

Forord

«Gråkallen»

Fossegrenda, mai 2017 og himmelen er blå med et tynt skylag over Gråkallen. Det er mai og vår med all den forventning det bringer med seg. Fugl kvitter, hvitveisen er i anmarsj og det er lekende barn på sykkel i gata. Det går mot sommer. Det har blitt noen utallige timer her på skrivestua mi med gråkallen som utsikt. Enkelte dager har studien vært i takt med været. Som et tungt, grått skylag som dekker radomen over gråkallen. De dagene har vært strevsomme og en motbakke opp til Gråkallen hadde vært tung å gå. Men så kom trekkfuglene som flyr i spissformasjon over himmelen, og jeg undret på om dette kunne overføres til prosessen med masteroppgaven. Nå føles det annerledes. Jeg kjenner at det beveger seg, og bakken opp mot radomen på gråkallen virker oppnåelig.

Det har vært spennende å få rom til å utforske tilpasset opplæring, i møte med elevene, kontaktlærer og prosjektleder. Som observatør har jeg sett flere sider av tilpasset opplæring. Jeg har hatt gode diskusjoner med kollegiet rundt teamet, og de fleste har et forhold til tilpasset opplæring som yrkesutøver, og temaet lar seg lett engasjere til gode diskusjoner.

Den største takk fortjener veilederne Agneta Knutas og Klara Rokkones. Uten dere hadde ikke denne studien vært gjennomførbar og jeg hadde aldri kommet i mål. Dere har gitt meg den støtte, de konstruktive tilbakemeldinger og de personlige utfordringene som har vært med på å forme meg som den profesjonelle yrkesutøveren jeg er i dag.

Takk til kollegaer og en spesielt stor takk til rektor, kontaktlærer og prosjektleder for prosjektet på det alternative utdanningsløpet jeg har observert. Takk til familie og venner for støttende ord gjennom prosessen.

Tilslutt vil jeg takke min unike samboer Børge og skatten vår Agnete. Takk for at dere har reist til farmor i perioder slik at jeg har fått mulighet til å skrive. Jeg er takknemlig for deres tålmodighet og kjærlighet. Nå skal vi nyte våren, sommeren og ferier sammen.

Trondheim, 24. mai 2017

Camilla Johannsen

Sammendrag

Tilpasset opplæring trenger en bred mangefasettert tilnærming og er et sammensatt begrep. Det fremstår som lite beskrevet på yrkesfag innenfor restaurant -og matfag. Jeg vil med denne studien gi en beskrivelse av hvordan tilpasset opplæring kan organiseres for lærekandidater.

Jeg utarbeidet en problemstilling som lyder: «Hvordan kan tilpasset opplæring organiseres for lærekandidater?» Og det ble formulert et forskningsspørsmål: «På hvilken måte kan undervisning legges til rette?»

For å besvare problemstillingen i studien har jeg benyttet meg av kvalitativ design og empirien er samlet inn gjennom fokusgruppeintervju, observasjon og innhenting av logg. Jeg har hatt en induktiv tilnærming og analysert hermeneutisk. Gjennom analysearbeidet kom det frem fire hovedkategorier som sentrale funn, 1) Fleksibilitet i opplæringen, 2) Den autoritative læreren, 3) Verksted som arena og 4) Den gode samtalen på godt og vondt.

Resultatene fra empirien viser at fleksibilitet, autoritative lærere, og tett oppfølging mellom aktører er med på å bidra til et godt læringsutbytte for lærekandidater.

Etter det jeg vet, så er dette den første masteroppgaven som omhandler teamet tilpasset opplæring på yrkesfag. Med det håper jeg at flere finner inspirasjon til å beskrive et spennende tema i den norske skole. Som yrkesfaglærer har man et samfunnsoppdrag og tilpasset opplæring er gjerne siste utvei for mange elever, som har brukt opp skoleretten sin eller er blitt for gammel. Det er viktig å fremheve at fleksibilitet med tidlig innsats, et godt læringsmiljø, og ved å legge til rette en arbeidsdag som gir mestring, gir økt selvfølelse og et selvbylde er med på å skape god arbeidskraft både individuelt og for samfunnet.

Abstract

Customized individual training requires a multi-faceted approach and it is a complex term. There appears to be a lack of proper descriptions in vocational subjects within the restaurant and food industry. This study aims to provide a description of how adapted education and training can be organized and improved for trainees within this area.

I prepared the following problem: «How can customized training be organized for trainees?»

My topic for research was formulated as: «In what way can education be facilitated?»

To answer the issues in the study, qualitative design have been utilized, and empirically collected through focus group interviews, observations and retrieval of logged data. An inductive approach and hermeneutical analyze was selected.

Through the analysis work, four main categories were identified as key findings, 1) Flexibility in the education, 2) The authoritative teacher, 3) Workshop as training arena, and 4) A focused conversation, positive and negative.

The empirical evidence shows that flexibility, authoritative teachers and close monitoring between actors will contribute to improve the learning outcome for the trainees.

As far as I know, this is the first master's thesis that deals with the issue adapted to vocational education. With that I hope more people will find inspiration to describe an exciting theme in the Norwegian school. As a vocational teacher, you have a social assignment and customized training is usually the last resort for many students who have lost their right to continued education or have become too old. It is important to emphasize that flexibility when it comes to early efforts, a good learning environment, and by facilitating a working day that gives mastery, increased self-esteem and self-image, helps create good labor both individually and for society.

Innholdsfortegnelse

Forord.....	I
Sammendrag	III
Abstract	V
1 Innledning.....	1
1.1 Min yrkesfaglige- og yrkespedagogiske bakgrunn	1
1.2 Videregående opplæring.....	2
1.3 Profesjonell yrkesutøver	4
1.4 Tilpasset opplæring	5
1.5 Alternativt utdanningsløp.....	7
1.6 Problemstilling og forskningsspørsmål.....	9
1.7 Oppgavens oppbygging	10
2 Styringsdokumenter og aktuell forskning	11
2.1 Styringsdokumenter	11
2.2 Tidligere forskning på tilpasset opplæring	14
3 Teoretisk tilnærming	23
3.1 Wenger praksisfellesskap.....	23
3.1.1 Identitet i et praksisfellesskap.....	25
3.2 John Dewey	26
3.3 Faglærer sitt handlingsrom	26
3.4 Konsekvenspedagogikk	28
4 Metodisk tilnærming	30
4.1 Kvalitativ design.....	30
4.1.1 Fenomenologi.....	31
4.1.2 Narrativ struktur og hermeneutisk analyse.....	31
4.1.3 Selvføståelse	32
4.2 Beskrivelse av kontekst	32
4.2.1 Utvalg av informanter	33
4.2.2 Intervju guide	33
4.2.3 Gjennomføring av intervju	33
4.2.4 Observasjon.....	33
4.2.5 Innhenting av logger og rapporter	34
4.2.6 Oversikt over empirien.....	34

4.3	Analyse prosessen	34
4.3.1	Databearbeidelse: Transkribering narrativ fortelling	35
4.3.2	Koding og kategorisering	40
4.3.3	Presentasjon, tolkning og analyse	41
4.4	Presentasjon av kategorier	42
4.1	Sikring av kvalitet i studien	42
4.2	Etiske betraktninger	44
5	Resultat	45
5.1	Fleksibilitet i opplæring	45
5.1.1	Fleksibilitet, praksisfellesskap og identitet	47
5.2	Den autoritative læreren	48
5.2.1	Autoritative lærere, refleksjon og psykososiale læringsmiljø	50
5.3	Verksted som arena	51
5.3.1	Rammefaktor og trygghet	52
5.4	Den gode samtalen på godt og vondt	53
5.4.1	Dannelse, dialog og identitet	54
6	Oppsummering og diskusjon	56
6.1	Fleksibilitet, autoritativ lærer og tett oppfølging	56
6.2	Min refleksjon i etterkant av studien	59
7	Avslutning	60
7.1	Veien videre	61
8	Litteraturliste	62
9	Vedlegg	68

1 Innledning

I et innlegg av kunnskapsminister Torbjørn Røe Isaksen om *kampen om kunnskapsskolen* (Kunnskapsdepartementet 2013a) sier han følgende:

Mer enn tre av ti av de som starter videregående opplæring har ikke fullført etter fem år, og bare litt over halvparten av norske elever fullfører videregående skole på normert tid. For yrkesfagene er tallene enda verre. Det er ikke bare en stor utfordring for skolen, men for samfunnet som helhet. Halvparten av elevene som dropper ut av videregående skole havner hos NAV. Det er ikke bare en samfunnsøkonomisk utfordring. Først og fremst er det et problem for alle de unge menneskene som ikke får den starten på livet de ønsket og håpet på, og som risikerer å havne i et permanent utenfor skap. Derfor vil regjeringen legge frem offensive tiltak for å få ned frafallet i den videregående skolen. (Kunnskapsdepartementet 2013a)

1.1 Min yrkesfaglige- og yrkespedagogiske bakgrunn

Jeg er yrkesfaglærer og jeg gikk ut av den videregående skole året før Reform 94 (R94) ble innført. Karlsen (2006) beskriver R94 som en omfattende utdanningsreform i det norske skolesystemet, som ble iverksatt fra skoleåret 1994/1995, av utdannings- og forskningsminister Gudmund Hernes. Utdanningsreformen var med på å gi lovfestet rett til opplæring til ungdom mellom 16 og 19 år. Reformen bestemte strukturen i videregående utdanning fram til den ble avløst av neste store reform, Kunnskapsløftet, som ble innført i 2006 (s. 25-26). Jeg tok et fagbrev innen Restaurant- og matfag, etter en læretid på atten måneder, høsten 1997. Min yrkesfaglige bakgrunn er fra bransjen Restaurant -og matfag. Jeg har opparbeidet meg yrkespraksis fra hotell- og restauranter både i Norge og utlandet. Et fagbrev som kokk har gitt meg unike muligheter til å reise, jeg har fått mulighet til drifte teltleir for hjelpearbeidere i katastrofeområder, og overvintret på Troll-stasjonen på Antarktis. Jeg har reist på flere kontinenter i verden, og høstet erfaringer.

Året 2008 startet jeg på en treårig yrkesfaglærerutdanning innen restaurant -og matfag ved NTNU/HiST, og det ble starten på en ny personlig reise. Det har vært en «serendipity» reise i utviklingen mot å bli yrkesfagfaglærer. Jeg er i dag vikar på en videregående skole i et urbant strøk i Norge. Jeg har siden utdannelsen hatt undervisning i klasser hvor elever følger ordinert løp i videregående opplæring, både på VG1¹ og VG2², og i en klasse hvor elevene ikke følger et ordinert løp i utdanningssystemet, ved denne skolen. Det er kompleksiteten i

¹ Videregående trinn 1

² Videregående trinn 1

opplæringsystemet, og hvordan tilpasset opplæring kan gjennomføres samt de personlige erfaringene jeg har erfart fra skolehverdagen, som har vekket min interesse for temaet i denne studien.

De erfaringene jeg har gjort meg både fra reiser i andre kulturer og de personlige er med å styrke meg som yrkesfaglærer. Nilsen (2012) beskriver personlige erfaringer som en del av vår forforståelse som forsker, og det påvirker hvordan vi ser på verden, og hvilke verdier vi bekjenner oss til på samme måte som de påvirker våre erfaringer (s. 68). Sett i lys av det å være yrkesfaglærer kan det være krevende å undervise et yrke samtidig som man skal medvirke til at elevene utvikler seg faglig, personlig og sosialt. Som vikar blir man satt inn i situasjoner som krever ekstra av deg som profesjonell yrkesutøver, medmenneske, utover det å være yrkesfaglærer. Som yrkesfaglærer bidrar man i et utdanningssystem til videreføring av både kultur og håndverk for et yrke.

For at utdanning det skal bli en gode i samfunnet så sørger et utdanningssystem for at en kultur nedarves og videreutvikles. Det er viktig med utdanning for nasjonal velstand både for å få en god økonomisk, sosial og velfungerende stat. Et utdanningssystem har mange bidragsgivere og sett på den måten så er utdanning til glede og nytte i samfunnet (Kvernbekk, 2001, s. 5).

En subjektiv opplevelse er at en lærer i dag skal være i stand til å prestere uansett elevgruppe i dagens samfunn. I denne studien ønsker jeg å se nærmere på tilpasset opplæring og yrkesfaglærerens møte med elever som ikke følger et ordinert løp i den videregående opplæring, som igjen kan benyttes i refleksjon over egen yrkespraksis.

1.2 Videregående opplæring

Kvernbekk (2007) beskriver at utdanning er et gode for alle medlemmer av et samfunn. På den ene siden er utdanning et samfunns gode eller ett kollektivt gode. På en annen side så blir et utdanningssystem sett på som videreutvikling og videreføring av en kultur (s. 5) I Norge omfatter grunnopplæringen grunnskole og videregående opplæring. Grunnskolen er tiårig og er delt inn i barnetrinnet og ungdomstrinnet. Barnetrinnet omfatter 1. – 7. årstrinn, og ungdomstrinnet omfatter 8.– 10. årstrinn. Elevene begynner i grunnskolen det kalenderåret de fyller seks år. Videregående opplæring omfatter all kompetansegivende opplæring mellom grunnskolen og høyere utdanning. I videregående opplæring er det tretten utdanningsprogrammer, fem studieforberedende og åtte yrkesfaglige (Vigo, 2017).

Skoleeier er ansvarlig for elever i et utdanningssystem. En skoleeier er en kommune eller fylkeskommune. Som skoleeier har kommunen og fylkeskommunen plikt til å sørge for grunnskoleopplæring, videregående opplæring og spesialpedagogisk hjelp (Utdanningsdirektoratet, 2005). I opplæringsloven § 3-1. Rett til videregående opplæring for ungdom sier opplæringsloven at: «ungdom som har fullført grunnskolen eller tilsvarende opplæring, har etter søknad rett til tre års heltids videregående opplæring» (Opplæringsloven, 1998). Det fremgår også i opplæringsloven at:

I fag der læreplanen forsees lengre opplæringstid enn tre år, har ungdommen rett til opplæring i samsvar med den opplæringstida som er fastsett i læreplanen. Ungdom som har fylt 15 år, søker selv om inntak til den videregående opplæringa. Hele retten må normalt tas ut i løpet av en sammenhengende periode på fem år, eller seks år når opplæringa helt eller delvis blir gitt i lærebedrift, og innen utgangen av det året vedkommende fyller 24 år. Fylket har ansvar for elever i utdanningssystemet frem til elevene er 24 år (Opplæringsloven, 1998).

Rektor/skoleleder har ansvar for å sette i verk planlagte tiltak for å nå målene som er satt for opplæringen i skolen. Rektor er skolens øverste leder, og har ansvar for pedagogisk, personal- og administrativ ledelse på en skole. (Utdanning.no, 2016) Et prosjekt kan ikke bli satt i gang uten rektors godkjennelse. I den offentlige informasjonen *Elevens læring i fremtidens skole* beskriver den at rektor skal lede opplæringen i tråd med opplæringsloven med pedagogisk kompetanse. Rektor skal lede den pedagogiske utviklingen av skolen, og lede personalet ved en videregående skole. Fylkeskommunen har delegert mange avgjørelser og oppgaver til den enkelte skole (NOU 2014: 7). I opplæringsloven § 13-3. *Plikt for fylkeskommunen til å sørge for videregående opplæring* sier loven at: «fylkeskommunen skal planlegge og bygge ut det videregående opplæringstilbudet under omsyn til blant anna nasjonale mål, ønska til søkerne og det behovet samfunnet har for videregående opplæring i alle utdanningsretninger og behovet for spesialundervisning» (Opplæringsloven, 1998).

Det er forventninger knyttet til rektorrollen både fra lokal skoleeier, fylkeskommunen, og nasjonale utdanningsmyndigheter (NOU 2014:7). Det at det stilles forventninger knyttet til rektorrollen fra omgivelsene beskriver Hatch (2011) som definisjon av institusjonalisering som «den prosessen der handlinger gjentas og tilordnes ensartet mening av en selv og andre.» (s.102) Det baserer seg på omgivelsene og det kan forklare organisatoriske strukturer, prosesser og resultater. Omgivelsene kan stille krav til organisasjoner og det blir gjerne stilt på to måter. Det kan være enten tekniske og økonomiske krav, eller sosiale og kulturelle krav.

Skolen i denne sammenheng blir belønnet for at de holder samfunnets verdier, normer og regler og allmenne oppfatninger som er dominerende av sosiale krav i samfunnet. Alt dette gjør at det stilles store krav av skolen fra «A-Å».

I norsk utdanning er målstyring et styringsverktøy som fokuserer på resultater. Det blir målt flere typer resultater; kvalitative, kvantitative, økonomiske og ikke-økonomiske. Med målstyring som verktøy vil tjenestemottakerne møte en kommune som kjenner deres behov og deres ønsker, og som tilrettelegger sine tjenester til innbyggernes beste (Kommunal- og regionaldepartementet, 2009) Utdanning ble et politisk styringsmiddel inn mot markedet på 1990-tallet da Norge hadde en mer åpen økonomi og større internasjonal konkurranse, mot tiden fra 1950-tallet da det var underskudd i handelsbalansen. I begge disse periodene var det et behov for virkemidler for å fremme økonomisk vekst og for å bedre konkurranseevnen. Det ble på 1990-tallet viktig at markedets logikk ble anvendt for å effektivisere på institusjonsnivå. Det handlet ikke bare om markedsstyring av utdanningsystemene som skulle anskaffe næringsliv godt kvalifisert arbeidskraft (Karlsen 2011, s.136).

1.3 Profesjonell yrkesutøver

Hva vil det si å være en profesjonell yrkesutøver? Karlsen (2011) beskriver at historisk har lærerne hatt betydelig frihet i sin direkte yrkesutøvelse knyttet til undervisning, men har vært kontrollert av omfattende regelverk som har bestemt organisering og også innhold i skolen (s. 94). I Meld. St. 20 (2013) *På rett vei* står det beskrevet at utdanning får en stadig mer sentral plass i den enkeltes liv og i samfunnet. Innledningsvis sier stortingsmeldingen at opplæringen skal være inkluderende, noe som innebærer at skolen aktivt må ta hensyn til barn og unges ulike forutsetninger og behov – i organisering, innhold og pedagogikk – og at menneskets unike verdi legges til grunn for skolens møte med den enkelte. Lærerrollen er den viktigste forutsetningen for elevens læring, og økt kvalitet i skolen krever dyktige og motiverte lærere (Meld. St. 20 (2013)).

Det at lærerrollen utgjør en betydningsfull rolle for læring hos den enkelte elev bekreftes i OECD³ rapporten «*Teachers Matter*» (2005). Kravene for skolene og lærere er blitt mere komplekse. Samfunnet forventer mer av skolen og lærerne, opplæring skal tilpasses den enkelte elev og at skolen må være i stand til å forberede elevene for et samfunn der det er forventet at elevene skal være selvstyrt, dyktige og motiverte til å fortsette å lære gjennom et

³ Organisation for Economic Co-operation and Development

helt liv (OECD 2005). En lærer er ansvarlig for å gjennomføre den undervisningen som er basert på en konkretisert og lokalt tilpasset læreplan. Det er ofte nødvendig å samarbeide med bedrifter, opplæringskontor, andre skoler og fylkeskommunen. Alle må vite hvilket ansvar de har, og hva slags ressurser de har for å gjennomføre tiltakene. (Utdanningsdirektoratet 2016)

Hiim og Hippe (2007) belyser at du lærer det du gjør. I vårt skolesystem finner vi to vesensforskjellige læringstradisjoner, yrkesrettede læringstradisjoner og akademiske læringstradisjoner. Elevenes læreprosess er vidt forskjellige i disse to læringstradisjoner, hvor vektlegging mellom teori og praksis er hovedskillet (s. 79). Den yrkesrettede læringstradisjonen har forbindelse med mestermodellen. Historisk har yrkesopplæringen blitt gjennomført gjennom produksjon. Man har utført et arbeide og dratt nytte av det. Min forståelse av læringstradisjoner er at den har vokst frem gjennom handling og personlig erfaring (Hiim og Hippe 2007, s. 79).

Hiim og Hippe (2001) beskriver videre forskjellen mellom fagdidaktikk og yrkesdidaktikk som to forskjellige begrep. Fagdidaktikk som alle refleksjoner en kan knytte til et fag og undervisningen av faget, som kan gi økt kunnskap om fagets beskaffenhet, om fagets legitimering og økt kunnskap om hvordan faget kan lærers, undervises og utvikles (Hiim og Hippe 2001, s. 34-35). Yrkesdidaktikk beskriver Hiim og Hippe (2001) som praktisk-teoretisk planlegging, gjennom vurdering og kritisk analyse av yrkesspesifikke utdanning-, undervisning. Læring og videre som kritisk analyse og bruk av yrkesfunksjoner/yrkesoppgaver som grunnlag for læring (s. 31). Jeg forstår den definisjonen som relevant i min oppgave da den er med å belyse yrkesfaglærerens fremgangsmåte i undervisningen.

1.4 Tilpasset opplæring

Tilpasset opplæring er et gjennomgående prinsipp i hele grunnopplæringen. Prinsippet er nedfelt i opplæringsloven § 1-3. *Tilpassa opplæring og tidlig innsats*, der det fremgår at: «Opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven, lærlingen, praksisbrevkandidaten og lære kandidaten» (Opplæringsloven, 1998). Lærere er forpliktet til å tilpasse opplæringen, men samtidig foreligger det ingen klare føringer for hvordan tilpasset undervisning skal tilpasses. Hargreaves (1994) trekker frem tidsmangel som en av lærerens store misnøye i arbeidet. Med for stor arbeidsbyrde vil noen lærere hevde at tilpasset opplæring er en umulighet i store læringsgrupper der alle elever har krav på tilpasset undervisning. Med refleksjon over egen yrkespraksis bevisst eller ubevisst, så vil læreren i

større eller mindre grad gjøre et forsøk på å tilpasse opplæringen. Som lærer opplever man fra tid til annen at enkelte elever ikke får et forsvarlig utbytte av den ordinære opplæringen. Kvalitet på det ordinære opplæringstilbudet vil variere fra skole til skole og fra læringsgruppe til læringsgruppe. Prinsippet om tilpasset opplæring medfører at skolen må ta hensyn til elevens forutsetninger i all undervisning (Imsen, 2006, s.114).

