skolearbeidet. Emosjonell og instrumentell støtte sies å være to ulike former for støtte som skilles fra hverandre, men likevel viser forskning at de henger sammen med hverandre i større eller mindre grad. Et eksempel på dette er at elever som opplever læreren som emosjonelt støttende, tenderer også til å oppleve dem som instrumentelt støttende. Grunnen til dette kan være at elevene opplever praktisk hjelp og støtte fra læreren som et tegn på at respektert og verdsatt (Federici & Skaalvik, 2013).

Federici og Skaalvik (2013) sier at det kan tenkes at positive lærer-elev-relasjoner har gode vekstvilkår i et klasserom, hvor læreren er omsorgsfull og viser respekt (emosjonell støtte). Dette i kombinasjon med individuell instruksjon og veiledning (instrumentell støtte). I artikkelen trekker de frem ulik forskning som viser at emosjonell og instrumentell støtte fremmer motivasjon, læring og trivsel hos elever i skolen. Elever som opplever denne støtten har bedre faglig selvoppfatning og høyere sosial- og faglig kompetanse, enn de elevene som opplever mindre støtte (Federici & Skaalvik, 2013).

På grunn av at lærer-elev-relasjonen er en asymmetrisk relasjon, hvor læreren har mest makt på grunn av voksenrollen og yrkesrollen, er det læreren som har det største ansvaret for å ivareta elevenes interesser i samhandlingen dem imellom (Drugli, 2015).

Også lærerens profesjonelle kunnskap og bruk av denne, vil ifølge Drugli (2015) ha stor betydning for kvaliteten mellom læreren og eleven. I arbeidet med å kunne bruke og tilrettelegge kunnskapen til mangfoldet i elevgruppen, blir tverrfaglig samarbeid sett på som en sentral faktor.

2.4 Samarbeid

I *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen* står det at: ”Skolen skal være et profesjonsfaglig fellesskap der lærere, ledere og andre ansatte reflekterer over felles verdier, og vurderer og videreutvikler sin praksis” (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 18).

Dette handler blant annet om at lærere og ledere utvikler pedagogisk, faglig, didaktisk og fagdidaktisk dømmekraft i dialog og samhandling med sine kolleger. Ifølge den overordnede delen av læreplanen vil lærere som i fellesskap reflekterer over og vurderer planlegging og gjennomføring av elevenes undervisning, utvikle en rikere forståelse av god pedagogisk praksis, men et slikt samarbeid forutsetter en god ledelse. Velutviklede strukturer for samarbeid, veiledning og støtte mellom kolleger og på tvers av skoler er viktig, nettopp fordi det vil fremme en delings- og læringskultur (Kunnskapsdepartementet, 2017).

For å få til et godt samarbeid, trekker Moen (2013) inn i sin artikkel *Samarbeid mellom PP-rådgivere og lærere* samordning som en nødvendighet. Samordning blir ofte sett i tilknytning til samarbeid, og dette kommer til syne i Meld. St. 18 (2010-2011) hvor *Samarbeid og samordning- bedre gjennomføring* er forslått som en av tre strategier for å arbeide med å forbedre opplæringstilbudet til elever med særskilte behov. Ifølge Moen (2013) handler samordning om koordinering av tjenester, noe som både kan være tverretattlig og/eller tverrfaglig. Videre vises det til Cameron og Tveit (som sitert i Moen, 2013), som sier at samordning eller koordinering av tjenester ofte er nødvendig med tanke på å utvikle helhetlige og gode opplæringstilbud for barn og unge med særskilte behov. Hensikten med samordning er ifølge Nilsen og Jensen, og Tveit og Ollestad (som sitert i Moen, 2013) å legge forholdene til rette for samarbeid, og litteraturen gir flere beskrivelser av hva samarbeid innebærer.

2.4.1 Tverrfaglig samarbeid

For at elever skal få en god skolegang, samarbeider lærere både med skolens ledelse, kolleger, foreldre, faglærere, spesialpedagoger og andre aktører tilknyttet skolen. I *Lærerløftet – På lag for kunnskapsskolen* utgitt av Kunnskapsdepartementet (2014) står det at god opplæring ikke er den enkelte lærers ansvar alene, men at det er lagarbeid, og at det derfor må det ligge til rette for at lærerne kan delta i pedagogisk utviklingsarbeid sammen med andre aktører.

Ifølge Moen (2013) er premisset med et tverrfaglig samarbeid at deltakerne er med fordi hver enkelt har verdifulle bidrag til det aktuelle temaet. For eksempel i samarbeidet knyttet til en elev med særskilte behov, kan man finne elevens foreldre, elevens kontaktlærer og skolens spesialpedagog. Her vil foreldrene på sin side kunne bidra med kunnskap om barnet sitt, mens kontaktlærer på den andre siden bidrar med kunnskap om klassen og konteksten elevene er i på skolen. I tillegg bidrar kontaktlærer med kunnskap om organisatoriske og didaktiske forhold knyttet til undervisningen, og hvordan eleven fungerer sosialt og faglig. Spesialpedagogen fungerer som en støtte for læreren, ved å bidra med kunnskap om barnets eventuelle spesifikke lærevanske, og hvilke inkluderende spesialpedagogiske tiltak som kan være hensiktsmessige og mulige å sette inn (Moen, 2013; Utdanning.no, 2018).

De forskjellige aktørene har altså ulike roller i samarbeidet. Foreldrene gir informasjon for å sikre best mulig oppfølging av eleven, men en forskjell på foreldrene og de øvrige samarbeidsaktørene, er knyttet til kunnskap. Læreren spiller en sentral rolle i oppfølgingen av den enkelte elevens tilrettelegging. Læreren sin kjennskap til eleven som person, kombinert med deres faglige kompetanse gjør deres rolle unik (Moen, 2013). Ifølge Kunnskapsdepartementet (2014) har læreren en tyngde og en trygghet i fagene de underviser i, noe som bidrar til at elevene får den opplæringen de trenger.

NOU 1996:22, *Lærerutdanning- Mellom krav og ideal*, skriver at tilrettelegging, ledelse og veiledning av elevene er noen krav til kompetanse læreren møter. Læreren har som oppgave å legge til rette for et miljø hvor elevene lærer. Det vil si å organisere en virksomhet som appellerer til elevenes selvstendighet, deres aktive bearbeidelse og tolkning av observasjoner, fakta, forestillinger og erfaringer. I tillegg skal elevene lære å finne ut av problemstillinger på egen hånd. I lærerrollen blir derfor planlegging av opplæringen en hovedoppgave for å klare å skape et godt faglig, sosialt og utviklende miljø.

Læreren har også ansvaret for å lede klassen til å arbeide med det som er i samsvar med de målene som læreplanen forutsetter. I tillegg veileder læreren elevenes læringsarbeid, som skal sette dem i stand til å tenke og handle selvstendig og til å utvikle seg faglig og personlig. Det forutsetter at læreren forstår hvor i læringsprosessen elevene befinner seg, og hvordan de kan utnytte opplæringsmiljøet for å skaffe seg nye kunnskaper og ferdigheter. I yrkesfagene hvor opplæringen foregår mye gjennom overføring av erfaringer fra fagarbeider til lærling, vil

lærerens evne til veiledning være helt avgjørende for elevenes læringsprosess (NOU 1996:22).

Spesialpedagogen har også en sentral rolle, og er en viktig ressurs både for lærer og foreldre. Deres ansvarsområde omfatter kartlegging av elevens behov, utarbeiding av IOP og iverksetting av tiltak både på individ og systemnivå. Spesialpedagogen har mye kunnskap om blant annet lærevansker, funksjonsnedsettelse, psykososiale vansker, og er spesialist i å tilrettelegge for elever med særskilte behov. Derfor kan spesialpedagogen bidra med råd og veiledning til læreren (Utdanning.no, 2018).

Spesialpedagogens evne til å lære bort og se enkeltelevers særskilte behov, vil være en støtte for læreren fordi spesialpedagogen har en annen type kunnskap enn læreren selv. Det tverrfaglige samarbeidet vil derfor bli viktig for å kunne dele de kunnskapsområdene med hverandre (Moen, 2013; Utdanning.no, 2018). I henhold til dette, sier Moen (2013) at alle deltakerne er likeverdige, og ingen har mer autoritet enn andre. I et slikt samarbeid er tvert imot alle parter bidrag vesentlig for å få en helhetsforståelse av eleven. Når de enkelte deltakerne i gruppen uttrykker sin kunnskap og innsikt, og samtidig lytter til de andre, kan det føre til at partene får en ny og utfyllende forståelse av eleven og dens opplærings situasjon. Ifølge Bjørnsrud (som sitert i Lillejord et al., 2010, s. 228) blir lærersamarbeid presentert som en arbeidsmåte som skal anvendes for å gjennomføre andre prinsipper, som blant annet tilpasset opplæring.

Lillejord et al. (2010) sier at kollegasamarbeid er selve ryggraden i alt profesjonelt arbeid som utføres i skolen. I faglige møter hvor lærerne sammen kan drøfte ulike sider ved sin pedagogiske yrkespraksis, videreutvikler de kunnskaper og ferdigheter de besitter. Det er i dette fellesskapet på jobben at lærerne får anledning til å utvikle, vedlikeholde, vurdere og profesjonalisere det de har lært i utdanningen sin. Dette er i tråd med Skaalvik og Skaalvik (2012) sitt syn på kollegasamarbeid. De ser også på samarbeidet som svært verdifullt ettersom lærerne og spesialpedagogene da kan dra veksler på hverandre, få ideer av hverandre, lære av hverandre og nyttiggjøre seg hverandres kunnskapsområder. De viser videre til at et godt samarbeid gir muligheten til å diskutere forholdet mellom teori og praksis, og kollegene kan da drøfte hvilke standarder som skal gjelde for arbeidet som blir gjort i skoleorganisasjonen. Det kan for eksempel handle om hva lærerkollektivet oppfatter som god og dårlig undervisning.

Hver enkelt lærer vil ha sine oppfatninger om hva som er god pedagogisk praksis, men det er i samarbeid med kolleger og eventuelt spesialpedagog man kan diskutere seg frem til hva flere er enige om holder kvalitative standarder. Slike standarder kan ifølge Lillejord et al. (2010) ikke utvikles alene, men blir et felles ansvar, som forutsetter at den enkelte lærer får anledning til å si sin mening og utvikle eierforhold til spørsmålene. Dette kan også kalles for profesjonsbevissthet.

Tilpasset opplæring er altså en pedagogisk praksis som forutsetter bredt samarbeid mellom alle aktørene i skolen, og den viktigste forutsetningen for å få til en vellykket tilpasset opplæring, er ifølge Lillejord et al. (2010) lærersamarbeidet. De sier at det kollektive arbeidet utvikler ideer, og tvinger aktørene til å tenke gjennom hvordan de skal få til praktiske løsninger som tar hensyn til mangfoldet i elevgruppen.

Jeg vil senere i drøftingskapittelet, komme tilbake til hvordan de teoretiske perspektivene samsvarer med mine funn.

3 Forskningsmetode

Metode i vitenskapelig sammenheng handler om ”veien til målet”. Når forskeren skal studere et fenomen, kan han/hun komme frem til målet ved å ta i bruk ulike metoder (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 140).

Innenfor forskning skiller man mellom kvalitativ og kvantitativ forskningsmetode. Ifølge Thagaard (2013) søker kvalitative metoder å gå i dybden, mens kvantitative metoder vektlegger utbredelse og antall. Kvantitative studier kan omfatte store utvalg, og fokuserer på variabler relativt uavhengig av den samfunnsmessige konteksten. Dette er forskjellig fra kvalitative studier, som kan gi mye informasjon om få enheter og som vektlegger prosesser som tolkes i lys av den konteksten de inngår i (Thagaard, 2013, s. 17). Det som karakteriserer kvalitativ forskning er ifølge Thagaard, at forskeren ønsker å få en forståelse av sosiale fenomener, ved en nær relasjon til deltakerne i felten. Dette gjøres gjennom å bruke intervju, observasjon, eller ved analyser av tekster og visuelle uttrykksformer.

På den andre siden baserer kvantitative forskere seg på metoder som innebærer større avstand til fenomenene som studeres. Ifølge Thagaard (2013) innebærer kvalitative og kvantitative tilnærmingene vesentlige ulikheter i hvordan forskningen legges opp, og de data undersøkelser fører til. Valg av metode vil altså få konsekvenser både for forskningsprosessen og for hvordan forskeren vurderer resultatene av forskningen. De mest utbredte kvalitative metodene er deltakende observasjon og intervju. Disse metodene er i prinsippet basert på et subjekt-subjekt-forhold mellom forskeren og informantene som forskeren studerer. Dette gir muligheten for å studere informantens erfaringer og opplevelser av sin livssituasjon.

3.1 Valg av metode

Valg av datainnsamlingsstrategi må sees i lys av studiens problemstilling: *Hvordan tilrettelegger lærere ved yrkesfaglig utdanningsprogram for tilpasset opplæring og inkludering?*

Formålet med studien er å belyse lærernes erfaringer og opplevelser omkring temaet: *Læreres tilrettelegging for tilpasset opplæring og inkludering*. De felles erfaringene lærerne har, gir meg et grunnlag for at jeg kan utvikle en generell forståelse av temaet jeg studerer. Ifølge Thagaard (2013) har jeg som forsker dermed en fenomenologisk tilnærming.

Innenfor denne datainnsamlingsstrategien sier Thagaard (2013) at observasjon, intervju eller en kombinasjon av disse, er relevante tilnæringer når man skal utvikle data fra feltarbeidet. På grunn av at jeg ønsker å rette søkelyset mot lærernes beskrivelser og erfaringer med egen praksis, og hvordan de opplever sin situasjon om de temaene som tas opp, er det naturlig å velge kvalitative intervju som datainnsamlingsstrategi. Jeg velger med andre ord bevisst bort observasjon som datainnsamlingsstrategi, ettersom det ifølge Thagaard (2013) bare vil gi informasjon om informantenes atferd, og hvordan de forholder seg til hverandre istedenfor deres beskrivelser.

