

Forord

Denne masteroppgaven har vært en krevende, men lærerik prosess. Oppgaven har vært en del av min egen faglige utvikling mot et felt hvor det finnes begrenset mengde forskning. Studiet har gitt meg en bredere innsikt i hva det innebærer å være lærer innenfor grunnkompetanseløp, og gode tiltak for hvordan tilrettelegge og tilpasse for en størst mulig utvikling hos elever med særskilte tilretteleggingsbehov. Kunnskapen oppgaven har gitt meg kommer godt med i mitt arbeid som lærer, på tross av at grunnkompetanse ikke lenger er mitt hovedfelt i arbeidshverdagen.

Jeg ønsker å rette en stor takk til alle støttespillere som har bidratt til å forme dette masterprosjektet. Medstudenter, kolleger og familie for konstruktiv kritikk og støtte. Informantene for å dele kunnskap og erfaringer, og for å hjelpe meg å synliggjøre gode grep. En stor takk til mine veiledere Eli Smeplass og Lene Hylander for god veiledning og godt samarbeid.

Til slutt ønsker jeg å rette en takk til min avdelingsleder og ledere ved skolen jeg jobber hos for den gode hjelpen, støtten og tilretteleggingen jeg har fått under arbeidet.

Trondheim, mai 2023

Mathias Sødergren Løseth

Sammendrag

Denne masteroppgaven har belyst tiltak som skal gi elever tilknyttet grunnkompetanseløp et best mulig tilbud, basert på et stort tilretteleggingsbehov av opplæringen. Elevgruppen som omtales i oppgaven kan betegnes som en sårbar gruppe elever. Dette på grunn av elevgruppens behov for trygge rammer, tilrettelagte grupper, og i noen tilfeller spesialundervisning. Oppgaven fremmer et ønske om å synliggjøre læreres rutiner, yrkesdidaktiske grep, samarbeid, og tilretteleggingstiltak for elever innen grunnkompetanseløp. Tiltakene er formulert og framlagt fra lærers perspektiv, og er basert på deres erfaringer fra praksis.

Oppgaven er en kvalitativ studie med intervju av fem lærere og en rådgiver i videregående skole, med tilhørighet til to grunnkompetanseløp med ulik yrkesretning. Lærerne har ansvar for å arbeide med innhold, undervisningsmetode, gruppesammensettinger, og å skape trygge rammer for elevene. Rådgivers ansvar er å formidle informasjon angående tilretteleggingsbehov og utfordringer, i tillegg til å sikre tilpasninger gjennom skoleåret, og i overgangs- og oppstartsfasen. Samarbeidet mellom rådgiver, lærere og foresatte står sentralt i oppgavens undersøkelse. Funksjoner med tilknytning til grunnkompetanseklasser har en holdning til elevgruppen som innebærer at de blir sett, hørt og respektert. Det bidrar til at det skapes trygge rammer, elevene opplever mestring og motivasjon for videre skolearbeid, og faglig- og sosial utvikling sikres. Deltakerne i undersøkelsen beskriver ulike yrkesdidaktiske grep for tilrettelegging innenfor ulike yrkesretninger, og har erfaring med hvor de ulike tiltakene passer best. Masteroppgaven belyser også lærere og rådgivers perspektiv på faktorer som fremmer elevenes utvikling. Resultatet fra intervjuene viser en større vektlegging av elevenes utvikling av sosiale ferdigheter, heller enn faglige.

Oppgaven har resultert i en modell som illustrerer deltakernes grep og tiltak i det yrkesdidaktiske arbeidet, som fremmer faglig og sosial utvikling hos grunnkompetanselever. Modellen har muligens en overføringsverdi mot elever tilknyttet ordinære fag- og yrkesfaglige studieløp, på lik linje som de med tilhørighet i grunnkompetanseløp.

Abstract

This master's thesis has highlighted measures that will give students associated with basic skills courses the best possible offer, based on a large need to facilitate the training. The student group referred to in the thesis can be described as a vulnerable group of students. This is due to the student group's need for a safe environment, organized groups, and in some cases special education. The assignment promotes a desire to make visible teachers' routines, vocational didactic measures, collaboration, and facilitation measures for students within basic skills courses. The measures are formulated and presented from the perspective of teachers, and are based on their experiences from practice.

The assignment is a qualitative study with interviews of five teachers and one advisor in upper secondary school, with affiliation to two basic competence courses with different professional fields. The teachers are responsible for organizing content, teaching methods, group compositions, and creating a safe environment for the students. The advisor's responsibility is to convey information regarding facilitation needs and student challenges, in addition to ensuring adaptations throughout the school year, and in transition- and start-up phases. The collaboration between advisers, teachers and parents is central to the thesis' investigation. Personnel associated with basic competence classes have an attitude towards the student group which means that the students are seen, heard and respected. This contributes to creating a safe environment, students experience mastery and motivation for further schoolwork, and professional and social development is ensured. The participants in the survey describe various vocational didactic measures for facilitation within different vocational areas and have experience of where the various measures are best suited. The master's thesis also sheds light on teachers' and advisers' perspective on factors that promote pupils' development. The results from the interviews show a greater emphasis on the pupils' development of social skills, rather than vocational ones.

The assignment has resulted in a model which illustrates the participants' actions and measures in the vocational didactic work, which promotes professional and social development in basic competence students. The model has a possible transfer value towards students associated with ordinary subject and vocational courses of study, as well as to those in basic competence courses.

Innhold

Forord	
Sammendrag	
Abstract	
1 Innledning	1
1.1 Problemstilling	2
1.2 Grunnkompetanselevers veiledere	3
2 Studiens teoretiske og kunnskapsmessige forankring	4
2.1 Livsløpsteori med vekt på utvikling	4
2.2 Veiledning i vurdering	5
2.3 Hvordan vurdere grunnkompetanse?	7
2.4 Tilpasset opplæring	8
2.5 Motivasjon, mestring, og glede	10
2.5.1 Formidlingsmodellen	11
2.5.2 Vekstmodellen	11
2.5.3 Dialogmodellen	11
2.5.4 Den kritiske modellen	12
2.5.5 Mester-Lærling-modellen	12
2.5.6 Læreforutsetninger	12
2.5.7 Motivasjon	13
2.6 Frafall i grunnkompetanseløp	15
2.7 Kunnskap om tema	17
2.7.1 Grunnkompetanselever	17
2.7.2 Oppstartrutiner	18
2.7.3 Relasjonsbygging i et sårbart klasse miljø	18
3 Metode	20
3.1 Kjennetegn ved Intervjumetoden	20
3.2 Intervjustudie	21
3.3 Forskerrollen	23
3.4 Kvalitet i den kvalitative metoden	23
3.5 Etske refleksjoner	25
3.6 Analysemetode	25
4 Resultat og analyse	27
4.1 Deltakernes kunnskapsmessige bakgrunn	27
4.2 Erfaringer og syn på grunnkompetansebegrepet	27
4.2.1 Erfaring og syn på tilpasset opplæring	29
4.2.2 Utfordringer i grunnkompetanseklasser	30
4.3 Stigmatisering og frafall	30

4.4	Kompetanseutvikling og grunnleggende kompetanse	31
4.5	Sosial utvikling	32
4.6	Refleksjoner om yrkesdidaktiske grep og tiltak	36
5	Drøfting	40
5.1	Gode grep og tiltak	40
5.2	Nye utfordringer ved grunnkompetanseløpene	46
5.3	Revidering av skolens og lærernes rutiner	48
6	Grunnkompetanseelevens modell	51
7	Avsluttende refleksjoner	53
	Litteratur	55
	Vedlegg	60

1 Innledning

Temaet for denne oppgaven er rettet mot grunnkompetanse og læreres opplevelse av hvilke grep og tiltak som virker fremmende for elevers faglige og sosiale utvikling. Jeg har gjennom et treårig bachelorstudium og et toårig masterstudium ved NTNU tilegnet meg en forståelse for ulike nyanser, strategier, prinsipper og metoder for kunnskapsformidling innenfor yrkesdidaktisk arbeid i videregående skole. Jeg skal i denne masteroppgaven ta for meg et tema som har stått sentralt i og under min helhetlige utdanning som lærer. Jeg har, parallelt med utdanningen, praktisert som lærer i en videregående skole hvor jeg har jobbet tett mot en gruppe elever tilhørende yrkesfaglige grunnkompetanseløp. Dette er en gruppe elever som har krav på særskilt tilrettelagt undervisning, og som faller inn i Opplæringsloven 1998: § 5-1 beskrivelse av elever som ikke har eller kan få et tilfredsstillende utbytte av den ordinære opplæringen og har rett på spesialundervisning. Denne paragrafen legger særlig stor vekt på at tilbudet skal fremme elevenes utviklingspotensialer. Videre vil denne elevgruppen også få utarbeidet en individuell opplæringsplan (IOP), slik som det er presisert i Opplæringsloven § 5-5. Jeg vil gjennomgående i denne oppgaven rette søkelys mot læreres arbeid i utforming av disse planene. Målet med oppgaven er å produsere frem gode grep og tiltak som fremmer faglig og sosial utvikling hos grunnkompetanseelever, gjennom teoretiske perspektiver, og responser fra deltakerne i studien.

Bakgrunnen for valg av tema ligger som nevnt i min egen praksis som lærer i grunnkompetanseløp, hvor målet og hensikten vil være å skape en erfaringsdeling på tvers av grunnkompetanseløp - uavhengig av yrkesfaglig retning. Min bakgrunn som tømmer har ledet meg inn i yrkesdidaktisk lærerrolle. Gjennom de siste to årene innen yrkesdidaktisk masterstudie, har jeg jobbet tett opp mot tema grunnkompetanse, og forsøkt så godt det har latt seg gjøre å knytte de fleste arbeidskrav, teorier og forelesninger opp mot tema. Studiet har gjennom organisasjonsperspektiver fra blant andre Hatch (1997) og Alvesson (2007), gitt meg et innblikk og en forståelse for hvordan skolen fungerer som organisasjon. Videre hvordan faktorer som økonomiske forhold og ressursfordelinger har påvirkning på hvor godt lærere kan tilrettelegge for elever. Teori om kunnskap fra Biesta (2004) som formidler Deweys prinsipper for kunnskapsformidling og læring i praksisfelleskaper, har gitt en bredere forståelse for hvordan en formidler sine yrkesfaglige ferdigheter for elevene. I tillegg har sosiologiske prinsipper fra Bourdieu og Champagne (1996) og Meyer (2010), gitt meg et innblikk i sosiale- og kulturelle forhold kan påvirke og legge rammer for elevers forutsetninger for hvordan de mottar og prosesserer kunnskap. Det er derfor relevant for å tilrettelegge og tilpasse for elevene. De nevnte teoretikerne har inspirert meg til å lede min studie i retning av pedagogisk personell, og deres yrkesdidaktiske arbeid, basert på faglige- og sosiale rammer for utvikling hos elevene. Studiet har gitt meg gode verktøy for å se sammenhenger mellom teorier og måten vi praktiserer grunnleggende prinsipper for læring. Samarbeid med andre fra fagdidaktiske studieretninger har gitt meg en bredere forståelse for teorier om gruppedynamikk fra Johnson og Johnson (2013), behaviorisme og team i organisasjonskontekst fra Schwarz (2016). Arbeid med oppgavestrukturer, og design av oppgaver både illustrativt og skriftlig, har gitt meg en større eierskapsfølelse til mitt prosjekt, et større engasjement i studiet, og har hjulpet meg til å formulere problemstillinger.

Vitenskapsteori og metode har gitt meg innsikt i, og en bredere forståelse for metodisk tilnærming for hvordan analysere- og presentere innsamlede datamateriell. Denne oppgaven baserer seg på vitenskapsteori fra Brinkkjær og Høyen (2020), posisjonering i

vitenskapelig kontekst fra Ringdal (2018), og analyser av tidligere gjennomførte studier. Avslutningsvis har alle emner og tilhørende arbeidskrav i studiet gitt meg mulighet til å trekke tråder mot egen praksis. Som igjen har gitt meg inspirasjon til oppgaven du nå skal lese. Jeg håper oppgaven kan gi innsikt i lærere og rådgiveres syn og forståelse på hva grunnkompetanseløpene innebærer, og et godt grunnlag for erfaringsdeling- og videreutvikling av læreres yrkesdidaktiske arbeid.

Til slutt ønsker jeg å opplyse deg som leser om at denne studien er tenkt som et verktøy i forberedelsesarbeidet som inngår i grunnkompetanseløp. Hvor du som lærer skal ta stilling til elevers forutsetninger for læring, yrkesfaglige interessefelt, behovet for trygge rammer, konkrete faglige- og sosiale kompetansemål, og metodisk tilnærming til din kunnskapsformidling. Oppgaven er også tiltenkt å være et verktøy for nytilsatte lærere som ikke har forkunnskaper til hverken løpets faglige rammeverk, eller elevenes behov. Disse behovene vil i løpet av denne oppgaven bli belyst i tråd med det teoretiske rammeverket, og situerte eksempler fra deltakernes erfaring fra sin lærerpraksis. Jeg håper at oppgaven kan bidra i videre utvikling av måten vi som lærere praktiserer begreper som tilpasset opplæring og tilrettelagt undervisning opp mot elevenes faglige, sosiale og kulturelle forhold.

1.1 Problemstilling

Erfaringer fra mitt arbeid innen grunnkompetanseløp i videregående skole er at elevene ikke får imøtekommet sine behov for en faglig og sosial tilpasset hverdag. Jeg har ofte stilt meg selv spørsmål om tilbudet som gis ungdommene er tilfredsstillende for deres forutsetninger, og om det yrkesdidaktiske arbeidet muligens kan føre til en form for stigmatisering som igjen kan føre til frafall. Grunnkompetanse er et tilbud som gis til elever som har tilretteleggingsbehov, eller som ikke har forutsetninger for å gjennomføre et ordinært løp. Grunnkompetanse kan velges som mål i både studieforberedende- og yrkesfaglige utdanningsløp, og er et mindre omfattende løp enn full yrkes- eller studiekompetanseløp. Valg av tema er basert på et ønske om en erfaringsdeling på tvers av utdanningsløp med ulike fagretninger som kan lede til bedre læringsutbytte og et trygt læringsmiljø for elever. På samme måte som utviklingsarbeid står sentralt i jobben som lærer, er ønsket om å utvikle måten lærer arbeider yrkesdidaktisk, sentralt i oppgaven. Til slutt håper jeg at oppgaven kan gi en bedre forståelse for tilpasninger opp mot forutsetninger. På bakgrunn av tema og fokusområde er oppgavens problemstilling formulert på følgende måte:

«Hvilke yrkesdidaktiske grep opplever yrkesfaglærere er fremmede for grunnkompetanselevers faglige og sosiale utvikling?»

Problemstillingen er viktig på bakgrunn av minst to årsaker. For det første vil den synliggjøre lærere og ledes perspektiv, arbeidsrutiner, og utviklingsmuligheter innenfor grunnkompetanseløp. Den skal samtidig synliggjøre de gode rutinene som fremmer den faglige og sosiale utviklingen vi er ute etter i denne elevgruppen. For det andre kan utviklingen av rutiner bidra til, ikke bare et bedre læringsutbytte og utvikling, men også en bedre overgang fra videregående skole til arbeidsliv. Ved å få en tilpasset opplæring fra skolestart, og som jevnt utvikles gjennom året etter hvert som relasjoner blir bygd, vil kunne bidra til at elevene utvikler en faglig identitet. Videre kan det også bidra til at motivasjonen og trivsel styrkes. Dette er aspekter som er sentrale for å forhindre at elever blir del av frafallsstatistikken.

1.2 Grunnkompetanseelevers veiledere

Grunnkompetanse er definert som kompetanse på et lavere nivå enn full yrkes- eller studiekompetanse (utdanning.no, 2023). Løpet er ofte preget av definerte læreplanmål som er knyttet opp mot den faglige retningen til løpet. I denne oppgaven er fokusområdet rettet mot yrkesfaglige grunnkompetanseløp. Elevgrupper innen grunnkompetanseløp består som regel av ungdommer med ulike forutsetninger innenfor fysiske-, psykiske-, og sosiokulturelle forhold. Elevene som faller inn i denne gruppen har ofte møtt mye motstand tidligere i sin skolegang, og vil dermed ha et stort behov for trygge rammer og omgivelser. Dette vil bli diskutert mer dyptgående i drøftingskapittelet. Forutsetningene kan variere fra gruppe til gruppe, og fra år til år, men en gjenganger vil være lave faglige og sosiale forutsetninger. Elevene kan i noen tilfeller være søkt inn i grunnkompetanseløp fra avgiverskole, mens andre kan underveis i opplæringen bli omplassert inn i grunnkompetanseløp på bakgrunn av for eksempel mangel på mestring i et ordinært løp. Hvem er denne gruppens veiledere, og hvem har ansvaret for dokumentasjon av utvikling, gjennomføring, og deres faglige og sosiale utvikling?

Elevene har mange veiledere, kontaktlærere, faglærere, rådgivere, foresatte, søsken, venner og familie som har en stor rolle å spille i elevenes yrkesvalg. Alle har ulike veilerolle innen skolegangen til den enkelt elev, og hvilken rolle den enkelte har er kontekstbasert. Det vil si at veiledning er kontekstfølsom, og avhenger av i hvilken kontekst den er satt i (Skagen, 2015). Ser vi på lærerrollen som et kontekstuel eksempel finner vi fastsatte bestemmelser og retningslinjer iblant annet lover, forskrifter og nasjonale planer. Skagen (2015) presiserer derimot videre at disse bestemmelsene ikke er detaljbeskrivende, og at det er opp til hver enkelt praktiserende lærer å tilpasse undervisning med disse rammene som grunnlag. For å kunne få tilgang til kunnskapen noen av disse veilederne sitter med, så jeg det som nødvendig å intervjuere lærere og rådgivere tilknyttet grunnkompetanseløp i videregående skole. Grunnlaget for utvalget ligger i at disse jobber tett opp mot denne elevgruppen, og er ofte deltakende i planlegging, oppstartsfasen, samt utviklingen hos eleven gjennom skoleåret.

For å finne gode tiltak i henhold til yrkesdidaktisk arbeid valgte jeg ut først noen lærere og rådgivere med lang fartstid, deretter noen med kortere fartstid. Det er veiledere med erfaring i å legge til rette for at elever skal få tilrettelagt opplæring i videregående skole. I tillegg til egne rutiner og egen erfaring i praksisfeltet, ville jeg undersøke hvilke rutiner, skjema, og praksiserfaring jeg kunne få fra lærere og rådgivere. Ved å intervjuere veiledere fra ulike fagretninger var ønsket å få frem en tverrfaglig erfaringsdeling, som igjen potensielt kan videreutvikle skolens veilederpraksis.