Imsen (2005) beskriver spesialundervisning som tilpasset opplæring og at spesialundervisning har en formell side (s, 343-344). Ifølge opplæringsloven § 5-1. *Rett til spesialundervisning* skal elever som ikke har eller som ikke kan få tilfredsstillende utbytte av det ordinære opplæringstilbudet, ha rett til spesialundervisning. Videre sier loven at i vurderinga av hva for opplæringstilbud som skal gis, skal det særlig legges vekt på utviklingsutsiktene til eleven. Utbyttet av opplæringen skal være forsvarlig og likeverdig sammenliknet med andre elever og i forhold til de opplæringsmålene som er realistiske for eleven. Hvis eleven ikke får et tilfredsstillende utbytte av det ordinære opplæringstilbudet, har eleven rett til spesialundervisning (Opplæringsloven, 1998).

Utdanningsdirektoratet (2015d) forklarer at skolen har ansvaret for å vurdere om eleven trenger spesialundervisning. Foreldrene eller eleven kan selv ta initiativ og kreve at skolen gjør nødvendige undersøkelser for å finne ut om barnet trenger spesialundervisning. Skolen skal be PP-tjenesten om å utarbeide en sakkyndig vurdering. Den skal vise om eleven har behov for spesialundervisning, og hva slags opplæringstilbud skolen bør gi, og i hvilket omfang. Før skolen ber om en vurdering, skal foreldrene/eleven samtykke. Skolens evne til å drive tilpasset opplæring er avgjørende for forekomsten av spesialundervisning. Jeg forstår det slik at behovet for spesialundervisning er avhengig av både forhold rundt den enkelte elev og ulike forhold ved det ordinære opplæringstilbudet. Forekomsten av spesialundervisning varierer mye mellom ulike kommuner og mellom enkeltskoler. «God klasseledelse og et godt læringsmiljø som ivaretar arbeid med relasjoner i elevgruppen og mellom elever og lærere, er avgjørende for å kunne få til tilpasset opplæring» (Utdanningsdirektoratet, 2016a). Dette bringer meg over på mitt neste delkapittel. Først vil jeg oppklare at lærekandidater har rett på spesialundervisning. Lærlinger har ikke rett på spesialundervisning. (Utdanningsdirektoratet, 2015d)

1.5 Alternativt utdanningsløp

Lærekandidat er en grunnkompetanse, som kan bygges videre til yrkeskompetanse og utdanningsdirektoratet forklarer følgende om lærekandidater:

Lærekandidat kan være et alternativ for de som vet det kan bli vanskelig å fullføre et fag- eller svennebrev. Innenfor lærekandidatordningen får de individuelt tilpasset opplæring i utvalgte deler av læreplanen. Lærekandidat er en grunnkompetanse, som kan bygges videre til yrkeskompetanse. Grunnkompetansen skal rette seg mot et reelt behov i arbeidslivet og gi grunnlag for varig arbeid. Ordningen gjelder både for ungdom og voksne (Utdanningsdirektoratet, 2015f)

Jeg vil gi en beskrivelse av en organisering av tilpasset opplæring som er i tillegg til og ikke et annet tilbud av opplæringen. En presisering av organisering er at tilpasset opplæring kan finne sted i ordinær klasse, i en liten gruppe, eller at hele opplæringen er i egen klasse slik som beskrevet i denne studien. Tilpasset opplæring «er ingen individuell rett, men skal skje gjennom variasjon og tilpasninger til mangfoldet i elevgruppen innenfor fellesskapet» (Utdanningsdirektoratet, 2016a).

En videregående skole, i et tettbygd strøk i Norge, har utarbeidet et planlagt grunnkompetanseløp for lærekandidater, og et prosjekt som et kombinert opplæringsløp i skole og bedrift med utgangspunkt i Helse- og oppvekstfag og Restaurant- og matfag. Den planlagte opplæringen er en modell og var et prosjekt på tre år, i dag er den alternative modellen integrert i denne skolen. Målet er å tilby elever med høy risiko for frafall en mer praktisk opplæring. Gjennom flere år har det innen Helse- og oppvekstfag og Restaurant- og matfag vært en utvikling hvor elever som er tatt inn på et ordinært opplæringsløp, hvor man går for et fagbrev eller studiekompetanse, ikke har forutsetninger til å klare et ordinært opplæringsløp. Stadig flere elever møter videregående opplæring med store faglige hull og/eller ulike psykososiale vansker som gjør det vanskelig å oppnå fagbrev innen normert tid. Tiltaket er opplæring for ungdommer i en egen klasse som har behov for et alternativ. (Kunnskapsdepartementet, 2013b). Målgruppen er elever innen Helse- og oppvekstfag og Restaurant- og matfag med behov for et mere fleksibelt opplæringsløp som kvalifiserer dem for arbeidslivet (Kunnskapsdepartementet, 2013b)

I denne studien starter elever i et ordinært utdanningsløp, og har hele sin opplæring i egen klasse. Av ulike årsaker blir et alternativt utdanningsløp vurdert for den enkelte elev som ikke oppfyller kravene for å fullføre et ordinært skoleløp. Etter vurderinger fra kontaktlærer i

samråd med avdelingsleder, elevtjenesten og oppfølgingstjenesten blir elevene vurdert som kandidater for et alternativt utdanningsløp. Før en elev blir tatt inn i det alternative utdanningsløp er det en potensiell møysommelig prosess i forkant. En prosess over en periode, som kan ta veldig kort tid eller opptil ett år, med elev, foreldre og skolen som igjen utløser overgangen mellom ordinært utdanningsløp til et alternativt utdanningsløp. Alternativet er et ikke søkbart utdanningsløp i Vigo⁴, og det er et fortløpende og fleksibelt inntak gjennom skoleåret. Det skal være fattet et enkeltvedtak om spesialundervisning på bakgrunn av en sakkyndig vurdering fra PP-tjenesten. Før skolen fattet et enkeltvedtak om utdanningsløp på et alternativt løp skal foreldrene/eleven samtykke. Det blir også utarbeidet en individuell opplæringsplan (IOP). En IOP bør, så langt som mulig, utarbeides sammen med eleven og foreldrene. (Utdanningsdirektoratet, 2015d)

Organiseringen rundt denne alternative opplæringen er organisert slik. Skoleeier gir midler til å drive denne alternative opplæringen. I starten av prosjektet var modellen fullfinansiert fra fylkeskommunen. Fra høsten 2016, som et integrert alternativ i skolen, får modellen omtrent en tredjedel av finanseringen igjennom fylkeskommunen. Resten av midlene budsjetteres i skolens budsjett. Det blir naturlige utfordringer rundt organiseringen da prosjektet ikke blir fullfinansiert. Men ved å finne midler i budsjettet og opprettholde tilbudet ved skolen danner det et godt tilbud for elevene som har behov for å benytte seg av en tilpasset opplæring. Rektor leder den overordnede pedagogiske utviklingen og godkjenner endringer og er med i styringsgruppen rundt opplæringen. Det videre teamet består av avdelingsledere ved Helse- og oppvekstfag og Restaurant- og matfag, fagleder for rådgivertjenesten, oppfølgingstjenesten og kontaktlærer for det alternative løp. Kontaktlærer tar den siste vurderingen og har det siste ordet om eleven bør vurderes for alternativ opplæring. Oppfølgingstjenesten er i denne sammenheng utøvende aktør, prosjektansvarlig og rådgiver. Oppfølgingstjenesten ved denne skolen er 80 % oppfølgingstjeneste og 20 % rådgiver i den alternative opplæringen. Det foregår et tett samarbeid med kontaktlærer og rådgiver. Utover det tette samarbeid med rådgiver, i forkant før eleven starter i den alternative opplæringen, er kravene til kontaktlærer å dokumentere opplæringen. Det er også en utvidet kontakt med foreldre/foresatte for gruppen, som igjen kan være utfordrende som kontaktlærer, da man har kontakt utover normert arbeidstid.

⁴ Et nettsted for elever som skal søke videregående opplæring i skole eller bedrift

Kontaktlærer i min studie begynner med en start samtale med eleven. Det blir utarbeidet en IOP, der målene plukkes ut i samråd med elev. Han utarbeider årsrapport i samarbeid med rådgiver, og tar daglig korte notater i form av logg. Notater gjennom uken i kalender og samtaler med team rundt eleven med rådgiver og kontaktlærer i det daglig. Samtaler med eleven, vurderinger om progresjon etter de mål som er satt for perioden. Små tester i praksis, for å se etter samarbeid – løsning av oppgave på egen hånd, tidsbruk, planlegging, begrepsforståelse. Små steg, slik at eleven opplever mestring. Kontaktlærer utarbeider informasjonsbrev om den aktuelle elev i forkant av en utplassering i bedrifter. Det er styrket og tett oppfølging av elevens opplæring der. Her blir det utarbeidet egne referat etter besøk, og egne referat etter utplassering og i skolen.

1.6 Problemstilling og forskningsspørsmål

Utgangspunkt for min problemstilling er at jeg vil utvikle større forståelse rundt organisering av et alternativt utdanningsløp og få økt kunnskap om tilpasset undervisning i undervisningen. Når elever velger bort skolen er det lite beskrevet hva læreren, skolen og samfunnet har for utslagsgivende faktor som gjør at skolegangen blir urimelig tyngende, og- eller umulig å gjennomføre. I problemstillingen ligger fokuset på å gjøre seg kjent med organisering av undervisning for elevene på det alternative utdanningsløpet, slik at skolehverdagen blir lystbetont og at veien mot et lærekandidatløp ut i bedrift blir et mål. Jeg vil med mine forskningsspørsmål belyse modellen på et alternativt utdanningsløp i skolen med fokus på utfordringene yrkesfaglærerens rolle, på restaurant- og matfag, har i den videregående opplæringen. Jeg vil få belyst tilpasset opplæring gjennom følgende problemstilling:

Hvordan kan tilpasset opplæring organiseres for lærekandidater?

Forskningsspørsmål:

- ***På hvilken måte kan undervisning legges til rette?***

1.7 Oppgavens oppbygging

I innledningskapittelet beskriver jeg oppgaven og min problemstilling knyttet til oppgaven. Jeg presenterer her et alternativ utdanningsløp samt at jeg begrunner mine valg og bakgrunn av tema. De neste kapitlene er strukturert på følgende måte:

I kapittel 2 – Styringsdokument og aktuell forskning - Presentasjon av styringsdokumenter og aktuell forskning som jeg mener er viktig i min studie. Jeg belyser læreplanverket og presenterer kort hvordan en IOP bør benyttes samt viser til tidligere forskning om tilpasset undervisning.

I kapittel 3 – Teoretisk tilnærming - I dette kapitelet vil jeg belyse min teoretiske forankring. Jeg ser på Etienne Wenger (2004) praksisfelleskap og belyser identitet i praksisfelleskaper. Jeg ser på John Dewey (2009) som hadde en sterk tro på at undervisningen skulle skje ut fra elevenes behov og det å lære gjennom arbeid før jeg videre ser på handlingsrommet hos en lærer og belyser konsekvenspedagogikk av Jens Bay (2005).

I kapittel 4 – Metodisk tilnærming - Presenterer jeg metodiske tilnærming i min studie. Jeg gir begrunnelse for mitt valg av kvalitativ metode med en fenomenologisk tilnærming. Jeg presenterer analyseprosessen med åpen koding på bakgrunn av grounded theory, mine kategorier og de etiske rammene.

I kapittel 5 – Resultat - Presenterer jeg analysen av mine fire empiriske kategorier med bakgrunn i min fenomenologiske metode.

I kapittel 6 – Oppsummering og diskusjon – Her oppsummerer jeg mine kjerne kategorier og diskuterer det som jeg har tolket for å besvare problemstillingen i min studie.

I kapittel 7 – Avslutning og veien videre – I avslutningen besvares problemstillingen i min studie. Til i masteroppgaven skriver jeg kort tanker om videre arbeid og forskning.

2 Styringsdokumenter og aktuell forskning

I dette kapitlet ser jeg hva styringsdokumenter og aktuell forskning sier om tilpasset opplæring. I og med at forskningsfokuset er tilpasset opplæring har jeg valgt å presentere tilnærmingen jeg mener er viktig for min oppgave. Jeg begynner med å se på noen av de styringsdokumentene som skolen bør forholde seg til mot tilpasset opplæring før jeg presenterer aktuell forskning fra fokusområdet mitt.

2.1 Styringsdokumenter

Jeg vil med dette delkapitlet skape meg større forståelse av styringsdokumentene betydning for tilpasset opplæring i den videregående skole.

Stortingsmelding

I Meld. St. 20 (2012–2013) *På rett vei* kommer det frem at Kunnskapsdepartementets formål med denne stortingsmeldingen var å intensivere arbeidet mot frafall i den videregående opplæring. Sju år etter innføringen av utdanningsreformen Kunnskapsløftet, er Meld. St. 20 (2012–2013) *På rett vei* statusen i arbeidet mot frafall. Med stortingsmeldingen legges grunnlaget for å gjøre grunnopplæringen bedre tilpasset framtidens samfunn og arbeidsliv. Det kommer også frem i den offentlige meldingen at regjeringen har styrket og fornyet fellesskolen gjennom vektlegging av tidlig innsats, tilpasset opplæring og gode læringsmiljøer (Meld. St. 20 (2012–2013)).

Departementet legger også til rette for vesentlig større mulighet for fordypning i de yrkesfaglige utdanningsprogrammene. Dette for å videreutvikle de enkelte lærefagenes egenart og for å gi elevene et bedre faglig grunnlag for å gjennomføre. Økt fleksibilitet, større mulighet for tilpasning og mer variasjon i gjennomføringsmodeller krever mer av fylkeskommunene, av partene i arbeidslivet og av andre relevante aktører (Meld. St. 20 (2012–2013)).

Videre i Meld. St. 20 (2012–2013) kommer det frem at fleksibilitet i opplæringstilbudene bør være så fleksibel at den imøtekommer, både elevenes og arbeidslivets behov for fleksibilitet. Det kommer frem at det bør legges til rette for å benytte andre opplæringsmodeller enn hovedmodellen 2+2, som er et eksempel på ulik form for strukturell fleksibilitet som allerede eksisterer. Kunnskapsdepartementet beskriver at det forekommer liten grad av utnytting av den fleksibilitet som allerede ligger til rådighet. Det kan være mange grunner til det, for

eksempel at fylkeskommunene har lagt vekt på at strukturen skal være enhetlig eller at alternative modeller oppfattes som kompliserte og kostnadskrevende.

Alle elever og lærlinger som er i stand til det, skal gjennomføre videregående opplæring med kompetansebevis som anerkjennes for videre studier eller for arbeidslivet. Departementet vil stimulere til at skoleeierne får økt mulighet til å utnytte det potensialet som fleksibiliteten i systemet gir, slik at opplæringstilbud som i utgangspunktet avviker fra hovedveiene, skal anerkjennes og tilpasses slik at de blir bedre opplæringstilbud for elevene (Meld. St. 20 (2012–2013)).

Samlet sett betyr dette at departementet vil forbedre progresjonen og overgangene fra grunnskolen til videregående opplæring, og videre til arbeidsliv og høyere utdanning. Det åpnes for mer fleksibilitet og variasjon i opplæringsløpene slik at strukturen bedre kan imøtekomme elevers og fagområders ulike behov. Fullført videregående opplæring skal få større anerkjennelse som kompetanse, og skal i framtiden gi et bedre grunnlag for en yrkeskarriere eller en videre utdanningskarriere (Meld. St. 20 (2012–2013)).

Opplæringsloven

Opplæringsloven er en felles lov for den offentlige grunnskolen og videregående skolen, samt for lærebedrifter og voksne over opplæringsalder som ikke har fullført grunnskolen. Loven kom som en følge av store reformer i grunnskolen og videregående opplæring i 1990-årene. I 1994 fikk alle elever rett til tre års videregående skole, og i 1997 ble grunnskolen 10-årig med skolestart for 6-åringene. Da nesten alle som går i grunnskolen fortsetter i videregående opplæring, blir et 13-årig utdanningsløp sett i en større sammenheng. Kommunene og fylkeskommunene blitt tildelt større innflytelse i styringen av skolene, med de endringer i kommuneloven har er gitt. En felles lov for grunnskole og videregående opplæring var dermed et ledd i moderniseringen av offentlig sektor (Opplæringsloven, 1998).

Læreplanverket

Opplæringen skal være i samsvar med læreplanverket for Kunnskapsløftet. Læreplanverket for Kunnskapsløftet omfatter den generelle delen av læreplanen, prinsipp for opplæringen, læreplanene for fag og fag- og timefordelingen. Dette er forskrifter til Opplæringsloven og skal styre innholdet i opplæringen. Det omtales gjerne som nasjonal læreplan. Læreplanens generelle del utdyper formålsparagrafen i Opplæringsloven, angir overordnede mål for opplæringen og inneholder det verdimeslige, kulturelle og kunnskapsmessige grunnlaget for

grunnskolen og videregående opplæring. Generell del av læreplanverket er videreført fra R-94 og L97. Den ble innført av Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet (Utdanningsdirektoratet, 2015).

I den generelle delen av læreplanen (Utdanningsdirektoratet, 2015a) står det beskrevet om tilpasset opplæring at skolen skal ha rom for alle, og lærerne må derfor ha blick for den enkelte. Undervisningen må tilpasses ikke bare fag og stoff, men også alderstrinn og utviklingsnivå, den enkelte elev og den sammensatte klasse. Læreren må bruke variasjon i elevenes allsidige utvikling. En god skole og en god klasse skal gi rom nok for alle til å bryne seg og beveges, og den må vise særlig omtanke og omsorg når noen kjører seg fast eller strever stridt og kan miste motet. Det trekkes spesielt frem at solidariteten må komme til uttrykk overfor dem som har særlige vansker.

Faglig kompetanse er nødvendig for at en lærer skal være trygg og ikke bli usikker og engstelig når elevene stiller spørsmål og venter svar. Det er viktig med veiledning i denne sammenheng. Kyndighet gjør at en lærer kan makte å sette stoffet i perspektiv og møte elever med åpenhet og frisinn. Å kunne gi forklaringer og eksempler tilpasset hver enkelt forutsetning og ståsted, krever systematisk og bred kunnskap om et felt. En god lærer kan sitt stoff, og vet hvordan det skal formidles for å vekke nysgjerrighet, tenne interesse og gi respekt for faget. En lærer skal kjenne både de generelle og spesielle vansker elever kan ha, ikke bare med læring, men også sosialt og emosjonelt. I disse dager er en ny generell del ute på høring, den generelle delen har vært uendret i over 20 år.

I prinsipper for opplæringen fastsatt av Kunnskapsdepartementet (2006) trekkes det frem om tilpasset opplæring at det i «opplæringen skal legges til rette slik at elevene skal kunne gi noe til felleskapet og også kunne oppleve glede ved å mestre og nå målene sine» (Kunnskapsdepartementet, 2006). Videre sier prinsippene at det skal legges til rette for inkluderende læringsmiljø og elevene skal ha noe å strekke seg etter samt mestre ulike arbeidsoppgaver på egenhånd eller sammen med andre. Det skal legges til rette ved variasjon i bruk av lærestoff, arbeidsmåter og læremiddel og variasjon i organisering av og intensitet i opplæringen. Det står beskrevet om spesialundervisning at den «skal gjelde når det er nødvendig med mer omfattende tilpassing enn den som kan gis innenfor den ordinære opplæringen» (Kunnskapsdepartementet, 2006).

I høringsutkastet fra Kunnskapsdepartementet (2017) blir det i *overordnet del - verdier og prinsipper* formulert som den nye generelle del, når den er fastsatt, og dokumentet skal gi føringer av læreplaner for fag. Dette dokumentet skal gi føringer for opplæringen i fag og prinsipper for skoles praksis. Den nye generelle delen skal også tydeliggjøre opplæringens ansvar for danning og utvikling av elevens helhetlige kompetanse (Kunnskapsdepartementet, 2017).

IOP

En individuell opplæringsplan (IOP) omfatter de fagene/områdene hvor eleven skal ha spesialundervisning. For øvrig følger eleven de ordinære læreplanene for fag. En IOP kan være en del av en elevs individuelle plan, men en individuell plan kan ikke erstatte en IOP og motsatt. Der eleven følger læreplanene for fag fullt ut, vil en IOP omhandle organisering, bruk av særskilt kompetanse og/eller særskilte hjelpemidler. En IOP fungerer som et arbeidsverktøy for en lærer (Utdanningsdirektoratet, 2015e).

2.2 Tidligere forskning på tilpasset opplæring

Jeg vil med dette delkapittelet se på hva tidligere forskning sier om tilpasset opplæring. Som nevnt i innledningen så er lærere forpliktet til å tilpasse opplæringen, men samtidig foreligger det ingen klare føringer for hvordan undervisning skal tilpasses. Jeg vil først i dette delkapittel se på litt historisk bakteppe av begrepet tilpasset opplæring sett i et politisk lys før jeg ser på en artikkel fra Rokkones & Saur (2016). Jeg trekker videre frem sårbare elever i neste artikkel før jeg avslutningsvis ser på en artikkel om hvordan elevene deltar i undervisning. Jeg avslutter med et tidsskrift av Vogt (2017) om vår utålmodighet med ungdom som har vært i flere samfunnsdebatter denne våren.