3.2 Utvalg av informanter

Som spesialpedagog vil jeg fungere som en støtte for læreren, og da særlig når det gjelder elever med særskilte behov. Det blir derfor interessant å få et lærerperspektiv, og gå i dybden på deres forståelser av og erfaringer med hvordan de tilrettelegger for tilpasset opplæring, motivasjon, mestring og inkludering i skolen. I tillegg blir det interessant å se på hvilke aktører lærerne samarbeider med for å få til en god tilpasset opplæring. Innsikt i deres arbeid rundt disse temaene vil være sentralt i forhold til mitt videre samarbeid med lærere i fremtiden.

På grunn av den lave andelen elever på yrkesfaglig utdanningsprogram som fullfører studiet sammenlignet med studieforberevende utdanningsprogram, ønsker jeg i min kvalitative studie å se nærmere på lærere som underviser i fellesfagene på yrkesfaglig utdanning. Siden det er hensiktsmessig å ha et større faglig og tverrfaglig mangfold i informantgruppen, er det ønskelig med lærere av begge kjønn som underviser i forskjellige fellesfag. Ettersom det er begrenset med tid til å gjennomføre studien, ønsker jeg få informanter slik at jeg kan gå i dybden på de ulike temaområdene. Samtidig må antall informanter være stort nok til å tilfredsstillende kravene ovenfor. Jeg velger derfor å starte med 3-4 informanter. Dersom det ikke dukker opp nye aspekter i datamateriale, ser jeg ikke nødvendigheten av å ha flere informanter, ettersom jeg da får en ”mettet” forståelse (Postholm, 2005).

For å finne frem til informantene tok jeg kontakt per telefon med rektorer ved ulike videregående skoler som har tilbud om yrkesfaglig utdanningsprogram. Jeg valgte bevisst å

ikke kontakte den videregående skolen jeg selv har gått på for å stille med minst mulig antagelser og forforståelse i forhold til informantene.

Da en av de videregående skolene viste interesse, sendte jeg ut informasjonsskriv (se Vedlegg A) til informantene som ønsket å delta i studien min. Dette inneholdt beskrivelser av hva prosjektet skulle handle om, og hvilke temaer jeg ville komme inn på i løpet av intervjuet. I tillegg informerte jeg om prosjektets frivillige deltakelse, som gikk ut på at informantene til en hver tid kunne trekke seg ut av prosjektet, uten å oppgi noen grunn. Informantene ble også informert om prosjektets konfidensialitet, som innebærer at private data som identifiserer deltakerne, ikke avsløres ved prosjektslutt. Informantene fikk vite hvem som ville få tilgang til prosjektet og at det ville bli brukt lydopptaker som registrering av intervjuet. Deltakerne ble også informert om forskningsprosjektets formål i det som kalles for brifingen (Kvale & Brinkmann, 2015). Dette gjorde jeg for å betrygge informanten om intervjuets gang, og i tillegg for å forsikre meg om at de fremdeles ønsket å delta i prosjektet mitt.

Studiet består av fire informanter som oppfyller de ønskede kriteriene. Alle informantene er fellesfaglærere på en videregående skole som tilbyr yrkesfaglig utdanningsprogram. Lærer 1 underviser i matematikk og naturfag, lærer 2 underviser i norsk og engelsk, lærer 3 underviser også i norsk og engelsk, mens lærer 4 underviser i samfunnsfag og norsk.

3.3 Det kvalitative forskningsintervjuet

”Det kvalitative forskningsintervjuet søker å forstå verden fra intervjupersonenes side. Å få frem betydningen av folks erfaringer og å avdekke deres opplevelse av verden, forut for vitenskapelige forklaringer, er et mål” (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 20).

Ifølge Kvale og Brinkmann (2015) bygger forskningsintervjuet på dagligdagse samtaler, der kunnskap konstrueres i samspill, eller i interaksjon mellom intervjueren og den intervjuede. Intervjuet er likevel ikke en konversasjon mellom likeverdige deltakere, nettopp fordi det er forskeren som definerer og styrer samtalen. Temaet for intervjuet blir blant annet bestemt av intervjueren, som også kritisk følger opp intervjupersonens svar på de spørsmål som blir gitt. Formålet med et kvalitativt intervju er å forstå sider ved intervjupersonens dagligliv, fra hans/hennes eget perspektiv. Nettopp fordi intervjuet er en profesjonell samtale, vil den involvere både en bestemt metode og spørreteknikk (Kvale & Brinkmann, 2015).

3.3.1 Strukturen av intervjuet

I et kvalitativt intervju ønsker forskeren å få belyst temaet og problemstillingen som er valgt i forhold til det aktuelle prosjektet. Ut ifra min studie ønsker jeg å få belyst temaet: *Læreres tilrettelegging for tilpasset opplæring og inkludering*. Jeg har derfor utformet følgende problemstilling: *Hvordan tilrettelegger lærere ved yrkesfaglig utdanningsprogram for tilpasset opplæring og inkludering?* For å få svar på temaet og problemstillingen velger forskeren hvilken type intervju som skal brukes. Det skilles ofte mellom åpne og mer strukturerte intervjuer. Den ene ytterligheten preges av lite struktur, og kan betraktes som en samtale mellom forsker og intervjupersonen. I et slikt intervju er hovedtemaene bestemt på forhånd, men den åpner opp for at intervjupersonen kan bringe opp temaer i løpet av intervjuet, og intervjuer kan på denne måten tilpasse spørsmålene til de temaer han/hun tar opp. En fordel ved et slikt intervju er at forskeren har muligheten til å følge intervjupersonens fortellinger, og utdype de temaene som bringes frem. Likevel vil en slik tilnærming kunne være krevende dersom intervjupersonene ikke er villige til å dele sine erfaringen uten å bli stilt formulerte spørsmål.

Den andre ytterligheten er relativt strukturert. I en slik tilnærming er spørsmålene formulert på forhånd, og rekkefølgen er i stor utstrekning fastlagt. Intervjupersonene står her fritt til å utforme svarene sine, og gjennom svarene kan han/hun presentere kriterier for hvordan vedkommende forstår sin egen situasjon. Fordelen med et relativt strukturert intervju er at svarene er sammenligningsbare, nettopp fordi alle intervjupersonene har gitt informasjon om de samme temaene.

Den tredje og mest benyttede formen for intervjuguide er et semistrukturert eller halvstrukturert intervju. I slikt intervjuet, styres samtalen mellom forsker og intervjuperson av de temaene forskeren ønsker å få informasjon om. Disse temaene er i hovedsak fastlagt på forhånd, men rekkefølgen av dem bestemmes underveis. På denne måten har forskeren mulighet til å følge intervjupersonens forutsetninger (Dalen, 2004; Thagaard, 2013).

Jeg velger i denne studien å bruke et semistrukturert intervju. Grunnen til dette er fordi jeg finner en trygghet i å ha forberedt temaene på forhånd, ettersom at jeg da kan stille bedre spørsmål. Gode og relevante spørsmål er viktig for å kunne svare på studies problemstilling. I tillegg vil et semistrukturert intervju kunne åpne opp for at jeg kan komme inn på nye

spørsmål underveis. Det gir meg også mulighet til å følge temaer intervjupersonen/ene tar opp (Thagaard, 2013), som jeg ikke hadde planlagt på forhånd.

I alle studier som anvender intervju som metode, vil det være behov for å utarbeide en intervjuguide (Dalen, 2004). En intervjuguide omfatter sentrale tema og spørsmål som til sammen skal dekke de viktigste områdene studien skal belyse. Det er da viktig at forskeren stiller spørsmål på en måte som inviterer intervjupersonene til å reflektere over de ulike temaene, og oppmuntrer dem til å gi fyldige svar. Jeg har utformet intervjuguiden (se Vedlegg B) med hovedtema, som skal skape en struktur på intervjuet. Grunnen til at jeg har valgt en mer tematisk intervjuguide, er fordi det kan ha positive konsekvenser for analysen, ved at den blir mer oversiktlig. Videre inneholder intervjuet hovedspørsmål og oppfølgingsspørsmål. Hovedspørsmålene introduserer temaer jeg ønsker få besvart i løpet av intervjuet, og oppfølgingsspørsmålene gjør at jeg kan få mer detaljert informasjon og mer nyanserte kommentarer til de temaene som intervjupersonene beskriver. Samtidig som intervjuguiden er strukturert, er jeg forberedt på å måtte hoppe fra et tema til et annet for å følge intervjupersonens forutsetninger (Dalen, 2004; Thagaard, 2013).

3.3.2 Gjennomføring av intervjuet

Ifølge Dalen (2004) er gjennomføring av prøveintervju svært viktig for å teste ut intervjuguiden og seg selv før selve gjennomføringen av intervjuene. Jeg gjennomførte derfor prøveintervjuer, for å forsikre meg om at intervjuguiden var forståelig for informantene og om det var endringer som måtte gjøres. Jeg så det som nødvendig å gjennomføre to prøveintervjuer med en av hvert kjønn på omtrent samme alder som informantene, for å skape en mest mulig lik situasjon som selve gjennomføringen av intervjuene. Resultatene av prøveintervjuene viste at prøveinformantene forsto spørsmålene og det var derfor ingen grunn til å endre intervjuguiden.

Intervjuene ble gjennomført i løpet av februar og varte mellom en halvtime til tre kvarter. Jeg lot informantene selv få velge hvor intervjuet skulle finne sted, slik at rammen skulle bli så trygg som mulig for lærerne.

Alle fire intervjuene startet med en briefing. I briefingene introduserte jeg meg selv og informerte om intervjuets gang og formål. Gjennom hele intervjuet ga jeg en introduksjon til hvert tema, slik at informantene skulle få en god oversikt over hvor vi var i intervjuet. I de

første intervjuene var jeg raskt ute med å stille oppfølgingsspørsmål dersom informantene brukte litt tid på å svare. Dette kan ha påvirket informantene til å svare noe de kanskje ikke var klar over selv. Ettersom intervjuene var fordelt på to dager, fikk jeg mulighet til å reflektere over intervjuene. Dette gjorde at jeg ble mer bevisst på at jeg skulle gi informantene i de siste intervjuene mer tid til å tenke seg om før jeg stilte oppfølgingsspørsmål.

3.4 Analyse av datamateriale

Like etter at jeg hadde gjennomført intervjuene, begynte organiseringen og bearbeidingen av det innsamlede materialet. Det ble brukt båndopptaker under alle intervjuene, og disse skulle nå transkriberes, altså gjøres om fra talespråk til skriftspråk. Jeg gikk gjennom lydopptakene og skrev raskt ned hva som ble sagt i intervjuene, for å strukturere intervjuene. På denne måten fikk jeg en bedre oversikt over materialet. I tillegg skrev jeg også ned hvordan jeg opplevde atmosfæren under intervjuet, nettopp fordi slike oppdagelser kan ha stor verdi for den kvalitative analysen (Dalen, 2004). Som forsker er det altså en rekke vurderinger og beslutninger som skal tas før, under og etter et kvalitativt intervju. Følelser man sitter igjen med er også viktig å skrive ned før de blir glemt bort (Kvale & Brinkmann, 2015; Thagaard, 2013).

I transkriberingen, med organisering og bearbeiding av det innsamlede datamaterialet, kom jeg frem til noen overordnede hovedkategorier: Tilpasset opplæring, motivasjon og mestring, lærer-elev-relasjon og samarbeid. Disse kategoriene ønsket jeg videre å bygge den teoretiske analysen og drøftingsdelen på.

Ifølge Dalen (2004) handler analyseprosessen om å gi de konkrete ytringene teoritilknytning, noe som skjer ved at vi tolker ytringene og setter dem inn i en teoretisk ramme. Da jeg bestemte meg for hvilke hovedkategorier og underkategorier jeg ønsket å arbeide videre med, kunne jeg samle disse, samtidig som at jeg kunne fjerne materiale som ble uvesentlig for videre arbeid. Videre analyserte jeg funnene med utgangspunkt i teoretiske perspektiver.

3.5 Kvalitet i kvalitative studier

Forskeren blir sett på som det viktigste instrumentet for å sikre kvalitet i kvalitativ forskning (Postholm, 2005). Han/hun bør redegjøre for sine egne erfaringer og opplevelser, og i tillegg vise til hvilket teoretisk ståsted og utgangspunkt han/hun har. Det handler om å synliggjøre

sin subjektivitet. Grunnen til dette er for å gjøre det tydelig for leseren hvordan forskeren har analysert og tolket datamaterialet. Det er viktig at leseren oppfatter hele forskningsprosessen som transparent. For å sikre kvalitet i studien, kan vi trekke frem tre begrep som sentrale. Disse er reliabilitet, validitet og generalisering.

3.5.1 Reliabilitet

Reliabilitet har med forskningsresultatene konsistens og troverdighet å gjøre (Kvale & Brinkmann, 2015). Både Corbin og Strauss, og Silverman (som sitert i Thagaard, 2013, s. 21-22) fremhever nettopp betydningen av at kvalitativ forskning vurderes med hensyn til troverdighet. Reliabilitet referer i utgangspunktet til spørsmålet om hvorvidt et resultat kan reproduseres på andre tidspunkt av andre forskere. Dette handler om at andre forskere får de samme svarene fra informantene ved å anvende de samme metodene forskeren selv har brukt. Vi kan ifølge Silverman (som sitert i Thagaard, 2013, s. 202) styrke reliabiliteten ved å gjøre forskningsprosessen gjennomsiktig (transparent). Det innebærer at forskeren gir en detaljert beskrivelse av både forskningsstrategi og analysemetoder slik at andre forskere kan vurdere forskningsprosessen trinn for trinn. I denne studien har jeg forsøkt å være så transparent som mulig, gjennom at jeg blant annet viser fremgangsmåten min.