2 Studiens teoretiske og kunnskapsmessige forankring

I dette kapittelet skal jeg presentere det teoretiske perspektivet oppgaven tar utgangspunkt i. Først trekkes det frem livsløpsteori med vekt på utvikling og sosial endring. Livsløpsteori er beskrivende for et skifte i hvordan vi ser og studerer mennesker i et samfunnsvitenskapelig perspektiv, og innebærer studier av menneskers liv og utvikling fra barn til voksenliv. I neste del vil jeg ta for meg veiledning med vekt på hvordan ulike veiledningsstrategier kan bidra til en bedre veilederpraksis for de som jobber med elever med utfordrende forutsetninger. Deretter går oppgaven videre til tilpasset opplæring, som er et bærende prinsipp i all opplæring, og et behov for alle elever med særskilte forutsetninger. Videre blir motivasjonsprinsipper presentert i lys av elevenes forutsetninger og faglige interesse. Et grunnleggende spørsmål er da; hvordan motivere en elev som ikke opplever mestring? Avslutningsvis skal jeg trekke inn min egen kunnskap om tema, som baseres på erfaringer og opplevelser fra egen praksis innen grunnkompetanse.

2.1 Livsløpsteori med vekt på utvikling

Ettersom oppgavens problemstilling omhandler utvikling, har jeg valgt å trekke inn faktorer som påvirker utvikling hos mennesker. Faktorer som ulike samfunnsvilkår og sosial forankring er variabler som tas med i utviklingsprosessen. Elder og Shanahan (1997) beskriver utvikling som en rekke kritiske faser som bidrar i menneskets rolle i utformingen av eget liv, og livsløpsteori belyser dette. Den teoretiske tilnærmingen baseres på hvordan de strukturelle elementene påvirker livet til mennesker, og vektlegger individuelle livsløpsvariasjoner, samfunnsvilkår og den sosiale forankringen (Elder og Shanahan, 1997). I praksis betyr det at tidligere hendelser, handlinger, og hvordan evne til tilpassing av sosiale strukturer er med på å legge føringer for hvordan et menneske utvikler seg. Dette kan ses i både faglig og sosial sammenheng, hvor for eksempel elever blir formet av hendelser og inntrykk i klasserom, vurderingsituasjoner, og deltakelse i sosiale felleskaper. Forståelsen vil kunne bidra til å forklare hvordan elever sine utdanningsvalg påvirkes av erfaringer fra opplæringen og det sosiale felleskapet i skolen. Myklebust (1997) poengterer at hvilke veivalg og fremtidige karrierevalg mennesker tar, er basert på individuelle utviklingsprosesser og konsekvenser som medfølger. Det vil si at menneskers livsløp er formet av blant annet kulturell bakgrunn, lokale forhold, historiske vilkår, hvilke livsfase en befinner seg i, og individuell handlingsevne.

Menneskets handlingsevne er i presentert rundt individuelle planleggingsevner, for eksempel planlegging og valg innenfor utdanning, karriere og mer generelle kortsiktige mål. Elder og Shanahan (1997) presiserer at handlingsevne er en viktig faktor med hensyn til utdanning- og karrierevalg. Elever som etter hvert skal foreta seg disse valgene gjør så innenfor sosiale strukturer som både kan hemme og fremme realiseringen av utdanning- og karrierevalg. Planleggingen bak valgene er ofte preget av sosiale og økonomiske faktorer. På samme måte som Elder og Shanahan (1997) får frem at det er ulike kritiske faser er med på formingen av eget liv og identitet, forteller Etienne Wenger (1998) og Biesta (2004), gjennom John Dewey, at utvikling og dannelse av egen identitet skjer i felleskap, og i samarbeid med andre. Wenger (1998) forstår praksisfelleskaper som en nødvendig faktor for utvikling av kunnskap og ferdigheter, både innenfor det faglige og sosiale aspektet ved opplæring. På lik linje som Biesta (2004) argumenterer for at man oppnår det maksimale utbytte av læring ved å utforske verden, heller enn å få kunnskap formidlet gjennom forelesninger og teoretisk fagstoff rettet mot praktiske eksempler

innenfor yrkesfaglig retning. Sylte (2021) beskriver utviklingsarbeid som en gjentakende prosess hvor en utprøver gitte tiltak og grep for så å gjøre seg opp erfaringer som deles med andre, enten det være seg elever eller andre lærere. Videre analyseres erfaringene og konkluderes enten i positiv eller negativ retning, noe som vil lede til nye utprøvinger av grep og tiltak. På denne måten får man kontinuerlig arbeidet med å utvikle både lærerens tilpasningskompetanse og elevenes faglige og sosiale utvikling, avhengig av hvor en retter grepene mot.

Grunnkompetanseelevers faglige og sosiale utvikling er avhengig av lærers tilrettelegging i henhold til deres forutsetninger, både faglige og sosiale. Innenfor praksisfelleskapet som både Wenger (1998) og John Dewey (Biesta, 2004) beskriver, vil det innen grunnkompetanseløp være viktig for pedagogisk personell å ha en grunnleggende forståelse for relasjonsorientert ledelse. God relasjonsbygging innad i klassegruppen, vil i stor grad være nødvendig for å oppnå det potensielle utbytte av et praksisfelleskap. Senere i oppgaven vil dette samspillet sette i sammenheng med resultatene fra studien.

2.2 Veiledning i vurdering

Begrepet veiledning tas i bruk i ulike situasjoner og områder, blant annet skilles det mellom yrkesfaglig, programfaglig, personlig- og yrkes/studieveiledning. I dette kapittelet er hensikten å belyse de to førstnevnte veiledningsområdene, nærmere bestemt yrkes- og programfagveiledning innen grunnkompetanseløp.

Veiledning er et begrep som ikke er avgrenset eller definert, og det er heller ikke nødvendig med en definisjon av veiledning som gjelder alle forhold (Skagen, 2015). I dag finnes det utallige begreper og betegnelser på veiledning: rådgivning, coaching, mentoring og mange flere. Skagen (2015) beskriver en forståelse av veiledning ved å skille mellom saksforholdet som er tema i veiledningen, og den relasjonen som bygges opp og påvirker veiledningsforholdet. I all hovedsak dreier det seg om hva du som lærer er veileder i, og hvilken relasjon eller forhold du har til den du veileder. Det beskrives videre at veiledningen er kontekstfølsom, noe som betyr at veiledningen styres av kunnskapsinnhold og veilederrollen. Et eksempel på at veiledningen er kontekstfølsom kan være at lærere har fastsatte bestemmelser i form av lover og forskrifter som er med på å sette rammene for hvordan man praktiserer yrket. Samtidig kan ikke rammene være detaljbeskrivende i hvordan veiledere praktiserer veiledningen (Skagen, 2015).

Sylte (2021) beskriver også veiledningen som situasjonsavhengig, på lik linje som Skagen (2015), hvor oppgavefaglig-veiledning dreier seg om veiledning innenfor skriving av tekster og andre skriftlige produksjoner innenfor utdanning. Yrkes- og studieveiledning omfatter veiledning innenfor valg av utdanningsløp, og er en veiledningsmetode ofte knyttet til rådgiverfunksjoner, for eksempel til hjelp for elevers valg av yrkesretning. Når det kommer til valg av veiledningsstrategier, beskriver Sylte (2021) det som en kritisk faktor at elevenes syn på verden, og dermed deres sosiale og faglige forutsetninger, er et forbehold i valg av veiledningsmetode. Dette for å gi eleven best mulig veiledningen opp mot han eller hennes behov og premisser (Sylte, 2021). Prosessorientert veiledning har sitt grunnlag i et humanistisk-/åndsvitenskapelig grunnsyn, og er relatert til dialogmodellen. Ulike pedagogiske modeller har sitt utgangspunkt i forskjellige pedagogiske grunnsyn, noe som vil komme tydeligere frem i de neste kapitlene. Det vil også være relevant for diskusjonen rundt funnene i oppgaven og lærerne som er tilknyttet studien, og deres arbeid opp mot formidling av kompetanse- og kunnskap i grunnkompetanseløp. Innenfor

grunnkompetanseløp vil rammer, strategier og grunnsyn presentert over, være med på å bestemme, men ikke definere, hvilken metode, innhold, og hvilke veiledningsformer som skal benyttes. Historisk sett har veiledning i stor grad vært et håndverk basert på grunnlag av erfaringskunnskap hvor det eksisterte lite empirisk forskningskunnskap (Skagen, 2015).

Innenfor grunnkompetanseløpets rammer for opplæring, finner vi et elevmangfold som fremmer differensiering. Både innenfor veiledningsstrategier som Sylte (2021) presenterer, og innhold og metoder presentert av Skagen (2015). Sosiale forutsetninger og tidligere opplevelser er med på å definere hvordan disse elevene ser verden og de rundt seg. Elever sitt syn vil i stor grad variere innad i gruppen, noe som fremmer et differensieringsbehov, hvor lærer i stor grad må tilpasse veiledningsmetoder til den enkelte elevs behov.

Siden 1980-tallet har det skjedd endringer innen veiledningspraksis, hvor det har vokst frem et mangfold av faglitteratur som omhandler begrepet veiledning. Ser vi på tidligere veiledningspraksis, hvor det grunnleggende baseres på erfaringskunnskap, kan vi trekke tråder mot metoden mesterlære (Skagen, 2015). Mesterlære tar sitt teoretiske grunnlag i det å lære ved å arbeide sammen. Den moderniserte mesterlæreren som nå er aktuell igjen, tar sitt utgangspunkt i det tradisjonelle mester-lærling forholdet. Det er knyttet sterkt opp mot yrkesfaglige retninger, og dreier seg om en veiledningspraksis hvor mesteren viser og lærlingen gjentar/kopierer. I veiledningspraksis innen grunnkompetanseløp vil mesterlærerprinsippet naturlig komme frem i lys av den yrkesfaglige studieretningen som den tilhører. Nielsen og Kvale (1999) trekker frem fire begreper som står sentrale innenfor mesterlærers grunnleggende prinsipper. *Praksisfelleskapet*, hvor elever og lærlinger tilegner seg gradvis håndverkets ferdigheter, kunnskaper og verdier gjennom deltakelse i et praksisfelleskap. Dette samsvarer med Wengers (1998) beskrivelse av at utvikling og læring skjer i praksisfelleskaper, og beskrivelser fra lærere i undersøkelsen som vil komme frem senere i oppgaven. *Tilegnelse av faglig identitet* beskrives som en prosess inneholdende av flere steg eleven og lærlingen oppnår på veien mot å tilegne seg en faglig identitet (Nielsen & Kvale, 1999). *Læring gjennom handling* forklarer at mesterlære medfører en kompleks og differensiert struktur, som åpner for observasjon og imitasjon av det mesteren, læreren, eller andre elever og lærlinger gjør. Til slutt forklarer Nielsen og Kvale (1999) *evaluering* skjer gjennom praksis og i arbeidssituasjoner, ved å jevnlig utprøve eleven eller lærlingens ferdigheter, for å deretter gi tilbakemeldinger opp mot produktets funksjonalitet, og fra kundenes reaksjoner. Mesterlære skal også fremme elevenes utforskertrang og kritiske tenkning, ofte i samarbeid med andre, noe som fremmer Wengers (1998) beskrivelser av læring i praksisfelleskaper. Mesterlære kan også trekkes mot elevsamarbeid, hvor det for eksempel skal løses en oppgave som krever at elevene reflekterer og diskuterer med hverandre for å oppnå et resultat.

I praksis for grunnkompetanseløp, vil den gjenkjennbare metoden for praktisk undervisning ligge i de presenterte prinsippene fra Nielsen og Kvale (1999), Wengers (1998) praksisfelleskap, og Deweys (Biesta, 2004) refleksjoner rundt faglig relevans i innholdet av undervisningen. Lærerens arbeid i utviklingen av et praksisfelleskap, kan være en tidkrevende prosess basert på elevenes sosiale og kulturelle forutsetninger. En konkretisering av prosessen kommer senere i oppgaven. Da vil det også bli sett på hvordan lærere jobber med blant annet relasjonsbygging og interessedifferensiering for å skape et fellesskap, og hvordan det brukes formidlingsmetoder med hovedtrekk til mesterlæremetoden. Jeg tar med mesterlære i oppgaven fordi grunnkompetanseløpene som er med i denne studien har tilknytting til yrkesfaglige studieretninger, noe som

fremmer en metodisk tilnærming til mesterlære. På bakgrunn av oppgavens tema som omhandler gode grep og tiltak, vil lærers arbeid i å skape praksisfelleskaper være en del av det som potensielt sett kan fremme utvikling hos elever.

2.3 Hvordan vurdere grunnkompetanse?

En tilsvarende faktor som implementeres i veiledningen er vurdering. Selv om elever tilhørende grunnkompetanseløp i noen tilfeller er fritatt en summativ vurdering, vil den formative vurderingen være til stede. Den er også nødvendig. Målet med den formative vurderingen er å fremme læring hos elever, og implementeres ofte i veiledningssituasjoner ved å kontinuerlig gi tilbakemeldinger til elevene. I motsetning til summativ vurdering som har til hensikt å dokumentere elevenes læringsutbytte i form av karaktersetning, kan den formative vurderingen komme i form av samtaler eller skriftlige tilbakemeldinger på elevenes læringsutbytte underveis (Overland, 2020). Sylte (2021) fremlegger at lærere tar utgangspunkt i en forventet yrkeskompetanse i vurderingen, men at dette er avhengig av både undervisningsmetode og vurderingsform. Ofte erfares det at elever er mer opptatt av summative vurderingssituasjoner, hvor et arbeid blir vurdert opp mot oppnådd kompetanseutbytte, ofte en karakterskala. Sylte (2021) beskrives dette som en utfordring, da elevene ofte mister fokus på den helhetlige vurderingen gjennom skoleåret. Det påvirker elevenes arbeidsmetode og læringsstrategier ved at fokuset blir lagt over i situasjoner som krever mer innen et kortere tidsspenn. Et eksempel fra egen praksis kan nevnes i at enkeltelever mister arbeidsinnsats og motivasjon i de daglige arbeidsoppgaver hvor de ofte sitter på telefonen, heller enn å arbeide med praktiske eller teoretiske oppgaver. På en annen side; når elevene skal gjennomføre prøver tilknyttet disse daglige arbeidsoppgavene, kan det da oppleves at elevene nærmest panisk jobber med å innhente fagstoff og informasjon om tema i forkant av prøven. Sylte (2021) beskriver hvordan denne prosessen, hvor elevene mister det praktiske aspektet ved fagstoffet, fører til et mindre utbytte av fagstoffet. Som igjen gir en lavere måloppnåelse av kompetanse. Sylte (2021) presenterer vurdering for læring som formativ vurdering som handler om: Hvor vil du? Hvor er du? Hvordan kan du komme deg dit? Disse spørsmålene er rettet mot elevenes framgang innenfor kunnskaps- og kompetansemessige utvikling. Det kan være hensiktsmessig for lærer å implementere disse spørsmålene i oppstarts- og elevsamtaler (Hiim & Hippe, 2009), for å få elevene til å reflektere over hva de ønsker å oppnå med utdanningen, hvilke ferdigheter og kunnskaper har du nå, og hvordan du kan oppnå ditt ønske innen yrkesutdanning.

Å ta i bruk Syltes (2021) spørsmål i elevsamtaler, vil i mer eller mindre grad fremme en form for egenvurdering hos elevene. Det er viktig at elevene får mulighet til å selv reflektere over hvorfor de er *her* og hvor de ser for seg det valgte utdanningsløpet kan ta dem. En bevisstgjøring av elevenes nåværende forutsetninger og kompetanse innenfor løpet, vil igjen lede eleven til å reflektere over hva han eller hun må jobbe med for å nå de målene eleven setter for seg selv. Spørsmålene blir ofte brukt i oppstarts- og elevsamtaler for å nettopp fremme en refleksjon og en formativ egenvurdering hos elever. Både innen grunnkompetanseløp, og i ordinære løp, uavhengig av fagretning. I henhold til oppgavens problemstilling som tar sikte på å belyse gode grep og tiltak i det yrkesdidaktiske arbeidet, vil dette være en god måte å tilrettelegge vurderingssituasjoner for å skape nettopp disse refleksjonene i eleven, og igjen fremme elevenes egen utvikling av faglig- og sosial kompetanse.

2.4 Tilpasset opplæring

I lang tid har tilpasset opplæring vært tema i norsk skole. Dagens klasserom består av et mangfold av elever. Elever som har ulike forutsetninger, som lærer ulikt, og som har ulike begrensninger. Tilpasset opplæring gjør det mulig å differensiere opplæringen for å tilfredsstille de ulike elevens behov, og er et rammeverk som gjør det mulig for elever på alle nivåer å utvikle sitt potensial i skolen (Idsøe, 2020). Begrepet har over tid endret og utviklet seg, men så sitt lys i 1934 da det ble et sentralt prinsipp ved læreplanrevisjonen. Begrepet tilpasset opplæring var preget av reformpedagogikk med vekt på individualisering og differensiering. Tilpasset opplæring ble i 1976 lovforankret gjennom §7.1 i grunnskoleloven hvor det presiseres at «*alle elever har rett til opplæring i samsvar med egne evner og forutsetninger*». I opplæringsloven §1-3 heter det «*Opplæringen skal tilpasses evnene og forutsetningene til den enkelte elev, lærling og lære kandidat*» Tilpasset opplæring skal altså ikke være et mål, men et virkemiddel som prinsipielt realiseres av opplæringsens overordnede målsetting. Det betyr at alle elever har rett til en tilpasset opplæring. Begrepet er et overordnet prinsipp i læreplanene ved kunnskapsløftet, og skal omfatte all undervisning (Kunnskapsdepartementet, 2006a). Dette kapitlet har til hensikt å få frem nyansene utenfor den lovfestede formuleringen av begrepet.