Historien bak begrepet tilpasset opplæring

Tilpasset opplæring har vært et lovfestet prinsipp i norsk skole siden 1975 og i den videregående skole siden 1998 (Jensen & Lillejord, 2009). Jensen & Lillejord legger til grunn i sin artikkel at tilpasset opplæring ikke er et pedagogisk, men et politisk begrep. Videre i deres artikkel tar de en gjennomgang av stortingsmeldinger fra 1975 til 2009 som viser at gjentatte politiske kursendringer gjør at det er utfordrende å vite hva som er forventet av lærere og skolen om hvordan de skal praktisere tilpasset opplæring. I artikkelen legges det til grunn for fire epoker i tilpasset opplæring. Disse epokene forfekter ulike løsninger og ulike

sider ved opplæring. Epokene blir lagt frem som en *integreringsepoke*, en *inkluderingssepoke*, en *individualiseringsepoke* og en *felleskaps- og kvalitetsepoke*.

Denne første epoken, *integreringsepoken*, strekkes fra 1975, da en viktig skillelinje mellom normalskole og spesialskole fant sted, og frem til 1990. I denne perioden bæres prinsippet om tilpasset opplæring opp av en politisk tro på at skolen kunne bidra til samfunnsendringer. Det som kjennetegner perioden er at tilpasset opplæring gjelder spesielle grupper som innpasses i fellesskapet. Utfordringen i denne perioden var at ikke alle elever opplevde like stor tilhørighet til læringsfellesskapet. Det politiske begrepet integrering ble gradvis erstattet med inkludering i denne epoken opp imot tilpasset opplæring, da integrering ikke tjente i henhold til intensjonene. Den andre epoken, *inkluderingsepoken*, fra 1990-1996 danner grunnlaget for læreplanverket for den 10-årige grunnskolen (L-97).

Felleskapet og inkludering er to begreper som går igjen i de utdanningspolitiske dokumentene i denne perioden. Fremstilling av tilpasset opplæring er svært ulik fra den første epoken. I den epoken gav tilpasset opplæring inntrykk av at det gjaldt for spesielle grupper. Så trekker denne epoken tydeligere frem at tilpasset opplæring skal gjelde for alle og på alle områder. Politiske dokumenter gir klare føringer gjennom L-97 for innhold og arbeidsmåter, men ingen tydelig innholdsbeskrivelse av tilpasset opplæring. Det gir grunnlag for usikkerhet rundt hva som skiller vanlig undervisning og spesialundervisning.

Den tredje epoken, *individualiseringsepoken*, faller sammen med regjeringsskiftet i 1997 og strekker seg frem til 2005. I denne epoken videreføres inkluderingstanken og eleven «settes i sentrum». Differensiert og tilpasset undervisning skal skje innenfor klassen rammer, og fremmes som et ideal å strekke seg etter i denne epoken. Tilpasset undervisning og spesialundervisning forblir noe uklart og man kan få assosiasjoner til at hver elev skal ha sin individuelle plan for opplæringen. I den fjerde epoke, *felleskaps- og kvalitetsepoken*, fra 2005 og frem til i dag trekkes tilpasset opplæring fram som læringsfellesskap og undervisningskvalitet. Målet i denne perioden blir å bedre tilrettelegge opplæring som skal hjelpe flere elever til å lykkes. Perioden bryter med retorikken fra forrige periode. Det blir en bevegelse bort fra det individuelle perspektivet mot å forstå tilpasset opplæring som en kvalitet ved fellesundervisning. Artikkelen konkluderer med at en lærer med god grunn ha utfordringer med å praktisere tilpasset opplæring. Dels da de politiske budskapene er uklare

og motstridende meningsinnhold skifter med skiftende regjeringer i perioden fra 1975 og frem til i dag (Jensen & Lillejord, 2009).

God tilpasset undervisning

I en artikkel om *Yrkesfagutdanning for elever som står i fare for å slutte* (Rokkones & Saur, 2016) vises til resultater der det konkluderes med at et opplegg som er fleksibelt har positiv effekt og skaper mening for eleven. Det å være tett på eleven med god tilpasset undervisning er viktige suksesskriterier det blir lagt vekt på. Artikkelen tar for seg både i skolen, og i arbeidspraksis, og artikkelen diskuterer 1) hva som kan være grunnlaget for at prosjektet er etablert, 2) hvordan lærer og ledere beskriver prosjektet og 3) utfordringer som kan dukke opp når den enkelte skole skal møte både skoleeiers og elevens behov (Rokkones & Saur, 2016).

Elevene som deltar i dette opplæringstilbudet er i første rekke stille elever. Rokkones & Saur (2016) nevner at de stille elever av ulike årsaker forårsaket av sosial angst, mobbehistorier, Asperger syndrom og at de alle har tilfelles at det har trukket seg tilbake. Et annet likhetstrekk beskrevet for disse elevene er lite selvtillit og at elevene har lite tillit til skolesystemet.

Prosjektet hadde økt fokus på sammensetningen av gruppen slik at det var balanse mellom introverte og ekstroverte elever i klassen. Undervisningen er individuelt tilpasset den enkelte elev. Det vil si at det varierte når og hvor lenge de var inne på skolen og når og hvor lenge de var ute i utplasseringer. Det er trygghet og forutsigbarhet for elever med dårlige skoleopplevelser som igjen er med på å skape gode læringsmiljø.

Gjennom prosjektet ble det etablert tillit til skolesystemet. Ikke bare gjennom elev-lærer-relasjoner med også mellom elevene. Det ble i prosjektet lagt stor vekt på betydelige tilpasninger av fagstoffet. Fagkompetansen hos faglærer kommer i andre rekke, det primære er å forstå hva som hindrer eleven i å være motivert. Artikkelen beskriver at læreren bør ha erfaring og kompetanse i spesialpedagogikk utover vanlig lærerkompetanse. Tilpasset opplæring dreier seg ikke om hva eleven allerede kan men hva eleven kan klare med litt hjelp av den som besitter kunnskaper og ferdigheter i forhold til oppgaven som skal løses eller læres. Rammene for godt læringsmiljø handler i artikkelen om å sette sammen gruppen på en strategisk måte, satse på delkompetanse og unngå for mange nederlag i starten av opplæringsløpet. Slik type satsing gjør at eleven opparbeider seg grunnkompetanse gjennom tilpasset opplæring. Avsluttende kommentar i artikkelen er: «at ethvert pedagogisk opplegg

må tilpasses elevene som det gjelder og den lokale konteksten» (Rokkones & Saur, 2016). I denne artikkelen ble beskrivelsen av de stille elevene og hvordan undervisningen tilpasses sett på gjennom et prosjekt. Gjennom neste artikkel vil jeg se på det som Lund (2015) beskriver som sårbare elever.

Sårbare elever

Lund (2015) beskriver i sin artikkel de elevene som er mer sårbare elevene enn andre. Hun knytter sårbarhet ut fra en definisjon som: «at sårbarhet knyttet til barn og unge i skolen er de elevene som viser et mønster av negativ tilpasning under belastende omstendigheter» (Lund, 2015, s.1). Artikkelen tar for seg det kulturelle og samfunnsmessige perspektivet på sårbare elever og at det går an å være sårbar i faser i livet. Artikkelen viser til forskning at de sårbare grupper av elever er mer utsatt for psykiske lidelser, og har større sjanser for frafall i den videregående skole. Det fremkommer at godt læringsmiljø kan være beskyttelse for sårbarhet ved å legge til rette en arbeidsdag som gir mestring og gir økt selvfølelse og selvbilde, noe som fører til begrenset sårbarhet. Det jeg fant spesielt interessant i artikkelen var de beskrivelsene som ble formidlet av ulike typer adferdsuttrykk. Det kan vises ved at sårbare elever kan være utagerende, men andre elever er lukket og blir stille. Artikkelen viser til ulike uttrykk i ulike situasjoner og ut i fra hvilken kontekst de befinner seg i og hvilke mennesker de er sammen med. For egenrefleksjon er hvordan man som voksen tolker, feiltolker, forstår, bortforklarer, forklarer, overser og reagerer på adferdsuttrykk som er avgjørende for den tilretteleggingen som bør iverksettes (Lund, 2015).

Videre beskriver Lund (2015) noen av tilretteleggingstiltakene man bør tenke på ved bearbeiding på individnivå, som kan være eneundervisning og enesamtaler. Man bør også tenke skolekonteksten både som en forbyggende arena og en arena med støtte av en voksen, til å oppleve skolehverdagen som positiv. Gjennom, både gode og vonde erfaringer, og valg vi tar i livet er det viktig og sentralt i tilretteleggingen å gi støtte til eleven og gi veiledning om de valg de har. Det bør være fleksibilitet i tilretteleggingen i form av variasjon, og ut fra de individuelle, og miljømessige årsakene bak elevens sårbarhet.

Lund (2015) sier gjennom sin artikkel at med trygghet skapes tillit og at rammefaktorer er en forutsetning. Det trekkes frem de fysiske og psykososiale læringsmiljøer, hvor det kan nevnes at i en kartlegging av sårbare elever med tanke på et trygt læringsmiljø bør læreren spørre seg selv: Hvor mange elever tør å si høyt at de trenger hjelp, jeg forstår ikke dette og jeg trenger å

bli forklart dette en gang til? Dette er vanskelige spørsmål og ved å spørre om hjelp vil en elev føle ytterligere sårbarhet. Det er viktig å poengtere at artikkelen beskriver at der læreren legger til rette for mangfold, der hvor det går an å dumme seg ut, der hvor elevene strever med sitt blir de alle inkludert i det naturlige mangfoldet. Artikkelen til Lund (2015) avsluttes med rutiner for tidlig identifisering av sårbare grupper på organiseringsnivå. Her beskrives det at det er viktig at skolen som organisasjon inviterer foreldre inn til dialog med tanke på medvirkning og medbestemmelse. Artikkelen rundes av med tiltak i forhold til de ulike sidene ved læringsmiljø. I oppsummeringen trekkes tillit frem, hvor spesielt det psykososiale læringsmiljøet og relasjonen mellom lærer, og elev. (Lund, 2015). Neste artikkel beskriver hvordan det å iakttatte elever som deltar i undervisning og ved å utnytte elevkollektivet, kan tilpasset opplæring være en praktisk mulighet (Brøyn, 2006).

Tilpasset opplæring med lave skuldre

Brøyn (2006) beskriver i sin artikkel *Tilpasset opplæring med lave skuldre* at tilpasset opplæring er lærerens og skoleledelsens mest kompliserte og krevende utfordring. Prinsippet tilpasset opplæring møter lite motstand. Det er først når praksisen skal omsettes inn i pedagogiske rammer og defineres i formål, innhold og konkrete tiltak, at det oppstår problemer. Artikkelen beskriver tilpasset opplæring som et verdifullt prinsipp, men at det er viktig å fortolke det på en slik måte at det er anvendbart for lærere. Til nå har tilpasset opplæring blitt tolket som «tilpasset opplæring» som «individuell tilrettelagt opplæring» og i den sammenheng blir det utfordrende å gjennomføre. Ideen er bygget på å ta hensyn til den enkelte, primært innebærer det å gi individuelle oppgaver og individuell hjelp. Begrepet og fortolkningen kom inn i skolen etter at spesialskoleloven og grunnskoleloven ble sammenslått. Artikkelen beskriver at innenfor arbeidsformer hos eleven krevers det årvåkne lærere for å se hvordan elevene deltar i det faglige. Det beskrives som å lære seg nye pedagogiske metoder samt at man som lærer bør lære av egen praksis. Sagt på en annen måte å bli i stand til å nyttiggjøre seg av og videreutvikle det som fungerer for *disse* elevene i *denne* situasjonen (Brøyn, 2006)

Brøyn (2006) definerer tilpasset opplæring som det: «som skjer når alle elever deltar aktivt og lærer – det er noe som først og fremst handler om responsen hos dem skal ha nytte av denne opplæringen» (Brøyn, 2006, s. 40). Artikkelen beskriver tilpasning av tilpasset opplæring at det gjerne skjer ved at elevene selv tilpasser oppgaver og utfordringer slik at de kan dra nytte

av det. Og det som er tilpasset opplæring i en klasse er ikke nødvendigvis tilpasset opplæring i en annen klasse. Avslutningsvis beskriver Brøyn (2006) at tilpasset opplæring stor sett dreier seg om å oppdage de gode øyeblikkene i egen praksis og det kan med fordel være mer enn en lærer i klasserommet. Ved å iaktta mer nyansert må en lærer stille seg to spørsmål for å oppnå tilpasset undervisning. Hvordan kan det jeg tenker å gjøre, åpne for tilpasset opplæring? Hva av det jeg iakttar i timen, kan jeg betrakte som tilpasset undervisning? (Brøyn, 2006).

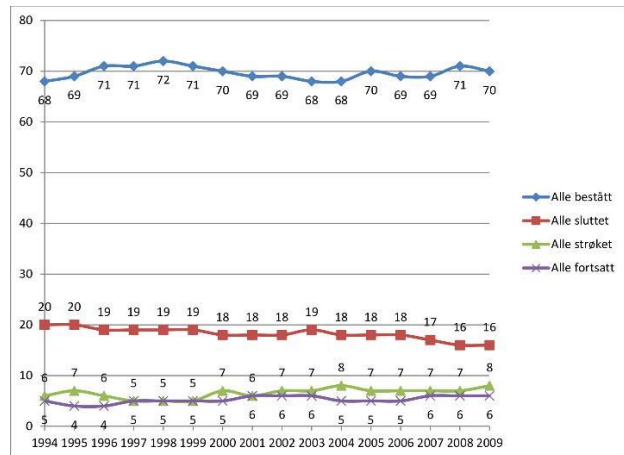
Vår utålmodighet med ungdom

Vogt (2017) beskriver i sitt tidsskrift for samfunnsforskning at «fracfall i videregående opplæring blir i dag betraktet som ett av det norske samfunns hovedproblem når det gjelder ungdom» (Vogt 2017). Tidsskriftet beskriver at fracfallstatistikken fortrinnsvis har vært stabil de siste årene, men at den har vært en økende gjenstand for bekymring. Det beskrives at fracfall har betraktelige kostnader, både for individ og samfunn og tidsskriftet er med på å gi et kritisk perspektiv på den måten fracfall har blitt definert, og diskutert de siste to tiårene som samfunnsdebatt, og i norsk politikk (Vogt, 2017).

Vogt (2017) presenterer en norsk definisjon av fracfall som «er streng i internasjonal sammenheng, og har helt siden den ble skapt på 1990-tallet vært rigget i yrkesfagenes disfavør (Vogt, 2017). I sammenheng med den definisjonen og ungdom, antas og formidles et bestemt ideal for timing av utdanning over livsløp, et ideal som forbeholdes en middelklassens utdanningsløp. I konteksten bør fracfall sees i sammenheng med Reform 94, som er mest kjent og kritisert for å ha innført mer teori på yrkesfagene.

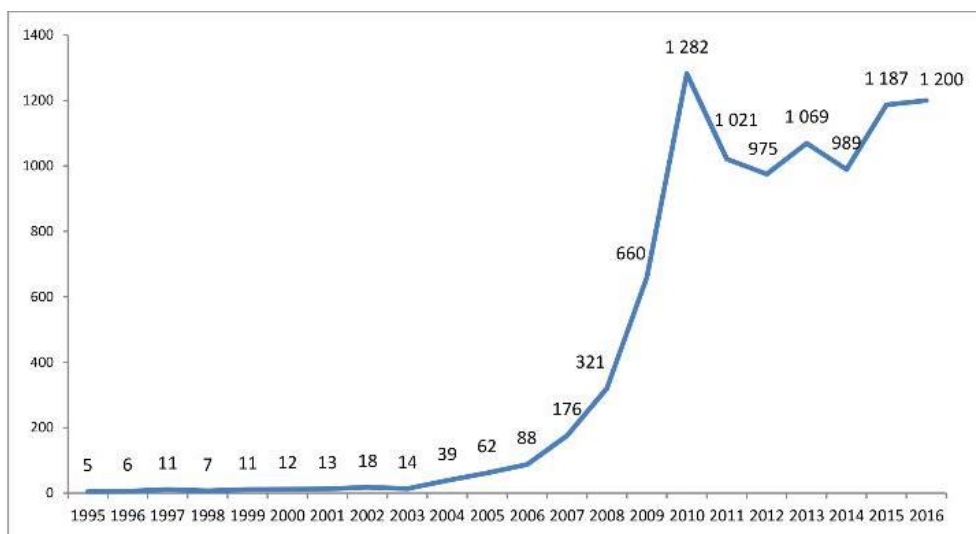
Vogt (2017) beskriver at yrkesfagene ble med Reform 94 sterkere innlemmet i det statlige utdanningssystemet. Der det tidligere eksisterte et stort mangfold av ulike utdanningsløp og opplæringspraksiser, ble det under denne reformen utarbeidet en modell med to år i skole etterfulgt av to år i lære, derav 2+2-ordningen. Definisjon av fracfall ble andelen av elever som ikke hadde fullført, innen fem år etter skolestart, i den videregående skole (Vogt, 2017).

Vogt (2017) setter figur 1, i sammenheng med Reform 94 der det ble satt som mål at 90 prosent av elevene som startet i den videregående skole skulle ha fullført innen normert tid som var satt til fem år. Det skulle imidlertid vise seg at var kun sytti prosent som innfridde forventningene om fullføring innen normert tid. De gjenværende tredve prosent av elevene ble betegnet som frafall, og ble en samlebetegnelse på de som hadde sluttet, de som hadde fullført men strøket i noen fag, og de som fortsatt er i den videregående opplæring (Vogt, 2017).



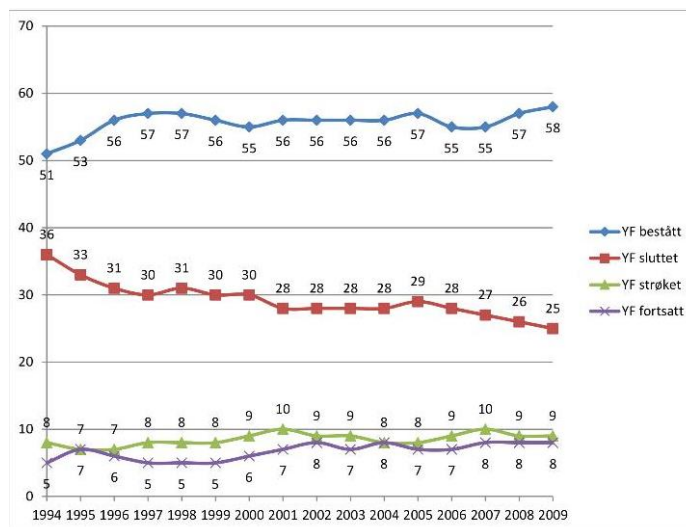
Figur 1 Kompetanseoppnåelse fra videregående opplæring fem år etter elevene begynte i 1994-2009 (Vogt, 2017).

Det kommer frem i tidsartikkelen til Vogt (2017) at pressedekningen ble i perioden etter Reform 94 mangedoblet. Ord som «fracfall» og «videregående» nevnes hele med fem saker i 1995, tolv saker i år 2000, sekstito saker i 2005, ettusen og åttito saker i 2010 og ettusen to hundre saker i året 2016. Figur 2 viser antall avissaker årlig om frafall i perioden 1995-2016 (Vogt, 2017).



Figur 2 Avissaker i perioden 1995-2016 (Vogt, 2017).

Vogt (2017) beskriver i sin tidsartikkel at frafall i videregående så har yrkesfagene fått særlig stor oppmerksomhet. Oppmerksomheten rettet mot yrkesfag, har sin bakgrunn i at det her har vært færre som fullfører innen normert tid på fem år. Figur 3, viser kompetanseoppnåelse på yrkesfaglige utdanningsprogram for elever som begynte i 1994-2009. Et viktig moment i å forstå yrkesfaglig utdanningsløp er at elevene på yrkesfag har ordningen 2+2 og halvveis i utdanningsløpet har yrkesfagene et kritisk punkt noe som studieforbereidende ikke har. Elever er avhengig av lærekontrakt, og det er det bare om lag to av tre som får (Vogt, 2017).



Figur 3 Kompetanseoppnåelse for elever i årene 1994-2009 (Vogt, 2017).

Et viktig moment Vogt (2017) trekker frem er at nittiåtte prosent av elever begynner på videregående det året de fyller 16 år, og frafall blir i praksis det året de fyller 21 år. Ved å ikke fullføre opplæringen i videregående skole innen denne alder betraktes det da som frafall.

Definisjonen frafall har siden introduksjonen på 90-tallet, stått i et motsetningsforhold til yrkesfagenes mindre aldersstandardiserte kvalifikasjonspraksiser. Sett fra myndighetenes side blir flertallet av vellykkede yrkesfaglige utdanningsløp oversett i konteksten frafall. Det handler mye om at fullføringen for disse elevene ikke skjer i det tempoet som er ønskelig fra deres side (Vogt, 2017).

Vogt (2017) avslutter sin tidsartikkel med at:

Bekymring om frafall er langt fra et særnorsk fenomen. I Norge bekymrer vi oss imidlertid over frafall ut fra en særlig streng definisjon. Faren ved en inklusiv frafallskategori er at en risikerer å formidle til svært mange ungdommer at det er noe galt med dem, at de gjør oss bekymret. At slike som deg, det vil gamle Norge ikke ha. Aldri før har så store andeler av hvert ungdomskull i Norge gjennomført videregående på så kort tid som de gjør i dag, og når det gjelder voksenutdanning, er Norge i verdensliten. Det kunne kanskje være hensiktsmessig med noe mer toleranse – og gjenutvide normalitetsbegrepet – med hensyn til når i livet videregående utdanning nødvendigvis skal foregå. Økende bekymring over stabile frafallstall er et uttrykk for at vi som samfunn, uten nødvendigvis å ønske det, blir stadig mer utålmodig med våre unge (Vogt, 2017)

3 Teoretisk tilnærming

I dette kapitlet vil jeg sette mine forskningsspørsmål inn i en teoretisk forankring. Jeg vil med teori skape meg en større forståelse på fenomenet rundt problemstillingen og hvordan yrkesfaglæreren benytter improvisasjon i undervisning og planlegging til elever som har behov for tilpasset undervisning. Jeg velger å begynne med praksisfellesskap med Etienne Wenger (2004) før jeg går over til en teoretisk forankring om vaner av John Dewey (2009). Deretter ser jeg på den yrkesrettede læringstradisjonen som historisk har sammenheng med mestermodellen. Avslutningsvis ser jeg på konsekvenspedagogikk med Jens Bay (2005) slik at jeg best mulig kan besvare min problemstilling utfra både empiri og teori.