Forskerens reliabilitet blir også særlig diskutert i sammenheng med ledende spørsmål med tanke på at han/hun kan påvirke svarene. I intervjuene stilte jeg så åpne spørsmål som mulig, men dersom det tok litt tid før informantene svarte, var jeg raskt ute med hjelpespørsmål. Grunnen til dette var at jeg ble usikker på om informantene skjønnte spørsmålene som ble stilt, og jeg ønsket dermed å stille spørsmålene på en annen måte. Hjelpespørsmålene kan på denne måten ha vært med på å lede informantene inn på svar de egentlig ikke hadde tenkt over selv. Jeg så senere nytten av å la informantene få tenke seg lengre om før jeg stilte hjelpespørsmål, slik at jeg ikke skulle lede dem inn på svar.

3.5.2 Validitet

Kvale og Brinkmann (2015) knytter begrepet validitet opp mot gyldigheten og troverdigheten av de tolkningene forskeren har kommet frem til. Det vil si om undersøkelsen vi har gjort undersøker det den er ment å undersøke. Vi kan altså vurdere validiteten av forskningen med å se på spørsmålet om resultatene av forskningen representerer den virkeligheten vi har studert (Silvermann, som sitert i Thagaard, 2013, s. 204). Dalen (2004) vektlegger det sentrale

ved å stille gode spørsmål i det kvalitative intervjuet, nettopp fordi dette gjør at validiteten i datamaterialet styrkes. I forhold til min masteroppgave vil altså gyldigheten og troverdigheten gå på om jeg har klart å stille gode spørsmål i forhold til det jeg ønsker å få svar på. Med gode spørsmål mener Dalen (2004) at de fanger opp informantenes meninger og forståelse i forhold til bestemte episoder eller handlinger. Dette styrker muligheten for at datamaterialet mitt vil innholdet ”tykke” beskrivelser, altså innholdsrike og fyldige svar.

Gjennom mitt studieløp har jeg utviklet god kunnskap om det spesialpedagogiske feltet, og det var nettopp min forforståelse som ble utgangspunkt for temaene jeg ønsket å fordype meg i. For å få et bedre innblikk i tilpasset opplæring, motivasjon, mestring og inkludering ønsket jeg å se nærmere på lærerperspektivet. Under intervjuet var jeg bevisst på å legge bort egne tanker rundt deres praksis, slik at jeg lettere kunne konsentrere meg om lærernes fortellinger. Den enkleste tilgangen til informanter ville vært å intervjuere lærere jeg selv har hatt på videregående. Likevel valgte jeg bevisst lærere jeg på forhånd ikke hadde kjennskap til, fordi mine erfaringer med disse lærerne kunne da stått i fare for å påvirke min opplevelse av det de fortalte. På denne måten ble det lettere for meg å ikke la lærernes erfaringer og opplevelser bli farget av mine opplevelser. Forkunnskapen jeg hadde på dette området var med på å påvirke hvordan jeg utformet intervjuguiden. Jeg ser på denne kunnskapen som positiv, nettopp fordi jeg på denne måten kunne stille relevante forskningsspørsmål, slik at svarene kunne bli mest mulig presise.

Selv om jeg bevisst la bort mine egne tanker rundt informantenes praksis, sier Postholm (2005) at all forståelse bygger på en førforståelse eller forståelseshorisont. Førforståelsen dreier seg om de meninger og oppfatninger vi har på forhånd i forhold til det fenomenet vi skal studere. En slik førforståelse vil forskeren ifølge Postholm (2005) alltid stille med i møte med informanten og det innsamlede materialet. Det som da blir viktig er at forskeren trekker inn sin førforståelse på en slik måte at den åpner for størst mulig forståelse av informantens opplevelser og erfaringer. For å være mest mulig åpen for den informasjonen jeg skulle innhente, valgte jeg informanter jeg på forhånd hadde lite kjennskap til med tanke på praksisfeltet deres.

3.5.3 Generaliserbarhet

Hvis resultatene av en intervjuundersøkelse vurderes som rimelig pålitelig og gyldige, gjenstår spørsmålet om resultatene primært er av lokal interesse, eller om de kan overføres til

andre intervjupersoner, kontekster og situasjoner (Thagaard, 2013, s. 288). I motsetning til kvantitative forskningstradisjoner, hvor en tenker generalisering i forhold til store utvalg og representativitet, blir det snakk om en annen form for generalisering av resultater innenfor kvalitativ forskning. I kvalitative studier gir fortolkningen grunnlag for overførbarhet, og ikke beskrivelsene av mønstre i forskningsdata. Likevel er generaliserbarhet mye omdiskutert i kvalitative studier, dette på grunn av få informanter (Thagaard, 2013).

Målet med studien min var å undersøke fire læreres erfaringer og opplevelser, og jeg hadde derfor ikke til hensikt å generalisere funnene mine. Jeg kan dermed ikke si at mine funn stemmer overens med hvordan alle lærere på yrkesfaglig utdanningsprogram tilrettelegger for tilpasset opplæring og inkludering. Likevel ser jeg flere fellestrekk i mine funn. Dette kan være nyttig for andre som også ønsker å finne mer ut av hvordan lærere på yrkesfaglig utdanningsprogram tilrettelegger undervisningen for å ivareta mangfoldet i elevgruppen.

3.6 Etiske refleksjoner

De nasjonale forskningsetiske komiteene (2015b) har utviklet noen retningslinjer for forskningsetikk som forskeren skal ta hensyn til ved gjennomføring av prosjekter som involverer mennesker.

Før datainnsamlingen startet, søkte jeg om å få godkjenning til å utføre intervjuer av fra NSD Personvernombudet for forskning. (Vedlegg C). I januar 2018 fikk jeg godkjenning fra NSD. Samtidig ble jeg informert om at jeg måtte tilføye informasjon om hvem som er behandlingsansvarlig institusjon (NTNU), i informasjonsskrivet til informantene. Jeg ble også bedt om å informere informantene om at datamaterialet blir anonymisert ved prosjektslutt.

I briefingen før intervjuene, informerte jeg om at ingen personopplysninger skulle lagres og at informantene ble anonymisert i prosjektet. I tillegg fortalte jeg at lydopptakene som ble brukt under intervjuet ville bli slettet så fort jeg er ferdig med transkriberingen. Til slutt i briefingen informerer jeg om at studien var frivillig og at de hadde mulighet til å trekke når som helst, før, under og etter intervjuet.

Videre skal jeg nevne noen av retningslinjene som har vært aktuelle i forhold til min studie.

3.6.1 Krav om konfidensialitet

Informantene i forskningsprosjektet har ifølge De nasjonale forskningsetiske komiteene (2015a) sine retningslinjer krav på at all informasjon de gir om personlige forhold blir behandlet konfidensielt. Det innebærer at forskeren anonymiserer deltakerne i prosjektet når resultatene av undersøkelsen skal presenteres. Anonymisering har til hensikt å beskytte informantenes personvern, slik at opplysningene de gir blir behandlet forsvarlig og at personidentifiserbare opplysninger blir behandlet av færrest mulig.

Ifølge Dalen (2004) er det særlig viktig i kvalitative intervjustudier hvor man møtes ansikt til ansikt at informanten føler seg trygge. De skal betrygges om at de opplysninger som kommer frem i intervjuet behandles fortrolig, og at de ikke senere kan føres tilbake til vedkommende. Jeg betrygget mine informanter om dette gjennom informasjonsbrevet og i briefingen av intervjuene. I etterkant av intervjuene har jeg vist respekt for informantenes privatliv gjennom å blant annet anvende pseudonymer i transkripsjonen og vært bevisst på at ingen personopplysninger skal komme frem i studien.

4 Presentasjon av funn

I dette kapittelet presenterer jeg funnene fra min studie. Jeg har valgt en tematisk fremstilling, på tvers av hva informantene sier om de ulike temaområdene jeg har hentet fra intervjuguiden min. På denne måten får jeg mulighet til å sammenligne informasjon fra alle deltakerne i studien.

Her beskriver jeg lærerne sine opplevelser og erfaringer omkring temaene tilpasset opplæring, motivasjon og mestring og tverrfaglig samarbeid. I tillegg supplerer jeg dette med å bruke sitater, slik at lærerne sine beskrivelser blir synliggjort. Lærerne har fått tallet 1-4 slik at det skal være oversiktlig i forhold til hvem som sier hva. En beskrivelse av informantene er gitt i kapittel 6.2 Utvalg av informanter.

4.1 Tilpasset opplæring

Lærerne opplever begrepet tilpasset opplæring som et viktig prinsipp å følge, og det er enighet blant lærerne om at tilpasset opplæring skal gjelde for alle elevene i skolen. Lærerne sier at opplæringen skal tilpasses elevenes evner og forutsetninger, og gi utfordringer som elevene kan utvikle seg etter. I denne sammenhengen trekker lærerne inn differensiering som et viktig prinsipp for å kunne tilrettelegge opplæringen til mangfoldet i elevgruppen.

4.1.1 Inkludering

Allerede i starten av skoleåret begynner lærerne bevisst å arbeide for å skape et trygt klassemiljø. Lærer 1 forteller: *Jeg er veldig oppmerksom på det fysiske klasserommet, altså hvordan de er plassert. I starten satt de i firerbord og hver dag så byttet jeg plasser.* Grunnen til at hun plasserer elevene "tilfeldig" på bord de første ukene, er for at elevene skal bli godt kjent med de andre elevene i klassen. Dette hevder hun er viktig for å kunne skape et godt klassemiljø, fordi elevene på denne måten har mulighet til å skape en god sosial interaksjon med medelevene sine. Hun sier at hun har fått gode tilbakemeldinger på dette: *De har selv sagt at de syntes det var veldig bra at vi gjorde det i begynnelsen, for da ble de kjent med hverandre.* Hun forteller videre at en slik start på skoleåret er viktig for at de skal kunne bli trygge på hverandre. Flere av lærerne sier også at de konsekvent arbeider med et godt klassemiljø, og at de både er strenge og samtidig rettferdige lærere som bevisst viser interesse og engasjement for elevene. Lærer 4 sier for eksempel: *Jeg stiller tydelige krav til hva elevene skal gjøre og hvordan de skal være mot meg og andre.* Hun uttrykker at det er viktig å møte

elevene med høye forventninger, uansett evner og forutsetninger, og at hun ser at dette igjen har sammenheng med at elevene føler seg inkludert.

Flere av lærerne knytter altså inkludering til begrepet tilpasset opplæring, og forteller at de erfarer at dette både rommer det faglige og det sosiale. Det ser ut til at lærerne arbeider for at elevene skal oppleve sosial interaksjon med de jevnaldrende, samtidig som at de arbeider for at elevene skal oppleve mestring i forhold til det faglige.

Å bygge positive lærer-elev-relasjoner er noe lærerne trekker frem som viktig, for at elevene skal oppleve tilhørighet til fellesskapet. De opplever at en positiv relasjon både har betydning for elevenes trivsel og læringsresultater. Selv om de opplever at det er viktig å få til en positiv relasjon med alle elever, trekker Lærer 4 frem: *Jo mer elevene strever, jo viktigere blir relasjonen.* Grunnen til dette er fordi hun da opplever at dette igjen fører til at de blir mer motivert, fordi de da ønsker å bevise noe for henne. Flere av lærerne trekker frem at de opplever at en god relasjon til elevene er vesentlige for at elevene skal lære seg det faglige. Å være en observant og støttende ovenfor eleven er derfor svært viktig for alle lærerne på yrkesfaglig utdanningsprogram.

For å bygge gode relasjoner til elevene legger flere av lærerne til at det er viktig å se mangfoldet i elevgruppen. De anerkjenner elevene i klasserommet, men også utenom det faglige. I klasserommet kan det for eksempel være snakk om ulike vurderingen, de forteller: *Vi gir en god del underveis vurdering, både skriftlig, men også oppmuntrende kommentarer og tilbakemeldinger på det de har gjort.* Når det gjelder anerkjennelse utenom det faglige, kan lærerne fortelle at det for eksempel kan være en uoffisiell prat hvor lærerne viser at de er interessert i det elevene er opptatt av. De forteller også at de bevisst legger merke til om elevene har kommet på tiden hver dag en uke. I tillegg sier lærer 4 at hun opplever at elevene setter pris på at hun er direkte med positive tilbakemeldinger, og gir et eksempel på hvordan hun gjør dette: *Jeg prøver å ha et åpent blikk. Jeg ser jo når en av guttene har fått ny genser eller når ei av jentene har forandret hårfarge.*

Lærerne opplever at oppmerksomheten de gir både gjennom det faglige og det sosiale, spiller positivt inn på lærer-elev-relasjonen. De erfarer også at dette spiller inn på elevenes innsats og læring i faget: *Dersom det er en god relasjon mellom meg og eleven, kan de føle at de ikke vil skuffe meg,* sier lærer 1. I tillegg forteller hun at det ikke er de sterkeste elevene som går på

skolen, og at lærerne derfor fokuserer mer på at elevene skal få en forståelse av at de har noe å tilføre samfunnet, istedenfor å se på det som et nederlag dersom de ikke er sekser-elever.

Flere av lærerne opplever også at forutsigbarhet fører til positive lærer-elev-relasjoner, gjennom at det skaper mer trygghet i skolehverdagen. Dette forteller lærer 3 om: *Jeg prøver å ha en tilnærming til elevene hvor de kan syntes at det som foregår er forutsigbart, sånn at de vet hvordan jeg praktiserer regler og hvordan undervisningen foregår.* Lærer 4 trekker også frem det positive ved å være forutsigbar i skolehverdagen og sier: *Struktur i hverdagen gir elevene trygghet og motivasjon.*

Lærerne arbeider altså på flere måter for å bygge en god relasjon med elevene, og ser på det som svært viktig ettersom de erfarer at en positiv eller negativ relasjon kan påvirke elevene i ulike retninger. Dette gjelder i forhold til motivasjon for skolearbeid, men også for trivselen i klasserommet. De forteller at dette spesielt gjelder for de elevene med særskilte behov, ettersom de ifølge lærerne har lavere motivasjon for skolearbeid.