I kunnskapsdepartementet Meld. St. 22 (2011) presiseres det at pedagogisk differensiering i praksis kan bety at elever får ulike oppgaver, at de får ulike tidsfrister til å ferdigstille oppgaver, eller at de selv får delta i valg av læringsstrategier basert på egne interesser og kunnskap. Pedagogisk differensiering er ifølge Idsøe (2020) situasjoner hvor lærer tilpasser innhold, prosess og produkt opp mot elevens potensial, kunnskapsnivå og interesser. Dette er i tråd med Vygotskijs nære utviklingssone. Sonen er beskrevet som en arena hvor læringsmulighetene står i tråd med elevenes faglige og sosiale forutsetninger. I følge Lev Vygotskij vil det at elever løser oppgaver som tilhører deres nære utviklingssone, være fremmede for utvikling. Vygotskijs teori om barns utvikling, er basert på at læring skjer i sosiale relasjoner (Halvorsen, 2017). Læring oppstår gjennom deltakelse i sosiale og kulturelle fellesskap, hvor elever utvikler sin kunnskap om verden gjennom erfaringer i direkte samhandling og dialog med andre. Jerome Bruner (2006) har satt nytt lys på Vygotskijs tilnærming. Begrepet stillasbygging som beskriver at læringen skjer ved at foreldre og lærere vier tid til å sammen med eleven løse krevende oppgaver. Dette beskrives billedlig ved at hjelpen fra lærere og foreldre fungerer som et stillas, som gjør det mulig for eleven å nå et høyere nivå av kunnskap, hensikt og forståelse (Bruner, 2006). Vygotskij ser på språket som grunnleggende byggestein for elevens læring og en forutsetning for elevens tenking og refleksjon. Evne til refleksjon og tenking utvikles gjennom deltakelse i samtaler, og utvikling av språk gjennom tenking. På lik linje med John Deweys menneskesyn, hvor han beskriver at mennesker som alle andre arter tilpasser seg hele tiden sitt livsmiljø (Halvorsen, 2017, s.135). Elever som befinner seg i et nytt miljø, som for eksempel i den videregående skole, vil i løpet av et tidsperspektiv tilpasse seg innenfor sosiale, kulturelle og faglige rammer. Deweys eksempler på pedagogisk praksis forteller om lærere som må skille mellom det nyttige og unyttige, hvor lærer fokuserer innholdet i opplæringen mot det elevene vil ha bruk for i fremtiden (Halvorsen, 2017). Denne praksisen trekkes mot interessedifferensiering innenfor den valgte yrkesretningen.

Idsøe (2020) trekker også frem en organisatorisk differensiering, som tar utgangspunkt i skolens strukturelle forutsetninger. Faktorer som timeplanlegging, gruppering av elever, sosiale interaksjoner, og bruken av lærerressurser. Når vi ser på gruppesammensetningen opp mot elevemangfoldet og forutsetningene som medfølger, vil det være utfordrende for

en lærer å imøtekomme det tilsvarende mangfoldet av behov i klasserommet. Her kan vi trekke tråder til grunnkompetanseløp, som både kan være detaljplanlagt i forkant av innsøking til videregående skole, eller ikke eller som et tiltak for elever som ikke mestrer ordinære løp underveis i skoleløpet. I oppstartsfasen av et nytt skoleår vil det aktivt jobbes med identifisering og kartlegging av elevgrupper, og det vil etter hvert bli tatt avgjørelser om hvorvidt enkeltelever kan bli plassert i et grunnkompetanseløp for å sikre elevens optimale kompetanseutvikling. Avgjørelsene tas i henhold til elevenes forutsetninger og evne til å fullføre det valgte opplæringsløpet. Etter egen erfaring kan det i en elevgruppe på 15 elever bli mye å forholde seg til med tanke på tilpassing opp mot de individuelle evner og forutsetninger. I enkelte tilfeller kan en oppleve at evnen ikke strekker til det som kreves for å gjennomføre et ordinært løp.

Tilpasset- og tilrettelagt opplæring vil være det mest sentrale begrepet i en lærers arbeid innen grunnkompetanseløp. Ser en på begrepet i skolepolitisk sammenheng, er det beskrivelser for hva begrepet innebærer, men ser man på begrepet i et lærerperspektiv vil det fremkomme flere nyanser ved begrepet. Håstein og Werner (2019) beskriver dette som to forskjellige arenaer; hvor den ene blir en formuleringsarena, og den andre en realiseringsarena. I arbeidet med tilpasset opplæring vil vi som jobber opp mot elevgruppen, jobbe innenfor rammene formulert av skolepolitikere. Samtidig vil det også være viktig å ikke legge for stort fokus på hvordan lærere jobber med tilpasset opplæring, men heller undersøke mer hvordan elever opplever begrepet i praksis. Det blir diskutert nærmere i kap. 4.2.1 *Erfaring og syn på tilpasset opplæring*, og i kap. 5 *Drøfting*.

I en forskningsrapport fremlagt av Håstein og Werner (2019), kommer det frem at det ikke alltid er klart for elever hva som er hensikten med aktivitetene som igangsettes. Påstanden forankres i observasjoner hvor det har blitt observert mangel på gjennomgang av tidligere arbeid og fagstoff. Dermed vil ikke elevene få hjelp til å forstå hvordan for eksempel arbeidet fra forrige uke henger sammen med arbeidet for gjeldende uke. Observasjonen fra forskningsprosjektet beskriver det som et av de enkleste grepene i tilpasningen, nemlig en gjennomgang eller en forklaring, av hvordan tidligere gjennomgått fagstoff henger sammen med det som skal påbegynnes. Håstein og Werner (2019) forklarer også hvordan politiske formuleringer av prinsipper skal gjelde i lærerens praksis, men også at det ikke vil fungere som en detaljbeskrivelse på hva som er god undervisning. Videre presiseres det at formuleringene bør være enkle og konkrete, men ikke for detaljert.

Min erfaring fra lærerutdanningen gir et inntrykk av en manglende konkretisering innenfor rammene som er formulert av skolepolitikere. Det er først gjennom praksis og erfaring en tilegner seg kompetanse i å tilpasse undervisningen. Trolig vil det være mer hensiktsmessig å utvide eget syn på begrepet, slik at en kan se hva tilpasset opplæring betyr for elevene. Håstein og Werner (2019) har produsert en oversikt over verdier innenfor begrepets lovfestede rammeverk, og argumenterer for at verdiene er formulert ut ifra elevenes perspektiv. Verdiene baseres på fremmede faktorer som bidrar til et best mulig utbytte for elevene i arbeidet med tilpasset opplæring. Verdiene er også formulert ut ifra en kombinasjon av formelle dokumenter, pedagogisk-psykologisk kunnskap og forfatterens erfaringer (Håstein og Werner, 2019). Først og fremst presenterer Håstein og Werner verdien *inkludering*, som innebærer at alle elever skal lære innenfor et inkluderende fellesskap, og ha nytte av opplæringen. Her beveger vi oss også innom de prinsipper presentert av Etienne Wenger (1999). Hun peker på at et inkluderende praksisfellesskap vil være fremmede for elevenes optimale læring. Det vil også komme frem senere i oppgaven hvor viktig denne verdien er for grunnkompetanseløpets elever, og hvordan lærere og rådgivere arbeider for å oppnå dette. En annen verdi Håstein og

Werner presenterer trekker tråder mot Dewey og hans prinsipper om å skille mellom innhold som er nyttig og unyttig for elevene, nemlig *relevans* (Biesta, 2004). Verdien beskriver at innholdet i undervisningen skal ha relevans for elevenes nåtid og fremtid. I praksis kan det dreie seg om en interessedifferensiering av innholdet opp mot den enkelte elevs yrkesinteresser. *Sammenheng* er en verdi som beskriver at elevene skal oppleve at ulike deler av opplæringen henger sammen med hverandre. Verdien fremmer det som ble beskrevet fra forskningsprosjektet tidligere i kapitlet, som mangelvare. Av andre verdier kan det nevnes *variasjon*, som fremmer en variasjon av innholdet i opplæringen, men også stabilitet. *Verdsetting*, som fremmer at det som foregår i undervisningen skal skje på en slik måte at elevene føler seg verdsatt av både skolen og medelever. Elevenes *erfaringer*, kompetanse og potensial skal brukes og utfordres på en slik måte at det fremmer mestring. *Medvirkning* skal gi elever mulighet til å ha innspill i planleggingen, gjennomføringen, og vurderingen av skolearbeidet (Håstein og Werner, 2019. s.29).

Jeg opplever at de overordnede rammene satt, blant annet opplæringsloven, overordnet del av læreplanen, og individuelle opplæringsplaner, blir for generelle fordi det fjerner for mye av de aspektene som eksisterer i begrepet tilpasset opplæring. Lærere må hele tiden ta hensyn til hvilke forutsetninger elever har for læring under planlegging av undervisningen, slik at innholdet og metoden passer med hvordan hver elev mottar, tolker og anvender det som skal læres. Slik som Håstein og Werner (2019) beskriver vil man ikke kunne finne detaljerte beskrivelser på hvordan utføre god lærerpraksis i opplæringslover og andre styringsdokumenter, men man får rammer å forholde seg til, og jobbe innenfor. Det underbygges av Idsøes (2020) beskrivelser på hvordan lærerens rolle, kompetanse og selvstendighet innenfor begrepet, og hvordan læreren tolker og praktiserer tilpasset- og tilrettelagt undervisning. De underliggende verdiene som er presentert, vil være et godt utgangspunkt, da de er mer detaljbeskrivende for å arbeide med tilpasset opplæring. Det gjenspeiles også i deltakernes respons i denne oppgaven, hvor verdiene står sentralt i deres yrkesutøvelse. Noe som blir diskutert senere i oppgaven. For at en skal opparbeide seg god kompetanse innenfor tilpasset opplæring, må man ta utgangspunkt i lover og regler. Samtidig som det kan være hensiktsmessig å forholde seg til nyanser og verdier innenfor begrepet. Ikke kun fokusere på hvordan lærere definerer begrepet, men også hvordan elever oppfatter og reflekterer over begrepet.

2.5 Motivasjon, mestring, og glede

Begrepet tilpasset opplæring går hånd i hånd med begrepene motivasjon og vurdering. Det er ikke kun opplæringen som må tilpasses til disse elevene, men også lærerens vurderingspraksis må stå i samsvar til elevenes kognitive evner og forutsetninger for å motivere elevene. I en elevgruppe som tilhører et grunnkompetanseløp vil lærerens vurderingspraksis ha stor innvirkning på elevenes motivasjon, enten det er i negativ eller positiv retning. Hensikten med vurderingssituasjoner er ifølge læreplanene i Fagfornyelsen å støtte opp under elevenes dybdelæring, motivasjon og mestring. Samtidig skal elevenes faglige- og kompetansemessige progresjon synliggjøres (Idsøe, 2020).

For at elevene skal oppleve en meningsfylt skolehverdag, på tross av forutsetninger og tidligere opplevelser fra tidligere skolegang, kan det være hensiktsmessig å fordype seg i hvilke faktorer en burde ta hensyn til i møte med en slik elevgruppe. Dette kapitlet tar utgangspunkt i en struktur som er formulert av Hiim og HIPPES (2009), i boka *undervisningsplanlegging for yrkesfaglærere*. Boka tar for seg faktorer som er viktig å være oppmerksom på med tanke på klasse- og læringsmiljøet i en grunnkompetanseklasse. Vi

starter med å se på ulike pedagogiske grunnsyn, og nærmere bestemt de ulike pedagogiske modellene. Innenfor ulike pedagogiske grunnsyn er det utarbeidet ulike modeller som fremhever nyanser i forholdet mellom lærer, elev og lærestoffet, som kommer frem i læringssituasjoner. Det vil senere i kap. 4 Resultat og analyse, fremkomme at bruken av én enkelt modell ikke vil være hensiktsmessig, men at det å finne et samspill mellom alle de ulike pedagogiske modellene, vil være fremmede for en optimal faglig- og sosial utvikling.

2.5.1 Formidlingsmodellen

Formidlingsmodellen beskriver et forhold mellom lærer, elev og lærestoffet, hvor lærer er styrende og aktiv. Det innebærer at lærer skal formidle kunnskap til elevene, og det vil i stor grad være lærer som er ansvarlig for elevenes læring. Arbeidsmetoder som følger formidlingsmodellen er ofte, om ikke alltid, preget av enveiskommunikasjon fra lærer til elev og ikke andre veien. Lærer formidler, elever lytter og utfører oppgaver knyttet til lærers formidling (Hiim & Hippe, 2009).

Formidlingsmodellen vil i lys av grunnkompetanselevers forutsetninger, ikke være egnet som metode for elevenes læring. Man kan videre argumentere for at modellen ikke er best egnet for ordinære løp heller, da mange av elevene i ordinære klasser har de samme forutsetningene som elever i grunnkompetanseklassene. Eksempelvis forutsetninger som lese- og skrivevansker, konsentrasjonsvansker og lignende. Elevgruppens tidligere opplevelser er også relevant i valg av metode og modell, og det vil senere i oppgaven fremkomme erfaringer som beskriver elevenes tidligere opplevelser, som forhindrer de i å være mottakelig for denne formidlingsmetoden.

2.5.2 Vekstmodellen

På motsatt side av formidlingsmodellen finner vi vekstmodellen, som bærer preg av protest mot betoningen av styrt læring. Modellen innebærer en forsiktig tilrettelegging av elevenes kunnskapsutvikling. Elevenes rolle i vekstmodellen vil være aktivt deltakende og spørrende, hvor lærer har ansvar for at elevene lærer mest mulig selv. Arbeidsmetoder tilhørende vekstmodellen illustrerer en passiv og avventende rolle for læreren, hvor elevene selv får hovedansvaret for å tilegne seg, og utforske ny kunnskap (Hiim & Hippe, 2009).

Vekstmodellen og dens metodiske prinsipper vil være positiv for elevgrupper med tilknytning til grunnkompetanse, da de underliggende verdiene i modellen er inkludering, medvirkning og verdsetting, som presentert av Håstein og Werner (2019) i forrige kapittel. Erfaringer med vekstmodellen viser at bruk av modellen fremmer refleksjon hos elevene. Både refleksjoner rundt egen læring, praksis, og sosiale utvikling. På det grunnlaget kan man argumentere for at modellen og dens metodiske prinsipper fremmer sosiale utviklinger hos elevene.

2.5.3 Dialogmodellen

I dialogmodellen, som også knyttes til den dialogbaserte undervisningsmetoden, stiller lærer og elev seg nærmest likeverdige i undervisningssituasjoner. Relasjonsbyggingen mellom lærer og elev er en grunnleggende faktor for elevens læring i denne modellen, som legger stor vekt på at læring best skjer i nærkontakt mellom mennesker. Av arbeidsmetoder tilhørende dialogmodellen finner vi en større vektlegging av gruppearbeid, hvor selve læreprosessen vektlegges like mye som produktet (Hiim & Hippe, 2009).

Dialogmodellen står tett opp mot vekstmodellen, på bakgrunn av at de metodiske tilnærmingene av kunnskapsformidling som fremmer inkludering ved at lærer og elever

går i dialog med hverandre for løse oppgaver. Metoder tilknyttet modellen vil komme frem senere i oppgaven, og i responsen avlagt informantene. Modellen deler verdigrunnlag i medvirkning, verdsetting og inkludering, noe som er presisert som viktige faktorer for tilpasset opplæring av Håstein og Werner (2019).

2.5.4 Den kritiske modellen

Den kritiske modellen tar utgangspunkt i, og deler flere av trekkene sine med av dialogmodellen. Et aspekt av modellen er at læring framheves som en subjektiv prosess hvor elevene selv må delta aktivt. Et annet viktig aspekt ligger i at læreren skal lære elevene å være samfunnskritisk i den forstand at de kan bidra til påvirkning og endring gjennom en forståelse av demokratisk medvirkning. Arbeidsmetodene innenfor den kritiske modellen er ofte prosjektorientert, hvor elevene selv får velge hva de vil jobbe med innenfor det gitte rammeverket og tema (Hiim & Hippe, 2009).

Den kritiske modellen fremmer Deweys prinsipper om at elevene samfunnsorientertes ved å fremme en utforskertrang (Biesta, 2004). Modellen fremmer et kritisk syn for elevene, noe som vil bidra til at elevene utvikler en selvstendighet gjennom egen refleksjon rundt ulike tema, situasjoner og opplevelser de kan komme over. De metodiske prinsippene fremmer inkludering, medvirkning og verdsetting på lik linje som vekst- og dialogmodellen.

2.5.5 Mester-Lærling-modellen

Denne modellen er mer yrkesorientert hvor grunnlaget ligger i andre tradisjoner enn den formaliserte skoleutdanningen. Lærlingen eller svennen har gjennom historien fått opplæring av en mester, hvor mesteren har vært den som formidler faglig kunnskap i håndverk. Lærere med yrkesfaglig bakgrunn tar med seg denne tradisjonen inn i skolebasert yrkesopplæring. Arbeidsmetoder innenfor modellen er basert på observasjon og gjentakende gjennomføring, hvor lærlingen, eller eleven i dette tilfelle, observerer en utførelse av mesteren. For så å gjennomføre arbeidet selv med veiledning av mester (Hiim & Hippe, 2009).

Mester-Lærling modellen fremmer Nielsen og Kvaales (1999), og Wengers (1998) prinsipper og beskrivelser av metoden mesterlære. Praksisfelleskapet som fremmer læring sammen med andre, prosessen ved å tilegne seg faglig identitet gjennom stegvis mestring ulike oppgaver og arbeidsoperasjoner, og evaluering gjennom utprøving av ferdigheter og kompetanse. Innenfor yrkesfaglige grunnkompetanseløp vil dette være en modell med fremmede prinsipper for utvikling av kompetanse hos elevene. Det vil senere i oppgaven, legges vekt på at selv om disse modellene og metodene de innehar er i tett relasjon til hverandre, ikke nødvendigvis ene og alene står ansvarlig for å gi et best mulig utviklingsgrunnlag.

2.5.6 Læreforutsetninger

Læreforutsetninger er et begrep som kan ha utallige ulike aspekter. I sammenheng med elevgruppen i dette forskningsprosjektet, vil læreforutsetninger være en faktor av stor betydning for hvordan lærer praktiserer. En eldre definisjon beskriver læreforutsetninger som den utviklingen eleven bør ha gjennomgått på en del områder for å kunne få et utbytte av den undervisningen og oppdragelsen skolen vil gi til enhver tid (Rørvik, 1976). Denne definisjonen fremmer at elevene skal tilpasse seg skolen og det den tilbyr av danning og utdanning, mens en nyere oppfatning er at skolen skal tilpasse seg eleven og dens forutsetninger. I opplæringsloven § 1-3 (1998) står det at opplæringen skal tilpasses de evner og forutsetninger som hver enkelt elev har. Forhold som påvirker elevenes

læreforutsetninger kan spesifiseres innenfor psykiske forhold, fysiske problemer, og sosiokulturelle forhold.