3.1 Wenger praksisfellesskap

Etienne Wenger (1952 -) er forfatter, selvstendig forsker, foredragsholder og konsulent. Han beskriver gjennom sin forskning at praksisfellesskap, som utspiller seg på for eksempel på en arbeidsplass, på skolen eller familie- og fritidsliv, spiller en rolle for den erfaringsbearbeidelse, som medvirker til den enkeltes identitetsdannelse. Wenger (2004) hovedpoeng er at læring ikke bare er en kognitiv og individuell prosess, men at det skjer i samspill med andre i konkrete praksissituasjoner. I noen praksisfellesskaper spiller man en sentral rolle, mens man i andre har en mer perifer posisjon. Wenger (2004) beskriver «uttrykket legitim perifer deltagelse som en betegnelse for den prosessen gjennom nyankomne blir tatt opp i et praksisfellesskap» (s.121). En subjektiv forståelse er at sosial læring finner sted i en sammenheng som en skal bruke det man lærte.

Wenger (2004) beskriver at sosial læring skjer ut fra et konstant sett av allmenne prinsipper og anbefalinger med hensyn til å forstå og muliggjøre læring (s.14). Det ligger flere forutsetninger til for at sosial læring skal finne sted. Den første forutsetningen er at vi er sosiale vesener. Det er på ingen måte et trivielt faktum, men et sentralt aspekt i forståelsen av læring. Den andre komponenten er kunnskap som kan sees i sammenheng med kompetanse til å verdsette virksomheter – som det å vokse opp som gutt eller pike, kunne skrive et dikt, det å være selskabelig, kunne reparere maskiner og så videre. Det tredje er et spørsmål om innsikten og deltagelse i utøvelsen av slike virksomheter som kan forklares som aktivt engasjement i verden. Og tilslutt meningen som er vår evne til å oppleve verden og vårt engasjement der som noe meningsfullt skjer at læringen skal produseres (Wenger, 2004, s.14).

Wenger (2014) presenterer en sosial teori om læring at den bør integreres med de komponenter det er nødvendig for å karakterisere sosial deltagelse som en lærings- og erkjennelsesprosess (s.15). Komponentene som inkluderes blir vist i figur 1, som beskrives som Wenger modellen.



Figur 4 Komponenter i en sosial teori om læring (Wenger 2004 s. 15)

Wenger (2004) beskriver videre fire elementer som innbefattes i Wenger modellen. De følgende komponentene er:

1. Mening – som er en betegnelse for våre evner til å oppleve våre liv og verden som meningsfull
2. Praksis – beskrives som en betegnelse for de sosiale ressurser og rammer, som kan støtte et gjensidig engasjement i handling
3. Fellesskap – presenteres som en betegnelse for de sosiale konfigurasjoner, hvor våre handlinger defineres som verd å utføre, og vår deltagelse kan gjøres kjent med som kompetanse.
4. Identitet – beskrives som en betegnelse for hvordan læring endrer hvem vi er, og skaper personlige utvikling i forbindelse med våre fellesskap (Wenger, 2004, s.15).

3.1.1 Identitet i et praksisfellesskap

I følge Wenger er identitetsspørsmålet en parallell mellom praksis og identitet. Han fokuserer på begrepet identitet som personen uten å ta utgangspunkt i det individuelle selv. Oppbygging av en identitet består i å forhandle meninger i forbindelse med våre opplevelser av medlemskap i sosiale fellesskaper (Wenger, 2004, s. 169). Wenger (2004) presenterer at det er «en dyp sammenheng mellom identitet og praksis» (s.174). Utvikling av en praksis innenfor et praksisfellesskap oppstår når medlemmer viser gjensidig engasjement og anerkjenner hverandre som deltagere innenfor et praksisfellesskap. Den praksisen de inngår i blir en kontekst som innebærer en forhandling av egenskaper å være person på, og opplevelse av identitet i praksis er en måte å være i verden på. Praksisfellesskaper konstitueres ved tre dimensjoner: gjensidig engasjement, en felles virksomhet og felles repertoarer. Et praksisfellesskap eksisterer hvis alle de tre dimensjoner er representert (Wenger, 2004, s.176-177). I følge Wenger (2004) dannes identitet gjennom deltagelse så vel som tingliggjøring (s. 177).

Vores medlemskap konstituerer i denne kontekst vores identitet, ikke blot gennem tingliggjorte medlemskabsmarkører, men mere fundamentalt gjennom de former for kompetence, det medfører. Identitet i den forstand er en erfaring og en opvisning af kompetance, der hverken kræver et eksplisit selvbillede eller selvidentifikation med et angivelig fællesskab (Wenger, 2004, s. 177).

Wenger (2004) beskriver baner som en kontinuerlig bevegelse som en bevegelse, som har sin egen impuls uten noe for form påvirkning. Baner beskrevet av Wenger har en tidsmessig sammenheng, som forbinder fortid, nåtid og fremtid. I praksisfellesskaper kan det være forskjellig former av baner. Det kan uttrykkes som:

- a) Perifere baner. Noen baner fører aldri – etter eget valg eller nødvendighet – til full deltagelse i et praksisfellesskap
- b) Innadgående baner. Nykommer i et praksisfellesskap slutter seg til fellesskapet med ønske om å bli godkjente medlemmer i et fellesskap
- c) Insider-baner. Dannelse av identitet slutter ikke med fullt medlemskap. Utviklingen av praksis fortsetter.
- d) Grensebaner. Noen baner finner verdi i spenne over grenser og koble praksisfellesskaper. En stor utfordring i denne banen er meglingsarbeid som består i å bevare en identitet på tvers av grenser.

- a) Utadgående baner. Noen baner føres vekk fra praksisfellesskaper, som for eksempel når barn vokser opp. I oppfattelsen av identitetsdannelse som hel læring er forbundet med å gå inn i nye praksisfellesskap (Wenger, 2004, s.180).

3.2 John Dewey

John Dewey (1859-1952) går for å være en av de pedagogiske vitenskapenes virkelige klassikere. Dewey ervervet sin livskunnskap som en pragmatisk filosof og pedagog. Dewey hadde (rundt 1900-er) en fremtredende rolle i amerikansk utdanningsdebatt. Dewey hadde en sterk tro på at undervisningen skulle skje ut fra elevenes behov og det å lære gjennom arbeid. Karakteristisk for hans pedagogiske ideer er slagordet «learning by doing» som betraktes som ekstremt individbasert og metodisk snevert (Dewey 2009, s. 11). For å få en ny forforståelse av vaner beskriver Dewey (2009) at:

Ett mål forutsätter en metodisk och ordnad aktivitet där ordningen består i en stegvis fullborden av processen. Om en verksamhet sträcker sig över en viss tid och varje handling som följer växer ur den föregående, betyder ordet mål att slutresultatet eller det möliga slutet förutses (Dewey 2009, s.142-143).

Sitatet er tatt ut av sin kontekst men Dewey (2009) anvender bienes livssyklus som et eksempel opp mot dette sitatet. Jeg forstår den definisjon på den måte at biene har vaner. Alle i bikuben har sine gjøremål for at resultatet, som i dette tilfelle er honning, skal bli produsert. Men for at honning skal bli til har biene de daglige gjøremål, vaner. Man kan bli utfordret og stimulert til å se resultatet av en organisering, og man kan tro på resultat. Men man kan ikke forutse alt, man har aldri et resultat helt klart for seg. (Dewey 2009, s.142-143).

3.3 Faglærer sitt handlingsrom

Steinsholt & Sommerro (2006) beskriver at det å utøve reflektert praksis er en form for improvisasjon (s. 282). Å utøve lærerdyktighet krever mer enn planer og refleksjon. Didaktiske tilnærminger som legger vekt på en reflekterende og autoritativ lærer er nøkkelord i en sammenheng med analyser og refleksjon, overveielser og valg (Steinsholt & Sommerro 2006, s. 220).

Se for deg følgende situasjon: Etter å ha blitt overtallig lærer som yrkesfaglærer ved Restaurant og matfag blir læreren tildelt en utfordring, en klasse med elever som har dårlige skoleerfaringer. Ikke noe som er nytt ved det å utøve læreryrket. Det er tidligere undervist både på VG1 og VG2, og har god erfaring i undervisningssituasjoner. Man planlegger og

forbereder seg grundig til undervisningen, slik det alltid gjøres. Starter uken i den nye undervisningsstillingen med stor iver og glød. Den første uken med klassen går ikke som planlagt, selv med motivasjon og glød. Man klarte ikke å fange elevene slik det var forberedt på. Etter endt dag setter læreren seg ned, og reflekterer over det som var planlagt i undervisningen. Da kommer det frem at læreren var for låst i forhold til planleggingen, og man får ikke å gjøre noe underveis. Neste undervisning så kommer egen læring gjennom etterpåkløkskap. Det er en viktig erfaring, og læring med etterpåkløkskap for å praktisere undervisning. Det gikk som den gikk den uken med undervisning. Det læreren håper ved neste undervisning er en ny mulighet, slik at man får vise seg selv at man har lært noe. Da har man benyttet det Donald Schön kalte *reflection-on-action*: Det reflekteres tilbake på situasjonen, og det er for sent å gjøre noe for denne gang. Klarer man neste gang å gjøre noe konstruktivt mens man er i situasjonen, er han blitt en bedre yrkesutøver. Refleksjoner over det som skjer og vurderinger på hva som bør endres i situasjonen, og eventuelt hva man bør gjøre, mens man enda er i situasjonen. Da reflekterer læreren mens han handler – en reflektert praktiker – man klarer å ta i bruk egen adferd til rett tid. Det kalte Donald Schön *reflection-in-action* (Steinsholt & Sommerro 2006, s. 282). Som yrkesfaglærer er det en fordel at man kan improvisere. Men å lykkes i improvisering handler mer enn å være til stede i øyeblikket, og improvisasjon utvikles, og trenes opp over tid (Steinsholt & Sommerro 2006, s. 220).

Lærerjobben er et risikoyrke. Den som skal trives som lærer, må tåle, og helst like, at ting ikke alltid blir som en tenkte. Alt kan ikke målstyres, planlegges og kontrolleres. I krysningpunktet mellom det planlagte og det uforutsette blir det nye skapt. Slik er altså læreren skapende. (Steinsholt & Sommerro, 2006, s. 218).

Å utøve lærerprofesjonen med de forskjellige oppdrag og yrkeskompetanse som er i lærerens hverdag er variert og sammensatt. Det kan være utfordrende å oppsummere karaktertrekkene i lærerkompetansen. Undervisning og oppdragelse står gjerne i sentrum om man ikke lar seg villedes av unødvendige forskjeller med et faglig perspektiv.

Læreren må møte og ta opp i sin undervisning elementer fra elevens verden utenfor skolen. Læreren må kunne improvisere. Læreren må forstå betydningen av å kunne opptre på en slik måte at innsikt fra posisjoner utenfor skolen nyttiggjøres i skolen (Steinsholt & Sommerro, 2006, s. 220).

3.4 Konsekvenspedagogikk

Jens Bay (1940-2013) er opphavsmann til konsekvenspedagogikk. Han var en pedagogisk praktiker og jobbet i nesten 40 år, med ungdommer mellom 18 og 30 år med tilpasningsvansker, og som leder i TAMU⁵. Han har ut fra sine erfaringer utarbeidet en pedagogisk modell som har sine røtter i eksistensfilosofien. Pedagogikkens grunnoppfatning er å bygge opp elevens sosiale dannelse, så han eller hun blir bedre rustet til å ta ansvar for konsekvensene av sine handlinger (Bay, 2005, s. 11-12). Bay (2005) beskriver sju teser på metoder innen konsekvenspedagogikk:

1.tese: om den sosiale interaksjonen er når pedagogikkens genstandsområde er den sociale handlingskompetence, og målet er selv-dannelse, skal der i den pedagogiske praksis legges vekt på den sociale interaktion (Bay, 2005, s.155).

2.tese: om det individuelle at læring er et individuelt og ikke et kollektivt anliggende, og derfor skal der i de pedagogiske metoder legges maksimalt vekt på, at individet har eierskapet til sin individuelle være-måde (Bay, 2005, s.157).

3.tese: om viljen til å ville at pedagogikk handler om at styrke individets vilje til å ville noe annet end det, det hidtil har gjort, da vi ikke kan nå lengere end elevenes vilje rækker (Bay, 2005, s.159).

4.tese: om handlingens betydning at gjennom vægtlægningen af handlingen eller det, som eleven viser, kan vi på metodiske plan ophæve den antagelse, at eleverne skulle være i besiddelse af uforanderlige egenskaber, som der ikke kan ændres på ad pedagogisk vej (Bay, 2005, s.160).

5.tese: om konsekvens og straff at en afgørende forudsætning for at benytte konsekvenspædagogiske metoder er, at konsekvenser gøres til et led i læringen, de skal være valgt, og derfor skal de også være kendt på forhånd. I modsat fald vil der være tale om straf (Bay, 2005, s.162).

6.tese: om logikk og konsekvens at svaret på elevernes handlinger og arbejdet med konsekvenser skal bygge på logik for at sikre, at eleverne ikke bliver ofre for følelsesmæssige stemninger og ulogiske beslutninger (Bay, 2005, s.165).

7.tese: om situasjonens betydning at i en pedagogik, hvor handlinger og deres konsekvenser udgør et vigtigt grundlag for den sociale læring, er kunsten at kunne tage udgangspunkt i situationen og dermed at kunne beskrive den så forudsætningsløst som muligt uden iblanding af subjektive formodninger og moralske synspunkter (Bay, 2005, s.168).

⁵ TAMU er en arbeidsmarkedsutdannelse baseret på reelle produksjon- og serviceytelser i Danmark.

Bay (2005) presenterer de syv teser, som et grunnlag for metodiske valg og som omhandler konkrete metoder som er benyttet i praksis. Metodene er et grunnlag for at enhver elev skal kunne ta ansvar for sine handlinger ved å være tilstede i konkrete situasjoner og i relasjon til de sosiale normene som er å betrakte innenfor de sosiale rammene som finner sted (s.171).

Bay (2005) uttrykker at det er ofte blitt stilt spørsmål og ofte kritisert rundt konsekvenspedagogikkens sterke vektlegging av frihet, det individuelle ansvaret og handlingenes konsekvenser. Det kritikken går ut på, som har sammenheng med det pedagogiske utgangspunktet, er den metodologiske individualisme som presenteres innenfor konsekvenspedagogikk, og bør forstås ut fra at det enkelte individ er i sentrum for egen læring (s.128).

Oppsummering av mine teoretiske forankringer er sentrale valg av sosiokulturelt læringssyn som bygger på min antakelse om at læring skjer gjennom bruk av språk og deltakelse i sosial praksis. Et sentralt fokus innenfor tilpasset opplæring er samhold og fellesskap som jeg ser på som viktige faktorer i opplæringen.

4 Metodisk tilnærming

I dette kapitlet presenteres min metodiske tilnærming og mine valg i studien for å besvare problemstilling og forskningsspørsmål. Johannessen, Tufte og Christoffersen (2011) hevder at problemstilling er begynnelsen, og ut fra den starter prosessen med forskningsarbeidet ved å vurdere om det lar seg gjøre å gjennomføre undersøkelsen fra start til mål (s. 73). Mitt vitenskapelige ståsted er sosialkonstruktivisme. Sosialkonstruktivismen legger hovedvekt på at: «virkeligheten skapes gjennom sosiale konstruksjoner. Mennesket handlinger blir forstått først og fremst med utgangspunkt i sosiale relasjoner og en felles skapt virkelighet» (Røkenes og Hanssen 2002, s. 138) Dette er med å danne min forståelse, og er grunnlaget for mine valg i oppgaven. Valg som forskningsmetode, utvalget av informanter, datainnsamling, analyse av datamaterialet og troverdighet av studiens kvalitet. Valgene er tatt for å besvare problemstillingen på en etisk måte.

4.1 Kvalitativ design

Jeg benyttet meg av kvalitativ design for å besvare problemstillingen «*Hvordan kan tilpasset opplæring organiseres for lærekandidater?*» i denne studien. Repstad (2009) fremstiller kvalitativ metode som en metode som har et vidt spekter å få frem data på. Man går gjerne i dybden og ikke i bredden. Kvalitativ metode har en fleksibilitet som et kjennetegn. Selve ordet kvalitet viser til kvalitetene, sagt på en annen måte, egenskapene ved et fenomen. Problemstilling, og nye spørsmål vil underveis i prosessen fremstå for forskeren. Utarbeidede spørsmål kan vise seg å være ubrukelig underveis. Praktiske forhold til nærhet og varighet av et prosjekt begrenser seg ofte i praksis (s. 16-19). Pål Repstad (2009) beskriver videre at kvalitative studier gir et mer sjenerøst menneskebilde enn ved å benytte kvantitativ forskning. Og det viser også et mer menneske som er fritt, kreativt og bevisst. Det gir et reflektert hverdagsbilde av mennesket (s. 20). Som forsker er kvalitativ metode hensiktsmessig i min studie. Utgangspunktet for min forskning var et ønske om å skape meg større kunnskap om utfordringene yrkesfaglærerens rolle i den videregående opplæringen og tilpasset undervisning, som er det overordnede fenomen i min studie.

4.1.1 Fenomenologi

Johannessen et al. (2011) beskriver fenomenologi som både en filosofi med røtter tilbake til den tyske filosofen Edmund Husserl og en kvalitativ forskningsdesign (s. 82).

Fenomenologisk filosofi er læren av det som viser seg eller fremstår for meg, slik de er oppfattet av mine sanser i studien. Med en fenomenologisk tilnærming innen kvalitativ design er det å utforske og beskrive mennesker og deres erfaringer med, og forståelse av, et fenomen. Meningen er et nøkkelord da jeg som forsker bestreber å forstå meningen rundt organiseringen med tilpasset opplæring sett gjennom en gruppe menneskers øyne. Med en fenomenologisk tilnærming bør jeg tolke den sammenheng den forkommer innenfor sett i lyset det fremgår for meg. Målet blir å få økt forståelse rundt tilpasset undervisning. De viktigste stegene i en fenomenologisk design er *forberedelse, datainnsamling og analyse- og rapportering* (Johannessen et al. 2011, s. 82-83).

4.1.2 Narrativ struktur og hermeneutisk analyse

Hermeneutikk er vesentlig da den muliggjør forklaring av mening. En tekst i det forrige århundre, på tiden med Dilthey (1905-1965), ble den gang sett på som et uttrykk for opplevelse. En tekst ble i senere tid oppfattet som et samfunnsmessig produkt. I dag blir en tekst sett på som intertekstuell produksjon. Sagt på en annen måte at tekster og andre kunstuttrykk refererer til hverandre. Det gir et mangfold av meninger, lese måter og fortolkningsmuligheter (Bale og Bø-Rygg 2008, s.532). Hermeneutikk presenterer Ödman (2007) som at man lærer seg å utfordre sin egen forforståelse og forsøk på å gjennomskue hvordan det styrer sine tolkninger (s. 42) Det hele skal rekonstrueres fra en tekstforfatter side, i dette tilfelle forskeren, og skrives gjennom en historisk, nesten profetisk metode hvor: «man forvandlar säg selv till den andre (transforms oneself into the other person) för att på det sättet nå fram till hans individualitet på ett direkt sätt» (Ödman 2007, s. 38). Meningsstrukturering gjennom narrativer er en av fem måter å analysere kvalitative data på (Johannessen et al. 2011, s. 215). I prosessen bør jeg som forsker ha innlevelse i teksten samt forståelse og refleksjoner rundt begrepet hermeneutisk sirkel (Ödman 2007, s. 36-38). I forforståelsen av begrepet hermeneutisk sirkel bør man; reflektere rundt sin egen forståelse, på deler av en tekst, i helheten av en tekst, konteksten, og i denne prosessen fortolke det som i en kontinuerlig sirkel (Johannessen et al. 2011, s. 365).

Røkenes og Hanssen (2002) beskriver at forforståelse er et individs selvforståelse som også kan sees på som en del av for-forståelse. Ens egen måte å tenke på er med på å skape det man oppfatter som virkelighet. For-forståelse kan forklares som din egen måte å tenke på. Når man forstår noen eller begrunner noe så gjør man dette ved hjelp av kategorisering, ved hjelp av fastsatte begreper eller teorier. For-forståelse beskrives med brillene man har på seg, og farger alt man ser (s. 137). For min studie muliggjør narrativ struktur forklaring av en mening som har vært et fenomen for meg. Ved å bruke alle deler av forståelse, for-forståelse, meningsstrukturering gjennom narrativer og utfordring av meg selv gir prosessen mening og en ny forståelse av fenomenet tilpasset opplæring som igjen er med på det som jeg oppfatter som virkelighet.

4.1.3 Selvforståelse

Røkenes og Hanssen (2002) beskriver selvforståelse som: «kunnskap er noe vi konstruerer i møte med ulike erfaringer på bakgrunn av den for-forståelsen vi har» (s. 138). For å fokusere på vår egen tenkemåte bør det også benytte en tenkemåte eller bruk av eller annen teori. Tilnærminger som fokuserer på akkurat kan sees i lys av sosialkonstruktivismen. En fremgangsmåte er å fokusere på hvordan subjektet er medskapende til virkeligheten gjennom både mentale, og sosiale oppbygninger. Tilnærmingen er influert av historiske filosofiske tradisjoner, som for eksempel hermeneutisk tenkning, og belyser hvordan vi tenker. Jean Piaget (1955) beskriver sosialkonstruktivismen og vektlegger at: «virkeligheten skapes gjennom sosiale konstruksjoner. Mennesket handlinger blir forstått først og fremst med utgangspunkt i sosiale relasjoner og en felles skapt virkelighet» (Røkenes og Hanssen 2002, s. 138).