I tillegg til lærernes beskrivelser av viktigheten rundt det å få til en positiv-lærer-elev-relasjon, trekker de også frem at opplæringen som skjer i klasserommet må differensieres for at elevene skal oppleve å bli inkludert.

4.1.2 Differensiering

Differensiering er et fenomen som preger lærerne sine fortellinger når temaet er tilpasset opplæring. Flere av dem legger vekt på differensiering av undervisningsopplegget, for å kunne tilpasse opplæringen til elevenes ulike behov. De opplever da at også de elevene med særskilte behov blir ivaretatt. Med tanke på arbeidsmåter og innhold, forteller lærer 2 at hun bruker flere innfallsvinkler på samme tema. Med dette ønsker hun at elevene skal lære seg å anvende flere måter å tenke og ta innover seg kunnskap på. Hun bruker et eksempel fra naturfagstimen: *Jeg kan stå og snakke om noe og etterpå kan jeg vise en film som viser akkurat det samme som jeg tenker at jeg har stått og pratet om.* Selv om hun noen ganger tenker at hun overdriver, fortsetter hun med dette ettersom hun ser at noen elever forstår temaet bedre gjennom en illustrasjon, mens andre forstår temaet bedre gjennom tavleundervisning.

Variasjon av arbeidsmåter synes å være et viktig prinsipp for å sikre at mangfoldet i elevgruppen får best mulig utbytte av opplæringen som gis. Lærer 3 forteller at variasjon i både arbeidsmåter og lærestoffet er viktig for å engasjere flere elever for læring, også de med særskilte behov. Han trekker frem eksempler som at elevene i noen timer sitter sammen og jobber i grupper, mens de i andre tilfeller arbeider individuelt med en tekst, eller diskuterer ulike temaer i grupper eller i plenum. Lærer 4 varierer også undervisningen, og sier det slik: *Jeg varierer ved at elevene noen ganger kan sitte sammen med noen, og andre ganger sier jeg at jeg vil at de skal arbeide individuelt.* Lærer 2 legger til at hun kan ha en PowerPoint forelesning for de elevene som har behov for det, samtidig som hun setter de faglig sterkeste elevene med oppgaver, og sier: *Slik unngår jeg at de sterkeste elevene kjeder seg.* Dette kan også lærer 1 fortelle at hun gjør: *Noen ganger kan man la noen sitte og jobbe, mens andre får en lengre forelesning.*

Lærer 2 bruker også mye dramatisering for å variere undervisningen, og legger til: *Jeg bruker faktisk mye drama i naturfagstimen og det å eksponere meg selv håper jeg smitter over på elevene ved at de kan føle seg trygge.* Lærer 4 er også opptatt av å visualisere undervisningen, slik at hun når ut til flere. Hun forteller at hun konsekvent viser en dokumentar per uke, som belyser temaet de har. Hun sier: *Det kan være alt fra en podcast til en dokumentar som fokuserer på fagområdet elevene har arbeidet med.*

Som en del av den differensierte undervisningen, arbeider lærerne også mye med å nivå og relevans i fagene.

4.1.3 Nivå

Lærerne forteller at de har tydelige forventninger til alle elevene uavhengig av hvilket nivå de ligger på. De oppmuntrer og veileder elevene, gjennom å blant annet vise dem hva de behøver å legge mer vekt på for å utvikle seg videre. Lærer 1 forteller hvorfor: *Det er essensielt for at elevene skal få utbytte av undervisningen.*

Når lærerne snakker om tilpasset opplæring, forteller flere av dem at de forsøker å finne en middelvei, hvor de prøver å tilpasse fellesfaget til elevenes nivå. Lærer 3 forteller at denne middelveien ikke passer for alle, og sier: *Grunnen til dette er nettopp fordi klassen er sammensatt av elever med ulike bakgrunner og forutsetninger for fagene.* Han forteller videre at lærerne arbeider med en undervisning som er tilrettelagt mangfoldet i klassen, ved at de

lager sideveier ut fra middeelveien. Det gjøres ved å lage et opplegg til de elevene som har høy faglig motivasjon, og et annet opplegg for de elevene med lavere motivasjon. Han sier: *Man prøver altså å ha en sånn middeelvei, med tydelige alternativer til hvordan man kan avvike fra den.* Det er altså mye planlegging som ligger i dette, men lærerne erfarer at det er helt nødvendig dersom mangfoldet i elevgruppen skal oppleve mestring. Likevel forteller lærer 2 at hun er mer redd for å klare å tilpasse undervisningen til de faglig sterkeste enn til de faglig svakeste. Hun sier: *Nå har jeg lagd endel opplegg for de som syntes det er vanskelig for eksempel i matte, og jeg har kanskje ikke jobbet så mye med de som ligger på bære og prøver å få de til å strekke seg.*

I tillegg til å arbeide med nivå, ser lærerne også nødvendigheten av å gjøre fagene relevant for elevgruppen.

4.1.4 Relevans

Alle lærerne trekker frem nødvendigheten av at elevene ser relevansen i det de skal arbeide med. Lærer 2 forteller blant annet at han opplever det som viktig å koble teorien i fellesfagene opp mot praksis. Dette er også noe lærer 1 understreker og sier: *Det kan for eksempel være at elevene ser at de vil ha utbytte av det de lærer i en eller annen potensiell jobb.* På denne måten forsøker de å gjøre faget så tilgjengelig og relevant som mulig for elevene, også de med behov for særskilt tilrettelegging. Lærerne sier likevel at det ikke alltid er like lett å yrkesrettede fagene, og i hvilken grad det gjøres, kommer an på hvilket tema de har.

Lærer trekker 3 trekker frem at det kan være en utfordring å motivere alle elevene: *Det er ikke like enkelt å motivere elevene til å se relevansen av grammatikk og språkhistorie, som det for eksempel er med rapportskrivning.* Han legger til at grunnen til dette er fordi elevene ser at de vil få bruk for rapportskrivning i arbeidslivet. I tillegg forteller lærer 2 om et prosjekt hun og klassen har arbeidet med som de har kalt "meg selv som voksen". Her forestiller elevene seg hvor de befinner seg ti år frem i tid. De planlegger sitt eget hus, og finner ut av hvor mye de kommer til å tjene, med tanke på hva de skal arbeide med. Læreren sier at hun ser på prosjektet som svært positivt, fordi det er så reelt for elevene. Hun legger til: *Jeg har fått tilbakemeldinger på at elevene syntes det er veldig gøy å leke ti år frem i tid med tanke på økonomi.* Hun beskriver videre at elevene på denne måten får brukt matematikkfaget på en annerledes måte, og hun opplever da at en større del av mangfoldet i elevgruppen ser relevansen i faget..

I tillegg gir lærer 4 et eksempel på hvordan hun forsøker å koble teorien i faget opp mot praksis: *Vi har hatt om identitet i samfunnsfag, og da har elevene sittet i byen og registrert alderssammenhenger.* Hun forklarer videre at elevene skulle observere hvem som var ute og gikk med barnevogn midt på dagen, om det var mor, far eller bestemor. Dette er også en av måtene hun arbeider på for å gjøre faget relevant for mangfoldet i elevgruppen, og legger til: *Hele tiden forankres temaet. På denne måten klarer elevene å koble teorien til noe.*

Ut ifra lærernes beskrivelser av tilpasset opplæring, forstår jeg det som om at de legger stor vekt på differensiering som en viktig strategi for å kunne tilpasse undervisningen, slik at elevene opplever mestring. Differensiering blir beskrevet som en måte å nå ut til mangfoldet i elevgruppen på, både til de faglig sterke og de elevene med særskilte behov. De differensierer på ulike måter, og opplever at de lykkes med tilrettelegging av undervisningen når de klarer å legge den på et passe nivå, variere arbeidsmåtene og gjøre undervisningen relevant, ved å knytte lærestoffet til yrkeslivet eller til elevenes daglige liv. En av lærerne legger til: *Når man finner det tangeringspunktet, så lykkes man med tilpasning.*

Når lærerne klarer å tilpasse undervisningen, opplever de at det har positive konsekvenser for blant annet elevenes motivasjon og mestring.

4.2 Motivasjon og mestring

4.2.1 Indre og ytre motivasjon

Ifølge lærerne blir betydningen av motivasjon sett på som en viktig faktor i skolen. Flere av dem forteller at de i mange tilfeller får en oversikt over elevens motivasjon for skolearbeidet, gjennom observasjon av elevenes atferd. Likevel sier de at det er stor variasjon i elevenes motivasjon.

Flere av lærerne trekker frem at høy motivasjon blant annet kommer til uttrykk gjennom at elevene følger med i timene, stiller spørsmål om temaene de gjennomgår og at de gjør det de blir satt til. Lærer 2 forteller: *Med god arbeidsro tenker jeg at elevene er motivert.* Lærer 1 legger til: *Jeg opplever at de er motivert når de er fokusert.* Lærer 3 forteller også at han åpenlyst kan se om elevene er motivert eller ikke, og kommer med flere eksempler på dette: *Det gjenspeiler seg i alt. Alt fra for sent komning, til passiv holdning, til kroppsspråk, lite*

innsats, til å ikke møte opp på prøver eller svarer veldig kort på prøver. Det vises gjennom hele forløpet i faget. Han forteller videre at han også fort merker om elevenes motivasjon øker, ettersom det gjerne vil vise seg gjennom høyere oppmøte og mer innsats i timene.

Selv om de opplever at det variasjon i klassen i forhold til om elevene er indre eller ytre motivert, ønsker alle lærerne å få til en indre motivasjon hos elevene. Grunnen til dette er at de ser på denne typen motivasjon som elevenes drivkraft. Lærer 2 sier for eksempel: *Jeg ser på den indre motivasjonen som viktigst, så jeg prøver helst å få til en slik motivasjon hos elevene.* Lærer 1 legger til at hun opplever den indre motivasjonen som nødvendig for at elevene skal fullføre: *Uten litt indre motivasjon, så tror jeg det ikke er så lett å komme seg gjennom et helt skoleår.* Selv om lærerne ønsker å få til en indre motivasjon, sier lærer 2 at det ikke er noe de kan tvinge elevene til: *Motivasjon er jo viktig, men man kan ikke tvinge noen til å bli motivert.*

Flere av lærerne forteller nettopp at motivasjonen varierer fra elev til elev. De erfarer at de noen ganger kan fremme en indre motivasjon hos noen elever, mens andre ganger må de forsøke å fremme en ytre motivasjon, ut ifra for eksempel tilbakemeldinger eller forventninger til elevene. Lærer 1 forteller at: *Noen elever blir veldig trigget av en ytre motivasjon, hvor de har forventninger fra meg eller på hjemmebanen, mens andre klarer seg bedre med en indre motivasjon.* Selv om de ønsker å fremme en indre motivasjon hos elevene, legger lærer 4 vekt på at de elevene som går påbygg på yrkesfaglig utdanningsprogram ofte er styrt av en ytre motivasjon og hevder at: *Hovedmotivasjonen her på påbygg er bare å få en studiekompetanse, så de kan komme seg videre.* Hun forteller videre at en viktig del av tilretteleggingen av fagene derfor blir å prøve å få elevene til å se verdien av skolefagene.

For at elevene skal motiveres, trekker også lærerne frem betydningen av at elevene mestrer oppgavene som gis.

4.2.2 Mestring

Flere av lærerne erfarer at elever som får til oppgaver, også får høyere forventning om å mestre, noe de ser har betydning for elevenes motivasjon. De nevner særlig to ting som er viktig å arbeide med. *Det ene er å sette tydelige forventninger til elevene, og det andre er å gi elevene oppgaver tilpasset deres nivå.* Lærer 3 sier at han opplever det som viktig for elevene at han og de andre lærerne har tydelige forventninger til dem både faglig og sosialt, og

understreker dette ved å si: *Det blir viktig å ha tydelige forventninger til elevene, for da vet de hva jeg som lærer krever av dem.*

I tillegg trekker 3 også frem nødvendigheten av å tilpasse opplæringen til elevenes nivå. Dette er også noe lærer 1er tydelig på og sier: *Jeg ser det litt an i forhold til elevene og forsøker deretter å lage oppgaver som passer til deres nivå.* Hun forteller videre at hun oppfordrer elevene til å velge oppgaver som ligger på deres nivå, ettersom hun da vet at de kommer til å oppleve mestring. Hun sier likevel ikke til elever som ligger på et lavt nivå, at de skal velge enkle oppgaver, dette for å unngå at de skal føle seg mindre faglig flinke. Hun legger til: *Jeg sier ikke til eleven at du skal jobbe på et lavt nivå, men oppfordrer dem til å gjøre de enklere oppgavene først også kan vi jobbe videre med det som er vanskelig når vi har fått kontroll på det andre.* For å få dette til, arbeider hun mye med planleggingen og tilretteleggingen av både undervisningen og oppgavene hun gir, og da særlig til de elevene som opplever faget som vanskelig. Hun sier at slik planlegging krever mye av henne som lærer, i form av ressurser og tid, men at det lønner seg i form av at elevene vil oppleve mestring, noe som igjen ofte fører til motivasjon.

Det kan se ut som om at lærerne er opptatt av at opplevelsen av motivasjon og mestring er viktige faktorer i undervisningen. Det er likevel ulike typer motivasjon som trigger dem, men uavhengig av dette blir det viktig å gi elevene oppgaver tilpasset deres nivå. For å kunne gjøre dette trekker lærerne frem et tverrfaglig samarbeid med aktørene rundt eleven som sentralt.