Det finnes en rekke psykiske forhold som har innvirkning på elevenes læreforutsetninger hvor mestringsfølelse kanskje er den viktigste. Følelsen av mestring er det som gir oss mennesker driv til å fortsette å lære, både i og utenfor skolen. Det vi derimot stadig mislykkes med vil etter hvert lede til følelsen av frustrasjon og ubehag. Hvis elevene stadig blir tvunget til å gjennomføre oppgaver hvor han eller hun ikke opplever mestring, vil eleven til slutt utvikle en følelse av inkompetanse eller mislykkethet. Det kan igjen lede til skulking, uro, og frafall. I det fysiske aspektet av læreforutsetninger kan en av og til oppleve tilfeller av ulike fysiske handikap, som for eksempel nedsatt hørsel eller syn. I andre tilfeller kan en oppleve blant annet fysiske utviklingshemninger som gjør at eleven må ha særskilt tilrettelegging av undervisningen. Noen ganger kan en oppleve at elever med slike forutsetninger er feilplassert i visse yrkesfaglige utdanningsprogram. Et eksempel på dette kan være svært nedsatt hørsel, noe som gjør det vanskelig for eleven å gjennomføre utdanning innen yrke hvor god hørsel er nødvendig. I slike tilfeller er det viktig at eleven raskt får hjelp til å gjøre endringer og finne et alternativ (Hiim & Hippe, 2009).

Sosiale og kulturelle forhold kan både medføre utfordringer og være fremmede for elevens fullføringsevne. Trygghet og støtte hjemmefra er fremmede for elevens læring, mens uro og ubalanse i hjemmet vil kunne forhindre læring. Slike forhold er det best at læreren er klar over i forkant, for å kunne støtte eleven på best mulig måte. Skolen er i dag preget av et kulturelt mangfold av elever fra ulike kulturer og med ulik bakgrunn, som representerer ulike verdier og livssyn. Derfor er det viktig at læreren har en forståelse og respekt for hva de ulike verdiene og livssynene betyr for elevene, slik at mangfold og ulikheter kan bli utnyttet som en ressurs i skolehverdagen. Sentrale begreper som omsorg, toleranse og trygghet vil være bidragsytere som fremmer samfunnsverdier som elevene skal lære å sette pris på (Hiim & Hippe, 2009). Disse forutsetningene være seg av typen fysiske, psykiske eller sosiokulturelle forhold, vil omhandle en del sårbare opplysninger om enkelte elever. Utdanningsdirektoratet (2019) beskriver kjennetegn til sårbarhet som funksjonsevner, atferdsvansker, sosio-emosjonelle vansker, eller vansker i familiære forhold.

Elevgrupper innenfor grunnkompetanseløp, er i de aller fleste tilfeller elever med forutsetninger som tilsier at en full studie- eller yrkesfaglig utdanning ikke er mulig. Nå det er sagt er det ikke nødvendigvis slik at disse elevene ikke kan oppnå en full yrkes- eller studieforberedende utdanning. I noen tilfeller kan selve tilretteleggingen og plasseringen være ett av stegene mot en fullverdig utdanning. Jeg har selv opplevd at en av mine tidligere elever som fullførte grunnkompetanseløpet, nå i senere tid har siktet seg inn mot et fag- og svennebrev. Dette viser en positiv side ved grunnkompetanseløp, som et ekstra steg mot en fullverdig utdanning, og ikke bare et løp hvor kompetansebevis er sluttmålet. Forutsetninger som omhandler psykiske og fysiske forhold, vil i noen tilfeller gjør det utfordrende for elever å satse på ordinære utdanningsprogram, og i særskilte tilfeller vil selv et grunnkompetanseløp være utfordrende. I slike tilfeller kan et av tiltakene være tilrettelegging opp mot en større vektig av sosiale kompetansemål. Dette vil bli forklart nærmere opp mot deltakernes respons i forsøket.

2.5.7 Motivasjon

Motivasjon og lærelyst er en forutsetning for best mulig læring og utvikling, mens de overnevnte faktorene fungerer som viktige støttespillere for motivasjonen til elevene, vil selve motivasjonsbegrepet dreie seg om en riktig tilrettelegging av forholdene slik at

motivasjonen kan framtre. Interessedifferensiering er en viktig faktor for at elevene skal kunne oppleve mestring og motivasjon i skolehverdagen. I de brede yrkesfaglige utdanningsprogrammene i videregående skole imøtekommer lærere spesielle utfordringer innenfor interessedifferensiering. Mange elever har allerede valgt sitt framtidige yrke når de starter, noe som kan resultere i utfordringer når elevene står ovenfor deler av opplæringen som de finner lite relevant for det valgte yrket (Hiim & Hippe, 2009). Noen elever har ikke gjort noe tydelige valg når de starter første året i videregående opplæring, og vil ha et større behov for å lære om de ulike yrkes- og utdanningsmulighetene de har. Det er derfor viktig at læreren både orienterer elevene om hvilke veivalg som finnes, men også at det foretas en kartlegging av yrkesinteresser og utdanningsplaner tidlig i skoleåret. Det vil gjøre arbeidet med interessedifferensiering enklere, og vil hjelpe elevene til å gjøre bevisste yrkesvalg. Elever som har gjort bevisste yrkesvalg i forkant av innsøkingen til videregående skole har i de fleste tilfeller en mestringsforventning som i praksis betyr at elevene har en forventning til hva den kommer til å mestre kommende utfordringer (Skaalvik & Skaalvik, 2015). Betydningen av mestringsforventning har i stor grad en påvirkning på elevenes motivasjon for skolearbeidet. De elevene som har størst mestringsforventning vil se en større personlig verdi ved å aktivt jobbe med skolefagene, og er erfaringsmessig de elevene som jobber mest selvstendig. Ofte har elevene et faglig grunnlag fra for eksempel tidligere arbeidserfaring, og som er mest interessert i en fordypning innenfor fagrammer (Skaalvik & Skaalvik, 2015).

Begrepet selvvord trekkes også inn som faktor for motivasjon for læring. Skaalvik og Skaalvik (2015) har en rekke beskrivelser på begrepet, og i denne sammenhengen vil det mest relevante forståelsen være det å godta seg selv for den en er. Forståelsen omhandler også det å respektere seg selv, sette verdi i seg selv, og å akseptere seg selv. Mennesker har behov for å tenke positivt om seg selv, men det er ikke alltid dette er like lett, og kanskje spesielt for denne elevgruppen. Eksterne faktorer med innvirkning på elevenes selvvord kan resultere i en manglende selvaksept hos elevene i gruppen. Det kan være faktorer som tilsnakk fra andre lærere, mislykkede oppgaver og prosjekt, mobbing og lignende (Skaalvik & Skaalvik, 2015). Innenfor motivasjonsforskning finner vi også begrepene indre og ytre motivasjon, som baserer seg på at mennesker har et grunnleggende motiv for å utvikle kompetanse, beherske miljøet og å bruke nye ferdigheter (Skaalvik & Skaalvik, 2015). Indre motivasjon har likhetstrekk med indre verdi, og viser en klar fremtoning av ønsket selvutvikling. Indre motivert læringsatferd er beskrevet av Ryan & Deci (2009) som en glede elevene finner i selve lærestoffet interessant, og arbeidet med stoffet gir glede. På motsatt side finner vi den ytre motivasjonen, som blir forstått som at en aktivitet eller oppgave gjennomføres i lovnad om belønning (Skaalvik & Skaalvik, 2015). Ryan og Deci (2009) har imidlertid et mer nyansert syn på den ytre motivasjonen, hvor de skiller mellom kontrollert og autonom ytre motivasjon. Kontrollert ytre motivasjon innebærer at en ikke har noe valg og at man er tvunget til å gjennomføre en bestemt aktivitet eller oppgave. Et ekstremt eksempel på kontrollert ytre motivasjon finner vi når elevene skal gjennomføre en oppgave for å oppnå en belønning, eller unngå en straff. Med autonom ytre motivasjon finner vi elever som har internalisert skolens verdier for elevatferd på lik linje som verdien av å lære faget (Ryan & Deci, 2009).

Om vi tar for oss læreforutsetningene til elevgruppen i grunnkompetanseløp, kan dette spekteret inneholde utfordringer knyttet til psykiske forhold, fysiske forhold, sosiale- og kulturelle forhold. Eksempelvis man kan oppleve elever med lese- og skrivevansker, sosialangst, psykiske utviklingshemninger, fysiske utviklingshemninger og fremmedspråklige elever. Spekteret av forutsetninger er et langstrakt og uforutsigbart

landskap, som vil være med på å sette rammeverket for hvordan læreren benytter de ulike pedagogiske modellene, arbeidsmåter og metoder. Det er likevel ikke slik at en lærer leser gjennom en ny elevgruppes forutsetninger og tar et valg av fremgangsmåte før han eller hun har møtt elevene. Dette er en prosess som vil pågå gjennom hele skoleåret, og vil være under konstant utvikling parallelt med elevenes egen utvikling. Samtidig som prosessen utvikler seg, må lærer ta stilling til hvor vidt elevenes motivasjoner ligger. Her kommer elevsamtalen og interessedifferensieringen inn det helhetlige bildet, hvor lærer må jobbe for å tilpasse undervisningen tilelevens evner, læreforutsetninger og interessefelt (Idsøe, 2020). Resultatet fra studien vil senere i oppgaven vise hvordan deltakerne planlegger og gjennomfører undervisning, elevsamtaler og sosiale situasjoner, på bakgrunn av grunnkompetanselevens fysiske, psykiske, og sosiale forutsetninger, for å kunne fremme motivasjon.

2.6 Frafall i grunnkompetanseløp

Som et resultat av svake rutiner, manglende tilrettelegging og lave læreforutsetninger, bærer løpet et forutinntatt preg av potensielt frafall. Frafall beskrives som et av de største problemene i norsk skole, og på tross av en nedgang de siste årene har frafallet i videregående skoler vært stabilt på 30 prosent de siste 20 årene (Utdanningsforbundet, u.å.). Frafallet er størst innen yrkesfaglige løp. Videre viser statistikken til Utdanningsforbundet (u.å.) at nesten tre av ti elever som starter i et yrkesfaglig utdanningsløp, slutter underveis i løpet.

Av tiltak som finnes for å forhindre frafall i den videregående opplæringen, har Utdanningsforbundet kartlagt enkelttiltak som kan benyttes i opplæringsøyemed. Tiltakene baseres på tilrettelegging, og i den forstand fremmes det forslag om tettere oppfølging og mindre klasser som viktig i arbeidet med å forhindre frafall. Samtaler med elevene er beskrevet som det tiltaket de fleste lærere har til rådighet i oppfølgingsarbeidet ved enkeltelever. Videre har Utdanningsforbundet lansert åtte tiltak som skal forhindre frafall i yrkesfaglige utdanningsløp. Tiltakene er å gjøre klassene mindre, en høyere tetthet av støttepersonell, forsterket opplæring for de med flerkulturell bakgrunn, tettere oppfølging ute i yrkespraksis, unngå sammenslåing av klasser i fellesfag, forsterket norskopplæring for de med behov, krav til kvalifiserte undervisningspersonell, og alternativer til de som ikke får læreplass etter endt skoleløp (utdanningsforbundet, u.å.). Tall fra statistisk sentralbyrå (2022) viser at 80,4 prosent av elevene som påbegynte et yrkesfaglig utdanningsløp i 2015, hadde fullført sin utdanning innen fem- seks år. På samme måte som lærere i utvalget til Utdanningsforbundet formidler samtaler som et godt tiltak, beskriver Bergkastet et al. (2009) både elevsamtaler og utviklingssamtaler som gode tiltak i alle utdanningsløp og elevgrupper. Elevsamtalen er et tiltak som er målrettet mot å gi den enkelte elev positiv oppmerksomhet, motivasjon til mestring, og kan bidra til å vedlikeholde relasjoner mellom lærer og elev (Bergkastet et al., 2009). Elevsamtalen skal være et sted hvor elevens stemme kommer frem, og hvor elevene kan ytre bekymringer, ønsker for sin skolehverdag og positive opplevelser ved skolegangen. Samtalene blir også brukt til å kartlegge elevenes sterke sider og egenskaper, for så å kunne stimulere disse. Dermed kan lærere styrke elevenes tro på seg selv, og bidra i utviklingen av egen identitet, faglige- og sosiale ferdigheter. Utviklingssamtaler vil ofte bli brukt i samarbeid med foreldre og foresatte, og er avhengig av god kommunikasjon mellom lærer og forelder. Målet med samtalene er å utvikle et samarbeid og en dialog hvor det tydelig kommer frem fra de voksne hvilke muligheter elevene har, og at det formidles hvordan et samarbeid med

hjemmet kan bidra i den faglige og sosiale utviklingen (Bergkastet et al., 2009). I noen tilfeller er det naturlig at elevene er med i slike samtaler, og i noen kan det være behov for at kun lærer og foresatt er deltakende. Et godt samarbeid med hjemmet er en faktor med positiv innvirkning på bekjempelsen av frafall. Her vil elevene oppleve et solid støtteapparat i sin skolehverdag, noe som kan bidra til at elevene motiveres og lykkes med gjennomføringen av det valgte utdanningsprogrammet.

I henhold til gjennomføring er det lagt frem nye forslag til endringer i opplæringsloven. Blant annet er det foreslått nye regler som skal bidra til at flere kan fullføre videregående opplæring og dermed kvalifisere seg til arbeidslivet. Reglene baseres på utvidede rettigheter til videregående opplæring, flere muligheter til omvalg, innføring av tiltak for å bedre overgangen fra ungdomsskole til videregående skole, og å lovfeste at skolene skal følge opp elever med fravær, og til slutt en innføring av rett til yrkesfaglig re-kvalifisering- og rådgivning til de som har læretid i bedrift (Meld. St. 57. (2022-2023)). Videre foreslås det å utvide oppfølgingstjenestens målgruppe, ved at ungdommer skal følges opp helt opp til 24 år, og ikke bare opp til 21 år slik som i dag. Det betyr at elever som faller utenfor skolen, vil kunne få bistand til å komme seg inn i kompetansecfremmende tiltak som kan gjøre den enkelte kvalifisert til arbeidslivet (Meld. St. 57. (2022-2023)). Til slutt er det foreslått at reglene for tilpasset opplæring og individuell tilrettelegging blir tydeliggjort. Forslaget fastslår at det som hovedregel er lærere som skal gi tilrettelagt opplæring, og at lærere må tilfredsstille kravene til kompetanse i undervisningsfagene. Dette åpner for at personer med universitets- eller høyskoleutdanning som gjør dem særlig egnet for å ivareta elevenes behov, men som ikke er lærere, kan gi individuelt tilrettelagt opplæring (Meld. St. 57. (2022-2023)). Endringene nevnt ovenfor er et lite utvalg av lovendringsforslagene i meldingen fra stortinget, men er de endringene som er ansett som de viktigste og mest relevante for denne oppgavens tema og problemstilling. Endringene kan i stor grad ha potensiale for å bedre frafallsproblematikken i videregående skole, og særlig innenfor grunnkompetanseløp. Elever som fullfører skoleløpet, men detter av når de går ut som lærekandidater, vil da få en mulighet til å bli hentet inn igjen og gitt nye muligheter for å eventuelt endre sin yrkesretning, slik at de forblir i arbeidslivet. Viktigheten rundt regler for tilpasset opplæring vil også være en faktor som bidrar til at det sikres gode tiltak og tilrettelegginger i den videregående opplæringen. Det åpnes også for at personer som ikke har spesifikk fagutdanning kan bli satt inn som ekstraressurs i arbeidet med tilrettelagt opplæring. Ved gi flere muligheter for omvalg, og utvidede rettigheter til videregående opplæring, kan det i stor grad bidra til at frafallet minker, da det skapes flere muligheter for utprøving av yrkesretninger for elever som ikke har forkunnskaper for yrkesløpene (Meld. St. 57. (2022-2023)).

Grunnkompetanseløpet går over to år i skole, for så å gå over i lærlingetid. På lik linje som i ordinære yrkesfaglige utdanningsløp. Erfaringer fra egen praksis tilsier at frafallet innenfor denne elevgruppen ikke oppstår før etter to år i skolen. Dette kan skape et falskt positivt syn på gjennomføringsstatistikken angående grunnkompetanseløp. Ettersom dette kun er erfaringer fra egen praksis, er det ikke nødvendigvis overførbart til andre grunnkompetanseløp. Likevel, utfordringen henter til et større behov for både tilrettelagte arbeidsplasser, veiledere fra bransjen med forståelse for hvilke forutsetninger og behov elevene har, og en oppfølgingstjeneste som følger elevene etter skoleårene er over. Forhåpentligvis kan de nye forslagene i stortingsmeldingen bidra til at elevene holder seg i arbeidslivet og ikke frafaller ut over i praksistiden som lærling.

2.7 Kunnskap om tema

I dette kapitlet skal jeg fremlegge mine erfaringer fra praksis som lærer i grunnkompetanseklasser. Dette gjør jeg for å belyse hvordan lærerpraksis samhandler med rammeverket satt for løpet. Ønsket er å få fram hvordan tidligere arbeid fremstår opp mot de tidligere presenterte rammer som er satt av både lovverk, overordnet del, skole og pedagogiske funksjoner i skolen. Jeg ønsker å legge vekt på at det yrkesdidaktiske arbeidet presentert i dette kapitlet er basert på egne erfaringer fra samtaler med ledelse, rådgivere, og veiledere innen grunnkompetanseløp.

2.7.1 Grunnkompetanseelever

Innsøking til videregående opplæring kan gjøres på en av tre måter. Innsøking til videregående opplæring er nettbasert hvor elevene har en personlig kode, og kan søke på tre ulike utdanningsprogram. Elevene som søker har rett på å få innvilget ett av disse tre valgene etter opplæringsloven § 3-1 (2006). Den andre kategorien søkere er elever som søker som meldingselever. Meldingselever er de som søker som ordinære elever med tilleggsopplysninger medfølgende eget skjema. Skjema inneholder informasjon om elevens læreforutsetninger, noe som kan omhandle for eksempel sykdom, spesialtilpasset utstyr nødvendig i opplæringsøyemed, behov om tilrettelagt undervisning eller annet av betydning for elevens mottakerskole. Informasjonen er gitt med hensikt i å informere mottakerskole. Slik at det tidlig kan iverksettes en planleggingsprosess, for å kunne stille bedre forberedt i møtet med eleven, og for å kunne starte arbeidet med tilpassinger nødvendig for å tilfredsstille elevens behov. Den tredje kategorien søkere er de som søker med hjemmel i opplæringsloven § 5-1 (1998), rett til spesialundervisning. Dette er elever som har med seg flere vedlegg under innsøkingen, og ofte med en sakkyndig vurdering. Aktuelle vedlegg inneholder informasjon om tidligere opplæring, kategorisering av vansker, og med sakkyndige vurderinger fra pedagogisk psykologisk personell eller andre sakkyndige innsatser.