4.2 Beskrivelse av kontekst

Johannessen et al. (2011) presenterer empiri som registrerte observasjoner og symboliserer det fenomenet, og -/eller den virkelighet man ønsker å fordype seg på (s. 394-395). Empiri i denne studien er innhentet lydopptak, bilder, observasjon og tekst i form av logg og skjemaer. Fokusgruppeintervjuet ble meldt inn til NSD⁶, se vedlegg 1. Det ble innhentet samtykke fra informantene i forkant av gruppeintervjuet, se vedlegg 3.

⁶ Norsk samfunnsvitenskapelige datatjeneste

4.2.1 Utvalg av informanter

Jeg innhentet empiri gjennom et fokusgruppeintervju med sju elever på det alternativt løp beskrevet i innledningen. Det er fleksibel og en ofte brukt metode for å innhente kvalitativ data på. Fokusgruppeintervju er synonymt med gruppesamtaler, og de fleste informanter vil føle seg bekvem i en gruppesituasjon. Gruppesamtaler gjør det mulig og produserer konsentrerte data om et emne man er fokusert på. (Johannessen et al. 2011, s.135). Intervjuet ble gjennomført ustrukturert. Ustrukturert intervju er uformelt og har åpne spørsmål tilpasset den enkeltes intervjusituasjon (Johannessen et al. 2011, s.137).

4.2.2 Intervju guide

For å holde strukturen under gruppeintervjuet ble det utarbeidet en intervjuguide, se vedlegg 2. Intervjuet ble gjennomført ustrukturert. Et ustrukturert intervju uttrykker Johannessen et al. (2011) som en uformelt og har man åpne spørsmål tilpasses det den enkeltes intervjusituasjon (s. 137). Repstad (2009) beskriver at en intervjuguide bør ikke brukes slavisk. En intervjuguide bør fungere som en huskeliste, slik at man får dekt de temaene man forsker på (s. 78). Johannessen mfl. (2011) uttrykker at under et gruppeintervju ligger utfordringen i intervjueren, som bør ha erfaring, og fremskaffe data med stor fylde og detaljeringsgrad (s.135). Jeg bør i forkant av intervjuet være oppmerksom på min manglende erfaring fra gruppeintervju.

4.2.3 Gjennomføring av intervju

Under selve fokusintervjuene var det planlagt en aktivitet som jeg håpte kunne øke interessen for gjennomføring og som var med på å skape god stemning. Repstad (2009) påpeker at under et intervju så bør informanten føle seg hjemme (s. 87) Informantene utførte pynting av pepperkake under fokusintervjuet. Jeg begrunner mitt valg, med en førjulsaktivitet, at det var hensiktsmessig med en aktivitet opp mot akkurat julen. Elevene var i et trygt og vant miljø, og de ville mestere pepperkakepynting. I tillegg ville de få med seg huset hjem som takk for oppmøte som informant. Intervjuet ble tatt opp diktafon, som rett etter intervjuet ble transkribert ordrett og slettet etter transkribering. Det transkriberte materialet kom seg på tjuefem sider. Jeg hadde satt av tid til å skrive egen refleksjonslogg i etterkant av intervjuet og etter transkriberingen.

4.2.4 Observasjon

Jeg utførte fire strukturerte observasjoner hvor kvalitet og kommunikasjon mellom elevene og faglærer var fokuset. I deler av datainnsamlingen valgte jeg å transkribere to av

observasjonene. Dette ble kombinert med ustrukturert deltagende observasjon. Ustrukturert observasjon benyttes når et skal ha større innsikt i et fenomen, og det gir fleksibilitet i fremgangs måte. Disse kombinasjonene gav meg som forsker et grunnlag for den strukturerte observasjonen (Johannessen et al. 2011, s.130-131). Jeg skrev manuelle notater under alle observasjonene gjort i denne studien både i forkant, under og etter observasjon.

4.2.5 Innhenting av logger og rapporter

Jeg innhentet IOP 'er, refleksjonslogger, pedagogiske rapporter og startsamtale skjema fra det alternativt løp. IOP 'ene og noen pedagogiske rapporter er mottatt på epost fra en informant ved elevtjenesten ved skolen. Håndskrevet refleksjonslogger, andre pedagogiske rapporter og startsamtale skjema er innhentet som kopi i papirform fra kontaktlærer.

4.2.6 Oversikt over empirien

Denne oversikten, tabell 1, viser min empiri i studien

Innhentet empiri	Tema	Datamateriale
Fokusgruppeintervju	Hva sier elevene om læreren?	Transkribert til narrativ fortelling
Ustrukturert observasjon	Hva gjør oppfølgings tjenesten?	Var med som et bakteppe i studien og ble i prosessen transkribert til narrativ fortelling
Strukturert observasjon	Hva gjør læreren?	Transkribert til narrativ fortelling
Strukturert observasjon	Hva gjør vikaren?	Transkribert til narrativ fortelling
Seks sider med håndskrevet refleksjonslogger fra kontaktlærer	Hva vektlegges i logg?	Transkribert til narrativ fortelling
Egne logger	Refleksjon	Er med i hele prosessen som et bakteppe i studien

Tabell 1 Oversikt over min empiri i studien

4.3 Analyse prosessen

I min hermeneutiske tolkning er kode prosessen fra start til mål basert på Malterud og Bergs fremstillinger (Johannessen et al. 2011, s.178). Hermeneutisk tolking er en metode for analyse av kvalitative data og under koding kommer man seg ikke utenom grounded theory i fenomenologisk design. Ved å benytte denne metoden foregår datainnsamling og analyse parallelt (Johannessen et al. 2011, s. 176-194). Jeg har hatt en induktiv tilnærming, «fra empiri til teori», i denne studien (Johannessen et al. 2011, s. 51). Jeg vil av analyse og fortolkning se tekstens meningsinnhold ved å utvikle perspektiver og nye kategorier.

4.3.1 Databearbeidelse: Transkribering narrativ fortelling

I den første fase ble all min empiri transskribert til narrative fortellinger. Dette for å få et helhetsinntrykk og sammenfatning av empirien til videre analyse fortolkning.

Observasjon en – som aktør

En observasjon i en klasse ved restaurant –og matfag en fin høstdag. Elever går på et alternativt løp og er elever som av ulike årsaker har vært borte fra skolesituasjon over en lengre periode. Elevene følger nå et opplegg med noe kortere skoledag pluss tett oppfølging fra ulike instanser og faglærer. Elevene får et undervisningsopplegg som er tilrettelagt for hver enkelt, tilpasset undervisning. Jeg hadde med hensikt å observere yrkesfaglæreren med en åpen observasjon. Jeg var blitt invitert til lunsj og benyttet denne anledningen til å gjøre min observasjon. Jeg kom inn som gjest og jeg var forutinntatt med tanke på måltidet som stod foran meg. Det er tidlig på skoleåret og det har vært sommerferie for elevene. Det er kommet til nye elever i prosjektet, og jeg hadde en tanke om at de ikke var blitt så godt kjent med hverandre såpass tidlig i skoleåret.

Jeg kom inn på kjøkkenet/verkstedet på et avtalt tidspunktet. Da jeg kom inn var det stor aktivitet. Jeg ønsket ikke å forstyrre, da jeg så at det var rett før lunsjen ble servert. Jeg begynte å gå i retningen mot spiserommet. Jeg ville jo ikke stå i veien, og være et forstyrrende element i undervisningen. Elevene var noe forsinket med måltidet og det var viktig å få lunsjen ferdig. Jeg merket noe stress og forvirring hos elevene da jeg kom inn. De mistet litt fokuset da jeg kom inn, men jeg fikk en hyggelig velkomst av faglærer, med beskjed om å gå å sette meg inn på spiserommet. Læreren fikk elevene raskt på «pletten» igjen med tydelig beskjed om å ferdigstille måltidet. Læreren var selv i aktivitet og «stresset» elevene litt ekstra ved å heve stemmen ett hakk ovenfor elevene. Læreren gav tydelig beskjed: «Nå må vi bli ferdige! Hei xxx, de dessertene må være like! Du kan ikke servere desserter med ulike mengder! Like mye sitron fromasj og saus på alle. Sett de kaldt etterpå! Kom igjen nå folkens, litt tempo nå!». Jeg gikk inn på spiserommet og der satt noen de andre elevene. Jeg hilste på, og fikk anvist en sitteplass. Og ikke lenge etterpå ble maten servert. Faglærer og elevene kom til bords da alle hadde fått servert mat. Et godt måltid og god samtale rundt måltidet.

Observasjon avsluttes.

Metaperspektiv

Som forsker endte jeg med å observere en klassesituasjon mellom yrkesfaglærerlærer og elev(er). Jeg var på ingen måte forberedt på observasjonen jeg ble ”vitne” til og gjorde derfor ingen feltnotater. Observasjoner, den empiriske kunnskapen, er den kunnskapen man får igjennom vår fem sanser: lukt, smak, syn, hørsel og føle. Ved hjelp av sansene fastslår man hva som er fakta (Thurén, s. 22) Situasjonen ble kunnskap for meg. Ved at jeg skrev ned observasjonen i etterkant fortolket jeg situasjonen på en ny måte og jeg fikk en ny forforståelse av hele observasjonen. Jeg benytter den hermeneutisk sirkel på å forstå og begripe situasjonen. Hvis jeg skal se på dette i et metaperspektiv (fugleperspektiv) så har læreren tilbringt mange undervisnings timer med elevene. Læreren har tillit fra ledelsen til å drive alternativ opplæring. Har man ikke det i andre undervisningssituasjoner som yrkesfaglærer? Det at trygghet er en vesentlig del av utgangspunktet for læring, viser seg akkurat i denne situasjonen, ved at faglæreren er hele tiden tilstede med elevene.

Det som kom overraskende på meg var den gode stemningen og samarbeidet mellom elevene så tidlig i skoleåret. Det er tydelig at de gode relasjonene som ble skapt i første semester gav trygghet til de som kom inn i prosjektet sist. Jeg var forutinntatt ved å tro at de som var kommet inn i gruppen sist, ikke samarbeidet like godt med de andre som har vært i gruppen over en lengre periode. Hvorfor hadde jeg trudd det? Kanskje fordi jeg hadde fått informasjon om elevene hva utfordringene deres var/er? Hvis jeg skal se meg selv i denne situasjonen, introspeksjon, kan jeg forstå andre menneskers følelser og opplevelser (Thurén, s. 105).

Jeg opplevde situasjonen som spennende og interessant. Men jeg var helt klart et forstyrende element i undervisningen. Jeg er selv yrkesfaglærer og vet hvor lett det er å miste konsentrasjonen hos elevene. Man mister gjerne konsentrasjonen selv som lærer ved å bli avbrutt. Men læreren tok fort igjen tråden og lunsjen ble servert. Nå jeg leser teksten jeg har utviklet tømmer jeg langsomt teksten for innhold og det blir et hull som jeg fylles på med nytt – en ny helhetsforståelse. Jo, mer jeg leser teksten, og med å fortolke, jo mere nysgjerrig blir jeg på hva det er jeg ikke ser. Jeg benytter den hermeneutisk sirkel.

Observasjon to – en hendelse

En observasjon i en klasse ved restaurant –og matfag en fin vårdag. Den første hestehoven har trengt seg opp igjennom løv og frost. Den står der som en liten sol i det ellers gråe og triste landskapet. Jeg er observatør inn i klassen ved det alternative løpet, hvor en vikar har

undervisningen. Det er god stemning og elevene kommer som avtalt og til skoleklokkens start. Det er tre elever denne dagen og aktiviteten er høy i lokalene. Aktiviteten denne dagen gjør det til at det er utfordringer med å benytte det verkstedet de ellers er på denne dagen. Vikaren er i «sin trygge havn» og benytter det verkstedet han gjør i sitt daglige arbeid. Elevene starter dagen med å spise frokost, havregrøt er på menyen. Læreren tar en kaffe på verkstedet mens elevene spiser. Etter frokost bruker elevene litt tid på å finne tilbake til verkstedet. Resten av lokalene er i full aktivitet. Det er koking av kraft, baking av kaker, hvetebakst og laging av brunsaus. Det henger to halvparter av kalv fra taket som skal parteres. Det er farseproduksjon til pølser, og steking av medisterkaker denne dagen. De deler verksted med en annen klasse denne dagen.

Elevene kommer tilbake fra frokosten og læreren setter elevene i arbeid. Jeg teller til sammen tolv elever og lærere utenom denne dagen. Døren til verkstedet er åpen, og elever fra den andre klasser kommer stadig innom for å se hva som skjer, på vei mot grønnsaksrommet for å hente råvarer. Elevene jobber godt og læreren går rundt. To faglærere er i lokalet denne dagen, og utgangspunktet ligger til rette for en fin dag. Etter en liten tid begynner en av elevene å vandre ut og inn av verkstedet, og har mistet fokuset for arbeidet. Vikaren tar flere samtaler med eleven for at hun skal fortsette arbeidet. Det går litt tid og eleven blir borte i perioder. Hun kommer tilbake og vikaren konfronterer igjen, at elevene skal fortsette med gitt arbeidsoppgave. Det blir en lei avslutning, og eleven går uten varsel. Jeg avslutter observasjonen.

Fokusgruppe intervju- pynting av pepperkakehus

Det var delvis skyet denne torsdagen i desember, og egentlig ikke noe som minner om jul, med sine 2 varmegrader. Det går mot juleferie. Det skal gjennomføres ei fokusgruppe intervju med sju spente elever, med pynting av pepperkakehus. Det var planen den nesten timen. Noen av informantene hadde aldri pyntet det, og samtalen gikk på at flere av elevene ikke hadde pyntet pepperkakehus siden barndommen. Det var gjort klart med individuelle pepperkakehus og melisglasur i sprøyteposer. Sjokolade av typen non stop og seigmenn var gjort klart i skåler. Det var god stemning og latter, i klasserommet, og elevene var konsentrerte om oppgaven. Samtalen i rommet kom fort i gang og alt mellom «himmel og jord» ble snakket om. Fra ei bestemor med diabetes, til ei liten søster som skulle få et ferdig pyntet pepperkakehus til jul. Det var snart juleferie og elevene syntes aktiviteten var et fint avbrekk fra hverdagen.

Under det nesten en time lange intervjuet hadde jeg som forsker spurt om hvordan det er å gå her på denne skolen og hvilke erfaringer de hadde fra skolehverdagen? Og min forståelse av det informantene utdypet under intervjuet var det at her, i klassen med kontaktlæreren, kan man være seg selv, selv om man blir sett på som «spesiell». Det kommer frem at de har stor omsorg for hverandre, nesten som et kjærlighetsforhold. Man får føle trygghet, som ikke alle har erfart tidligere. Et ønske om at alle skal få utplasseringer, som blir sett på som en «gulrot». Det er det som er målet, å komme ut i en bedrift og få prøve de ønsker man har. Informantene beskrev fleksibiliteten i prosjektet som en stor motivasjon. Det å kunne begynne på en fredag midt i skole året ble sett på som et godt opplegg. Enn å slippe å vente resten av skoleåret som en tidligere rådgiver hadde informert om. Og det å bli møtt i skolen av veiledere og kontaktlærer som var så løsningsorientert, og viste engasjement ved mottagelsen.

Engasjement viser også kontaktlæreren med sin ærlige og strenge væremåte. Det kan tøyses på kjøkkenet, og læreren er ikke alvorlig hele tiden, men på en annen side blir elevene bevisstgjort på hva som møter de ute i bedrift. Det blir stilt krav i klasserommet ved å synliggjøre alle prosesser i undervisningen. Alt blir tatt opp i undervisningen. Alt fra å konfrontere oppmøte tidspunktet til økonomi for både skolen og bedrift. Læreren er alltid der og motiverer slik at informantene ikke tar et annet valg. Læreren har erfaringer fra det som møter dem i bransjen og det er derfor han er så streng. Informantene beskriver den fine balansen læreren utøver mellom å få elevene i godt humør og det å være streng. Under intervjuet hadde jeg forespurt en kollega om å stille som fotograf for å ta noen bilder. Når man ser på resultatet av pepperkakehusene på bildene, så viser man de utfordringene læreren har rundt differensiering og tilpassing opplæring hos elevene. Det ene pepperkakehuset var pyntet i all sin prakt og hos andre, har det enkelte steder snødd mer. Bildene viser sju forskjellige pyntet pepperkakehus.

En lærers hverdagslogg

Det brer seg en unektelig lukt av såpe og mat os inne på kjøkkenet. Den siste eleven har sagt forvelli, og sitter på bussen, går eller tar taxi hjemover før elevens ettermiddags sysler. Læreren står igjen på kjøkkenet for å reflektere over dagens hendelser og økt. Læreren henter seg en kaffe og bruker de siste minuttene som er igjen av arbeidsdagen for å skrive logg. Notater gjennom uken. Læreren tar pennen fatt og finner frem ukeplanleggeren. Igjennom dagene, ukene og året går mange av de samme setningene igjen i loggen. Dato og ukedag. I

dag er det fravær for Julianne og Hans. Brandon og Anders kom for sent. Gjertrud er tilstede og kom til riktig tid. I går ble det notert at Gjertrud kom med vondt øye og gikk uten forvarsel klokken 09:00. Elevene har utfordringer for å gjøre rede for tidligere fravær, noen gir ikke beskjed i det hele tatt. Mye «purring» på sms og med telefoner. Sms sent på kveld. E-post mellom foreldre og elev. Det blir oppfølging igjennom hele døgnet.

Det er dager med konflikter mellom elever, men ikke alle dager er like. Noen dager ser man samarbeid, avhengig av dagsformen hos eleven. En dag kan det ha vært en fin dag med flott innsats. Andre dager har ikke eleven/elevne like stor arbeids glede. I dag noteres det i loggen at Anders prøvde å få Hans til å gjøre arbeid. Han gjør seg noen tanker rundt akkurat det.

Det legges opp til individuelle arbeidsoppgaver og oppfølging. Små tester i praksis, for å se etter samarbeid – løsning av oppgave på egen hånd, tidsbruk, planlegging og begrepsforståelse. I dag skriver han at han må huske å skrive IOP på Anders. Det er stadig endringer i undervisningen, noen elever må ha arbeidsliste, mens andre må få presentert arbeidsoppgaver muntlig. I dag ble Julianne plutselig sliten etter mat, og hadde lyst til å dra hjem. Det var tårer, men etter en prat så fikk hun ut «å trekke frisk» i ti minutter, så tilbake for avslutning av dagen. Her må jeg bare prøve tenkte han. Viste seg å fungere meget bra, Julianne kom tilbake og fullførte dagen. Mye er avhengig av dagsformen hos eleven.

Det blir mange samtaler igjennom dagen, alt fra det hverdagslig, som vær og vind, til de vanskelige samtaler. Den positive praten gjør godt å skrive om i loggen. I dag var det den. Pennen skriver om de samtale mellom elever, hvor enkelte dager kan det være ingen kommunikasjon mellom elevene, hvor neste dag har en god driv, gode meldinger og gode resultater. Det noteres de basisferdigheter elevene jobber med for å nå sine mål. Alt dette føles viktig å skrive om, det som har skjedd igjennom dagen. Tømme tankene, reflektere og gjøre seg klar for en ny arbeidsdag. Læreren tar den siste sjekken på knivkofferten sin, lukker den og tar den i hånden, og setter den inn på tørrvare lageret. Lukker døren. Tar med seg ryggsekken sin, låser døren inn til kjøkkenet og går mot garderoben. Nok en arbeidsdag er over.

Rådgivers rolle i det alternative løpet

Det er en travel morgen denne dagen. Det har vært noen møter og utallige telefoner med ulike instanser. En elev, en forelder, BUP 7^{for} å nevne noen. Oppfølgingstjenesten for videregående opplæring samarbeider med NAV⁸. Han har en delt stilling med flere ansvarsområder. Ha er rådgiver som er med på å gi et tilbud for elever som ikke har søkt skoleplass, takker nei til skoleplass eller avbryter skolegangen. Det er det som gjør jobben så spennende, det å ikke vite hva dagen bringer. Neste avtale bringer han i en garderobe, det er tid for å skifte til uniform. En kokkeuniform. Luen tas på og han er klar for å møte eleven som starter i dag, torsdag. Han er rådgiveren i det alternative løp og nå skal ha bli med inn på kjøkkenet den neste timen – kanskje to timer. Som trygghet. Bare være der. Kanskje hjelpe til med de første arbeidsoppgaver eleven får av faglærer. Eleven har vært på kjøkkenet tidligere, så eleven kjenner kjøkkenet godt. Men ikke så godt læreren og elevene i den nye klassen. Eleven synes det er litt skummelt. Men etter en liten time føler eleven seg tryggere, begynner å prate og får tillit til faglæreren. Det var ikke så skummelt allikevel. Faglærer og han tar seg en liten pause. De henter seg en kaffe og tar en uformell prat. De prater litt om hvem av elevene som er klar for bedrift, ikke klar for bedrift, og om en hendelse på elev som er knyttet opp mot en bedrift. De blir enige om at Hans er klar for en utplassering i bedrift. Han har god hygiene, vare og produksjons kunnskap. Han har noe lite tro på seg selv, noe sjenert. Men faglærer vurderer han som klar og de blir enige. De kartlegger og han gjør seg et notat i notatboka si om akkurat det de har diskutert. Han har en bedrift i tankene. Han vil senere skrive dette i et skjema han har på PC-en på kontoret, om behov- og utfordringer hos elevene. Da de var ferdige med kaffen kommer en elev bort til han og lurar på om hun kan få litt hjelp til noen med banken. Det er litt uklart hva eleven trenger hjelp til, så de setter seg ned, henter PC-en og får nøstet opp i problemet. Han er med på å gi råd og veiledning hos elevene. To og en halv time har gått og han hadde egentlig tenkt å være på kjøkkenet kun en time. Han tar en kjapp status hos eleven som startet i dag, der gikk det bra. Han haster bort til garderoben før neste møtet.