4.3 Tverrfaglig samarbeid

Lærerne legger vekt på den positive siden ved et tverrfaglig samarbeid. De trekker frem de andre lærerne som underviser i de samme fagene, programfaglærerne og spesialpedagogene på skolen, både i forhold til det faglige og det sosiale. Lærer 1 sier blant annet: *Dersom jeg har en god relasjon til programfaglæreren/ene kan vi lettere samarbeide om å finne oppgaver som passer innenfor fellesfagene, noe som gjør at jeg bedre kan tilpasse oppgavene til elevenes interesser.* Et eksempel på dette er at hun samarbeidet med programfaglæreren i elektrofaget når elevene skulle lære seg å skrive en rapport. De skulle forklare hvordan de monterte en tavle, og læreren hadde da behov for å få hjelp av programfaglæreren, fordi hun selv ikke kunne noe om dette. Hun forteller videre at et slikt samarbeid har positive konsekvenser for elevene, fordi hun da kan bruke temaer i undervisningen som hun vet at de

samtidig lærer om i elektrofaget. Hun legger til: *Det kan føre til at elevene bedre ser relevansen av å skrive rapporten i engelsken, og elevene vil da ha større mulighet til å oppleve mestring.* Hun legger til: *Da får de skinne, og det syntes elevene er svært gøy.*

I tillegg til et godt samarbeid med programfaglærerne, legger flere av lærerne vekt på betydningen av et godt samarbeidet med kolleger som underviser i de samme fagene som en selv. Lærer 2 sier for eksempel: *Vi samarbeider jo endel, sånn oss lærere imellom hvis vi har samme fag, så da snakker vi mye om planlegging for å komme gjennom det vi skal.* Hun legger til at de har en god kultur for samarbeid, og at hun ser på dette som svært positivt, ettersom de da kan dele tanker og/eller erfaringer om blant annet temaer i fagene.

Flere av lærerne understreker også betydningen av å ha et godt samarbeid med spesialpedagogen/ene på skolen. De erfarer at dette spiller inn på kvaliteten av deres tilrettelegging av undervisning for de elevene med særskilte behov.

Lærer 4 sier blant annet: *Her på yrkesfaglig utdanningsprogram har vi en spesialpedagog som har ansvaret for de elevene som har behov for å være færre elever i klasserommet eller som har behov for ekstra hjelp.* Hun forteller videre at samarbeidet er svært viktig for at hun kan forbedre den ordinære undervisningen. Lærer 3 understreker dette ved å vektlegge betydningen av dette samarbeidet når det gjelder oppfølging av elevene som har særskilte behov. I denne sammenhengen trekker han frem betydningen av de ukentlige teammøtene de har på skolen. Teamet består av kontaktlærer, fellesfaglæreren, programfaglærere, rådgiver og spesialpedagog som er ansatt ved skolen. På disse møtene har lærerne mulighet til å ta opp ulike temaer, alt fra spesifikke ting i undervisningen til spørsmål som gjelder enkelte elever. Flere av lærerne ser på disse teammøtene som svært positive og nyttige, ettersom de her kan dele erfaringer og opplevelser med de andre kollegene, både når det gjelder det faglige, men også spesielt når det gjelder elever med behov for spesiell tilrettelegging. De sier: *Da klarer man gjerne å bygge seg opp et bedre bilde av eleven og dens behov, og det er jo veldig nyttig.*

Flere av lærerne sier også at de har inne en spesialpedagog i endel timer og opplever det som svært nyttig, fordi de da kan spille på hverandre. De trekker frem at samarbeidet blir viktig fordi spesialpedagogen blant annet har en annen kompetanse, enn det de selv har som lærere. Dette hjelper lærerne til å få en mer utfyllende forståelse av eleven og elevens

opplærings situasjon. Lærer 1 forteller: *Vi er heldige og har mange ressurser på skolen og kjører på med alt.*

Lærer 3 trekker også frem at hun opplever det som svært viktig å etablere et godt samarbeid med spesialpedagogen, og sier at det positive samarbeidet gjør at de lettere kan spille på hverandre. Hun forteller: *Dersom spesialpedagogen syntes temaet vi har om er gøy, kan jeg fint bytte rolle med han/hun. Da kan jeg gå til elevene på en annen måte istedenfor at jeg alltid står foran.* Han avslutter med å si: *Jeg ser på alt som positivt ved å bruke kolleger som støtte, fordi man kan få innspill på hva man kan gjøre annerledes, både i forhold til nye tekster man kan bruke, og egentlig det aller meste. Det letter arbeidet og skaper refleksjoner, og det er veldig fint.*

Det ser dermed ut som om alle lærerne opplever det som viktig å skape et godt tverrfaglig samarbeid, og da særlig med spesialpedagogen i forhold til å kunne tilpasse undervisningen bedre til elevene med særskilte behov.

5 Drøfting av funn

I dette kapittelet drøfter jeg funnene fra min studie opp mot relevante teoretiske perspektiver. Temaene som er kommet frem i forbindelse med den teoretiske drøftingen er: tilpasset opplæring, motivasjon, mestring og tverrfaglig samarbeid.

5.1 Tilpasset opplæring

Et av formålene med studien er å undersøke hvordan lærerne tilrettelegger undervisningen slik at den tilpasses mangfoldet i elevgruppen. Datamateriale viser at lærerne er svært opptatt av å få til en tilpasset opplæring slik at hele elevgruppen, og særlig elever med særskilte behov, skal oppleve mestring og motivasjon for skolearbeidet. Dette er i tråd med Opplæringslova (1998, § 1-3) om tilpasset opplæring. Her blir beskrevet at all undervisning skal være tilpasset elevenes evner og forutsetninger, både den ordinære opplæringen og spesialundervisningen.

Det ser ut som at lærerne i min studie bruker tilpasset undervisning som et virkemiddel for å skape inkludering i klasserommet. Grunnen til dette er fordi flere av lærerne forteller at de arbeider mye med tilrettelegging av det faglige, slik at de kan møte mangfoldet i elevgruppen. Lærernes fokus på å tilpasse til mangfoldet er svært positivt. Dette blir blant annet trukket frem i de kvantitative studiene i perioden 1994-2009, som rapporten til Nordahl et al. (2018) viser til. Resultatene sier at dersom elevene med særskilte behov får en tilpasset opplæring i klasserommet, og blir værende med resten av klassen, vil det kunne øke deres nivå. Dette er fordi elevene på denne måten kan måle seg mot sine medelever som er faglig sterke.

I tillegg til å arbeide med tilpasning i forhold til det faglige, er også lærerne opptatt av at det sosiale påvirker elevenes opplevelse av tilhørighet. I starten av skoleåret arbeider lærerne mye med klassemiljø, da det er viktig at de blir kjent med elevene og at elevene blir kjent med hverandre. Funnene viser at lærerne er svært opptatt av at elevene både skal trives faglig og sosialt. Ut ifra dette synes det som at lærerne opplever at elevenes faglige og sosiale trivsel, spiller inn på deres opplevelse av å være inkludert. Dette er i tråd med St.meld. nr. 30 (2003-2004) om *Kultur for læring* som knytter inkluderingsprinsippet til dels faglig- og til dels sosial tilpasning. Den faglige tilpasningen går ut på at elevene skal møte utfordringer de kan mestre, mens den sosiale tilpasningen handler om at elevene skal delta i et inkluderende fellesskap. Lærernes fokus på dette blir trukket frem som positivt av Skaalvik og Skaalvik

(2013). De legger vekt på at dette er viktig, ettersom elevene har behov for å både oppleve mestring innenfor det faglige og gjennom interaksjon med jevnaldrende.

Ut ifra dette kan vi se at lærerne er bevisst på at det er nødvendig å tilpasse både det faglige og tilrettelegge for det sosiale, for at elevene kan ta del i fellesskapet. I forhold til tilrettelegging av det sosiale, trekker lærerne frem viktigheten av å bygge positive relasjoner til elevene. Dette samsvarer med Nordahl et al. (2016) som sier at læreren kan påvirke klassemiljøet gjennom å bygge positive relasjoner til elevene.

Ut ifra mine funn, kommer det tydelig frem at lærerne bevisst anerkjenner elevene i og utenfor klasserommet. I tillegg til oppmuntring og veiledning i forhold til det faglige, tar de hyppig i bruk anerkjennelse også utenom det faglige. Lærerne opplever det som viktig å være observant og støttende ovenfor elevene, og spesielt for de elevene med særskilte behov. Lærernes anerkjennelse ovenfor elevene er ifølge Drugli (2015) en sentral dimensjon i positive-lærer-elev-relasjoner. Hun trekker inn viktigheten av at lærerne bygger positive lærer-elev-relasjoner, ettersom det har betydning for elevenes sosiale og faglige læring i skolen.

En annen måte lærerne anerkjenner elevene på, er gjennom å ha tydelige forventninger til dem. Det synes som at tydelige forventninger til elevenes atferd og til elevenes faglige prestasjoner er viktig. Dette med tanke på at lærerne erfarer at det kan påvirke elevenes forventninger til seg selv. Deres beskrivelser, samsvarer både med Hattie (2009) sin metaanalyse og Utdanningsdirektoratet (2015) sin artikkel om *Tydelige forventninger og motivering av elevene*. I Hattie (2009) sin studie blir det vektlagt at tydelige forventninger er en viktig faktor i forhold til elevenes presentasjoner, innsats og atferd. Dette er fordi det vil hjelpe elevene med å innstille seg mentalt på oppgaver som ligger foran dem. Utdanningsdirektoratet (2015) trekker også frem nødvendigheten av tydelige forventninger til elevene, ettersom det fører til motivasjon hos elevene.

I tillegg til sosial tilpasning, beskriver også lærerne at faglig tilpasning er viktig for at elevene skal oppleve tilhørighet i klassen.

Lærerne ser tilpasset opplæring i nær sammenheng med differensiering. De uttrykker at differensiering blir sentralt for å kunne legge til rette for at elevgruppen skal møte

utfordringer tilpasset deres evner og nivå. Dette er noe lærerne igjen erfarer at fører til mestringsopplevelse hos elevene. Lærernes opplevelser av viktigheten av en differensiert undervisningen, er i tråd med Imsen (2016) sin beskrivelse av differensiering, som uttrykker at det er en forskjellsbehandling, men i positiv forstand. Hun sier at det et virkemiddel for å tilpasse undervisningen.

Lærerne har en felles forståelse av hva en differensiert undervisning innebærer, og forteller at de forsøker å tilpasse undervisningen innenfor klassens rammer. Det synes som om at lærerne anvender en pedagogisk differensiering (Imsen, 2016), ettersom de ønsker å tilpasse undervisningen til mangfoldet i elevgruppen, slik at både de faglig sterke og elever med særskilte behov skal bli ivaretatt. For å ha mulighet til å variere undervisningen, forteller lærerne at de bruker mye tid på planlegging. Dette samsvarer med Imsen (2016) som trekker frem at pedagogisk differensiering stiller store krav til lærerens planlegging og organisering.

I studien trekker også lærerne frem ulike arbeidsmåter og innfallsvinkler som viktige faktorer for å kunne øke elevenes interesser, engasjement og forståelse av fagene.

Lærerne erfarer at ulike arbeidsmåter er viktig, nettopp fordi elevene lærer på forskjellige måter. De ser verdien av ulike arbeidsmåter for å kunne møte elevenes ulike forutsetninger, slik at alle elevene på denne måten opplever mestring. Lærerne sine erfaringer samsvarer med NOU 2016:14 (s.62) sitt punkt om læringsaktiviteter, som er et av deres kjennetegn på differensiert undervisning. Slike læringsaktiviteter handler altså om å tilpasse til elevenes ulike behov og å legge til rette for mestring hos elevene. Dette sammenfaller med det som uttrykkes i Kunnskapsdepartementet (2017), *Overordnet del- verdier og prinsipper for grunnopplæringen*, og Meld. St. 22 (2010-2011), hvor ulike arbeidsmåter blir vektlagt som et viktig prinsipp for elevenes motivasjon og lærelyst.

Flere av lærerne forteller også at de differensierer undervisningen gjennom å bruke ulike innfallsvinkler på samme tema. De opplever at ulike innfallsvinkler skaper lærelyst, noe som igjen fører til at flere elever henger med på temaet som det undervises om. Bunting (2014) bekrefter at ulike innfallsvinkler er en måte å variere undervisningen på, og at det vil være til hjelp for at elevene skal tilegne seg innholdet i faget. Eksempler på ulike innfallsvinkler som lærerne tar i bruk er blant annet dramatisering, tavleundervisning, filmvisning og podcast. Når lærerne bryter opp undervisningen i for eksempel matematikk eller samfunnsfag med ulike aktiviteter eller prosjekter, er det for å gjøre faget mer interessant for elevene.

Ifølge Imsen (2016) er tempodifferensiering en annen måte å utføre en pedagogisk differensiering på. Dette er noe lærerne fra studien tar i bruk. De lar de faglig sterke få oppgaver, samtidig som de elevene som har behov for en lengre PowerPoint forelesning får det. På denne måten møter lærerne elevene ut ifra deres forutsetninger, noe som gjør at elevene opplever mestring, så lenge de faglig sterke elevene også får oppgaver som utfordrer dem.

Det er sammenheng mellom hvordan lærerne fra min studie opplever tilpasset opplæring, og hvordan lærerne fra Damsgaard og Eftedal (2015a) sin studie opplever det. Lærerne i deres studie, ser også tilpasset opplæring i nær sammenheng med differensiering. Dette kommer til syne ved at lærerne er bevisst på å variere undervisningen for at mangfoldet i elevgruppen skal nå målene sine.

For å kunne inkludere alle elevene i den ordinære undervisningen, ønsker lærerne i min studie å gjøre fellesfagene relevant for elevene. De opplever at det er viktig å ta utgangspunkt i noe elevene selv forstår har en sammenheng med yrkesfagene, og at elevene selv skal se nytteverdien av det de lærer. I denne sammenhengen erfarer de at det er viktig å koble teorien i fellesfagene opp mot praksis. Nordahl (2010) påpeker at undervisningens innhold bør være relevant for at elevene skal bli engasjert, fordi dette igjen vil være positivt for elevens læring. Ved å gjøre fellesfagene relevante for elevene, opplever lærerne i studien at det har en positiv effekt på elevenes motivasjon for faget.