Elevene i utdanningsløpet grunnkompetanse, er elever som strever med sin faglige og sosiale utvikling. Noen av elevene har hatt utfordringer over lang tid, og har i tillegg tilegnet seg nye vansker som øker betydningen for at de får den tilretteleggingen de har meldt behov for i sin videregående opplæring. Dette er formidlet av blant andre Håstein og Werner (2019), Idsøe (2020), og Hiim & Hippe (2009). Skoleovergangen fra ungdomsskole til videregående kan virke veldig skremmende for denne elevgruppen, og vil kanskje gjøre dem sårbare og utrygge i det at de får helt nye fag, medelever, rammer og ressurser å forholde seg til.

Hvordan blir en elev kategorisert som grunnkompetanseelev? Underveis i de tre skoleårene på ungdomsskolen vil kontaktlærer i samarbeid med faglærere og yrkesveiledere, utarbeide seg en formell formening om hvilke elever som har behov for særskilt tilrettelegging i den videregående skolegangen. Både fag- og kontaktlærer sitter med mye kunnskap som gjelder elevens opplæringsbehov. Denne kunnskapen kan- og burde formidles i vedlegg slik at mottakerskolen kan videreføre de opplæringsstrategier og metoder som har positiv innvirkning på den enkelte elevs faglige og sosiale utvikling. Grunnkompetanseelevers utfordringer kan omfatte svake lese- og skriveferdigheter, sosiale eller psykiske vansker, atferdsvansker, rus eller medisinske vansker. Det kan også være andre årsaker som er viktige for mottaker skolen enten det er tidsbegrensede tilpasninger eller vedvarende tilrettelegginger.

Elever, foresatte og foreldre kan også selv ytre ønske om at opplysninger formidles til mottakerskolene, og kan be om bistand til å søke med tilleggsopplysninger. De fleste elever vil godta råd om formidling av tilleggsopplysninger uavhengig om de kommer fra skolene eller foresatte. Men igjen vil noen elever velge å søke ordinært uten tilleggsopplysninger på tross av oppfordringer fra foresatte og grunnskolen. Det kan trolig begrunnes i elevenes tidligere erfaringer og opplevelser, og en mangel på trygge rammer. Eleven har fortsatt rett på tilpasset opplæring, men dette kan i verste fall begrense tilretteleggingen og tiltakene som vil bidra til elevens beste utviklingspotensialer. I disse tilfellene vil mottakerskolen mangle vesentlige opplysninger om elevens særskilte behov i forkant av opplæringen. Det betyr i praksis at eleven vil kunne ha begrensede muligheter for å få den tilretteleggingen den trenger, spesielt organisatoriske tiltak.

2.7.2 Oppstartrutiner

Under oppstart av nytt skoleår og innlemming av nytt årskull, vil det bli foretatt en gjennomgang av alle elever sammen med rådgiver fra Elevtjenesten. Det innebærer sårbare opplysninger om elevers læreforutsetninger, og vil foregå i et sekludert felleskap, adskilt fra andre elever, bestående kun av lærere og veiledere med tilhørighet til den spesifikke klassen. Etter en gjennomgang av elevenes forutsetninger vil arbeidet med individuelle opplæringsplaner (IOP) iverksettes. Da velges det ut kompetansemål tilknyttet de fagspesifikke læreplanene tilhørende løpets yrkestilhørighet. Målene vil fungere som et grunnlag for videre utvikling etter hvert som kartleggingen av elevenes yrkesinteresser er påbegynt. Det er viktig å merke seg at interessene kan endre seg underveis i skoleåret, og vil også være en del av den konstante utviklingen som går parallelt med elevenes egen utvikling. Målene som plukkes ut er fagspesifikke, men har også i noen tilfeller et større fokus på sosial utvikling. Et tett samarbeid med foreldre og foresatte er en faktor som vil kunne ha en positiv innvirkning på at arbeidet slik at arbeidet med IOP blir best mulig gjennomført i samsvar med elevenes forutsetninger. Som regel vil læreplanmålene bære et dominerende preg av sosiale mål. Det begrunnes i ønsker fra både elever og foresatte, med utgangspunkt i elevenes forutsetninger, og tidligere opplevelser og inntrykk fra avgiverskole. Under oppstart vil det være viktig å skape trygge rammer og klassemiljø for elevgruppe, og prosessen med å bli kjent med hverandre vil ta mye av fokuset bort fra det faglige.

2.7.3 Relasjonsbygging i et sårbart klassemiljø

Etter hvert som elevene opplever trygghet på skolen vil lærer starte kartleggingen av yrkesinteresser hos elevgruppen. Det foregår som regel i form av elevsamtaler. Her går lærer i dialog med hver enkelt elev for å kartlegge interesser og ønsker for skolegangen, men også hvilke inntrykk eleven har hatt så langt i henhold til den stadiumsovergangen han eller hun har vært gjennom. Elevsamtalen kan i noen tilfeller gjennomføres sammen med foresatte hvis det kjennes nødvendig for noen av partene. God relasjonsbygging i elevgruppen vil være en kritisk faktor for elevenes utvikling både faglig og sosialt. Å sikre god relasjonsbygging kan i noen tilfeller være utfordrende for lærer, på bakgrunn av for eksempel elevenes sosiale og kulturelle bakgrunn, tidligere opplevelser fra skolen eller lærere. Dagens lærerrolle består av mye mer enn bare kunnskapsformidling. Arbeidet består av en balanse mellom å formidle kunnskap og å vise omsorg (Bergkastet et al., 2009). Lærerens rolle er fremhevet som en avgjørende faktor med betydning for elevers sosiale og emosjonelle kompetanse. Relasjonelle ferdigheter hos en lærer bærer preg av respekt, empati og interesse for elevens utvikling og læring. Ferdighetene er viktig i arbeidet med å etablere tillit, verdsetting, anerkjennelse og evne til å se hver enkelt elev. Det igjen er sentrale elementer i arbeidet med både å utvikle og opprettholde positive relasjoner til elever (Bergkastet et al., 2009).

Jeg har selv erfart, gjennom praksis, at elevgruppa i grunnkompetanseløpet vil preges av en eller annen form for stigmatisering. Stigmatiseringen kan dreie seg om en selvoppfattelse av å være annerledes enn andre, og et inntrykk av å bli sett ned på av andre elever og lærere, som belyses i for eksempel måten de behandles på. Elevene i en slik gruppe oppleves i stor grad å ha en form for selvoppfattelse, som gjør at de skjønner når noe er negativt rettet mot seg. Det vil komme frem senere hvordan lærere jobber for å sikre trygghet i klasserommet ved å implementere verdier fra blant andre Håstein og Werner (2019), omhandlende inkludering og verdsettelsesprinsipper i skolehverdagen. Disse verdiene som er presentert tidligere i kapittel 2.3 om tilpasset opplæring, også kan og burde implementeres i relasjonsbyggingen for å skape trygge rammer, og for å unngå stigmatisering.

3 Metode

Problemstillingen i oppgaven frembringer en kvalitativ forskningstilnærming, basert på et ønske om å synliggjøre andre læreres erfaringer og perspektiver rundt elever tilknyttet grunnkompetanseløp. Videre var hensikten å fremheve hvordan en lærer innen grunnkompetanseløp samarbeider for å kunne gi, og dokumentere elevenes faglige og sosiale utvikling.

Valget av metode er basert på påstanden om at virkeligheten består av faste fenomener som skaper spesielle regelmessigheter. Et eksempel på dette kan være sammenfallende kjønns sammensetning i klasser hvor flertallet er av samme kjønn. Samtidig vil de fleste være enige i at virkeligheten i tillegg burde betraktes som noe unikt, person- og situasjonsavhengig. Eksempelvis at det som skjer i en klasse er skyldig i spesielle sammensetninger av elever. Dette vil være en variabel- og prosessbasert tilnærming (Postholm & Jacobsen, 2018). Måten utsagnet knyttes opp mot mitt masterprosjekt ligger i yrkesdidaktisk arbeid i klasser, elevgruppesammensetninger, og hvordan dette påvirker utvikling. Å endre, eller forbedre metoder av lærerpraksis er ett av tre tilfeller hvor intervju bli betraktet som mest gunstig metode i forskningsarbeid. Det kan være elever, lærere, foreldre og/eller ledere. Først og fremst handler metoden intervju om målrettede dialoger, som belyser problemstillingen i arbeidet (Postholm & Jacobsen, 2018). Min vitenskapelige forankring har en sosialkonstruktivistisk tilnærming, og har en betydning for hvordan jeg tolker og oppfatter informantenes utsagn. Undersøkelsen har et abduktivt utgangspunkt på bakgrunn av min forståelse, den leste teorien, og at intervju spørsmålene er gjennomgått i forkant av møtet med informantene. På bakgrunn av dette har jeg landet på intervju som metodisk tilnærming. Metoden vil fremme oppgavens mål om å få frem andre læreres erfaringer og opplevelser, i sammenheng med det teoretiske grunnlaget i oppgaven. I motsetning til kvantitative metoder hvor en ikke får like utdypende svar, og som vil gjøre det vanskelig å kunne skape en oversikt over sammenhengen mellom toppgavens problemstilling og det teoretiske grunnlaget i oppgaven. På samme måte som tilpasset opplæring gjennom tolkning vil skape nyanser i måten det praktiseres på, vil denne metoden være fortolkningsbasert i sammenheng med det teoretiske grunnlaget og empirien fremlagt av deltakere. Dette vil skape en deduktiv tilnærming hvor en presenterer teorier, og danner seg nye hypoteser som tas med inn i deltakeres respons for uttesting. I en slik tilnærming, vil en bevege seg mellom teori til empiri, og fra empiri til teori. Dette kalles for en abduktiv tilnærming (Nilsen, 2018).

3.1 Kjennetegn ved Intervjumetoden

Formålet med en kvalitativ forskningsmetode er at den skal gi en forståelse av sammenhengen mellom meninger, og en forståelse av sosiale fenomener knyttet til mennesker og deres sosiale virkelighet. I et forskningsprosjekt vil problemstillingen legge føringen til valg av metode, videre også hvordan prosjektet utformes- og designes. En kvalitativ tilnærming baseres ofte på data foreliggende i tekst, i motsetning til kvantitative data, som ofte foreligger i form av tall eller andre mengdetermer (Grønmo, 2023).

Som regel er man ganske tett på de man forsker på, men i dette tilfellet vil forskningsobjektet og deltakerne ikke være det samme. Objektet er i utgangspunktet grunnkompetanselever, hvor på informantutvalget består av lærere som jobber med disse elevene. Elevgruppen kategoriseres som mindreårige, og det vil basert på deres forutsetninger være hensiktsmessig å intervju de som jobber sammen med dem, og ikke

selve elevgruppen. Det gir en mer pragmatisk tilnærming til kvalitative dybdeintervju. Kvalitativ forskning er ofte preget av en betydelig følsomhet over konteksten den gjennomføres i, og med bakgrunn i den tettheten dette medfører kan den kvalitative forskningen både bli intens og spennende, samt gi visse utfordringer (Tjora, 2013). Tjora sier videre at gode ideer til forskning oppstår gjennom konkrete problemstillinger eller fenomener som skaper nysgjerrighet, og det er gjerne gjennom teoretiske perspektiver fenomener blir interessant som forskningstema. Problemstillingen i denne oppgaven er mer empirisk forankret, og basert på egen arbeidserfaring. Videre er problemstillingen også basert på et ønske om utvikling av yrkesdidaktisk arbeid innenfor grunnkompetanseløp. Erfaringer, observasjoner, og refleksjoner rundt egen praksis har gitt meg en generell interesse for hvordan løpene blir til, og hvilke bestemmelser som legges til grunne for de valg som blir tatt innen det nevnte. Under praksis har jeg observert elever med lite motivasjon for egen læring, noe som kanskje grunnlegges i manglende mestringfølelse.

Jeg forsøker å belyse gode tiltak og strategier som kommer frem fra de forskjellige intervjudeltakerne, som kan fremme en god faglig og sosial utvikling hos elevene. Tiltakene er ikke avgrenset til grunnkompetanselever, men kan også brukes i andre situasjoner utenfor grunnkompetanseløp. Det vil ikke være hensiktsmessig å forsøke seg på en generalisering av tiltakene belyst i forsøket, men de kan allikevel anvendes i for andre lærere med tilpasninger til egen skole og elever. Dette er forklart som en naturalistisk generalisering, eller overførbarhet, hvor kunnskapen produsert i kvalitative studier kan ha noe kontekstuelle verdier på tross av at studien er knyttet til et bestemt sted og tidspunkt (Postholm, 2005). Overførbarhet som forklart av Postholm, kan trekkes mot deling av erfaringer mellom lærere, og gode tiltak som blant annet kan overføres fra elevgruppe til elevgruppe, eller på tvers av yrkesfaglige studieretninger. Intervjuet ble utformet med hensikt i å frembringe deltakernes syn og forståelse på ulike begreper tilknyttet grunnkompetanse, ikke for å teste om deltakerne har forstått begrepene og tema riktig. Målet var å undersøke hvordan begreper som tilpasset opplæring praktiseres og oppleves på elevene, ikke hva lovverk og regler sier.

3.2 Intervjustudie

Intervju i kvalitativ forskning søker å utforske forståelsen til intervjupersonen, med utgangspunkt i forskningstema. Målet var å få frem betydningen av andres erfaringer og opplevelser, uten vitenskapelige forklaringer (Kvale & Brinkmann, 2012). Formålet med intervjuene i denne oppgaven var å få fram andre læreres forståelse av begrepet grunnkompetanseløp, og hva dette innebærer. Det kan dreie seg om faktorer for god læring, lærestrategier, tilpassinger, og andre gode tiltak som fremmer god faglig og sosial utvikling.

Et intervju er i bunn og grunn en dialog, eller en samtale. Det finnes mange former for samtaler i dagliglivet, litteraturen og i faglige diskurser. Et aspekt ved intervju som forskningsmetode er etiske og metodiske utfordringer. Når følsomme tema er en del av forskningsarbeidet blir anonymisering svært viktig for at deltakere skal føle seg trygge. Om gruppen av deltakere er mindre kan det være fare for at individer kan bli identifisert, noe som kan resultere i stigmatisering av gruppen. Innenfor kvalitativ forskning finnes det flere former for intervju, for eksempel semistrukturerte intervjuer, eller dybdeintervjuer, er populære innen datagenereringsmetoder (Tjora, 2013). Andre metoder omfatter grupper, også kalt fokusgruppeintervju, hvor flere deltakere inkluderes i en felles diskurs om gjeldene tema sammen med forsker som ordstyrer (Tjora, 2013). I min masteroppgave

har jeg valgt dybdeintervju som datagenereringsmetode, da målet var å skape en situasjon som skaper en fri dialog rundt det spesifikke temaet i masteroppgaven. Tjora (2013) sier at ved å skape en avslappet stemning og en henholdsvis romslig tidsramme, er hensikten å få deltakeren til å reflektere over egne erfaringer og meninger rundt det aktuelle temaet for forskningen.

I min masteroppgave er utvalget av deltakere bestående av fire lærere fra tre grunnkompetanseløp med ulik fagretning, og en rådgiver fra Elevtjenesten med tilhørighet til samme videregående skole. Alle informantene har tilknytning til grunnkompetanseløpene. En av informantene har funksjon som spesialpedagogisk rådgiver med lederutdanning med 36 års erfaring, og arbeider i hovedsak med koordinering og organisering av grunnkompetanseløp. En annen har utdanning innen spesialpedagogikk og sosialpedagogisk funksjon, og arbeider med elever innenfor grunnkompetanseløp, i tillegg til kontaktlærerfunksjon hvor informanten jobber med fokus på veiledning og relasjonskompetanse. Den tredje informanten har utdanning innenfor psykologi, samfunnskunnskap og engelsk, og har faglærerfunksjon i en grunnkompetanseklasse. Den fjerde informanten har kontaktlærerfunksjon, og utdanning innenfor yrkesfaglærerutdanning, og er relativt ny innenfor skoleverket med to års erfaring innen grunnkompetanseløp. Den femte informanten har utdanning innenfor praktisk pedagogisk utdanning, master i yrkesdidaktikk, og 20 års erfaring i den videregående skole.

Lærerne i utvalget har variert erfaring i sitt arbeid med grunnkompetanseelever, og deres tilpasning- og tilretteleggingsbehov. Fokuset i intervjuene har vært å synliggjøre hvordan lærerne og rådgiver arbeider, og hva de gjør for å kvalitets sikre sine undervisningsopplegg. Videre hva de selv mener kunne være tiltak eller grep for å sikre god faglig og sosial utvikling i skolen. Målet må være at grunnkompetanseelevens tilretteleggingsbehov planlegges og iverksettes ved skolestart, men også at man kontinuerlig utvikler dette parallelt med elevens utvikling gjennom skoleåret. I tillegg hadde jeg et ønske om å synliggjøre formelle rutiner som kan bidra til ivaretagelse av elevens behov for tilpasset opplæring i videregående skole.

Intervjuene startet med en samtale om oppgavens problemstilling, formålet med intervjuet, anonymitet og underskrivelse av samtykkeskjema (Vedlegg 2). Før selve spørsmålsrunden fikk deltakerne mulighet til å stille oppklarende spørsmål. Spørsmålene i intervjuet kan deles inn i fire hovedkategorier. Hensikten med den første kategorien var fokusert på å fremheve deltakernes kunnskapsmessige fundament og erfaringer som lærer i grunnkompetanseløp. Den andre kategorien omhandlet hvordan deltakerne aktivt jobber med tilpasning satt i lys av forutsetninger i elevgruppen. Den tredje kategorien omhandlet elevenes trivsel, og dens betydning for mestringfølelse knyttet opp mot utvikling. Her åpnes det for refleksjon over eget lærerarbeid, og hvordan de ved hjelp av blant annet observasjon kunne påvise, eller dokumentere at deres praksis innenfor tilrettelegging, fremmet en sosial og faglig utvikling hos elevene. Den fjerde kategorien omhandlet den avsluttende delen av intervjuet, hvor faktorer som arbeidsmengde og dens påvirkning blir trukket frem, samt egne innspill fra deltakerne. Her fikk deltakerne bruke de forgående spørsmålene til å reflektere seg frem til eventuelle forglemte faktorer som ikke var med i intervjuet.