4.3.2 Koding og kategorisering

I min andre fase i analyse prosessen ble koder fra mine narrative fortellinger presentert som et ledd i å finne meningsbærende elementer i materialet (Johannessen et.al. 2011, s. 174). I tråd

⁷ Barne- og ungdomspsykiatrisk poliklinikk, forkortet BUP, og er et tilbud i spesialisthelsetjenesten for barn og ungdom i Norge.

⁸ Arbeids- og velferdsforvaltningen

hermeneutisk tolking har jeg hatt en induktiv tilnærming til datamaterialet. Denne fasen og neste var veldig tidkrevende, og jeg måtte gå mange runder tilbake i empirien under prosessen. Kodene som er et ledd i fortolkningsprosessen ble satt opp på gule Post-it lapper for kondensering. Sitater fra de narrative fortellinger som illustrerer meningene under de forskjellige kodeordene, ble i den neste fase utviklet av nye kategorier (Johannessen et.al. 2011, s. 176). Disse kategoriene danner utgangspunktet for min kontekstuelle dataorganisering slik de kommer frem i kapittel 5. Denne prosessen var et møysommelig og igjen til tider, krevende arbeid. Jeg så meg tilslutt nødt til å sette en strek i prosessen, avgrense og ta valg slik at teksten ikke ble for lang, og for å komme videre i studien.

4.3.3 Presentasjon, tolkning og analyse

I min tredje fase i analyse prosessen vil jeg presentere det empiriske materialet, resultatene fra min narrative analyse og fortolkning som er relevant i forhold til min metodiske tilnærming som beskrevet i kapittel 4. Problemstillingen er som tidligere nevnt «*Hvordan kan tilpasset opplæring organiseres for lærekandidater?*». De følgende delkapitlene er naturlig delt inn på bakgrunn av min problemstilling og mitt forskningsspørsmål som er «*På hvilken måte kan undervisning legges til rette?*».

Hovedfokuset i kapittel 5 Resultat vil være funnene i de narrative fortellingene og utdrag fra sitater i de transkriberte fokusgruppeintervjuet, samt utdrag fra logg, sett i lys av hermeneutikk og den hermeneutisk sirkel. Funnene blir present ved hjelp av delkapitler med påfølgende presentasjon av disse kategoriene slik de ble presentert for meg igjennom de narrative fortellingene. Jeg har i hele prosessen hatt fokus på problemstillingen min, og det har vært fokuset gjennom hele analyse delen.

4.4 Presentasjon av kategorier

I analyseprosessen presentert ovenfor kom jeg frem til på fire deloverskrifter i datamaterialet som ble framstilt i tekstform med preg av kontekstuell dataorganisering. Jeg vil med dette se etter en spesiell kontekst, ikke flere kontekster, og jeg vil prøve å ha en helhetlig tilnærming. Som forsker er jeg ikke opptatt av å se på hele datamaterialet, men trekke ut visse kontekster. Jeg har valgt å se på én og én del isolert, som en helhet (Johannessen et.al. 2011, s. 170).

For å unngå unødvendig repetisjon av datamaterialet har jeg valgt å analysere hver kategori fortløpende hver for seg, før jeg samler trådene og drøfter i en kjernekategori i kapittel 6. De fire deloverskriftene i min empiri, er med på å belyse tilpasset opplæring og besvarer min problemstilling som beskrevet i innledningen. Kategoriene er utformet i et samspill med mine sterkeste funn for å finne essensen i empirien. Min teoretiske forståelse og interesse for feltet har påvirket utvelgelsen av sider av datamaterialet som jeg ønsker å fokusere på. Først drøfter jeg hovedkategori (1) Fleksibilitet i opplæringen som på den ene side omhandler elevens opplevelser av motivasjon og oppfølging av tilbudet og på den andre side om individuell og tilpasset opplæring. Videre drøftes hovedkategori (2) Den autoritative læreren som omhandler elevens opplevelser av faglærer og lærerens improvisasjon i undervisning som igjen kan benyttes til å lære av sin egen praksis. Samt forpliktelsene rundt lærerens dokumentasjonskrav som kan være krevende å etterfølge. Deretter drøfter jeg hovedkategori (3) Verksted som arena som dreier seg om rammefaktorer som gir utgangspunkt for opplæring. Tilslutt drøftes hovedkategori (4) Den gode samtalen på godt og vondt som på den ene siden omhandler dannelse og på den andre side kommunikasjon og samarbeidet mellom elever, og andre aktører.

4.1 Sikring av kvalitet i studien

En viktig del av en forskningsprosess består i å vurdere kvalitet av forskningen man har utført. Noen kriterier for å vurdere er å bruke begrepene troverdighet og pålitelighet. Pålitelighet blir gjerne oversatt til pålitelighet og det omhandler hvor presise, og gode måleinstrumenter i forskningen er (Repstad 2009, s. 134). De endringene som er blitt gjort underveis i prosessen, er med på å styrke troverdigheten og påliteligheten i studien. Pålitelighet i prosjektet er styrken i «grunnmuren» av kilder som studien har som utgangspunkt. Min kilde er observasjon, gruppe intervju, refleksjonslogger fra yrkesfaglærer. En mulig svakhet med påliteligheten er uforutsette hendelser under gjennomføringen, som for eksempel problemer med opptak av intervjuet. Dette vil medføre at jeg må bruke

hukommelsen og det kan gå utover påliteligheten i forskningen. Det vil være viktig at man er godt forberedt i forkant av gjennomføringen, slik at man kan eliminere bort slike momenter. Gjennom å analysere eget arbeid ser jeg ikke bare muligheter for forbedringer og opplevelser, men det vil gi meg en ny for-forståelse. Jeg tolker det videre som at min for-forståelse har, som er ens egen måte å tenke på, blir med på å skape det jeg har oppfatter som virkelighet. Jeg vil i prosessen av studien kontinuerlig få en ny forståelse av viktigheten av dokumentasjonen av prosjektet, og mitt ønske om å skape meg større kunnskap tilpasset undervisning.

Troverdighet er et mer omfattende begrep, men bli ofte oversatt til gyldighet. Begrepet troverdighet er mangetydig og forskere forklarer det med, har man målt det man ønsker å måle? (Repstad 2009, s. 134). Slik det fremstår for meg er utfordringen med forskningen, og en mulig svakhet, er gyldigheten i prosjektet. Har jeg målt det man ønsker å måle? Kan empiriske undersøkelser sette lys over den problemstillingen jeg ønsker å belyse? Måler jeg gyldighet med fokusgruppeintervju eller vil det bidra med dårlig gyldighet for forskningen. Johannessen et al. (2011) skriver at de fleste informanter vil føle seg bekvem i en gruppesituasjon og at gruppesamtaler gjøre det mulig og produserer konsentrerte data om et emne man er fokusert på (s. 135). Som det kommer frem for meg vil det bidra til å styrke gyldigheten i prosjektet. Og en annen styrke med metoden er at jeg har intervjuet elever, observert og innhentet refleksjonslogger fra kontaktlærer. Jeg har med dette et bedre utgangspunkt for å belyse problemstillingen.

4.2 Ethiske betraktninger

Fokusgruppeintervjuet var meldepliktige etter personopplysningsloven, da lydopptak ble benyttet. Så forskningsdata ble registrert til NSD. Et skriftlig og muntlig samtykke ble innhentet i forkant av intervjuet med informantene. Konfidensialitetshensyn blir under hele prosessen tatt hensyn til, og en kontinuerlig vurdering av konsekvensene for informantene ble foretatt. Lydopptak ble tatt opp diktafon, som senere ble transkribert ordrett. I transkriberingen blir igjen konfidensialitetshensynet vurdert. For å sikre dette blir ikke informantens navn, alder, og skole gjengitt. Dette i tråd med personopplysningsloven og opplysninger meldt hos NSD. Informantene fikk i etterkant, se transkriberingen etter ønske, slik at de kunne se prosessen rundt anonymiseringen og endringer i det transkriberte materialet. Informantene kunne gi tilbakemelding ved eventuelle feil eller mangler. Videre i sammendraget av transkriberingen ble konfidensialitetshensyn vurdert på nytt og nye fiktive navn er benyttet i prosessen. Rektor ved den videregående skolen studien fant sted, gav muntlig bekymring og skepsis, for brukt av videoopptak under intervjuene. På bakgrunn av det og en vurdering av konfidensialitetshensyn til informantene, så ble ikke det alternativet benyttet.

Konfidensielle rapporter og skjemaer som er mottatt i prosessen er blitt oppbevart forsvarlig og makulert i etterkant av transkribering. Innhentede logger er skrevet om til narrative historier hvor konfidensialitetshensyn ble under hele prosessen tatt hensyn til, og en kontinuerlig vurdering av ordlyd i teksten. De narrative fortellingene ble presentert for informantene, og det var mulighet til å gi tilbakemelding ved eventuelle feil eller mangler i de narrative fortellingene. Taushetsplikten rundt informantene i prosjektet er hele tiden blitt tatt hensyn til. Som forsker har jeg fått tilgang på sensitiv informasjon, da jeg har jobbet som vikar, og kjenner informantene fra undervisning sammenheng. Dette er tatt strengt hensyn til og er ikke benyttet i denne studien. I prosessen med denne studien, har min empiri hatt flere reflekterende pauser under skriveprosessen. Det kan ha hatt sine utfordringer med seg, men på en annen side så har jeg fått reflektert mer på deler som har vært uforståelig rundt fenomenet jeg ser på i min studie.

5 Resultat

I dette kapitlet tar jeg med meg mine fire kategorier og presenterer resultat og analysen.

5.1 Flexibilitet i opplæring

«De virker veldig løsningsorientert!» (Gutt 17 år). Slik beskriver en elev fra fokusgruppeintervjuet fleksibiliteten i den tilpassede opplæringen. Eleven beskriver det som en del av oppfølgingen og er med på å skape motivasjon. Fra min bearbeiding av datamaterialet fra fokusgruppe intervjuet fremkom det at oppfølging av tilbudet ble av elevene beskrevet som at læreren er der alltid og motiverer slik at informantene ikke tar et annet valg. Oppfølging kan fra lærerens side sees på det som skjer i undervisningen. Fra min observasjon av læreren er det en hendelse, som jeg i tråd med oppfølging av undervisning, her trekker frem.

Læreren gav tydelig beskjed at nå må vi bli ferdige! Hei xxx, de dessertene må være like! Du kan ikke servere desserter med ulike mengder! Like mye sitron fromasj og saus på alle. Sett de kaldt etterpå! Kom igjen nå folkens, litt tempo nå! (Kontaktlærer).

Denne observasjonen og fokusgruppeintervjuet beskriver flere sider av oppfølging og fleksibilitet slik jeg ser det. Oppfølging av elevene sett fra en lærerens refleksjonslogg beskrives som at læreren møter elevene med å være fleksibel i opplæringen, ved å hjelpe eleven til motivasjon for læring, med oppfølging av sms og telefoner daglig. I mitt tolkningsarbeid finner jeg at læreren viser engasjement og fleksibilitet ved å være tilgjengelig til ofte sent på kvelden. Han gir tett oppfølging og det er korrespondanse mellom foreldre og elev. Videre i tolkningen fremkommer det at læreren ser betydningen av oppfølging ved å utføre små tester i praksis. Dette for å se etter samarbeid hos elevene. Hvordan løser elevene oppgave på egen hånd, med tanke på tidsbruk, planlegging og begrepsforståelse. Som vi ser fremkommer det at læreren stadig må endre i sine undervisningsopplegg, og dessuten trenger noen elever arbeidsliste mens andre klarer det ved å få sine arbeidsoppgaver presentert muntlig.

Elevene følger nå et opplegg med noe kortere skoledag pluss tett oppfølging fra ulike instanser og faglærer. Elevene får et undervisningsopplegg som er tilrettelagt for hver enkelt, tilpasset undervisning (Observasjon kontaktlærer).

En annen side av oppfølging som kom frem i tolkning av resultatene blir beskrevet i den narrative fortelling av rådgiver:

Bli med inn på kjøkkenet den neste timen – kanskje to timer, som trygghet og bare være der. Videre beskrevet at det er litt uklart hva eleven trenger hjelp til, så de setter seg ned, henter PC-en og får nøstet opp i problemet (Observasjon rådgiver).

Som vi ser løser rådgiver utfordringen eleven har ved å være fleksibel. Tar seg tid til tett oppfølging som igjen er med og bidra til elevens motivasjon. Også elevene trekker frem fleksibilitet i opplæringen ved den måte som de blir møtt av veiledere og kontaktlærer. De mener at både veiledere og kontaktlærer er løsningsorienterte og viser engasjement når det kommer nye elever og det bidrar til at elevene føler trygghet som de ikke har erfart tidligere som igjen bidrar til engasjement fra elevens sin side.

Man får føle trygghet, som ikke alle har erfart tidligere. Et ønske om at alle skal få utplasseringer, som blir sett på som en «gulrot». Det er det som er målet, å komme ut i en bedrift og få prøve de ønsker man har (Fokusgruppeintervju).

Som vi ser trekker elevene frem at fleksibilitet til dels omhandler å bli møtt på en måte som de ikke har erfart tidligere under sin skolegang. Samtidig i tolkningen av læreren refleksjonslogger ser vi også at læreren legger vekt ved å være fleksibel i sin fremgangsmåte.

I dag ble Julianne plutselig sliten etter mat, og hadde lyst til å dra hjem. Det var tårer, men etter en prat så fikk hun ut «å trekke frisk» i ti minutter, så tilbake for avslutning av dagen. Her må jeg bare prøve tenkte han. Viste seg å fungere meget bra, Julianne kom tilbake og fullførte dagen (Kontaktlærers logg).

Her fremkommer at læreren ser betydningen av å kunne være fleksibel i opplæringen når en elev helt plutselig er veldig sliten og trenger litt ekstra oppmerksomhet. Videre fremkommer også at læreren stadig må endre i sine undervisningsopplegg, og dessuten trenger noen elever arbeidsliste mens andre klarer det ved å få sine arbeidsoppgaver presentert muntlig. Det fremkommer også i min tolkning av rådgivers rolle at det individuelle blir lagt vekt på for å skape best mulig situasjon for eleven og dermed bidrar det som et delmoment i den fleksible opplæringen.

De prater litt om hvem av elevene som er klar for bedrift, ikke klar for bedrift, og om en hendelse på elev som er knyttet opp mot en bedrift. De blir enige om at Hans er klar for en utplassering i bedrift.

Han har god hygiene, vare og produksjons kunnskap. Han har noe lite tro på seg selv, noe sjenert. Men faglærer vurderer han som klar og de blir enige (Observasjon rådgiver)

Tett oppfølging ser jeg som en viktig del i det alternative studiets fleksibilitet da den tette oppfølgingen bidrar til å være tilstede for å sikre elevens fremgang i opplæringen.

5.1.1 Flexibilitet, praksisfellesskap og identitet.

Informantene beskriver gode opplevelser av fleksibiliteten i opplæringen når de forteller om hvor løsningsorienterte aktørene er i opplæringsløpet. For gutt 17 år er det med å skape motivasjon hos eleven. Det kommer frem at kontaktlæreren, rådgiver og skolemiljøet har betydning for opplevelsene i skolen. Leser jeg konteksten i en helhet så kan fleksibilitet tolkes ved flere sider gjennom fokusgruppe intervjuet, logg, observasjon av både kontaktlærer og rådgiver om hvilke erfaringer informantene har av tilpasset opplæring. Flexibilitet i opplæringstilbudene bør være så fleksibel at den kan imøtekommer både elevenes og arbeidslivets behov for fleksibilitet. Det bør legges til rette for å benytte andre opplæringsmodeller enn hovedmodellen 2+2, som er et eksempel på ulike form for strukturell fleksibilitet som allerede eksisterer (Meld. St. 20, 2012–2013).

I følge Wenger (2004) er utvikling av en praksis innenfor et praksisfellesskap noe som oppstår når medlemmer viser gjensidig engasjement og anerkjenner hverandre som deltagere innenfor et praksisfellesskap. Elevenes møte med skolen, kontaktlærer og rådgiver fremstår for meg i konteksten, at elevene opplever tilhørighet som deltagere i praksisfellesskapet i den tilpassede opplæringen. Flexibilitet gjennom flere ledd i den tilpassede opplæringen er tilstede og bidrar til elevene finner mening til å oppleve sitt liv, søke kunnskap og se verden som meningsfull. Konteksten gir elevene den kunnskapen de søker ved å oppleve undervisningen som meningsfull (Wenger, 2004).

Det at læreren gir tydelige beskjeder i undervisningen kan sees i et sosiokulturelt perspektiv ved at læring skjer gjennom bruk av språk og deltakelse i sosial praksis. Elevene har behov for en mester som gir tydelige beskjeder gjennom en erkjennelsesprosess (Wenger, 2004). Wengers (2004) hovedpoeng er at læring ikke bare er en kognitiv og individuell prosess, men at det skjer i samspill med andre i konkrete praksissituasjoner. Elevene får i situasjonene kunnskap gjennom praksis med de sosiale ressurser som ligger til rette ved kontaktlærer,

rådgiver og medelever. Alle aktørene er et bidrag som kan støtte et gjensidig engasjement i handling (Wenger, 2004).

Vi ser fra resultatet her at i dette skoleløpet fremstår det alle voksne som er engasjerte har som mål at elevene skal inkluderes i fellesskapet. Dewey (2009) beskriver at et mål krever en metodisk og velordnet aktivitet hvilken innretning består av en gradvis fyllbyrdelse av prosessen. For å nå et mål har kontaktlærer, rådgiver og elevene sine gjøremål for at et resultat skal bli produsert. Det er det daglige arbeid, vanene man tilstreber i undervisning. Man blir utfordret og inspirert til å se resultatet av en organisering, tilpasset opplæring og man kan tro på et resultat. Undervisningen bør skje ut fra elevenes behov og man bør lære gjennom arbeid (Dewey, 2009).

5.2 Den autoritative læreren

Informantene fra fokusgruppe intervjuet beskriver kontaktlæreren som veileder, ikke lærer, men veileder og en som har lærer potensial. Det fremkommer i min tolkning en autoritativ lærer. En annen elev beskriver kontaktlærer, som en lærer, som viser til erfaring som profesjonell yrkesutøver, og som er ekstremt streng på det han gjør, men samtidig ganske blid. Elevene trekker frem en autoritativ lærer ved den måte de blir møtt av kontaktlærer.

Ja, i forhold til meg, ja. Jeg sliter litt med språket fordi jeg ikke vet alt. Noen ganger forstår jeg ikke. Sjef! Hva er det som skjer? Kan du forklare meg? Så går han igjennom fra punkt til punkt og forklarer det på en måte, slik at jeg danner meg et bilde. Og, han han gjør en god jobb! (Gutt, 17 år)

Som vi ser trekker elevene frem og beskriver en autoritativ leder. En kontaktlærer som ser eleven og tar seg tid til å forklare, selv om eleven har språkutfordringer. En kontaktlærer som utøver det jeg ser som lærerprofesjon. Samtidig i tolkningen av fokusgruppeintervjuet ser vi også at kontaktlærer legger vekt på å være autoritativ i sin fremgangsmåte.

Han er en veileder og lærer oss det vi ikke kan. Han prøver å lære oss i detaljer, hvordan man gjøre det, og det, og det! Få ting ferdig til rett tid også på grunn av at han skal forberede oss til når vi skal ut å jobbe. For da blir det tøffere (Jente, 16 år).

Elevene omtaler kontaktlærer som en veileder. Han forbereder elevene på det som møter elevene etter skolen og refleksjonen fra elevene belyser en autoritativ leder stil sett fra elevs erfaring. Fra observasjon av læreren fremkommer det at kontaktlæreren selv er i aktivitet i

verkstedet og veileder de elevene ved å være tilstede, og heve stemmeleie ett hakk, ovenfor elevene når det gjelder å være skjerpet. Det fremkommer fra fokus gruppe intervjuet en engasjert kontaktlærer som utøver en autoritativ leder stil.

Engasjement viser også kontaktlæreren med sin ærlige og strenge væremåte. Det kan tøyses på kjøkkenet, og læreren er ikke alvorlig hele tiden, men på en annen side blir elevene bevisstgjort på hva som møter de ute i bedrift. Det blir stilt krav i klasserommet ved å synliggjøre hele prosessen i undervisningen (Fokusgruppeintervju).

Som vi ser benytter læreren humor i sin utøvelse av lærerprofesjonen som fra elevens side blir tatt godt imot. Elevene på sin side blir motivert og læreren får tilpasset undervisningen ved en slik væremåte. Et annet viktig moment som informantene fra fokusgruppeintervjuet beskriver er den fine balansen kontaktlæreren utøver mellom å få elevene i godt humør og det å være streng. Kontaktlærer er ikke fremmed for å ta en konfrontasjon som det beskrives i refleksjonsloggen til læreren. Her fremkommer det at det blir mange samtaler igjennom dagen, alt fra det hverdagslig, som vær og vind, til de vanskelige samtaler. Videre av analysen fremkommer det at kontaktlærer er oppmerksom i arbeidet sitt og noter i loggen det han ser igjennom dagen. Han er oppmerksom og gjør seg notater som han benytter til refleksjon.

Et annet viktig moment i å følge opp elevene er kravet om dokumentasjon som en del i lærerens arbeid. Jeg finner det i min tolkning av lærerens refleksjonslogg hvor han beskriver at han må huske å skrive IOP på en elev. Det fremkommer videre gjennom lærerens refleksjonslogg at læreren daglig skriver logg etter endt undervisnings økt.

Læreren henter seg en kaffe og bruker de siste minuttene som er igjen av arbeidsdagen for å skrive logg. Notater gjennom uken. Læreren tar pennen fatt og finner frem ukeplanleggeren. Igjennom dagene, ukene og året går mange av de samme setningene igjen i loggen. Dato og ukedag (Kontaktlærers logg).

Som vi ser gjennom lærerens refleksjonslogg ser kontaktlæreren betydningen av å skrive logg fra dagen. Dels for refleksjon og dels for notater for senere anvendelse. Videre fremkommer det også at læreren stadig må gjøre endringer i undervisningen, og dessuten trenger noen elever arbeidsliste, mens andre klarer å få sine arbeidsoppgaver presentert muntlig. Det fremkommer også i min tolkning av læreren logg at det noteres de basisferdigheter elevene jobber med for å nå sine grunnleggende ferdigheter. Et annet viktig moment er at kontaktlærer noterer det som er av betydning, og skriver om der hendelser som har skjedd gjennom dagen.