Dersom lærerne har et godt samarbeid med yrkesfaglærere, opplever de at det er lettere å finne relevante oppgaver som passer til elevenes forutsetninger. De forteller at de da kan samkjøre noen temaer i fellesfagundervisningen med temaer elevene har om i yrkesfagene. Dette kan hjelpe elevene til å se sammenhengen og relevansen av for eksempel rapportskrivning i engelsk. Betydningen av å yrkesrette fellesfagene blir påpekt i prosjektet *Yrkesretting og relevans i fellesfagene* (Utdanningsdirektoratet, 2017b), hvor det presiseres at yrkesretting i matematikk, norsk, engelsk og naturfag kan øke elevenes motivasjon for faget. Når fagene gir mer helhet og sammenheng, vil elevene kunne se nytteverdien fagene har på sikt for arbeidslivet, og dette vil igjen være med på å skape motivasjon hos elevene.

Lærerne opplever at deres tilrettelegging av undervisningen er av stor betydning for elevenes motivasjon for skolearbeid.

5.2 Motivasjon

Analysen av datamateriale viser at lærerne har høyt fokus på motivasjon. De ser på motivasjon som en viktig faktor for at elevene i det hele tatt kan lære seg noe. Grunnen til dette er at lærerne erfarer at elevenes motivasjon er avgjørende for hvor mye innsats de legger ned i skolearbeidet. Dette er sammenfallende med Shunk, Pintrich og Meese (som sitert i Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 14) sin definisjon av begrepet motivasjon: ”*The process whereby goal-directed activity is instigated and sustained*”. Den viser til at elevenes motivasjon både er avgjørende for hvilke aktiviteter som igangsettes, hvor mye innsats elevene legger inn i arbeidet, og hvor konsentrert de er i forhold til faget.

Likevel opplever lærerne i min studie at noen elever er mer motivert enn andre, og de forteller at de raskt får en oversikt over hvem som er motivert for hva. Å trekke slutninger om elevenes motivasjon basert på atferden de observerer, er noe lærerne ofte gjør ifølge Skaalvik og Skaalvik (2015). De legger til at dette ikke gir et godt nok bilde av hvor motivert eleven faktisk er, da elevenes atferd sier noe om deres motivasjon, men lite om hvorfor de er motiverte eller umotiverte. I denne sammenhengen forteller lærerne i studien at de også har en god dialog med elevene og aktørene rundt elevene, som kontaktlærer, yrkesfaglærer og spesialpedagog. Dette for å kunne få et bedre bilde av elevenes motivasjon, og hva som fremmer eller hemmer motivasjonen.

Ut ifra dette ser det altså ut som om lærerne er bevisst på at observasjon av elevenes atferd ikke er nok. Når de opplever det som nødvendig å snakke med de andre aktørene rundt elevene, forstår jeg det som at samarbeidet dem imellom, blir særlig viktig for å øke motivasjon til de elevene med særskilte behov. Samarbeid mellom læreren og spesialpedagogen blir ifølge Moen (2013) viktig i denne sammenhengen, for at læreren skal kunne forstå elevenes opplærings situasjon på best mulig måte. Dette er fordi spesialpedagogen har en annen type kunnskap som fungerer som en støtte for læreren i tilrettelegging av opplæringen.

Flere av lærerne forsøker å få til en indre motivasjon hos elevene, nettopp fordi de erfarer at en slik motivasjon er elevenes drivkraft. Dette støttes blant annet av Skaalvik og Skaalvik (2015) som hevder at elevene får det beste læringsresultatet når elevene er indre motivert. Grunnen til dette er at aktiviteten i seg selv gir glede og tilfredsstillelse. Lærerne i min studie ønsker derfor å jobbe mye for å stimulere elevene slik at de blir indre motivert. Likevel

opplever de at det er en utfordring å fremme indre motivasjon hos alle elevene, og det synes derfor som at de forsøker å få til en autonom ytre motivasjon hos de elevene det gjelder. Deci & Ryan (som sitert i Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 67) sin beskrivelse av en slik motivasjon er at elevene selv internaliserer verdien av å legge ned arbeid med skolefagene. Lærerne i studien snakker ikke direkte om en autonom ytre motivasjon, men de forteller som nevnt at de legger stor vekt på å yrkesrette fellesfagene. Dette er fordi elevene da lettere kan se hvorfor temaer i for eksempel norsk, matematikk og engelskfaget er viktig å lære seg.

Lærerne opplever at deres tydelige forventninger i kombinasjon med tilbakemeldinger i og utenfor klasserommet fører til en lyst og interesse for læring, noe som igjen trigger til ekstra innsats i timene. Lærernes erfaringer knyttet til støtte er sammenfallende med funn i Hattie sin studie (som sitert i Spurkeland, 2011), som sier at læringseffekten øker hos de elevene som opplever at læreren har positive forventninger til dem. Både i form av emosjonelle og instrumentelle forventninger.

Lærerne opplever også at ytre faktorer som karakterer, motiverer noen elever. De erfarer blant annet at dette har betydning for noen av elevenes innsats i faget. Ifølge Deci & Ryan (som sitert i Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 67) blir disse karakterene sett på som en kontrollert ytre motivasjon, nettopp fordi elevene legger inn en arbeidsinnsats for å ikke skulle stryke, og dermed måtte gå om igjen. Ut fra lærernes beskrivelser, blir altså ytre forhold i mange sammenhenger sett på som nødvendig for å få elevene gjennom skolen. Lærernes erfaringer er i tråd med Deci & Ryan (som sitert i Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 68) sin forskning. Den viser at store deler av menneskers aktiviteter påvirkes av ytre forhold. Det er imidlertid den indre motivasjonen som fremmer læring, gjennom at belønningen for å utføre en oppgave vil bli tilfredsstillende av å få til oppgaven. Læringspotensialet til eleven vil altså kunne bli større dersom oppgaven utføres av egeninteresse og indre motivasjon.

Lærernes evne til å velge metoder som er tilpasset elevenes nivå, deres evne til å gjøre innholdet i fagene relevant og tilpasse vanskegraden til mangfoldet i elevgruppen, ser ut til å ha stor betydning for at elevene skal oppleve mestring.

5.3 Mestring

I studien erfarer lærerne at elevenes opplevelse av å mestre fagene, har betydning for den arbeidsinnsatsen de legger inn i skolearbeidet. Dette synes å være sammenfallende med Bandura (som sitert i Manger, 2012, s. 26) sin forskning om at forventning om mestring er viktig for motivasjonen. I tillegg til å ha tydelige forventninger til elevene, kommer det frem i lærernes beskrivelser at de er bevisst på å planlegge undervisningen, slik at den blir gitt ut fra elevenes nivå og forutsetninger. Det synes derfor som at lærerne er bevisst på at faktorer i miljøet, som tydelige forventninger og planlegging blir viktig for at elevene skal oppleve mestring. Dette samsvarer med et viktig poeng som Bandura (som sitert i Manger, 2012, s. 26) trekker frem, om at situasjonen elevene er en del av spiller inn på deres forventning om mestring, som igjen er viktig for deres motivasjon.

Som tidligere beskrevet, forsøker lærerne å lage sideveier ut fra middelveien. De lager altså et opplegg til de faglig sterke elevene, og et annet opplegg til elevene med særskilte behov. Lærerne opplever det som viktig, fordi de erfarer at de elevene som får til oppgaver, også har høyere forventning om å mestre. Lærerne arbeider altså mye med å se hver enkelt elev sitt behov. Dette forstår jeg som om at lærerne erfarer at elevenes mestringsopplevelser blir en kilde til å opprettholde elevenes motivasjon. Hvis vi ser dette opp mot Bandura (som sitert i Manger, 2012, s. 26) og Skaalvik og Skaalvik (2013) sin forskning, samsvarer lærernes opplevelser av forventning om mestring med deres funn. Blant annet funnet om at reelle mestringsopplevelser er den viktigste kilden til forventning om mestring. Lærerne må derfor hele tiden arbeide aktivt for at elevene gis både krevende og overkommelige oppgaver. For å få dette til understreker lærerne at planleggingen blir viktig, da de på denne måten har bedre mulighet til å tilrettelegge opplæringen slik at alle elevene opplever mestring. Samarbeidet med yrkesfaglærere blir viktig i denne sammenhengen.

Lærerne trekker også frem spesialpedagogen som sentral i planleggingen, for at de elevene med særskilte behov skal oppleve mestring. Skaalvik og Skaalvik (2015) sin teori om forventning om mestring, forklarer at elevens opplevelse av å mestre har mye å si for elevens innsats og utholdenhet når de møter på vanskelige oppgaver i skolen. For at elevene i det hele tatt skal erverve seg nye kunnskaper og ferdigheter, må forventning om mestring til, fordi elevene først da legger inn en innsats i det faglige.

Ut ifra mine funn, ser det ut som at lærerne bruker et tverrfaglig samarbeid som et redskap for å kunne gi mangfoldet i elevgruppen en tilpasset opplæring. Et slikt samarbeid blir beskrevet av lærerne som viktig for at alle elevene, også de med særskilte behov, skal oppleve mestring og motivasjon.

5.4 Tverrfaglig samarbeid

Det ser det ut som at lærerne ut ifra mine funn opplever at det er flere faktorer som må ligge til rette for at de skal lykkes med en tilpasset opplæring. Et godt tverrfaglig samarbeid blir av lærerne trukket frem som betydningsfullt. For å kunne gi mangfoldet i elevgruppen realistiske utfordringer som de kan strekke seg mot og mestre, erfarer lærerne at et godt samarbeid med de andre lærerne og spesialpedagogen blir viktig. Lærerne sier blant annet at når det er snakk om elever med behov for spesiell tilrettelegging, opplever de det som positivt å samarbeide med lærere som underviser i de samme fagene som en selv, programfaglærer og spesialpedagog. Samarbeidet med de andre lærerne blir viktig for å blant annet kunne gjøre temaer i faget relevant. Lærerne opplever det også som svært viktig å bygge en god relasjon med spesialpedagogen, fordi det gir bedre mulighet for kunne tilrettelegge for de elevene med særskilte behov. Lærerne sine erfaringer understreker betydningen av det Moen (2013) betegner som samordning, et begrep hun anvender for å koordinere tjenester. Hun sier at det handler om å legge forholdene til rette for å kunne samarbeide med hverandre, og at dette ofte er nødvendig for å kunne utvikle helhetlige og gode opplæringstilbud for barn og unge med særskilte behov.

I studien trekker lærerne også frem at aktørenes ulike kompetanse i det tverrfaglige teamet blir viktig, for å kunne ivareta elevenes opplæringssituasjon på best mulig måte. Flere av lærerne forteller at de kan dele erfaringer og opplevelser med hverandre på disse teammøtene. Slike erfaringer dreier seg både om de faglig sterke elevene og de elevene som trenger spesiell tilrettelegging. Når de sammen med andre kan planlegge undervisningen, erfarer lærerne at undervisningen bedre tilpasses mangfoldet i elevgruppen. Dette er i tråd med Lillejord et al. (2010) som sier at kollegasamarbeid er selve ryggraden i alt profesjonelt arbeid som utføres i skolen.

Lærerne i denne studien beskriver at det tverrfaglige teamet har stor betydning for å øke kvaliteten på undervisningen, slik at den også tilpasses bedre til de elevene med særskilte

behov. De erfarer at samarbeidet letter på arbeidet deres og skaper refleksjoner, blant annet fordi aktørene i teamet har ulik kunnskap. Den ulike kunnskapen aktørene i teamet innehar, er også noe Moen (2013) ser på som betydningsfullt. Lærerne vil da kunne få en ny og utfyllende forståelse av den enkelte elev og elevgruppen.

Når lærerne i studien opplever at teammøtene er nyttige blant annet for å få en bedre forståelse av enkelte elever med særskilte behov, forstår jeg det som at teammøtene blir viktig for å kunne tilpasse undervisningen til mangfoldet. Bjørnsrud (som sitert i Lillejord et al., 2010) støtter opp om dette ved å si at lærersamarbeidet blir en arbeidsmåte for å gjennomføre prinsippet om tilpasset opplæring.

Når elevene har ulike forutsetninger og arbeider på ulike måter, vil altså samarbeidet mellom lærerne og spesialpedagogen i det tverrfaglige teamet være sentralt. Dette blir spesielt viktig for å ivareta de elevene med særskilte behov. For å få til best mulig tilrettelegging av undervisningen, opplever lærerne at samarbeidet blir viktig. Det kan føre til at læreren får en bedre helhetsforståelse av disse elevene. Moen (2013) bekrefter at spesialpedagogen kan fungere som en støtte for læreren, både gjennom å følge opp elever med særskilte behov og ved å gi råd og veiledning til læreren.

Lærerne opplever altså at spesialpedagogen blir en viktig ressurs, og trekker frem at de derfor ser på det som viktig å etablere et godt samarbeid med spesialpedagogen. Lærernes erfaringer er i tråd med Skaalvik og Skaalvik (2012) som sier at spesialpedagogen kan være en støtte for læreren dersom samarbeidet er godt. De kan da dra veksler på hverandres kunnskapsområder.

I studien kommer det tydelig frem at lærerne er opptatt av å gi alle elevene en tilpasset opplæring, og at de skal oppleve å ha tilhørighet til sin klasse. Når spesialpedagogen involveres i klasserommet, opplever elevene å ha en tilhørighet til sin ordinære klasse. Dette kommer frem som et positivt tiltak i rapporten *Inkluderende fellesskap for barn og unge* skrevet av Nordahl et al. (2018). Ifølge rapporten er dette av stor betydning, og viser til kvantitative studier i videregående opplæring i Norge i perioden 1994-2009. Studiene antyder at elever som fikk spesialundervisning oppnådde bedre målbare resultater dersom de hadde tilhørighet til den ordinære klassen.