Deltakerne i prosjektet fikk, med egne refleksjoner underveis, beskrive ulike sider av sin praksis. Det ledet til at deltakerne oppdaget nye perspektiver og forståelser for betydningen av sin praksis i denne elevgruppen, og resulterte i en prosess som fikk dem til å reflektere over nye metoder å benytte seg av i arbeidet med lærerpraksis. Etter hvert

startet jeg selv å reflektere over informasjonen jeg fikk formidlet, noe som ledet til at jeg kom med utdypende spørsmål som fikk informantene til å utdype svarene enda mer. I flesteparten av intervjuene ledet dette til en utvikling fra ren informasjonsinnsamling til refleksjon og utforskning av egen praksis.

Intervjuene ble i ettertid transkribert og bearbeidet for kunne gi en oversikt og lagt til rette for en best mulig analyse av det samlede datamaterialet. Jeg benyttet meg under intervjuet av dikteringsfunksjonen i skriveprogrammet Word, samt lydopptak, noe som gjorde transkriberingsprosessen enklere da den skulle gjennomføres. Ved å bruke dikteringsfunksjonen fikk jeg informantenes respons skriftlig. Funksjonen vil ikke ta hensyn til pauser og opphold i tale, og det var derfor nødvendig å benytte seg av lydopptak i tillegg. Kombinasjonen av innsamlingsmetodene gjorde at jeg kunne lytte til intervjuene, mens jeg redigerte teksten produsert ved dikteringen. Ved transkriberingen uthevet jeg de fire hovedkategoriene samt spørsmålene. I ettertid gjorde dette at intervjuene i sin helhet alltid lå tilgjengelig til enhver tid i analysearbeidet. Den semistrukturerte Intervjuguiden (Vedlegg 1) satt rammene for intervjuene, og inneholdt hovedkategorier og tilleggstemaer, men også muligheter for innspill fra deltakerne. Ut ifra informantenes besvarelser ble tema kategorisert ut fra innhold og relevans. Underveis ble flere underkategorier avdekket som resultat av den nok så uforventede refleksjonen intervjuene etter hvert bar preg av, og er avdekket i resultatene av intervjuene i kap. 4 *Resultat og analyse*.

3.3 Forskerrollen

Min erfaring fra praksisfeltet grunnkompetanseløp, som kontaktlærer og faglærer gir meg både fordeler og ulemper. Kompetanse innenfor tilpassing og tilrettelegging for elevgruppen, gir meg et innblikk i hvilke lærestrategier som virker positivt og negativt på gruppen. En ulempe var at jeg fort kunne blitt for følelsesmessig involvert i prosjektet, noe som potensielt kunne resultere i tap av validitet og manglende rasjonell og faglig tenking. Som en lærer med erfaring fra en lignende rolle som informantene i studien, har det vært viktig for meg å balansere rollen som forsker opp mot rollen som profesjonell lærer og kollega. Dette har jeg også hatt aktiv dialog med veileder om gjennom prosjektet, noe jeg mener har bidratt til å sikre en analytisk distanse til oppgavens funn. Jeg refererer tilbake til det Tjora (2013) sier om anonymisering, og hvor viktig det vil være å presisere ovenfor deltakerne hva forskerrollen innebærer, og at jeg har ansvar for etisk behandling av informasjonen som kommer frem i studien. Et praktisk aspekt er at etiske valg og overveielser tas hele tiden gjennom forskningsprosessen (Jacobsen, 2005). Intervjuguiden (Vedlegg 1) baseres på en åpen erfaringsdeling, hvor mine personlige synspunkter på en naturlig måte kunne brukes til å stille relevante spørsmål, men hvor målsetningen var å ikke tillegge mine egne meninger vekt i analysearbeidet. Et annet viktig aspekt i rollen som forsker er at en ikke påvirker informanten slik at det ender i en ufullstendig gjengivelse av informantens virkelighet. Dette mener jeg ble opprettholdt gjennom en profesjonell tilnærming til temaet, hvor jeg tydelig signaliserte nysgjerrighet og åpenhet for informantenes svar og beskrivelser.

3.4 Kvalitet i den kvalitative metoden

Reliabilitet og validitet er to begreper som inngår i vurdering av kvalitet ved kvalitativ forskning. Reliabilitet, eller påliteligheten i studien innebærer at informasjonen presentert står i samsvar med det faktiske intervjuet, og er transkribert i samsvar med etablerte

forutsetninger (Grønmo, 2004). I hvilken grad informasjon belyser variabler en ønsker å synliggjøre gir et inntrykk av validiteten i studien (Kvale & Brinkman, 2009).

Et semistrukturert forskningsintervju bærer preg av en fortolkende tilnærming informasjon en får fram under intervjuet. Det kan være vanskelig å sikre kravet om reliabilitet og validitet ettersom denne informasjonen er skapt ved at mennesker konstruerer sin sosiale virkelighet, som videre fremmer mening til sine egne erfaringer. På bakgrunn av dette vil virkeligheten på flere måter være orientert rundt, og avhengig av forskeren på lik linje som informanten. I motsetning til kvantitative forskningsmetoder, er forskerens rolle en viktig faktor for å kunne sikre et krav om reliabilitet, og et viktig poeng er at forskerollen utvikles i samhandling med informantene i prosjektet (Dalen, 2004), noe som gjør det vanskelig for andre forskere å gjennomføre en nøyaktig etterprøving. Dette er basert på en endring som oppstår i de ulike intervjusituasjonene, og menneskene som informerer. På lik linje som Dalen (2004), presiserer Nilssen (2012) at på grunn av en stor grad av involvering i kulturen en forsker på vil det kunne oppstå en viss fare for at mister forskersynet. Med tanke på min praksis og interesse for tema i oppgaven ble dette være noe jeg selv måtte være obs på underveis i arbeidet med intervjurundene. Videre presiserer Nilssen (2012) at nærhetsprinsippet i kvalitative forskningsprosjekt vil til en viss grad utfordre forskningens troverdighet. En annen faktor med relativt stor innvirkning på troverdigheten er, som Flyvbjerg (2004) beskriver som en menneskelig tendens til å være mer åpen for funn som støtter det vi tror, heller enn det som ikke støtter.

Troverdighet og validitet i en kvalitativ studie bør være vektlagt for å gi studien kvalitet. Dalen (2004) drøfter validitet i kvalitativ forskning ved å vurdere forskerrollen, utvalget av informanter, metodisk tilnærming, datamaterialet, tolkninger, og de analytiske tilnærmingene. Dalen (2004) legger også de overnevnte aspektene til grunn for å vurdere validiteten i kvalitativ forskning. Der påpekes blant annet forskerrollen, og forskers tilknytting til tema. Noen spørsmål jeg stiller meg på bakgrunn av dette er om min egen tilknytting og erfaringer fra praksis i grunnkompetanseløp prege tolkninger fra informantene? Kan konklusjonene fra studiet angående gode tiltak bli skyggelagt av egne teorier og erfaringer om tiltak knyttet til problemstillingen? For å sikre at denne mulige problemstillingen blir mer eller mindre helt fraværende, må jeg som forsker kvalitetssikre ved å trekke inn en kollega for å delta i tolkningen av de empiriske funn i intervjurundene. Dalen (2004) påpeker videre at den metodiske tilnærmingen innebærer forhold knyttet til validiteten til forskningen. Dette dreier seg om blant annet størrelsen på utvalget og forskningsresultatets generaliserbarhet avhenger av mine evner til å finne nok relevant informasjon knyttet til tema (Andenæs, 2001). For å oppnå en troverdighet må jeg som forsker utforme spørsmål som gir meg innholdsrike, utdypende og relevant informasjon. Utvalget burde ha mer enn tre informanter for at datamaterialet skal være valid og kunne brukes i andre sammenhenger. Den metodiske tilnærmingen omhandler datainnsamlingsmetoder som må være tilpasset studiens mål, problemstilling og teoretiske rammeverk. Troverdigheten i forskningsarbeidet knyttes til intervjusituasjonen, transkriberingen og tolking- og analysen av innsamlet datamateriell. Dette har jeg etter beste måte forsøkt å sikre ved å formulere relevante spørsmål som åpner for at deltakerne kan reflektere over egen forståelse for begreper, praksis og nyanser ved opplæringen. Jeg har også innhentet informasjon fra flere deltakere med ulike fagretninger og utdanningsbakgrunn. Jeg har i under intervjuene lagt til rette for å skape dialog med deltakerne, for å kunne fremme til refleksjon over spørsmålene i studien. For å sikre validitet rundt transkriberingen benyttet jeg meg av både lydopptak og dikteringsfunksjon, slik at jeg både kan lytte og lese underveis i prosessen med renskrivning. Senere i kap. 4 *Resultat og analyse* vil det fremkomme hvordan kvaliteten i metoden sikret validiteten i

oppgaven, ved å se på hvordan deltakerne fremlegger sine refleksjoner og gode grep forankret i rammeverk som opplæringsloven, og skolens egen ideologi om å dyrke kunnskap hos elever på alle mulige arenaer.

3.5 Etske refleksjoner

Denne masteroppgaven har en kvalitativ tilnærming og vil dermed kjennetegnes ved at forsker vil være i nære relasjoner til forskningsobjektene. Denne nærheten krever en synliggjøring av etiske verdier og normer som opprettholdes under arbeidet. I tillegg kreves det at en som forsker viser en grunnleggende respekt for menneskeverdet.

Åpenhet og utvikling av et godt tillitsforhold til informantene kommer ikke uten forutsetninger om at informasjon er delt i alle deler av arbeidet. Det er relevant for at deltakerne i studien vet hva de medvirker i. Informasjon omhandlende forespørsel om deltakelse, tematikk, problemstilling, anonymisering, og intervjuprosessen i form av intervjuguide (Vedlegg 1) for å gi deltakerne eksempler på spørsmål og et inntrykk av hvilket utbytte de vil ha av å delta i forsøket. Målet og hensikten med informasjonen er å gi deltakerne en mulighet til å danne seg en forståelse av hva jeg skal undersøke samt følgene av deltakelse i prosjektet. Jeg må underveis ta hensyn til deltakernes verdisyn og faglige interesser. Dette for å danne og styrke tilliten mellom meg som forsker og deltakere som informant. Under intervjuene ville jeg opptre sensitiv ovenfor deres reaksjoner og holdninger til tema, for å forhindre følelser av mistillit og opprørthet. Jeg forsøkte også å synliggjøre mine forventninger til deltakerne samt hvilke begrensninger og krav som stilles, slik at jeg får frem et tydelig og avgrenset mandat i undersøkelsen. Informasjonen som kommer frem i intervjuene, er ikke tiltenkt bruk utenfor dette prosjektet og skal oppbevares konfidensielt. Informantene skal anonymiseres slik at de ikke kan bli gjenkjent i oppgaven. Etter transkriberingen av intervjuene er gjennomført ble lydfilene slettet, informantene ble kodet og informasjonene ble anonymisert i oppgaven. På denne måten er kravet om anonymisering imøtekommet.

Tema valgt for oppgaven bikker mot et solidaritetsproblem på bakgrunn av mitt personlige engasjement innen tematikken, og mine egne meninger om hvordan yrkesdidaktisk arbeid innenfor grunnkompetanseløp kan bedres. Jeg har i tillegg tidligere jobbet med tematikken, og har kjennskap til flere av informantene. Det kan påvirke meg ubevisst, derfor er det viktig å reflektere og drøfte, i samråd med veileder, for å etterstrebe objektivitet, åpenhet og saklighet til resultater samt holdninger ovenfor informantene.

3.6 Analysemetode

Kapittelet skal omhandle analysemetoden som ble brukt for å komme til en konklusjon med utgangspunkt i informasjonen innhentet fra deltakerne i intervjurundene. Når en har gjennomført en serie av intervjuer, og sitter igjen med utallige notater og flere timer med lydopptak sier det seg selv at noe av det første jeg måtte gjøre var å forenkle og strukturere kompleksiteten av det innsamlede datamaterialet (Jacobsen, 2005). Den metodiske tilnærmingen fremmer et aktivt forhold mellom teori og responsen fra deltakerne, og vil skape en prosess som gjør at en beveger seg frem og tilbake mellom teori og empiri, noe som skaper en mer abduktiv tilnærming. Metoden vil fremme oppgavens mål om å få frem andre læreres erfaringer og opplevelser av sammenhengen mellom det teoretiske grunnlaget i oppgaven. I motsetning til kvantitative metoder hvor en ikke får like utdypende svar, og som vil gjøre det vanskelig å kunne skape en oversikt over sammenhengen mellom oppgavens problemstilling og det teoretiske grunnlaget i

oppgaven. På samme måte som tilpasset opplæring gjennom tolkning vil skape nyanser i måten det praktiseres på, vil denne metoden være fortolkningsbasert. I sammenheng med det teoretiske grunnlaget og empirien fremlagt av deltakere. Dette vil skape en deduktiv tilnærming hvor en presenterer teorier, og danner seg nye hypoteser som tas med inn i deltakeres respons for uttesting. I en slik tilnærming, vil en bevege seg mellom teori til empiri, og fra empiri til teori. Dette kalles for en abduktiv tilnærming (Nilsen, 2018). På samme måte som jeg beveger meg mellom teori og empiri, vil det fremkomme at deltakerne også har en mer abduktiv tilnærming i responsen på spørsmålene, hvor de bruker sine erfaringer til å belyse forholdet mellom lovverk, skolens rammer og praksis.

Som metode for analyse i prosjektet har jeg valgt å benytte meg av en tematisk analysemetode. Siden spørsmålene i intervjustudien er forholdsvis åpne og informantene svarer med egne ord og refleksjoner, vil kompleksiteten og nyansene bli mangfoldige på bakgrunn av følsomhet for konteksten som Tjora (2013) beskriver. For å kunne systematisere datamaterialet trengs det en metode som tar innover seg kompleksiteten og nyansene som et kvalitativt datamateriale krever. Derfor ble tematisk analyse valgt, da det er en metode som både er fleksibel og mulig å bruke i kombinasjon med andre teorier (Braun & Clarke, 2006). Tematisk analyse er ifølge Braun og Clarke (2006) en metode brukt for å identifisere, analysere og rapportere mønstre i datamateriell, noe som muliggjør mer enn å bare beskrive data, fordi analysen kan brukes som argumentasjon for å besvare de forskningsspørsmålene som er stilt. Mønstrene kan forekomme av nysgjerrighet rundt problemstillinger eller fenomener. Tjora (2013) beskriver både ved at dybdeintervju fremmer fri dialog rundt tema, og forskningstema hvor fenomener vekker interesse hos deltakerne. Tematisk analyse gjør det mulig å se mønstre ved at metoden er inndelt i flere faser. Fasene er beskrevet av Braun og Clarke (2006) på følgende måte: Fasene består av å gjøre seg kjent med datamaterialet, danne koder som beskriver eller kategoriserer innholdet i hvert element, temasøk, ny gjennomgang av temaene, for så til slutt å navngi temaene. Fasene i kodingen gir muligheten til å finne like utsagn som kan gis samme kode, som igjen kan bidra til å berike innholdet i koden. I neste fase søker man etter fellestrekk i kodene, dette gjøres i flere trinn. Trinnene hjelper forsker å se mønstrene og hovedelementer som går igjen i svarene. Resultatet av analysen kan da gi en mer fyldig og innholdsrik beskrivelse av dataene innsamlet, og bidra til å kunne tolke aspekter innenfor forskningens tema. Intervjuguiden (Vedlegg 1) er systematisert på en slik måte at selve kodingsprosessen ble forholdsvis enkel etter transkriberingen ble gjennomført. Ettersom spørsmålene i guiden formulert innenfor overordnede tema, ble prosessen med sortering av data innhentet gjort underveis, slik at jeg slapp å ha en egen sorteringsprosess. Jeg jobbet meg systematisk gjennom det transkriberte datamaterialet, hvor jeg tok for meg hvert av temaene med alle deltakernes responser. Dette dannet grunnlag for de overordnede temaene i kapittel 4 *Resultat og analyse*, som er systematisert parallelt med de i intervjuguiden. Jeg tenker at forarbeidet for å sikre en fyldig og innholdsrik besvarelse ligger i Tjoras (2013) beskrivelse av dybdeintervju som forskningsmetode, og det å fremme nysgjerrighet og refleksjon ved å skape en avslappet stemning og en romslig tidsramme. Det vil bidra til å enklere se etter fellestrekk i analysearbeidet, og bidra til å berike innholdet innenfor hvert enkelt tema i kodingen slik som Braun og Clarke (2006) beskriver.

4 Resultat og analyse

Kapittelet omhandler resultatene fra intervjuene. Jeg vil her redegjøre for deltakernes faglige kompetanse, og relevante arbeidserfaringer som lærere for grunnkompetanselever. Videre vil jeg trekke frem deltakernes erfaringer med tilpasset opplæring for disse elevene, og hvordan arbeidsprosessen foregår. Deretter vil jeg belyse deltakernes kunnskap om grep og tiltak som virker fremmede for elevgruppen, samt utviklingsprosessen som inngår i dette arbeidet. Til slutt vil jeg synliggjøre deltakernes tverrfaglige samarbeid med andre fag- og programfaglærere, rådgivere og ledere.