5.2.1 Autoritative lærere, refleksjon og psykososiale læringsmiljø

Å utøve reflektert praksis er en form for improvisasjon, og utøve lærerdyktighet krever mer enn planer og refleksjon. De didaktiske tilnærminger blir å legge vekt på en reflekterende og autoritativ lærer, i en sammenheng med analyser og refleksjon, overveielser og valg. I tråd med Steinsholt & Sommerro (2006) og Schön ((1983,1987) Steinsholt & Sommerro, 2006, s.282) blir det å lære av sin egen praksis omtalt som improvisasjon og det å praktisere reflection-in-action, slik kan læreren være skapende. Jeg forstår i tråd med Steinsholt & Sommerro (2006) at klarer man å utrette noe konstruktivt mens man er i en undervisningssituasjon, er man en bedre yrkesutøver. En autoritativ lærer bør kunne vurdere om man skal endre noe i undervisningssituasjon, og eventuelt hva man skal gjøre, mens man enda er i undervisningen. Da reflekterer man mens man handler, og det utøves en reflektert praktiker. Man klarer å ta i bruk egen adferd til rett tid. Men å lykkes i improvisering handler mer enn å være til stede i øyeblikket, og improvisasjon utvikles, og trenes opp over tid (Steinsholt & Sommerro, 2006, s. 282).

Fra resultatet fremstår det som at relasjoner mellom lærer og elev, elevs engasjement og læringsutbytte utgjør et dynamisk system av gjensidige påvirkningsfaktorer for det psykososiale læringsmiljø hos eleven. Men referanse til Lund (2006) forstår jeg at det å be om hjelp hos en elev som opplever trygghet vil igjen skape tillit og det viser lærerdyktighet hos en autoritativ lærer. Det er betydningsfullt hos sårbare elever å oppleve et trygt læringsmiljø både fysiske og psykososiale læringsmiljøer er viktige faktorer (Lund, 2016).

Relasjonsbygging og grensesetting går hånd i hånd. Læreren forholder seg til begge dimensjonene mange ganger om dagen. Relasjoner bygges gjennom aktivitet og kommunikasjon, og elever trenger strukturer og grenser i et sosiokulturelt perspektiv. Tiltak i forhold til de ulike sidene ved læringsmiljø og oppsummeres som tillit hvor spesielt det psykososiale læringsmiljøet, relasjonen mellom lærer og elev kommer frem (Lund, 2016).

Som vi ser fra resultatene arbeider læreren ikke bare på kjøkkenet med å ta ansvar for sine elever men med forskjellige oppgaver for å sikre elevens progresjon. Steinsholt & Sommerro (2006) trekker frem at lærerjobben er et risikoyrke. Den som skal trives som lærer, må tåle, og helst like, at ting ikke alltid blir som en tenkte. Alt kan ikke målstyres, planlegges og kontrolleres. I krysspunktet mellom det det å fremstå som autoritativ, det å planlegge, å reflektere og samtidig forholde seg til det uforutsette blir det nye skapt. I tråd med Bay (2005) forstår jeg at situasjonen er av betydning, hvor handlinger og deres konsekvenser utgjør et

viktig grunnlag for den sosiale læring. Her er kunsten å kunne ta utgangspunktet i situasjonen og dermed kunne beskrive den så forutsetningsløst som mulig uten iblanding av subjektive formodning og moralske synspunkter (Bay, 2005)

5.3 Verksted som arena

Det fremkommer fra min bearbeiding av datamaterialet med fokusgruppe intervjuet at en informant omtaler skolen han går på som veldig «high teck». Videre beskriver elevene rammefaktorer rundt undervisningen fra fokusgruppe intervjuet, som en aktivitet, som et fint avbrekk fra omgivelsene i det daglige. Det fremkommer av tolkningen at elevene kan være seg selv, som de beskriver det, i samhandling med kontaktlærer. Trygge rammer bidrar til motivasjon i verkstedet, selv om man har tidligere erfaringer å bli sett på som «spesiell». Kontaktlærer benytter verkstedet til å gjøre seg notater av de basisferdigheter elevene jobber med igjennom dagen. Og det fremkommer også i tolkningen, av resultatene fra rådgivers rolle, at rammefaktoren har betydning for opplæringen i verkstedet.

Han er rådgiveren i det alternative løp og nå skal ha bli med inn på kjøkkenet den neste timen – kanskje to timer. Som trygghet. Bare være der. Kanskje hjelpe til med de første arbeidsoppgaver eleven får av faglærer. Eleven har vært på kjøkkenet tidligere, så eleven kjenner kjøkkenet godt. Men ikke så godt læreren og elevene i den nye klassen (Observasjon rådgiver).

Et viktig moment i opplæringen beskrives. Tolkningen av resultatene fra rådgiverens rolle er et verksted som arena for opplæring kan på en side være en trygghet for en elev. Men en annen side kom det frem i tolkningen av resultatene at det ligger utfordringer med å benytte andre verkstedet elevene ellers benytter.

Det er tre elever denne dagen og aktiviteten er høy i lokalene. Aktiviteten denne dagen gjør det til at det er utfordringer med å benytte det verkstedet de ellers er på denne dagen. Vikaren er i «sin trygge havn» og benytter det verkstedet han gjør i sitt daglige arbeid (Observasjon vikar).

Som vi ser gjennom observasjon av vikaren ser man betydningen av å ha de trygge rammer elevene har i det daglige. Tolkningen av resultatene viser at de forholdene som på ulike vis begrenser eller muliggjør opplæring. På en side behersker læreren lærerjobben men på en annen side så er elevene utrygge i omgivelsene rundt undervisningen. En rammefaktor som ikke er så klart definert, men som likevel kan ha betydning for hvordan lærere og elever

arbeider i skolen. Videre fremkommer det i tolkningen av resultatene en hendelse i opplæring ved å gjøre endringer i undervisningen.

Vikaren tar flere samtaler med eleven for at hun skal fortsette arbeidet. Det går litt tid og eleven blir borte i perioder. Hun kommer tilbake og vikaren konfronterer igjen, at elevene skal fortsette med gitt arbeidsoppgave. Det blir en lei avslutning, og eleven går uten varsel (Observasjon vikar).

Tolkning av resultatene viser en hendelse hvor eleven er tatt ut av sine trygge omgivelser og verkstedet som arena, som er med på å bidra til rammene for opplæring. Jeg ser det som et viktig moment i den alternative opplæringen at rammefaktorene kan bidra til utrygge rammer hos elevene. Det fremkommer i tolkningen at endringene av rammefaktorene ikke bør være mye fravikende enn normalen. Også i min tolkning av fokusgruppe intervjuet presenterer opplæring i trygge rammer et grunnlag for læringsutbytte hos elevene.

For eksempel i undervisningen snakker vi økonomi, ikke sant. Det er penger for skolen og dem. Når vi jobber så bør vi være veldig nøyaktig. Jeg prøver å høre på hva sjefen sier. Ved å gjøre det på den måten han sier det, så blir det bra. Og jeg synes jeg har fått en veldig fin erfaring her. Fordi jeg har ikke brukt så mye tid på skolen før. Dette året her har vært kjempe bra. (Gutt, 17 år)

Som vi ser kan opplevelsene av endringer på verkstedets arena oppleves individuelt. Det fremkommer også i min tolkning av resultatet av pepperkakehusene fra bildene, så viser de utfordringene læreren har rundt differensiering og tilpassing av opplæring hos elevene. Som det fremkommer i min tolkning bør en lærer benytte det samme verksted som arena, som igjen er med å sikre elevens fremgang i opplæringen.

5.3.1 Rammefaktor og trygghet

Informantene beskriver rammefaktorene i den tilpassede opplæringen som en trygghet i den tilpassede opplæringen. Tilpasset opplæring skal i skolen ha rom for alle, og lærerne må derfor ha blick for den enkelte (Utdanningsdirektoratet, 2015a). En felles opplevelse for elevene i den tilpassende opplæringen er at rammefaktorer ikke bør fravike mye fra normalen.

Som det fremkommer i resultatet er elevenes avhengighet av trygge betingelser. I følge Rokkones & Saur (2016) er en viktig betingelse rammene for godt læringsmiljø hvilket fra deres ståsted blant annet omhandler om det å sette sammen en gruppe på en strategisk måte, satse på delkompetanse og unngå for mange nederlag i opplæringsløpet. Slik type satsing gjør

at eleven opparbeider seg grunnkompetanse gjennom tilpasset opplæring (Rokkones & Saur, 2016).

Hvis vi vender oss til Wenger (2004) fremkommer det at det ligger flere forutsetninger til for at sosial læring skal finne sted. Som fortalt i resultatet fikk vikaren en utfordring med en elev som gikk ut av kjøkkenet og her fremkommer i tråd med Wenger at den første forutsetningen er at vi er sosiale vesener. Det er på ingen måte en alminnelig realitet, men et sentralt aspekt i forståelsen av læring. Den andre komponenten er den kunnskap som skal læres og som for eleven skal fremstå som begripelig kompetanse for å kunne forstå det om verdifull på for eksempel et kjøkken med også det sosiale det å være selskaperlig, kunne tilberede mat og håndtere kjøkkenredskaper. Hvis vi ser til lærerens utfordringer så inngår her også å få med seg elevene på toget – å skape innsikt og i hva kjøkkenarbeid innebærer – i form av ønsket kvalitet og det å være nøye (for eksempel mat) men også hva kunnskap om matlaging som profesjon har for plass å fylle i samfunnet. Til sist kan vi med Wenger forstå at når vi arbeider med utfordringer med elever (for eksempel det å identifisere seg for blivende kokk) i å forhandle meninger i forbindelse med både læreren og elevens opplevelser av medlemskap i deres sosiale fellesskap (Wenger, 2004). Jeg forstår i tråd med Rokkones & Saur (2016) at i et sosiokulturelt perspektiv bør handlinger og kunnskaper relateres til sammenhenger og virksomheter. Ethvert pedagogisk opplegg må tilpasses elevene som det gjelder og den lokale konteksten (Rokkones & Saur, 2016).

5.4 Den gode samtalen på godt og vondt

Det å bli stilt krav til fremkommer i tolkningen av mitt datamateriale som at elevene har utfordringer for å gjøre rede for tidligere fravær, noen gir ikke beskjed i det hele tatt. Eller som jeg finner det i tolkningen av vikaren som tar flere samtaler med eleven for at hun skal fortsette arbeidet. Som lærer må man bevisstgjøre elevene for å forberede de for arbeidslivet og samfunnet. Det fremkommer av tolkningen av fokusgruppe intervju at elevene bevisstgjøres av kontaktlærer.

Det blir stilt krav i klasserommet ved å synliggjøre alle prosesser i undervisningen. Alt blir tatt opp i undervisningen. Alt fra å konfrontere oppmøte tidspunktet til økonomi for både skolen og bedrift (Fokusgruppeintervju).

Som vi ser kan samtaler med elevene forberede elevene for et som møter de etter opplæringen i skolen. Et annet viktig moment i opplæringen er at kontaktlærer hele tiden er med i

prosessen og viser et godt forbilde. Det fremkommer fra min bearbeiding av datamaterialet med fokusgruppe intervjuet at læreren er tilstede i opplæringen presenterer.

Kontaktlærer vil oss det beste. Slik at vi kan komme oss ut på utplassering. For det er det vi alle sammen venter på. Slik at vi kan komme i gang med det vil gjøre. Og læreren er alltid der. Hvorfor du ikke kommer til riktig tid? Kvant over åtte i morgen tidlig! Det er noen ganger jeg kommer litt for sent. Og neste dag når jeg kommer, sier han: hvorfor du ikke var her? Du skjønner! Han er på en måte en som veileder. (Jente, 17 år)

Som det kommer frem i min tolkning av datamaterialet viser det at kontaktlærer er tilstede i opplæring og at han har tett oppfølging. Jeg finner det videre i min tolkning at ved å være tilstede i opplæringen blir det enklere å ta samtalen, med en gang, når man bør veilede eleven. Å være oppmerksom på fremgang mellom elevene, hvor enkelte dager kan det være ingen kommunikasjon, og god kommunikasjon er et viktig ledd i opplæringen. Det fremkommer av loggen av læreren beskrivelser av de samtaler som forgår mellom elever. Et annet viktig moment fra min tolkning av loggen til læreren er at kontaktlærer hele tiden bør være tilstede, for å kunne se hva som skjer individuelt hos eleven, og mellom elever.

Det blir mange samtaler igjennom dagen, alt fra det hverdagslig, som vær og vind, til de vanskelige samtaler. Den positive praten gjør godt å skrive om i loggen. I dag var det den (Kontaktlærers logg).

Her fremkommer det at læreren tar utfordringene med samtaler og veileder eleven i flere sammenhenger igjennom dagen. Jeg tolker det slik at kontaktlærer ikke er fremmed for å ta en konfrontasjon med elevene. Som igjen er med på god kommunikasjon mellom partene for å gi en bedre oppfølging av elevene. Et annet viktig poeng som fremkommer i loggen av læreren er at kontaktlærer er oppmerksom på hva som skjer mellom elevene i undervisningen. Slik det noteres i loggen at Anders prøvde å få Hans til å gjøre arbeid. Kontaktlærer reflekterer rundt situasjoner som oppstår. Ved å se hele eleven, være oppmerksom på situasjoner og ta samtaler igjennom dagen, som det fremkommer i min tolkning, samt det å stille krav hos eleven er med å fremme opplæringen.

5.4.1 Dannelselse, dialog og identitet

Som det fremkommer i resultatet gir informantene beskrivelser av kommunikasjon som kan sees i sammenheng mellom aktørene i den tilpassede opplæringen. Får å kunne gi råd og veiledning bør man ha god kjennskap til prinsippene rundt opplæringen. Som det fremkommer fra resultatet bør tilpasset opplæring legges til rette slik at elevene skal kunne gi

noe til fellesskapet og også kunne oppleve glede ved å mestre og nå målene sine (Kunnskapsdepartementet, 2006). Som vi ser av resultatet her legges tid, og energi på å kommunikasjon, i det sosiokulturelle perspektiv er bruken av kommunikasjonen mellom mennesker sentralt og her finner vi også kommunikative spilleregler. Som vi ser stiller læreren krav og tar tak i situasjoner som oppstår. Ut i fra hvilken kontekst man befinner seg i og hvilke mennesker man er sammen med har de kommunikative spilleregler ulike uttrykk i ulike situasjoner. For egenrefleksjon er hvordan man som voksen tolker, feiltolker, forstår, bortforklarer, forklarer, overser og reagerer på adferds uttrykk som er avgjørende for den tilretteleggingen som bør iverksettes (Lund, 2016). Den kommunikative kompetansen viser at vi vet hvilke ord vi bør velge og på hvilken måte vi bør uttrykke oss på i den situasjon man befinner seg i overfor enkelte mennesker.

Hvis vi også forstår betydningen av kommunikasjon mellom læreren og eleven i opplæring kan vi med Bay (2005) forstå at kommunikasjon i opplæring fungere som grunnlag for metodiske valg og som omhandler konkrete metoder som er benyttet i praksis. Metodene blir for læreren et grunnlag og for eleven en støtte til å kunne ta ansvar for at enhver elev skal kunne ta ansvar for sine handlinger ved å være tilstede i konkrete situasjoner og i relasjon til de sosiale normene som er å betrakte innenfor de sosiale rammene som finner sted (Bay, 2005). I et behavioristisk syn kan kommunikativ være utfordrende. Ett eksempel er i forhold til sårbare elever og de stille elever som av ulike årsaker forårsaket av sosial angst, mobbehistorier, Asperger syndrom og at de alle har tilfelles at det har trukket seg tilbake.

Som nevnt vedrørende kommunikasjon så består oppbygging av en identitet hos disse elevene i å forhandle meninger i forbindelse med deres opplevelser av medlemskap i et sosialt fellesskap. Utvikling av en praksis innenfor et praksisfellesskap oppstår når medlemmer viser gjensidig engasjement og anerkjenner hverandre som deltagere innenfor et praksisfellesskap. Den praksisen de inngår i blir en kontekst som innebærer en forhandling av egenskaper å være person på, og opplevelse av identitet i praksis er en måte å være i verden på.

Hvis vi ser til studiens praksisfellesskap oppstår det i forhold til tre dimensjoner, et gjensidig engasjement av alle som er involvert i studiet, en felles virksomhet (kjøkken, utdanning, bedriftspraksis) som et felles repertoar (utdanning) (Wenger, 2004).

6 Oppsummering og diskusjon

I dette kapitlet oppsummerer jeg mine resultatet i forhold til min problemstilling: «*Hvordan kan tilpasset opplæring organiseres for lærekandidater?*». Samt: «*På hvilken måte kan undervisning legges til rette?*».

6.1 Flexibilitet, autoritativ lærer og tett oppfølging

Tilpasset opplæring er et vidt begrep og kan forstås i flere sammenhenger. En subjektiv forståelse av læreren er at det har skjedd en historisk utvikling fra den autoritære lærer, som i dag har gått over til en mer veiledende rolle. En autoritativ lærer blir gjerne omtalt som en ønsket utøvelse av undervisning og opplæring. I tråd med Steinsholt & Sommerro (2006) ligger det utfordringer med å praktisere som faglærer, og en utfordring ligger i å forstå begrepet tilpasset opplæring som en autoritativ lærer (Steinsholt & Sommerro, 2006). I tråd med Jensen & Lillejord (2009) forblir tilpasset undervisning og spesialundervisning noe uklart, og man kan få assosiasjoner til at hver elev skal ha sin individuelle plan for opplæringen (Jensen & Lillejord, 2009). Det hevdes i en stortingsmelding at det bør være planlagte rammer, og rammene bør være på plass i klasserommet for elever i tilpasset opplæring. (Meld. St. 20 (2012–2013)).

Med Brøyn (2006) fremkommer det at tilpasset opplæring er lærerens og skoleledelsens mest kompliserte og krevende utfordring. Prinsippet tilpasset opplæring møter lite motstand. Det er først når praksisen skal omsettes inn i pedagogiske rammer og defineres i formål, innhold og konkrete tiltak, at det oppstår problemer. Tilpasset opplæring er som et verdifullt prinsipp, men at det er viktig å fortolke det på en slik måte at det er anvendbart for lærere. Til nå har tilpasset opplæring blitt tolket som «tilpasset opplæring» som «individuell tilrettelagt opplæring» og i den sammenheng blir det vært utfordrende å gjennomføre (Brøyn, 2006).

En objektiv forståelse er det fremkommer ingen tydelige føringer for hvordan man skal praktisere tilpasset opplæring. En autoritativ lærer fremstilles gjerne som en lærer som utviser varme og med kontroll i undervisningen. Dette, til forskjell fra en autoritær lærer som viser lite varme og mye kontroll, eller en ettergivende som har mye varme og lite kontroll. På en side er det mange faktorer som spiller inn med tanke på målstyring på det organisatoriske plan. Med å si at fremtidens arbeidsmarked trenger elever med høy kompetanse med gode teoretiske ferdigheter er et sluttresultat som ikke kan forutsies (Dewey, 2009). På den andre

side må en lærer møte og ta opp i sin undervisning elementer fra elevens verden utenfor skolen. Læreren bør forstå betydningen av å kunne opptre på en slik måte at innsikt fra posisjoner utenfor skolen nyttiggjøres i skolen (Steinsholt & Sommerro, 2006). Dewey (2009) hadde en sterk tro på at undervisningen skulle skje ut fra elevenes behov og det å lære gjennom å handle og reflektere over sine handlinger (Dewey, 2009). Vi ser i linje med Wenger (2004) at gjennom fellesskapet i den tilpassede opplæringen, at elevens handlinger blir bekreftet som ved å utføre, og at deres deltagelse i et fellesskap sees i som verd å utføre, og vår deltagelse i et fellesskap sees i sammenheng med kompetanse (Wenger, 2004).

I tråd med Rokkones & Saur (2016) ser vi at det ligger utfordringer for elevens deltagelse i et praksisfellesskap, og at elever i tilpasset opplæring tidligere har uttrykt dårlige erfaringer fra praksisfellesskaper (Rokkones & Saur 2016). Med Lund (2015) fremkommer det at et godt læringsmiljø kan være beskyttelse for sårbarhet ved å legge til rette en arbeidsdag, som gir mestring, og gir økt selvfølelse og selvbilde, noe som fører til begrenset sårbarhet hos elevene. Tilstedeværelse av en lærer for elevene som trenger ekstra oppmerksomhet er avgjørende. Elever kan være sårbar i faser i livet (Lund 2015) I prinsippet skal tilpasset opplæring legges til rette slik at elevene skal kunne gi noe til fellesskapet og også kunne oppleve glede ved å mestre og nå målene sine (Kunnskapsdepartementet, 2006).

I tråd med Rokkones & Saur (2016) ser vi at undervisning bør tilrettelegges, den enkelte elev og en sammensatt klasse. En beskrivelse for noen elever er at elever som er i tilpasset opplæring er sårbare og stille, har lite selvtillit, og elevene har lite tillit til skolesystemet (Rokkones & Saur, 2016). Som en beskrivelse fra Utdanningsdirektoratet (2015a) at en god skole og en god klasse skal gi rom nok for alle til å bryne seg og beveges, og den må vise særlig omtanke og omsorg når noen kjører seg fast eller strever stridt og kan miste motet. Det må være rom for at solidariteten kan komme til uttrykk overfor dem som har særlige vansker (Utdanningsdirektoratet, 2015a).