Funnene i denne studien viser at lærerne ser på det tverrfaglige samarbeidet som svært positivt, ettersom de da kan få et bedre bilde av eleven og dens opplærings situasjon. Det tverrfaglige samarbeidet blir også trukket frem som viktig når det kommer til inkludering av elevene og spesielt de med særskilte behov.

6 Sammenfatning og avsluttende kommentarer

For å besvare problemstillingen: *Hvordan tilrettelegger lærere ved yrkesfaglig utdanningsprogram for tilpasset opplæring og inkludering?* har jeg gjort en kvalitativ studie. Jeg valgte en slik studie for å få muligheten til å gå i dybden på temaene jeg ønsket å studere. Et kvalitativt forskningsintervju ble naturlig for meg å velge, ettersom jeg ønsket å få beskrivelser av lærerens opplevelser rundt hvordan tilpasset opplæring gjøres i praksis.

Studien har gitt meg innsyn i fire læreres erfaringer og opplevelser av hvordan de tilrettelegger for tilpasset opplæring og inkludering ved yrkesfaglig utdanningsprogram. Informantenes beskrivelser har til sammen gitt meg en bedre forståelse av hvordan tilrettelegging av undervisningen gjøres for å inkludere alle elever. Det å få et lærerperspektiv på disse temaene, ser jeg på som svært positivt, ettersom jeg som spesialpedagog kommer til å samarbeide med lærere og de andre aktørene rundt elever med særskilte behov.

Ifølge Kunnskapsdepartementet (2017) handler tilpasset opplæring om at skolen og læreren skal gi en opplæring som skaper motivasjon, lærelyst og tro på egen mestring. I hvilken grad undervisningen er tilpasset, vil også kunne ha noe å si for elevenes opplevelse av tilhørighet. Når tilpasset opplæring, inkludering og opplevelse av motivasjon og mestring er noe alle elever har krav på, er det interessant å se på hvordan dette muliggjøres i praksis.

Funnene viser at informantenes erfaringer og opplevelser i stor grad samsvarer med hverandre og de teoretiske perspektivene presentert i denne studien. Funnene viser at tilpasset opplæring ut fra lærerperspektivet handler å gi alle elever en opplæring som de kan strekke seg mot og mestre. De trekker frem både de faglig sterke og de elever med særskilte behov når de beskriver viktigheten av å få til en tilpasset opplæring i klassen. Lærerne er samstemte i forhold til hvordan de arbeider med å nå ut til mangfoldet i elevgruppen, og viser til at de differensierer undervisningen. De forstår altså tilpasset opplæring som differensiering, og varierer på mange måter slik at flere elever kan oppleve mestring ut fra sine evner og forutsetninger. Lærerne differensierer også undervisningen slik at de kan holde elevgruppen samlet. Selv om dette krever mye planlegging, ønsker de å gjøre det på denne måten fordi de erfarer at elevenes opplevelse av å være inkludert i et fellesskap spiller positivt inn på deres læring.

Ut fra funnene kan vi se at lærerne i stor grad ønsker å inkludere alle elevene i klassen, også de med særskilte behov. Dette er noe som kommer frem i beskrivelsene av samarbeidet med spesialpedagogen. Lærerne er samstemte når de sier at de er opptatt av å ha et godt samarbeid med spesialpedagogen, for å kunne få en bedre helhetsforståelse av elevene. Dette viser at skolen har en kultur hvor inkludering er i stort fokus. Når lærerne har en bedre forståelse av elever med særskilte behov, blir de også mer bevisste sin egen praksis og hvordan den kan endres for å nå ut til mangfoldet av elevene.

Lærerne ivaretar også elevenes opplevelse av tilhørighet når de har et godt tilrettelagt system som gjør at spesialpedagogen har mulighet til å være i klasserommet med elevene, istedenfor at elevene blir tatt ut av klasserommet. Lærerne opplever også at det tverrfaglige samarbeidet generelt er viktig for å kunne gi og få råd som blant annet kan omhandle hele elevgruppen eller enkelte elever. Lærerne trekker også inn faktorer som kan spille inn på om elevene opplever tilhørighet eller ikke. Dette kan blant annet være lærernes forventinger til elevene og deres instrumentelle og/eller emosjonelle støtte. Anerkjennelse i form av konstruktive tilbakemeldinger på det faglige arbeidet eller gjennom å vise interesse, er noe flere av lærerne erfarer har betydning for elevenes motivasjon for skolearbeidet. Et eksempel som trekkes frem er at elevene yter en god innsats fordi de ikke ønsker å skuffe lærerne.

Motivasjonen til elevene på yrkesfaglig utdanningsprogram er ulik. Noen er indre motivert, mens andre blir mer trigget av en ytre motivasjon. Lærerne uttrykker at de ønsker å få til en indre motivasjon, nettopp fordi den er viktig i det lange løp. Som lærere gjør de alt i sin makt for å motivere elevene. Likevel er ikke dette noe de kan påtvinge dem. Beskrivelser lærerne gir i denne sammenhengen, er at de blant annet forsøker å gjøre fellesfagene relevant. Da blir det lettere for elevene å forstå innholdet i norsk, matematikk, engelsk, naturfag og samfunnsfag og hvorfor disse fagene er viktige.

De ulike temaområdene jeg har studert går inn i hverandre. Dette kommer til syne ved at lærerens tilrettelegging av undervisningen spiller inn på elevenes motivasjon, mestring, og av deres opplevelse av å bli inkludert fellesskapet. Graden av samarbeidet lærerne har med de andre aktørene rundt eleven, slik som de andre fellesfaglærerne, yrkesfaglærerne og spesialpedagogen, har noe å si for hvor god tilpasningen blir. Grunnen til dette er at lærerne opplever at de bedre ivaretar hele skalaen av elever dersom de har et godt samarbeid, særlig med spesialpedagogen.

Referanseliste

- Bachmann, K. & Haug, P. (2006). *Forskning om tilpasset opplæring*. (Forskningsrapport nr. 62). Hentet fra https://www.udir.no/Upload/Forskning/5/Tilpasset_opplaring.pdf
- Bunting, M. (2014). *Tilpasset opplæring - i forskning og praksis*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Dalen, M. (2004). *Intervju som forskningsmetode - En kvalitativ tilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Damsgaard, H.L. & Eftedal, C.I. (2015a). Hvordan gjør vi det? Tilpasset opplæring i praksis. *Bedre skole, 1*, 23-27.
- Damsgaard, H.L. & Eftedal, C.I. (2015b). Når intensjon møter virkelighet – læreres erfaring med å tilpasse opplæringen. *Bedre skole, 1*, 16-22.
- De nasjonale forskningsetiske komiteene. (2015a). Konfidensialitet. Hentet 28. Januar 2018, fra <https://www.etikkom.no/FBIB/Temaer/Personvern-og-ansvar-for-den-enkelte/Konfidensialitet/#Konfidensialitetens>
- De nasjonale forskningsetiske komiteene. (2015b). Hva er forskningsetikk? Hentet 28. Januar 2018, fra <https://www.etikkom.no/hvem-er-vi-og-hva-gjor-vi/hvem-er-vi-og-hva-gjor-vi/hva-er-forskningsetikk/>
- Deci, E.L. & Ryan, R.M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum.
- Drugli, M.B. (2015). *Relasjonen lærer og elev*. Oslo: Cappelen Damm.
- Ekeberg, T.R. & Holmberg, J.B. (2004). *Tilpasset og inkluderende opplæring i en skole for alle* (2 utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Federici, R.A. & Skaalvik, E.M. (2013). Lærer-elev-relasjonen- betydning for elevenes motivasjon og læring. Hentet 15. Februar 2018, fra <https://utdanningsforskning.no/artikler/larer-elev-relasjonen---betydning-for-elevenes-motivasjon-og-laring/>
- Hattie, J. (2009). *Visible learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. New York: Routledge.
- Håstein, H. & Werner, S. (2015). Sentrale verdier for tilpasset opplæring. Hentet 23. Januar 2018, fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/tilpasset-opplaring/sentrale-verdier/>
- Idsøe, E.C. (2015). Tilpasset opplæring for elever med stort læringspotensial. Hentet 2. April 2018, fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/tilpasset-opplaring/stort-laringspotensial/>
- Imsen, G. (2016). *Lærerenes verden - Innføring i generell didaktikk*. Universitetsforlaget: Oslo.

- Kunnskapsdepartementet. (2014). Lærerløftet - På lag for kunnskapsskolen. Hentet 7. April 2018, fra https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/planer/kd_strategiskole_web.pdf
- Kunnskapsdepartementet. (2017). Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen. Hentet 10. Mai 2018, fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/37f2f7e1850046a0a3f676fd45851384/overordnet-del---verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaringen.pdf>
- Kunnskapsdepartementet. (Udatert). Motivasjon og mestring for bedre læring. Hentet 25. Februar 2018, fra https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/grunnskole/strategiplaner/f_4276_b_web.pdf
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Lillejord, S. (2015). Den lange veien mot en inkluderende skole. fra <https://utdanningsforskning.no/artikler/den-lange-veien-mot-en-inkluderende-skole/>
- Lillejord, S., Manger, T. & Nordahl, T. (2010). *Livet i skolen 2*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Manger, T. (2012). *Dette vet vi om motivasjon og mestring*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Markussen, E. & Aamodt, P. O. (2003). Gjennomgang i utdanningssystemet. Hentet 28. Mai 2018, fra: <https://www.ssb.no/a/publikasjoner/pdf/sa60/kap-5.pdf>
- Meld. St. 18 (2010-2011). (2011). *Læring og fellesskap*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Moen, T. (2013). Samarbeid mellom PP-rådgivere og lærere. Hentet 5. April 2018, fra <https://utdanningsforskning.no/artikler/samarbeid-mellom-pp-radgivere-og-larere/>
- Nordahl, T. (2010). *Eleven som aktør. Fokus på elevens læring og handlinger i skolen* (2 utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Nordahl, T., Flygare, E. & Drugli, M.B. (2016). Relasjoner mellom elever. Hentet 12. Mars 2018, fra <https://www.udir.no/Udir/PrintPageAsPdfService.ashx?pdfid=110406>
- Nordahl, T., Persson, B., Dyssegaard, C.B., Hennestad, B.W., Wang, M.W., Martinsen, J., . . . Johnsen, T. (2018). *Rapport om inkluderende fellesskap for barn og unge*. Bergen: Fagbokforlaget.
- NOU 1996:22. (1996). *Lærerutdanning - Mellom krav og ideal*. Oslo: Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet.
- NOU 2016:14. (2016). *Mer å hente*. Oslo.
- NSD. (2017). NSDs oppgaver som personvernombud. fra http://www.nsd.uib.no/personvernombud/ledelse_administrasjon/oppgaver.html

- Olsen, M.H. (2015). To søyler i en inkluderende skole. Hentet 7. Mai 2018, fra <https://utdanningsforskning.no/artikler/to-soyler-i-en-inkluderende-skole/>
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa*. Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>.
- Overland, T. (2015). Tilpasset opplæring – inkludering og fellesskap. Hentet 13. Februar 2018, fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/tilpasset-opplaring/inkludering-og-fellesskap/>
- Postholm, M.B. (2005). *Kvalitativ metode*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Regjeringen. (Udatert). Mandat for offentlig utvalg om videregående opplæring. Hentet 10. Mai 2018, fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/b008ab7ead6f4a4cb81cb9050e7d1489/mandat-offentlig-utvalg-vgo.pdf>
- Skaalvik, E.M. & Skaalvik, E.M. (2012). *Skolen som arbeidsplass: Trivsel, mestring og utfordringer*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Skaalvik, E.M. & Skaalvik, S. (2013). *Skolen som læringsarena. Selvoppfatning, motivasjon og læring* (2 utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Skaalvik, E.M. & Skaalvik, S. (2015). *Motivasjon for læring. Teori + praksis*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Spurkeland, J. (2011). *Relasjonspedagogikk. Samhandling og resultater i skolen*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- St.meld. nr. 30 (2003-2004). (2004). *Kultur for læring*. Oslo: Utdannings- og forskningsdepartementet.
- Statistisk sentralbyrå. (2017). Gjennomføring i videregående opplæring. Hentet 10. Mai 2018 fra <https://www.ssb.no/vgogjen>
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Utdanning.no. (2018). Yrkesbeskrivelse spesialpedagog. Hentet 18. April 2018, fra <https://utdanning.no/yrker/beskrivelse/spesialpedagog>
- Utdanningsdirektoratet. (2013). Temaene i elevundersøkelsen. Hentet 10 April 2018, fra <https://www.udir.no/tall-og-forskning/brukerundersokelser/Om-temaene-i-Elevundersokelsen/Motivasjon/>
- Utdanningsdirektoratet. (2015). Tydelige forventninger og motivering av elevene. Hentet 23. Januar 2018, fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/klasseledelse/motivasjon-og-forventninger/>

- Utdanningsdirektoratet. (2016a). Lærer-elev-relasjonen. Hentet 3. Mars 2018, fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/skolemiljo/psykososialt-miljo/larer-elev-relasjonen/>
- Utdanningsdirektoratet. (2016b). Hva er tilpasset opplæring? Hentet 7. Mars 2018, fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/tilpasset-opplaring/hva-er-tilpasset-opplaring/>
- Utdanningsdirektoratet. (2017a). Veilederen Spesialundervisning. Hentet 5. Mai 2018, fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/sarskilte-behov/spesialundervisning/Spesialundervisning/Retten/>
- Utdanningsdirektoratet. (2017b). Yrkesretting og relevans i fellesfagene Hentet 10. April 2018, fra <https://www.udir.no/utdanningslopet/videregaende-opplaring/yrkesretting-av-fellesfagene/>

Vedlegg

Vedlegg A - Informasjonsskriv

Bakgrunn og formål

Prosjektet mitt skal handle om lærerens klasseledelse, og hvordan læreren legger til rette for at elevene på best mulig måte skal utvikle seg og oppleve faglig trivsel/mestring i skolen. Jeg ønsker blant annet å se nærmere på hvordan positive lærer-elev-relasjoner og proaktiv klasseledelse fører til trivsel/mistrivsel hos elever og hvordan dette spiller inn på mestringsopplevelsen og motivasjonen i forhold til det faglige. Dette er et viktig område, nettopp fordi en av konsekvensene til mistrivsel i skolen, vil kunne medføre at elever faller fra videregående opplæring. Frafall blir igjen sett på som et samfunnsproblem både fordi det er dyrt for samfunnet, og fordi det vil kunne ha kort- og langsiktige konsekvenser for eleven som ikke fullførte utdanningen sin

Prosjektet mitt er en masteroppgave, hvor foreløpig problemstilling er: *Hvordan legger lærere til rette for elevenes mestring og motivasjon, som igjen kan påvirke faglig utvikling og trivsel?*

Hva innebærer deltakelse i studien?