4.1 Deltakernes kunnskapsmessige bakgrunn

Deltakerne i intervjustudien har variert erfaring innen grunnkompetanseløp, og fartstiden varierer fra nyutdannede lærere til lærere og rådgivere med flere års erfaring. Deres forståelse for grunnkompetanselevers behov kan variere selv om alle har eller har vært involvert i undervisningssituasjoner. Deltakernes utdanningsbakgrunn har vist seg å være ulik. En av informantene har i hovedsak en yrkesfaglig utdanning med videreutdanning innenfor yrkesfaglærerutdanning, som jeg har valgt å kalle Trond. En annen informant har utdanning innenfor butikkfaget, i tillegg til praktisk pedagogisk utdanning, og deretter videreutdannet seg innenfor spesialpedagogikk, sosialpedagogikk, og studier innenfor veiledning- og relasjonskompetanse, og et annet fag. Denne deltakeren har jeg valgt å kalle Ola. Den tredje informanten har utdanning innenfor spesialpedagogikk, og videreutdanning innenfor ledelse. Denne informanten jobber med, og har delansvaret for organiseringen av grunnkompetanseklassene i den videregående skolen, samt lang erfaring i den videregående skole, informanten har fått navnet Kari. Den fjerde informanten har noen års erfaring innen arbeid med grunnkompetanse, og har en femårig lektorutdanning innen samfunnskunnskap og engelsk språk. I tillegg har informanten et årsstudium innenfor et annet relevant fagfelt, og har fått navnet Ingrid. Den femte informanten har utdanning innenfor tømreryrket med svennebrev og mesterbrev. I tillegg har informanten utdanning fra teknisk fagskole, PPU, og en master i yrkesdidaktikk. Denne informanten har fått navnet Nils. Ettersom informantene i studien har svært ulik utdannings- og yrkesbakgrunn, gjør at de ser problemstillingen med ulike perspektiver. Det gir oppgaven et bredere spekter av forståelser av utfordringene knyttet til grunnkompetanselever enn først antatt. Intervjuene viste også hvordan de på hver sin måte har positivt påvirket det yrkesdidaktiske arbeidet, og rutiner og tiltak som er fremmede for elevgruppen.

4.2 Erfaringer og syn på grunnkompetansebegrepet

Å finne tidligere utført forskning rundt tema grunnkompetanse har vist seg å være en utfordrende prosess. I lys av egne opplevelser fra praksis i et grunnkompetanseløp, ønsket jeg å utforske hvilke erfaringer andre lærere kunne være villige til å dele. Baktanken med dette er å kunne skape en slags skriftlig anonymisert erfaringsdeling som kan bidra til at denne elevgruppen oppnår en tilstrekkelig faglig og sosial utvikling.

I starten av intervjuet ønsket jeg å få frem informantenes forståelse for begrepet grunnkompetanse, og responsen var i noen grad variert. Ola beskrev grunnkompetanse som noe individuelt. «*Under arbeidet med tilretteleggingen for eksempel, skal vi velge ut kompetansemål som vi mener er grunnleggende for utviklingen. også er det jo veldig*

individuell hva grunnkompetanse er for den enkelte elev er». Det forklares at de kompetansemålene som er i utvalget er tilpasset hver enkelt elev, og som skal være en del av det å utvikle grunnleggende ferdigheter nødvendig for å klare seg i arbeidslivet. Kari forstår begrepet som en «forenklet opplæring» der man ikke jobber mot et fagbrev som sluttresultat, men et kompetansebevis. «Det finnes mange forskjellige spekter ved grunnkompetanse i forhold til elevenes forutsetninger, hvor langt de har kommet i utviklingen sin, og hva målet er for grunnkompetansen». Det kommenteres også på at grunnkompetanse i noen tilfeller er en del av tilpasningen til elever som ikke mestrer ordinært løp, og at det i andre tilfeller er planlagt i forkant av innsøkingen til Vgs. Trond forklarer systematisk at grunnkompetanse betyr at ikke alle kompetansemålene er med i opplæringen, men at lærerne i samarbeid med rådgiver og foreldre plukker ut de som elevene vil ha mest nytte av, og hvor det videre kan forekomme justeringer og tilpasninger i disse målene. Nils og Ingrid har en konkret definisjon på grunnkompetanse og forklarer at. «Grunnkompetanse er kompetanse på et lavere nivå enn full yrkes- og studiekompetanse».

Informantene får så spørsmål om hvordan skolens arbeid med disse elevene fremstår for dem. Det beskrives av Kari at ved oppstart av et nytt skoleår, har allerede de videregående skolene fått tilsendt nødvendig informasjon for å kunne utarbeide en plan på hvem som skal følge en tilrettelagt gruppe og hvem som potensielt sett kan følge en ordinær gruppe. Det beskrives også at som en del av informasjonen til grunnlag for bestemmelsene, vil det være gjennomført inntakssamtaler med de gjeldene elevene. «Det hender jo seg at vi bommer, og at elever blir satt i ordinære klasser, og så viser det seg at dette blir for vanskelig. Noen ganger blir da et av tiltakene å plassere eleven inn i en tilrettelagt gruppe, noe som kan i noen tilfeller vise seg å være helt feil, og det vil gå på bekostning av elevens identitet og tilhørighet». Arbeidet med gruppesammensetninger og plasseringer av elever blir skildret som en utfordrende prosess, og at skolen noen ganger kan gjøre feil valg. Ola beskriver sine erfaringer med konkrete eksempler. «Det aller viktigste jeg har erfart er at de aller fleste elevene innenfor dette løpet har opplevd mye nederlag tidligere i grunnskolen, og jeg tror mange er redd for å oppleve det samme når de kommer hit. Da blir det aller viktigste å skape trygghet for disse ungdommene, og det gjør vi i relasjonsbyggingen, ikke bare mellom lærer og elev, men innad i klassen. Rett og slett skape trygghet for læring». Ola følger opp med en beskrivelse av rammene for grunnkompetanseløpet i henhold til timeplan og fagfordeling. «Vi har tidligere hatt tre dager med praksis og to dager med teori, men vi har nå endret dette til tre dager teori og to dager praksis. Vi gjorde denne endringen fordi vi merket at det ble for lite teoretiske forankringer til praksis». Ola legger til at det i utgangspunktet ga mer mening med flere praktiske dager enn teoretiske, og at dette ville være mer relevant for noen av elevene, men at så lenge de trygge rammene var på plass har det lite å si om det er en praksisdominert uke eller teoretiskdominert. Til slutt legger Ola til at det ikke er noe som er bedre enn å se at elevene klarer å se sammenhenger mellom teori og praksis, noe han mener er et resultat av de trygge rammene. Trond forteller at lærerne jobber tett sammen med rådgiver. «Vi har gjennom dette samarbeidet besøkt elever som går i tiende klasse, og som skal inn i et grunnkompetanseløp, hvor vi har vært i samtaler med miljøpersonell og kontaktlærere». Han legger til at samarbeid med foreldre og foresatte er en viktig del av arbeidet. «Jeg synes det fungerer bra på sett og vis, men jeg tror vi kunne hatt et enda tettere samarbeid, og brukt enda mer tid i samtaler med foreldre». Til slutt legger han til at det noen ganger oppstår feiltolkninger av elevenes forutsetninger, noe han beskriver som en «personlig blemme». Et eksempel Trond kommer med er formulert som følger. «Jeg har i noen tilfeller tenkt at det ikke kommer til å fungere, når enkelte elever har

kommet inn i klassen, men som viser seg å fungere veldig godt. Dette er tilfeller hvor jeg rett og slett har misforstått elevens forutsetninger og hvor langt hen/hun har kommet i sin utvikling». Ingrid fremlegger det som jeg oppfatter som en bemerkelsesverdig respons, og forklarer at arbeidet har vært relativt utydelig, men henhold i en manglende innføring i løpet. «*grunnkompetanse var liksom noe jeg måtte finne ut av selv, og måtte oppsøke rådgiver på eget initiativ for å få vite hva dette dreide seg om og hva jeg skulle gjøre*». Hun kommenterer at i ettertid av en krevende oppstartsfasen handlet arbeidet i stor grad om kartlegging av elevenes interessefelt, og hvordan teori kunne vinkles inn mot disse interessene. Senere i kap. 5.1 Gode grep og tiltak, vil dette arbeidet bli belyst i form av gode grep og tiltak deltakerne selv har erfart å være fremmende for faglig og sosial utvikling for grunnkompetanseelever.

4.2.1 Erfaring og syn på tilpasset opplæring

På bakgrunn av grunnkompetanseelevers behov for særskilt tilpasset opplæring, har informantens syn og forståelse for begrepet vært viktig å få frem tydelig. Forståelsen skal først og fremst formidles av rådgivere til faglærerne for å kunne være behjelpelig for lærerne i planleggingen av tilretteleggingen av de særskilte behovene til elevene. Elevgruppen har et behov for tilpasset opplæring for å kunne oppnå en ønsket faglig- og sosial utvikling, trivsel i skolen, og gode rammer for læring. Tilpasningene realiseres gjennom elevenes arbeidsplaner (IOP), og lærerens bruk av metodikk i opplæringen. Lærerens profesjonalitet og struktur skal fremtre i disse arbeidsplanene, og synliggjøres i lærerens ansvar og omsorg for elevenes faglige og sosiale utvikling.

Informantens varierte kunnskap om tema ga inntrykk av ulike forståelser for begrepet tilpasset opplæring. Jeg fikk under intervjuene flere generelle beskrivelser av begrepet, som på hver sin måte var beskrivende, eller ga eksempler på tilpassinger. Det viste seg å være vanskelig for noen av deltakerne å skille mellom tilrettelagt og tilpasset opplæring. Nils beskrev begrepene som like, men med ulik arbeidsmengde. Ingrid hadde en mer sosialpedagogisk vinkling ved at tilpasset opplæring handlet om hvordan vi lærere ser og oppfatter elevenes proksimale utviklingszone. «*Det handler om å tilpasse innholdet opp mot elevenes interessefelt slik at vi finner deres proksimale utviklingszone, og hvor langt vi kan strekke oss på enhver måte for at læringskurven skal gå oppover*». Kari beskrev begrepet ordrett fra opplæringsloven som er en rettighet alle elever har, men med en digresjon om at omrammingen av innholdet burde henge sammen og ikke sprike for mye utover det utdanningsvalget elevene har tatt. Dette fikk meg til å reflektere over Tjoras (2013) beskrivelse av å skape en avslappet stemning for å oppnå en refleksiv dialog heller enn en anspent kunnskapsformidling. Jeg fikk inntrykk av at Kari på et punkt kanskje følte at forståelsen sin skulle bli testet, heller enn å ytre sine egne refleksjoner og forståelse for begrepet. På bakgrunn av en overordnet god dialog mellom meg og informantene, ser jeg ingen grunn for informantene svarte på spørsmålene for å fremstå som "korrekte" eller "riktig". Refleksjonen var allikevel viktig for å få en påminnelse av at informantens fortellinger fra egne erfaringer og praksiser innen grunnkompetanseløp alltid vil være gjenstand for forventninger og tilpasninger. Trond kom med et praktisk eksempel på at størrelsen på elevgruppen i grunnkompetanseløp er henholdsvis små, og at dette gjør arbeidet med tilpassingen både enklere, men at det også gir rom for å strekke seg utenfor de rammene som er satt for løpet. De fleste av deltakerne har på et tidspunkt arbeidet med utforming av IOP, og dette kommer tydelig frem i samtlige intervju. Informantene legger stor vekt på interessedifferensiering i utvalget av kompetansemål, og beskriver at de individuelle opplæringsplanene er under utvikling hele skoleåret. Ola sier at han i noen tilfeller legger til flere kompetansemål etter hvert som elevene utvikler seg. Det presiseres derimot at dette ikke alltid lar seg gjøre, basert på enkelte elevers forutsetninger. Videre

skildres et overordnet samarbeid med rådgivere når IOP skal utformes, hvor sakkyndige vurderinger blir brukt opp mot hvilke mål som skal sette inn i planen til hver enkelt elev.

4.2.2 Utfordringer i grunnkompetanseklasser

Utfordringer i skolehverdagen finnes uansett hvilke utdanningsløp en tilhører. Psykiske, fysiske, og sosiokulturelle forhold er faktorer som påvirker de fleste barn i ungdoms- og videregående skole. Under intervjuet ble det stilt spørsmål om hva informantene synes var fint, og hva som er utfordrende med deres stilling. Informantene hadde mye positivt å formidle, særlig når det kommer til opplevelsen av elevers sosiale utvikling. Trond ga uttrykk for glede i «*å se hvordan en elev med lave lære- og sosiale forutsetninger gå fra å ha et anstrengt og komplisert forhold til skolen, til å trives og oppleve mestring i den formidlingen vi lærere gir*». Ola beskriver det fine i «*å se elever som sliter sosialt oppnå og opparbeide seg sosiale ferdigheter som leder til nye vennskap og trivsel i å komme på skolen for å lære sammen med andre medelever*». Noen av utfordringene Nils beskriver ligger blant annet i det å klare å løfte alle elever opp til samme kunnskapsnivå. Kari beskriver et bredt spekter av forutsetninger som finnes innad i elevgruppene, men også en differanse mellom dette spekteret fra førsteårselever og andreårselever. En faktor som samtlige informanter beskriver som utfordrende, er relasjonsbyggingen til elevgruppen. Prosessen underlagt i relasjonsbyggingen er tidkrevende sammenlignet med ordinære løp, og vil ta mer tid å opparbeide på bakgrunn av blant annet historikk og tidligere opplevelser fra avgiverskolene. Trond beskriver gruppesammensetningen som en utfordring, og baserer påstanden på ulikheter i forutsetninger som atferdsproblemer, autismespekteret, og kulturell bakgrunn. En uventet utfordring som kom frem av Ingrids respons var manglende forkunnskaper om hva det å være lærer i grunnkompetanseløp innebærer. Å jobbe med elever med særskilte behov kan oppleves som krevende, og utfordringen som er ytret av Ingrid grunnlegges i mangel på informasjon om alle ulike hensyn og tilrettelegginger som må tas i møte med en slik elevgruppe. Dette kan oppfattes som et problem da de lærere som opplever denne type implementering ikke er forberedt til hva denne type elevgruppe krever av læreren.

4.3 Stigmatisering og frafall

En skal være forsiktig med å kategorisere elevene som noe annet enn meldingselever, som er beskrevet i kapittel 2.7.1. Grunnkompetanseklasser har som regel andre rammefaktorer enn elever som går ordinære løp i videregående skole. Med de læreforutsetningene elevgruppen, kan det å ha andre rammefaktorer, mål og innhold skape et inntrykk av å skille seg ut. Informantene får underveis spørsmål om det å skille seg ut fra resten av elevmassen er en faktor som forhindrer best mulig sosial og faglig utvikling hos gruppen. Kari beskriver dette som en variabel faktor, hvor noen elever mestrer godt å ha andre rammer enn resten, mens andre opplever en manglende følelse av tilhørighet. Det kan igjen resultere i at elevene mister motivasjon på bakgrunn av manglende trygghet og klasse- og læringsmiljø. Når Trond får dette spørsmålet svares det konkret «*Ja, uten tvil*», hvorpå det følges opp med at det har blitt observert tilfeller av egen-stigmatisering. Da kommer elevenes egen selvoppfattelse til syne når det skal gjennomføres samarbeid med andre klasser. Trond beskriver videre observasjoner som forteller at «*elevene sammenligner seg med andre elever både utenfor og innad i klassen*». Han presiserer at «*dette ser vi tilfeller av hvert år, og ofte helt i starten av skoleåret*». Grunnkompetanse kan som oppgaven beskriver i kapittel 2.3, både være forhåndsplanlagt og resultat av en tilpasning gjort underveis i studieløpet. Det betyr i praksis at elever kan søkes inn i forkant av skolestart, men også underveis i skoleåret om dette er hensiktsmessig i forhold til

elevens læreforutsetninger og sosiale forhold. I tilfeller hvor elever underveis blir plassert i grunnkompetanseløp, vil prosessen innebære dialog og møter med elev, foresatte, rådgiver, og kontaktlærer. I møtene diskuteres det potensielle tiltak og grep som kan tas for å sikre elevens videre kompetanseutvikling. Rådgiver vil i noen tilfeller, i samarbeid med kontaktlærer, tilby elever et alternativt løp innenfor grunnkompetanse. Noe eleven i samarbeid med sine foreldre må godta eller avvise. I tilfeller hvor elever har blitt omplassert til en grunnkompetanseklasse, har det vist seg et tydelig preg av stigmatisering, hvor eleven oppfatter å bli fratatt sin sosiale status i en ordinær klasse, og plassert inn i en klasse for elever med lavere nivå av kompetanseutvikling. Kar tar for seg dette som en vanskelig utfordring og faktor innenfor tema frafall og stigmatisering og presiserer at *«det stadiet elevene er på i denne alderen, er det stadiet hvor de skal ut å oppdage sin egen identitet, og når elever med tilhørighet til en gruppe hvor de oppleves som annerledes enn andre, tror jeg nok det vil føles vanskelig for dem»*. Videre beskriver hun at det *«Å være i en gruppe hvor innholdet og gruppen selv er tilrettelagt er vanskelig, men en finner grunnkompetanseelever med tilhørighet i ordinære klasser, og det å skille seg ut er heller ingen ideell situasjon»*. Det kommer frem en vanskelig balanse som er vanskelig å opprettholde da man som rådgiver og lærer må finne ut av hvilke oppfatninger og opplevelser elevene har. Hovedutfordringen ligger i plasseringen. Skal en grunnkompetanseelev gjennomføre løpet sitt med tilhørighet i en tilrettelagt gruppe med tilsvarende forutsetninger, eller i en ordinær gruppe? Denne utfordringen vil komme tydeligere frem i kapittel 5.2 *Nye utfordringer ved grunnkompetanseløpene senere*.

4.4 Kompetanseutvikling og grunnleggende kompetanse

Ut ifra de individuelle opplæringsplanene skal elevene gjennomgå ulike og like kompetansemål innenfor den valgte yrkesretningen. Hvilke rammer settes for elever som for eksempel går grunnkompetanseløp med tilknytting til bygg- og anlegg? Finnes det en forståelse for hva grunnleggende fag- og yrkeskompetanse er? I delen av intervjuet hvor kompetanseutvikling står i fokus, får informantene spørsmål rettet mot utarbeiding av innhold for å gi elevene en faglig utvikling, og hvordan de selv tolker begrepet grunnleggende fag- og yrkeskompetanse. Kari mener at kartleggingen og videreutvikling av elevenes proksimale utviklingszone er viktig for å kunne gi elevene den utviklingen de trenger for å mestre sin yrkesinteresse. Utfordringen ligger i *«Å matche elevens forutsetning opp mot en variert metodebruk som fremmer faglig utvikling»*. Ingrid beskriver sitt arbeid hvor det *«forsøkes å tilrettelegge for de som for eksempel ikke mestrer skriving like godt, hvor det gjøres tiltak som for eksempel muntlige framlegg av fagstoff»*. Her beveger vi oss inn i en forståelse av forskjellen mellom tilpasset og tilrettelagt opplæring. Ola og Trond beskriver en metode hvor det i starten av skoleåret legges stort fokus på sosial utvikling. Metodebruken i en slik situasjon beskrives i form av praktiske eksempler hvor lærerne bruker mye tid på hver individuell elev i samtaler, men også hele elevgruppen sammen, hvor det blant annet skapes sosiale settinger med kortspill eller lignende virkemidler. Metoden brukes for å skape trygge rammer for læring. Det presiseres av Ola og Trond at *«for å kunne skape rom for læring, må man først skape trygghet i rommet»*. Det opplever jeg som en fin måte å beskrive viktigheten rundt å skape trygge rammer, og et trygt læringsmiljø for denne elevgruppen da det reflekterer både Bergkastet et al. (2009) og Him & HIPPES (2009), grunnleggende prinsipper som fremmer samfunnsverdier, og skaper rom for læring for elevene. Videre spesifiseres det av Ola at når de trygge rammene er satt, vil det faglige innholdet i opplæringen være mer

interessant for hver enkelt elev, og de ser ofte at metoden ofte resulterer i et økt kompetanseutbytte og faglig utvikling hos elevene.