Hvis en stortingsmelding legger grunnlaget for å gjøre grunnopplæringen bedre og tilpasset framtidens samfunn og arbeidsliv som vi ser det kommer frem av den offentlige meldingen at regjeringen har styrket og fornyet fellesskolen gjennom vektlegging av tidlig innsats, tilpasset opplæring og gode læringsmiljøer (Meld. St. 20 (2012–2013)). Så har fylkeskommunen i oppgave med å legge til rette for det etterspurte arbeidsmarkedet og legge til rette for utdanning mot lokalt næringsliv. En subjektiv forståelse er at Læreplanverket kan tolkes på

forskjellige måter, og jeg velger å se det på den måten at skolen får en mulighet til å påvirke et mål og resultat ved å ha tilpasset opplæring som et alternativ for elever.

I tråd med stortingsmelding er alle elever og lærlinger som er i stand til det, skal gjennomføre videregående opplæring med kompetansebevis som anerkjennes for videre studier eller for arbeidslivet. Departementet vil stimulere til at skoleeierne får økt mulighet til å utnytte det potensialet som fleksibiliteten i systemet gir, slik at opplæringstilbud som i utgangspunktet avviker fra hovedveiene, skal anerkjennes og tilpasses slik at de blir bedre opplæringstilbud for elevene (Meld. St. 20 (2012–2013)).

Med kunnskapsdepartementet (2006) kommer det frem at det bør legges til rette for å benytte andre opplæringsmodeller enn hovedmodellen 2+2, som er et eksempel på ulike form for strukturell fleksibilitet som allerede eksisterer. På en side er det resultater som er gjeldende, og det blir ofte sett i sammenheng i norsk utdanning for å oppnå resultater. Det tilrettelegges ikke bare for samfunnets beste som beskrevet, men for behovet av tjenester og produkter. På en annen side er det en større sammenheng, som i etterspørsel på arbeidsmarkedet. I tråd med regjeringens bestemmelse bør det legges til rette ved variasjon i bruk av lærestoff, arbeidsmåter og læremiddel og variasjon i organisering av og intensitet i opplæringen (Kunnskapsdepartementet 2006).

I tråd med Vogt (2007) ser vi at «fracfall i videregående opplæring blir i dag betraktet som ett av det norske samfunns hovedproblem når det gjelder ungdom» (Vogt 2007). Det hevdes at fracfallstatistikken fortrinnsvis har vært stabil de siste årene, men at den har vært en økende gjenstand for bekymring. Det beskrives at fracfall har betraktelige kostnader, både for individ og samfunn (Vogt, 2007). En subjektiv forståelse av fracfall er at det kan sees i sammenheng med tilpasset opplæring, på den måte at samfunnet er utålmodige med elever. På en annen side ved å ha et tilbud til elever med et fleksibelt tilpasset opplæringsløp, så vil fracfall i det lengere løp være betydelig mindre, sett som et samfunnsproblem, da elever som får lengere tid til utdanning, vil til slutt bidra i samfunnet med arbeid.

I tråd med regjeringen sine mål forutser en utfordring med det å legge til rette for varierte arbeidsmåter i skolen, den autoritative læreren arbeider med krav for dokumentasjon, variasjon i undervisning, didaktiske og pedagogisk tilnærminger. Samfunnet er avhengig av skapende mennesker, som igjen er avgjørende for verdi-skapning. I tråd med

stortingsmeldingen legges grunnlaget for å gjøre grunnopplæringen bedre tilpasset framtidens samfunn og arbeidsliv. Regjeringen styrker og fornyer fellesskolen gjennom vektlegging av tidlig innsats, tilpasset opplæring og gode læringsmiljøer (Meld. St. 20, 2012–2013).

6.2 Min refleksjon i etterkant av studien

Forberedelsene i mitt fenomenologiske design var ikke opplagt for meg i begynnelsen, da mine «forståelses briller» til det fenomenet jeg skulle observere ikke var forståelig. Prosessen har gitt meg større begrepsforståelse på hvor viktig forberedelsene i en studie er.

Hovedmomentene i problemstillingen har i hele prosessen vært klar, men forskningsspørsmålene har stadig blitt endret. En subjektiv opplevelse av analyseprosessen tok lengere tid enn forventet, og det kan vise seg i drøftingsdel, og muligens andre deler i oppgaven. Tidsaspektet for oppgaven har for mitt vedkommende vedvart over flere år, med avbrekk av reiser og familieførøkelse. Da bestemmelsen ble gjort om å ferdig stille oppgaven, hadde fraværet fra studiene vært på et slikt tidsrom at deler av skriveprosessen har vært krevende til tider.

Skal jeg være kritisk i denne prosessen, så ser jeg i etterkant, at jeg burde ha belyst flere nyanser inn i studien med både refleksjoner av elevene, samt intervjuet kontaktlærer på det alternative utdanningsløpet, og andre lærere på ordinært utdanningsløp, for sammenligning. På en side hadde jeg fått belyst tilpasset opplæring med et annet fokus, men på en annen side hadde det blitt for uoverkommelig med tanke på tidsaspektet og målet for fullføringen.

7 Avslutning

Jeg tenker at hvis et utsagn er et bilde av virkeligheten – og hvis bildet stemmer, så er utsagnet sant. Utfordringen ligger i å se det hele i en større kontekst med å utvikle en forståelse. Jeg ser underveis at jeg ikke får belyst alle sidene i saken. En naturlig del av oppgaven hadde vært å belyse sider som danning, klasseledelse og med en enda større politisk forankring. Jeg kunne også rettet blikket mer mot forståelsen av mesterlære. Men jeg mener at jeg med denne studien har fått en større forståelse rundt tilpasset opplæring og organiseringen rundt det. Hvorvidt besvarelsen av problemstillingen *hvordan kan tilpasset opplæring organiseres for lærekandidater* er svaret at det må sees i en større kontekst. Det krever en hel del av forståelse av organiseringen på dette feltet.

Som yrkesfaglærer har man et samfunnsoppdrag når regjering legger frem offensive tiltak for å få ned frafall i videregående. Det er viktig å fremheve at fleksibilitet med tidlig innsats, tett oppfølging og gode lærer er betydningsfullt for læring hos elever som har krav på spesialundervisning. Det at samfunnet forventer mer av skolen og lærere, er utfordrende da det i norsk skole er målstyring og stort fokus på resultater. Det er krav om at opplæring skal tilpasses alle elever, og som lærer forbereder man elever til samfunnet, slik at de blir selvstyrt, dyktige og motiverte samfunnsborgere.

Med denne studien har jeg fått ett innblikk i en organisering rundt tilpasset opplæring for lærekandidater. Jeg har skapt meg en større forståelse, gjennom tolkning av teori, styringsdokumenter og tidligere forskning. Jeg ser til en viss grad påvirkningen av det politiske rundt begrepet tilpasset opplæring, men jeg har skapt meg større kunnskap om yrkesfaglærerens strategi, og metoder i undervisningen. Men at tilpasset opplæring er blitt påvirket, ikke bare som et pedagogisk, men som et politisk begrep har blitt belyst i studien. En god organisering av et alternativt utdanningsløp er med på å bidra elever til å bli gode samfunnsborger som gir resultater.

7.1 Veien videre

Gjennom analysen av eget arbeid ser jeg ikke bare muligheter for forbedringer og opplevelser, men også forbedringer som er med på å skape en ny for-forståelse. Jeg tolker det videre som at min for-forståelse har, som er ens egen måte å tenke på, blir med på å skape det jeg har oppfatter som virkelighet. Det hadde vært et godt tema å se på samarbeid skole - bedrift i et alternativt utdanningsløp. En annen faktor som ikke er belyst i min studie er samarbeid mellom rådgiver og kontaktlærer i det praksisfelleskapet som er med den tilpassede opplæringen. Et annet tema som bør belyses er i hvilken grad foreldrestøtte spiller inn for elever som mottar tilpasset opplæring og tilslutt hvordan foreldresamarbeid er mellom skole – lærer i et alternativt opplæringsløp.

8 Litteraturliste

Bachmann K. og Haug P. (2006). *Tilpasset opplæring* (Forskningsrapport nr. 62) Hentet fra

https://www.udir.no/Upload/Forskning/5/Tilpasset_opplaring.pdf

Bay J. (2005). *Konsekvenspedagogik*. (1.udgave, 1.oplag). Copenhagen Valby: Borgens

Forlag

Brøyn, T. (2006). *Tilpasset opplæring med lave skuldre*. Hentet fra

https://www.utdanningsforbundet.no/upload/Diverse/Utdanningsakademiet/Bedre%20Skole/Nr%202-06/Broyn_Tilpasset_opplaering_med_lave_skuldrer.pdf

Hargreaves A. (1994). Lærerarbeid og skolekultur. Læreryrkets forandring I en postmoderne

tidsalder (1.utgave, 9.opplag 2012). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS

Hatch M. J. (2011). *Organisasjonsteori*. (9.opplag). Oslo: Abstrakt forlag AS

Hiim H og Hippe E (2007) *Undervisningsplanlegging for yrkeslærere* Gyldendal Norsk

Forlag AS ISBN 978-82-00-12860-1

Imsen G. (2005). *Elevens verden. Innføring i pedagogisk psykologi* (4.opplag). Oslo:

Universitetsforlaget AS

Imsen G. (2006). *Lærerens verden. Innføring i generell didaktikk* (2.opplag). Oslo:

Universitetsforlaget AS

- Jenssen E. S. & Lillejord S. (2009). *Acta Didactica Norge. Tilpasset opplæring: politisk dragkamp om pedagogisk praksis. Vol.3(Nr.1Art.13)*, 15. Hentet fra [https://www.utdanningsforbundet.no/PageFiles/121780/%5ENr%207,%20Fagfelleverdert_Jensen%20\(2\).pdf](https://www.utdanningsforbundet.no/PageFiles/121780/%5ENr%207,%20Fagfelleverdert_Jensen%20(2).pdf)
- Karlsen G. E. (2011) *Utdanning, styring og marked*. (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Kunnskapsdepartementet. (2013a). *Kampen om kunnskapsskolen*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/kampen-om-kunnskapsskolen/id745010/>
- Kunnskapsdepartementet. (2013b). *Ny GIV Oppfølgingsprosjektet – samarbeide om oppfølging av ungdom* Publikasjonskode: F-4390 B
- Kunnskapsdepartementet. (2016, 10. januar). *Rammeplan for yrkesfaglærerutdanning*. Hentet fra https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/kd/nyh/2006/0039/ddd/pdfv/269380-rammeplan_yrkesfagl_jan06.pdf
- Kvernbekk T. (2007). *Pedagogikk og lærerprofesjonalitet*. (1.utg., 3.opplag.). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Lund, I. (2015). *Sårbare elever i skolen – Ulike perspektiver og tilrettelegging av læringsmiljø*. Hentet fra <https://utdanningsforskning.no/artikler/sarbare-elever-i-skolen---ulike-perspektiver-og-tilrettelegging-av-laringsmiljoet/>
- Lyngnes K. og Rismark M. (2007). *Didaktisk arbeid* (2, utg., 2. opplag). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS

Meld. St. 20 (2012–2013). (2013). *På rett vei*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.

NOU 2014: 7. (2014). *Elevenes læring i fremtidens skole*.

<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/NOU-2014-7/id766593/>

OECD (2005) *Teachers Matter - ATTRACTING, DEVELOPING AND RETAINING EFFECTIVE TEACHERS*.

http://www.nefmi.gov.hu/letolt/nemzet/oezd_publication_teachers_matter_english_061116.pdf France: Education and Training Policy

Opplæringsloven. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringsa*. Oslo: Kunnskapsdepartementet. Oslo: Kunnskapsdepartementet.

Repstad P. (2009). *Mellom nærhet og distanse. Kvalitative metoder i samfunnsfag*. (2.opplag, 4. revidere utg.). Oslo: Universitetsforlaget.

Rokkones K. og Saur E. (2016)

Yrkesfagutdanning for elever som står i fare for å slutte - en studie av et alternativt opplæringsprosjekt. *Skandinavisk tidsskrift for yrker og profesjoner i utvikling*.

<http://dx.doi.org/10.7577/sjvd.1795>

Røkenes O. H. og Hanssen P. H. (2011) *Bære eller briste*. (2.utg., 5.opplag). Bergen: Fagbokforlaget.

Steinholt K. og Sommerro H. (2006). *IMPROVISASJON Kunsten å sette seg selv på spill* (1.opplag). Oslo: N.W. DAMM & SØN AS

Store norske leksikon. (2016, 4 februar.). *Opplæringsloven*. Hentet fra

<https://snl.no/oppl%C3%A6ringsloven>

Utdanning.no. (2016). *Rektor/skoleleder*. Hentet fra

<https://utdanning.no/yrker/beskrivelse/rektorskoleleder>

Utdanningsdirektoratet. (2011, januar). *OECD Review on Evaluation and Assessment Frameworks for Improving School Outcomes*. Hentet fra

http://www.udir.no/Upload/Rapporter/2011/5/Udir_OECD_landrapport_NO.pdf?epslanguage=no

Utdanningsdirektoratet. (2015a). *Generell del av læreplanen*. Hentet fra

https://www.udir.no/globalassets/upload/larerplaner/generell_del/generell_del_lareplanen_bm.pdf

Utdanningsdirektoratet. (2015b). *Skoleeier*. Hentet fra

<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/sarskilte-behov/spesialundervisning/hvem-er-hvem/skoleeier/>

Utdanningsdirektoratet. (2015d). *Spesialundervisning*. Hentet fra

<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/sarskilte-behov/spesialundervisning/>

Utdanningsdirektoratet. (2015e). *En individuell opplæringsplan (IOP)*. Hentet fra

<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/sarskilte-behov/spesialundervisning/hva-betyr/individuell-opplaringsplan-iop/>

Utdanningsdirektoratet. (2015f). *Lærekandidatordning*. Hentet fra

<https://www.udir.no/utdanningslopet/videregaende-opplaring/andre-varianter/larekandidatordning/>

Utdanningsdirektoratet. (2016). *Kvalitet i fagopplæringen – modell*. Hentet fra

https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/kvalitet-i-fagopplaringen/kvalitet-i-fagopplaringen2/#64223_1

Utdanningsdirektoratet. (2016a). *Hva er tilpasset opplæring?* Hentet fra

<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/tilpasset-opplaring/hva-er-tilpasset-opplaring/>

Vigo - Interkommunalt selskap (2017) *Utdanningsprogram og programområder*. Hentet fra

<https://www.vilbli.no/nb/nb/no/utdanningsprogram-og-programomrader/a/023261/?program=v.rm>

Vogt, C. K. (2017). Vår utålmodighet med ungdom. *Our impatience with young people*,

Tidsskrift for samfunnsforskning 01 / 2017 (Volum 58), Side: 105-119 doi:

10.18261/issn.1504-291X-2017-01-05

9 Vedlegg

Vedlegg 1 – Svar på meldeskjema fra NSD

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



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

Klara Rokkones
Program for lærerutdanning NTNU
Låven, Dragvoll gård
7491 TRONDHEIM

Vår dato: 03.01.2014

Vår ref: 36652 / 2 / HT

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 12.12.2013. Meldingen gjelder prosjektet:

<i>36652</i>	<i>Yrkesfaglærers strategi i dagens klasserom</i>
<i>Behandlingsansvarlig</i>	<i>NTNU, ved institusjonens øverste leder</i>
<i>Daglig ansvarlig</i>	<i>Klara Rokkones</i>
<i>Student</i>	<i>Camilla Johansen</i>

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

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

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

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

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 01.07.2014, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Vigdis Namtvedt Kvalheim

Hildur Thorarensen

Kontaktperson: Hildur Thorarensen tlf: 55 58 26 54

Vedlegg: Prosjektvurdering

Kopi: Camilla Johansen camillajoh@gmail.com

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

Avdelingskontorer / District Offices

*OSLO NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47 22 85 52 11. nsd@uio.no
TRONDHEIM NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47 73 59 19 07. lyno-saaral@vet.ntnu.no
TRONDHØI NSD, SVU, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47 77 64 43 36. redmas@svu.ut.no*



Ifølge prosjektmeldingen skal det innhentes skriftlig samtykke basert på skriftlig informasjon om prosjektet og behandling av personopplysninger. Personvernombudet finner informasjonsskrivet tilfredsstillende utformet i henhold til personopplysningslovens vilkår.

Innsamlede opplysninger registreres på privat pc. Personvernombudet legger til grunn at veileder og student setter seg inn i og etterfølger NTNU sine interne rutiner for datasikkerhet, spesielt med tanke på bruk av privat pc til oppbevaring av personidentifiserende data.

Prosjektet skal avsluttes 01.07.2014 og innsamlede opplysninger skal da anonymiseres, og lyd- og video-opptak slettes. Anonymisering innebærer at direkte personidentifiserende opplysninger som navn/koblingsnøkkel slettes, og at indirekte personidentifiserende opplysninger (sammenstilling av bakgrunnsopplysninger som f.eks. yrke, alder, kjønn) fjernes eller grovkategoriseres slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes i materialet.

Vedlegg 2 - Intervju guide fokusgruppe

13.nov 2013

Fase 1: Rammesetting	<p>1. Løst prat (5 min)</p> <ul style="list-style-type: none">• Uformell prat, velkommen osv. (skape god atmosfære – forteller litt om meg selv)• Forklarer aktiviteten under intervjuet (pynting av pepperkakehus)• Jeg tegner kart over hvor informantene står rundt bordet – skriver ned navn <p>2. Informasjon (5-10 min)</p> <ul style="list-style-type: none">• Jeg forteller litt om temaet for samtalen (bakgrunn – master på NTNU, formål -)• Jeg forklar hva intervjuet skal brukes til og forklarer taushetsplikt og anonymitet – og at man kan når som helst forlate intervjuet uten å gi grunn• Spør om noe er uklart og om respondenten har noen spørsmål• Informer om opptak (som igjen skal transkriberes) – Har i forkant innhentet skriftlig samtykke• Starter opptak
Fase 2: Hva tenker eleven?	<p>3. Overgangsspørsmål: (10-15 min)</p> <ul style="list-style-type: none">- <i>Hvilke ønskemål har dere for fremtiden?</i>- <i>Hva tenker dere er grunnleggende ferdigheter?</i>
Fase 3: Fokusering - Yrkesfaglærer	<p>4. Nøkkelspørsmål: (ca 20-30 min)</p> <p><i>I dag vil jeg at vi skal snakke om det å gå på skolen her på [redacted]</i></p> <p><i>Jeg lurer på om dere kunne si litt om hvilken erfaring dere har som elev her på [redacted]?</i></p> <p>Som forsker skal jeg ikke avbryte informanten under intervjuet. Men er det noe uklart under intervju så kan jeg spørre følgende;</p> <ul style="list-style-type: none">- <i>Kan du fortelle mer om det?</i>- <i>Kan du utdype dette litt nærmere for meg?</i>
Fase 4: Tilbakeblikk	<p>5. Oppsummering (ca. 10 min)</p> <p>Oppsummere funn:</p> <ul style="list-style-type: none">- <i>Har jeg forstått deg riktig?</i>- <i>Er det noe du vil legge til?</i>

Vedlegg 3 - Samtykkeerklæring fra elev

Forespørsel om deltakelse i et forskningsprosjekt

"Arbeidstittel: Kartlegging av læringsmiljø ved denne videregående skole."

Bakgrunn og formål

Jeg er en mastergradsstudent ved NTNU fag- og yrkesdidaktikk, program for lærerutdanning. Jeg er i gang med å skrive en masteroppgave i samarbeid med veileder. Prosjektet mitt har som tema å skape større kunnskap om tilpasset undervisning. Som en del av prosjektet skal jeg innhente data som jeg skal analysere i utviklingen av masteroppgaven.

Hva innebærer deltakelse i studien?

Deltakelse i studien innebærer en aktiv deltagelse under et gruppeintervju. Jeg ønsker å intervju deg som er elev. Jeg kommer til å benytte meg av gruppeintervju på ca 45 - 60 minutter, og observasjon i undervisning. Det vil være innsamling av lydopptak og bilder under intervjuet. Bildene vil bli tatt med hjelp av IKT-avdelingen. Dette for å sikre personvernet. Spørsmålene i intervjuet vil omhandle hvordan det er å gå ved denne videregående skole som elev.

Dersom du er under 18 år, må det innhentes samtykke fra foresatte. Du som foresatt kan etter forespørsel be om å se intervjuguide som blir benyttet under gruppeintervjuet.

Hva skjer med informasjonen om deg?

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Opplysninger som blitt gitt under intervjuet vil kun være tilgjengelig for student og veileder.

Som deltaker i prosjektet vil du ikke kunne bli gjenkjent i masteroppgaven.

Prosjektet skal etter planen avsluttes juni 2014. Datamaterialet som blir innhentet vil bli transkribert (overføre tekst i en ny form, fra muntlig til skriftlig form) og lydopptaket vil bli slettet. Bildene som blir tatt er anonymisert ved takning.

Frivillig deltakelse

All deltagelse er frivillig, og du kan trekke deg når som helst.

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Du kan når som helst avslutte intervjuet eller trekke tilbake informasjon som er gitt under intervju eller observasjon.

Dersom har spørsmål til studien, ta kontakt med:

Hovedveileder Agneta Knutas, epost agneta.knutas@plu.ntnu.no eller veileder Klara Rokkones, epost klara.rokkones@plu.ntnu.no. Du kan også kontakte student for prosjektet Camilla Johansen, camillajoh@gmail.com.

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

Anonymitet

Notatene og masteroppgaven vil bli anonymisert. Det vil si at ingen andre enn jeg (student) og veiledere vil vite hvem som er blitt intervjuet, og informasjonen vil ikke kunne tilbakeføres til deg.

Før intervjuet begynner ber jeg deg om å samtykke i deltagelsen ved å undertegne på at du har lest og forstått informasjonen på dette arket og ønsker å delta.

Samtykke til deltakelse i studien

Jeg har lest og forstått informasjonen over og gir mitt samtykke til å delta i intervjuet

Sted og dato

Elevens underskrift

Sted og dato

Foreldrenes underskrift (for elever under 18 år)

- Jeg samtykker til å delta i intervju*
- Jeg samtykker til at anonymiserte bilder blir tatt under intervjuet*
- Jeg samtykker til at bildene kan publiseres/lagres etter prosjektstutt*