Jeg skal samle inn data ved bruk av kvalitativintervju. Spørsmålene vil blant annet omhandle lærerens bakgrunn som utdanning eventuelle videreutdanning/kurs, lærerens klasseledelse, lærerens planlegging og tilrettelegging av den eventuelle undervisningen. I tillegg vil intervjuet handle om lærerens syn på hva som bør gjøres for å opprettholde eller eventuelt hvordan en bør arbeide for å fremme motivasjon for skolearbeid i det enkelte faget. Jeg vil også stille spørsmål om hvordan læreren samarbeider med andre lærere/kontaktlæreren til de eventuelle elever som ikke er motivert for skolearbeid og hvordan man arbeider videre med dette, for eksempel om undervisningen blir lagt opp annerledes?

Jeg opplyser om at lydopptak vil bli brukt som registrering av intervjuet og spørre om dette er ok for informanten.

Hva skjer med informasjon om deg?

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Det er kun meg og min veileder som vil ha tilgang til intervjuet som blir gjort, og datamaterialet vil bli anonymisert ved prosjektslutt. Dette innebærer blant annet at jeg sletter direkte identifiserbare opplysninger

som navn, sletter eller omskriver/gruppere indirekte identifiserbare opplysninger som arbeidssted, alder, kjønn og sletter lydopptak.

Prosjektet skal etter planen avsluttes 10. Juni 2018. Behandlingsansvarlig institusjon er NTNU.

Frivillig deltakelse

I briefingen vil jeg informere informanten om at det er frivillig å delta i studien, og at informanten når som helst, før, under og etter intervjuet har mulighet til å trekke seg uten å oppgi noen grunn. Dersom informanten trekker seg, vil alle opplysninger om informanten bli slettet og ikke bli tatt i bruk.

Samtykke til deltakelse i studien

Jeg har mottatt informasjon om studien, og er villig til å delta

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg B – Intervjuguide

Din bakgrunn som lærer

- Kan du fortelle litt om deg selv, hvor gammel du er og hvilken utdannelse du har tatt? er du kontaktlærer?
- Har du jobbet som lærer lenge, og eventuelt på andre skoler enn denne?
- Hvordan har din faglige bakgrunn påvirket deg som lærer? Har du spesialpedagogisk utdannelse eller en annen form etterutdanning?

Lærerrollen (neste tema vi går inn på er)

- Hvordan tror du elevene opplever deg som lærer?
- Hvorfor tror du de opplever deg som denne typen lærer?
- Hvordan øker du bevisstheten din rundt egen praksis?
 - Evaluerer du feks faget etter hvert semester, eller gjennom kommunikasjon med kolleger?

Lærer-elev relasjon

- Hva tenker du om det å få til en god relasjon med elevene?
- Hvordan skaper du en god relasjon?
- Hva gjør du når du erfarer at en relasjon er dårlig?
- Tror du fagets egenart har betydning for å skape en god relasjon, eller motivasjon → feks i norskfaget (*Det at kan komme inn på tema feks som berører, få diskusjoner. Kan det være vanskeligere i Matematikk?*)
- Hvordan merker du at det eventuelt er en dårlig relasjon mellom deg og en elev? *Noen kan bli utagerende, andre blir innadvendte.*
- Dersom du merker at det er en dårlig relasjon mellom deg og eleven, hvordan arbeider du da for at den skal bli bedre?
- Hvordan opplever du at dårlig og god relasjon fører til innsats i faget?
- Hvordan fremmer de god relasjon og klarer å identifisere en god relasjon?
- Hva gjør du for å ivareta en god relasjon og hvordan forbedrer dere den dårlige relasjonen til eleven?
- Hvordan bruker du da kolleger som støtte?

Motivasjon og mestring

- Hva tenker du om at motivasjon er viktig i skolen? *betydningen av motivasjon*
- Hvordan kommer det til uttrykk at eleven ikke er motivert, hvordan ser du at motivasjonen øker? *(innsats er en synliggjøring av motivasjon) det er mulig å registrere dette som lærer)*
- Hvordan tilrettelegger du timene for å motivere elevene?
- Hva tror du eventuelt hindrer elevens motivasjon?
- Hvordan møter du utfordringer som lav motivasjon?
- Hvordan anerkjenner du elevens innsats og læring?
 - Hvordan opplever du at anerkjennelse har en positiv effekt på elevene?
 - Hvorfor gjør dere det? *(læringsorientert, prestasjonsorientert målstruktur?)*

Motivasjon og frafall

- Hvorfor tror du det er så mange elever på yrkesfaglig utdanningsprogram som faller fra?
- Hvordan ser du på forholdet mellom motivasjon og frafall? (hvis de ikke kommer inn på frafall selv)
- Tror du det er andre grunner til at elever faller fra yrkesfaglig utdanningsprogram enn lav motivasjon i skolen? som feks psykisk helse (kan også passe inn i lærer-elev-relasjon)

Frafall

- Hva tror du skal til for å hindre frafall i yrkesfaglig utdanningsprogram?
- Hva tenker du at du som lærer kan gjøre for å hindre frafall? (relasjon, tilpasse undervisning)
- Er det noe innenfor faget som kan bidra til å hindre, altså å øke motivasjon, eller er det noe med faget som gjør at frafallet blir større? *(matematikken kan være faglig vanskelig, norsken kan være så langt unna de andre fagene at det blir meningsløst)*

Didaktikk/ tilpasset opplæring

- Opplever du det som viktig å koble teorien i faget norsk/engelsk/matematikk opp mot praksis?
- Og hvordan legger du opp fellesfaget (norsk, engelsk, matte) slik at elevene skal se sammenheng mellom dette faget og programfagene de har? (*Forholdet mellom programfag og fellesfag*)
 - *Hvordan tilpasser du faget (norsk/engelsk/matematikk) slik at det skaper mening og relevans opp mot elevenes programfag? (tilpasset undervisning)*
- Hvilke positive konsekvenser mener du dette har for elevene på yrkesfag? (fører det til mer motivasjon og lærelyst?)
- Hva tror du grunnen er til at du lykkes/ikke lykkes når det kommer til å tilpasse fellesfaget til elevene på yrkesfaglig utdanningsprogram?
 - (*har ikke lærerne interesse eller tid til å sette seg inn i programfagene?*)

Tilpasset opplæring/læringsmiljøet

- Hvordan tilrettelegger du undervisningen i norsk/engelsk/matematikk for at den skal tilpasses mangfoldet i klassen?
- Hvordan inkluderer du elever med spesielle behov i undervisningen? *Hvis ikke har elever med spesielle behov: hvilke tanker har du om det å inkludere elever med spesielle behov?*
- Og hvordan samarbeider du eventuelt med PPT, foreldre og andre lærere for å inkludere og tilpasse undervisningen best mulig for elever med spesielle behov?
- Hvordan får du til en balanse i klassen hvor elevene både lærer og har et godt klassemiljø? (*for meg selv: Opplever du klasserommet som preget av en læringsorientert målstruktur eller et prestasjonsorientert klasserom? Er dere opptatt av samarbeid eller karakterer i klassen,)*Hvordan tror du målstrukturen påvirker elevenes motivasjon for skolearbeidet?
- Hvordan støtter du elevene faglig og følelsesmessig? (*emosjonelt*)

Samarbeid

- Hvem ser du på som viktig å samarbeide med for å fremme motivasjon hos elevene?
- Hvordan bruker du kollegaer som støtte dersom du opplever at undervisningen er krevende?
- Hva ser du på som positivt med å bruke kollegaer som støtte? (større selvtillit og trygghet?)
- Opplever du at dere har en arbeidskultur hvor det er lett å spørre hverandre om råd?

Vedlegg C – Vurdering fra NSD Personvernombudet for forskning § 31



Turid Ertsås

7491 TRONDHEIM

Vår dato: 15.01.2018

Vår ref: 57754 / 3 / OOS

Deres dato:

Deres ref:

Vurdering fra NSD Personvernombudet for forskning § 31

Personvernombudet for forskning viser til meldeskjema mottatt 13.12.2017 for prosjektet:

| | |
|-----------------------------|--|
| <i>57754</i> | <i>Hvordan er motivasjon for skolearbeid hos elever ved yrkesfaglig linje?</i> |
| <i>Behandlingsansvarlig</i> | <i>NTNU, ved institusjonens øverste leder</i> |
| <i>Daglig ansvarlig</i> | <i>Turid Ertsås</i> |
| <i>Student</i> | <i>Kaspara Birkeland Stray</i> |

Vurdering

Etter gjennomgang av opplysningene i meldeskjemaet og øvrig dokumentasjon finner vi at prosjektet er meldepliktig og at personopplysningene som blir samlet inn i dette prosjektet er regulert av personopplysningsloven § 31. På den neste siden er vår vurdering av prosjektopplegget slik det er meldt til oss. Du kan nå gå i gang med å behandle personopplysninger.

Vilkår for vår anbefaling

Vår anbefaling forutsetter at du gjennomfører prosjektet i tråd med:

- opplysningene gitt i meldeskjemaet og øvrig dokumentasjon
- vår prosjektvurdering, se side 2
- eventuell korrespondanse med oss

Vi forutsetter at du ikke innhenter sensitive personopplysninger.

Meld fra hvis du gjør vesentlige endringer i prosjektet

Dersom prosjektet endrer seg, kan det være nødvendig å sende inn endringsmelding. På våre nettsider finner du svar på hvilke [endringer](#) du må melde, samt endringskjema.

Opplysninger om prosjektet blir lagt ut på våre nettsider og i Meldingsarkivet

Vi har lagt ut opplysninger om prosjektet på nettsidene våre. Alle våre institusjoner har også tilgang til egne prosjekter i [Meldingsarkivet](#).

Vi tar kontakt om status for behandling av personopplysninger ved prosjektslutt

Ved prosjektslutt 10.06.2018 vil vi ta kontakt for å avklare status for behandlingen av

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

personopplysninger.

Se våre nettsider eller ta kontakt dersom du har spørsmål. Vi ønsker lykke til med prosjektet!

Marianne Høgetveit Myhren

Øyvind Straume

Kontaktperson: Øyvind Straume tlf: 55 58 21 88 / Oyvind.Straume@nsd.no

Vedlegg: Prosjektvurdering

Kopi: Kaspera Birkeland Stray, birkelandstrai@hotmail.com



INFORMASJON OG SAMTYKKE

Du har opplyst i meldeskjema at utvalget vil motta skriftlig og muntlig informasjon om prosjektet, og samtykke skriftlig til å delta. Vår vurdering er at informasjonsskrivet til utvalget er godt utformet, men vi ber om at du også legger til informasjon om hvem som er behandlingsansvarlig institusjon (NTNU). Du må også informere om at datamaterialet vil bli anonymisert ved prosjektslutt.

UTVALG

Utvalget i prosjektet er lærere som er underlagt taushetsplikt. Det er derfor viktig at intervjuene gjennomføres slik at det ikke samles inn opplysninger som kan identifisere elever eller avsløre taushetsbelagt informasjon. Vi anbefaler at dere er spesielt oppmerksom på at ikke bare navn, men også identifiserende bakgrunnsopplysninger må utelates, som for eksempel alder, kjønn, tid og eventuelle spesielle hendelser. Vi anbefaler også at dere er forsiktig med å bruke eksempler under intervjuene.

Student og informant har et felles ansvar for det ikke kommer frem taushetsbelagte opplysninger under intervjuet. Det kan derfor være hensiktsmessig om du avklarer dette med informanten i forkant av intervjuet.

FREMTIDIG INTERVJU MED ELEVER

I meldeskjema skriver du at elever eventuelt kan bli inkludert i prosjektet. Personvernombudet har ingen innvendinger til dette, men hvis dette blir aktuelt må intervjuguide og informasjonsskriv til disse sendes til personvernombudet for vurdering.

DATASIKKERHET

Personvernombudet forutsetter at du behandler alle data i tråd med NTNU sine retningslinjer for datahåndtering og informasjonssikkerhet. Vi legger til grunn at bruk av privat pc/mobil lagringsenhet er i samsvar med institusjonens retningslinjer.

PROSJEKTSLUTT

Prosjektslutt er oppgitt til 10.06.2018. Det fremgår av meldeskjema at dere vil anonymisere datamaterialet ved prosjektslutt. Personvernombudet gjør oppmerksom på at anonymisering innebærer vanligvis å:

- slette direkte identifiserbare opplysninger som navn
- slette eller omskrive/gruppere indirekte identifiserbare opplysninger som arbeidssted, alder, kjønn
- slette lydopptak

For en utdypende beskrivelse av anonymisering av personopplysninger, se Datatilsynets veileder:

<https://www.datatilsynet.no/globalassets/global/regelverk-skjema/veiledere/anonymisering-veileder-041115.pdf>