Noen av informantene gir uttrykk for at det tidvis kan være utfordrende å gi elevene mestringsfølelse innenfor de kompetansemålene som er satt. Kari beskriver en balansegang i det å skulle «Strekke elevene» i den forstand at lærere skal til en viss grad presse elevenes grenser og at elevene skal presse seg selv. Det er også viktig å ikke presse elevene for langt slik at de opplever at de feiler i arbeidsoppgavene sine, og dermed mister motivasjon for videre arbeid. Et godt grep for å gi elevene en følelse av mening og sammenheng er presentert av Trond: «*Hver gang vi starter på noe nytt med klassen, prøver vi å starte med en gjennomgang av det vi tidligere har gjennomgått i verksted, og ser på hvordan vi kan ta med oss det vi har lært inn i de nye temaene*». Trond presiserer videre at dette vil gi elevene en forståelse for sammenhengen mellom blant annet arbeidsmetoder og teknikker elevene kan videreføre inn i nye arbeidsoperasjoner. Nils beskriver en bemerkelsesverdig utfordring i det at elevene oppleves som veiledet inn i et yrkesrettet grunnkompetanseløp uten noen form for forkunnskaper, interesser, eller inntrykk av hva løpet innebærer. Det kan påvirke motivasjon, lærelyst, og i verste fall et frafall av elever. På den andre siden beskriver Ola en enorm kompetanseutvikling hos sine elever, og kan heller ikke se noen utfordringer med begrepet kompetanseutvikling. Han sier «Det virker som vi lærere må holde oss fast fordi elevene viser en enorm utvikling både faglig og sosialt.». Alle informantene viser kunnskap om hva begrepet grunnleggende yrkeskompetanse betyr for elevgruppen, hvor de fleste beskriver det som grunnleggende ferdigheter. Blant eksemplene får jeg fra Trond «det å bruke og ta vare på verktøy og utstyr». Ola beskriver «det å kunne føre en faglig samtale med medelever» som en grunnleggende ferdighet. Og Ingrid: «for eksempel å kunne kommunisere et enkelt faglig språk i engelsk, og anvende noe av fagterminologien på engelsk.». Eksemplene nevnt ovenfor vil bli drøftet ytterligere i drøftingskapitlet, samt grep informantene har gjort for å sikre kompetanseutvikling – og hvorvidt grepene kan ses i sammenheng med oppgavens teoretiske forankring.

4.5 Sosial utvikling

Jeg skal i dette kapitlet ta for meg responsen til deltakerne som omhandler deres syn på sosial utvikling og deres arbeidsmetoder i utviklingsarbeidet. Videre skal jeg ta for meg hvordan deltakerne arbeider med å dokumentere den sosiale utviklingen, hvilke forventninger de har til elevgruppen, og arbeidet med å motivere elevene slik at de gjennomfører det valgte løpet. Til slutt vil jeg ta for meg deltakernes opplevelse av det tverrfaglige samarbeidet innenfor grunnkompetanseløpene.

I overordnet del av læreplanen ligger det et forholdsvis høyt fokus på sosiale egenskaper og ferdigheter. Disse skal også implementeres i elevenes individuelle opplæringsplan, og det har vist seg at i noen tilfeller vil det sosiale fokuset være større enn det faglige. Det beskrives også fra flere av informantene at et dominerende fokus på sosial utvikling tidvis er ønsket av foresatte og elever. Ingrid gir uttrykk for at balanseforholdet mellom faglig og sosial kompetanse er et vanskelig element å forholde seg til i undervisningen. Samtidig som hun tenker at det kanskje blir i form av relasjonsbygging, og forholdet mellom elev-lærer, og elev-elev. Et utfordrende element med relasjonsbygging innad i klassen er elever med atferdsproblematikk, som beskrives av Trond som «*motpoler i klassen*». Det kommer frem et praktisk eksempel på arbeidet med sosial kompetanseutvikling fra Ola. Han beskriver at det blir brukt tid på å komme seg ut av klasserommet og inn i sosiale settinger

hvor elevene for eksempel går turer eller er i andre sosiale aktiviteter sammen. Dette mener han er bidragsytende for å skape et godt samhold og en positiv sosial kultur i elevgruppen. Ingrid mener man kan implementere sosialt samvær inn i faglige kontekster, istedenfor å legge alt fokus på sosial utvikling. For eksempel i form av gruppeoppgaver og prosjekt, avhengig av hvilken fagretning en tilhører. Viktigheten rundt godt samarbeid med foresatte kommer frem som en viktig faktor for sosial utvikling i responsen til Trond. Her kommer det frem at årets elevgruppe har foreldre og foresatte som er til stede og ønsker å bidra i elevenes utvikling. Det spesifiseres: *«Vi har i år en gruppe elever med foreldre og foresatte som er skikkelig påskrudd barna sine, og som virkelig ønsker det beste for dem. Tidlig i skoleåret har de fleste foresatte ytret ønske om at det skal være et større fokus på barnas sosiale utvikling på bakgrunn av de sosiale forutsetningene de har.»*. Det kan trekkes tråder mot Syltes (2021) beskrivelse av utviklingsarbeid. Hun beskriver foreldre og foresatte som en viktig faktor i arbeidet med elevenes utvikling. Her vil store deler av grep og tiltak være rettet mot sosial utvikling og tilhørende læreplanmål. Uten å være kjent med hverandres respons, svar og refleksjoner, er alle informantene enige om at sosial tilhørighet og trygghet er avgjørende for at elevene skal oppnå et faglig- og sosialt kompetanseutbytte og utvikling.

Selv om informantene er enige med hverandre angende viktigheten rundt de fremmede faktorene, har de ulike arbeidsmetoder for å sikre et godt utbytte av det yrkesdidaktiske arbeidet. Ola svarer konkret *«gi dem et eierskap til undervisningen»*, og forklarer videre at elevgruppen har fått ansvar i ulike roller ved en elevbedrift som de selv har skapt gjennom prosjektarbeid. Det er gjort observasjoner hvor det har kommet frem at elevene får en naturlig tilhørighet og eierskapsfølelse over egen læring som et resultat av prosjektet. Trond forklarer at det skapes sosiale situasjoner hvor elevene i mindre grad blir presset til å kommunisere med hverandre for å løse oppgaver enten i form av faglige oppgaver, eller kort- og brettspill som krever at de kommuniserer. Ingrid forklarer at å bruke litt tid på hver enkelt elev i enerom har vist seg å være en inngangsbillett til å kunne uttrykke seg åpent på et annet språk, foran- og sammen med medelever. Det kan virke som at arbeidsmetodene for å oppnå trygge rammer for sosial kompetanseutvikling er mange, uten at noen av dem er feil. Det virker som informantene har funnet sin arbeidsmetode gjennom å aktivt delta i samtaler, oppgaver og sosialt samvær med elevene, i utvikling gjennom skoleåret.

Når det stilles spørsmål rundt hvordan en kan dokumentere den sosiale utviklingen hos elevene, fremstår de fleste av informantene litt usikre. Jeg opplever svar som *«Oi, der tok du meg»*, *«Det har jeg ikke tenkt på faktisk»*, og *«Det vil være vanskelig å dokumentere en sosial utvikling utenfor det som står i den individuelle opplæringsplanen»*. Her dannes det et inntrykk av at det kan være noe manglene refleksjon, og et relativt rigid forhold til de rammene som er satt i IOP. Det kan virke som at noen av deltakerne i studien ikke våger eller ønsker å bevege seg utenfor de rammene som er satt i IOP, men de sosiale utviklingsmålene skal også dokumenteres i en formativ vurdering. Som igjen skal skriftliggjøres i årsrapporten. Det kan virke meningsløst med en skriftliggjøring av sosial utvikling, og det kan forstås som en mer svevende dokumentasjonsprosess som er vanskelig å konkretisere, men noen av informantene er klar over at utviklingen eksisterer når de reflekterer tilbake til skolestart og ser på hva eleven mestrer nå i forhold til i starten av skoleåret. Ola har en mer direkte vinkling i svaret hvor det beskrives at den sosiale utviklingen dokumenteres i fullførte eller ikke- fullførte kompetansemål. Han kommer med en tilleggs kommentar, og beskriver et eksempel på den utviklingen som beveger seg innenfor Postholm og Jacobsens (2018) prinsipper om åpen- eller kvalitativ observasjon; ved å samle inn informasjon i form av ord og setninger, gjerne gjennom dialog eller andre

situasjonskontekster. Ola beskriver at eksemplene han kommer med ofte skjer utenfor de valgte kompetansemålene: «*La oss si at en elev sliter med en aktivitet eller oppgave, noe som resultere i at eleven forsvinner eller trekker seg ut av undervisningen. I senere tid derimot, når problemer og frustrasjon rundt aktiviteter eller oppgaver forekommer, vil eleven heller oppsøke lærer for hjelp og veiledning til mulige løsninger.*». Dette er tilfeller av sosialkompetanse som havner utenfor de konkrete kompetansemålene, men som mulig kan formuleres i en eventuell årsrapport eller IOP. Trond forklarer at dokumentasjonen skjer gjennom foreldre og foresatte. «*Vi dokumenterer både faglig og sosial utvikling gjennom tilbakemeldinger fra foreldre og foresatte. Selv om elevene er fritatt summative vurderinger, hadde nok dette muligens vært en faktor som kan belyse hvert fall den faglige utviklingen*». Det beskrives av Nils at vurderingssituasjoner kan være aktuelt for noen elever, men ikke alle har forutsetninger for å motta summativ vurdering. Formative vurderingssituasjoner er derimot brukt av alle informantene, hvor samtaler om faglig og sosiale oppnåelser blir diskutert med hver enkelt elev, og hvor de får bidra med innspill til hvordan de selv ønsker at læringene skal foregå fremover.

Hvilke forventninger en har til elever kan være en variabel i seg selv. Informantene får mulighet til å reflektere over hvilke forventninger de har til grunnkompetanseelever i forhold til ordinære elever. Det beskrives av Kari at «*En kan ikke forvente at de skal oppnå alle kompetansemålene, men forventningene om at elevene på lik linje som de ordinære skal gi det et forsøk og yte sitt beste for å oppnå de målene de har*». Trond beskriver forventningene sine som at en må utlyse en større grad av tålmodighet, og spesielt ovenfor de som med et større behov for trygghet. Selv om forventningene er lavere faglig sett, er de allikevel forholdsvis lik i at det forventes at elevene tar i bruk de ressurser og virkemidler de har for å utvikle seg over de nivåene de var på ved skolestart. Ola gir uttrykk for at forventningene han har til grunnkompetanseelevne er lavere, samtidig som han også understreker at elever kan overgå disse forventningene, og ha en enorm utvikling. Han presiserer at dette som oftest skjer når elever blir satt i praksissituasjoner. «*Så lenge en har interesse for faget, er mulighetene mange, og vi kan stille gradvis høyere forventninger til disse elevene*». Ingrid forklarer følgende: «*Vi skal jo alle lære, vi skal bare lære litt forskjellige ting. Så forventningene er kanskje litt annerledes, men samtidig ikke, for vi jobber jo mot mål på lik linje som alle andre.*». Som lærer har man naturligvis ulike forventninger til alle elevene i en gruppe, men blant disse refleksjonene ligger det en positiv oppdagelse i at alle deltakerne har i bunn og grunn et likt bilde på forventning til grunnkompetanseelevne som til elever i ordinære løp. Uavhengig av tilhørighet jobber elevene for å oppnå mål. Den eneste forskjellen en finner i forventningene ligger i tid og mengde av innhold i læreplanene.

Hvordan elevgruppen motiveres for å fullføre et påbegynt grunnkompetanseløp kan være utfordrende å ta stilling til. Refleksjoner fra informantene bærer preg av et fokus på interessedifferensiering og tilrettelegging av elevenes interessefelt. Det å gjøre undervisningen så relevant som mulig for hver enkelt elev er en utfordring. Videre vil det å gi dem en nytteverdi som elevene får bruk for når de som avgangselever skal ut i arbeidslivet, være en faktor lærere må ta stilling til. I intervjuet med Trond kom det frem at det oppleves som at noen av elevene ikke er her av egen interesse, og at det kan tenkes at dette er et tilfelle hvor denne utfordringen oppstår. Her beveger informantene seg innenfor Idsøes (2020), og Håstein og Werners (2019) prinsipper om interessedifferensiering og tilpasset opplæring hvor både Idsøe, Håstein og Werner skildrer nyanser ved tilpasset opplæring som får frem elevenes perspektiv på hva tilpasset opplæring er. Ola og Nils deler kjerneverdier i sine beskrivelser av arbeidet med å motivere elevene som en strategisk oppbygging hvor lærere roser og gir elevene selvtillit når de

mestrer en oppgave. En tilleggskommentar fra Ola belyser hvorfor oppbygging er viktig for motivasjonen: *«Dette er elever som har møtt nok motstand gjennom tidligere skolegang, og det er vår jobb som lærere og omsorgsgivere å vise elevene at dette er et trygt miljø å komme til, gi med mestringsfølelse uansett kompleksitetsnivå, og å bygge dem opp istedenfor å trykke dem ned.»*. Kari mener at motivasjonen oppdages gjennom en rekke små justeringer lærere foretar seg i arbeidet knyttet til valg av innhold og formidlingsmetode. *«Noen elever finner en indre motivasjon ved at de ønsker å lykkes i det de har valgt å utdanne seg som, og noen finner motivasjon i praksisordningen. At elevene får seg læreplass i en bedrift og begynner å tjene penger, vil naturligvis være en motiverende faktor.»*. Det vil være en motiverende faktor for elevene at de får jobbe med noe de er interessert i- og ønsker å lære, noe som kommer frem i responsen til Nils, som tror at motivasjonen ligger her. En tilleggskommentar fra Nils beskriver et praktisk eksempel på hvordan en kan utfordre elever til å strekke seg lengre innenfor og utenfor de gitte rammene: *«Jeg tror at det er viktig at elevene tar på seg de oppgavene som gis, og jeg tenker at en balanse mellom utfordring og yrkesrelevans i disse oppgavene kan bidra til at elevene strekker seg ganske langt for å gjennomføre disse oppgavene enten de er praktiske eller faglige.»*. Denne responsen fremmes av Deweys prinsipper om at elever lærer best i situasjoner hvor de opplever relevans i det faglige innholdet (Biesta, 2004).

Hva gjør man i tilfeller hvor gjennomføring ikke er realistisk, og hvordan jobbes det i slike tilfeller? Trond sier at i de fleste tilfeller er gjennomføringen realistisk, men i enkelte tilfeller kan det oppleves som svært utfordrende på bakgrunn av forutsetninger og interessefelt. Informantene får spørsmål om det er realistisk at alle fullfører. Noen av informantene reflektere i en lang periode før de svarer, men jeg får noen konkrete svar relativt fort fra Kari: *«Ut ifra den sakkyndige vurderingen og de forutsetningene elevene har med seg, er det ikke realistisk at alle fullfører, nei.»*. Ola beskriver følgende: *«Nei, basert på interessefelt og forutsetninger hos noen av elevene er det ikke realistisk, men vi forsøker alltid å tilrettelegge slik at vi knytter undervisningen opp mot noen av elevenes interesser, men noen ganger er selv ikke dette nok.»*. Ingrid beskriver følgende: *«Jeg kan jo ikke garantere at alle fullfører. Jeg vil tro dette varierer fra år til år og fra elevgruppe til elevgruppe, men å år er jeg håpefull til at alle fullfører»*. I disse tilfellene hvor gjennomføring ikke er mulig, beskrives arbeidet som variabelt i den forstand at en prøver å finne alternative oppgaver og innhold som kan knyttes til disse elevenes yrkesinteresser. Noen ganger kan det også være aktuelt å finne en alternativ arena som er utenfor rammene til både yrkesretningen og skolen. Som regel vil det være i form av utplassering i bedrift innen et annet fagfelt som eleven selv har ytret ønske om å få utforske. Ola beskriver arbeidet i slike situasjoner som tilfeller hvor en må tenke utenfor boksen, *«Vi prøver å tenke utenfor boksen, og om det er skolen som er denne boksen så må det være greit tenker jeg.»*

Tverrfaglig samarbeid mellom programfaglærer og faglærere er noe som viser seg å være et stort fokus. Ikke bare innenfor grunnkompetanseløp, men på tvers av alle løp. Å kunne tilpasse fag som matematikk, engelsk, norsk og naturfag inn mot de ulike temaene i yrkesfagene vil i mange tilfeller ansees som kompetansefremmende for de aller fleste elever. Det vil også kunne gi dem en bredere forståelse for både yrkesfagene og fellesfagene. Samarbeidet mellom programfaglærere og faglærere er positivt beskrevet av samtlige informanter hvor en løpende dialog omhandlende samkjøring av innhold i undervisningen står sentralt. Ola beskriver potensialet i et tverrfaglig prosjekt som dessverre ikke ble gjennomført på bakgrunn av utfordringer knyttet til læreres arbeidsmengde. *«Vi hadde planlagt et tverrfaglig prosjekt med stort potensiale for å gi elevene et innblikk i sammenhengen mellom teoretiske fag og praktiske fag, men på*

bakgrunn av arbeidsmengden lagt inn i elevbedriften ble det ikke noe av». Det stilles et oppfølgings spørsmål til Ola om at det å undervise i flere klasser kan være en utfordring for et tverrfaglig samarbeid, «Ja, det er klart at den totale arbeidsmengden for fellesfaglærere blir enorm når en i hver enkelt klasse skal tilrettelegge undervisningen mot de yrkesfaglige temaene». Nils beskriver det tverrfaglige samarbeidet som velfungerende innen grunnkompetansløpene, men variabelt innenfor ordinære klasser. Dette grunnet forskjellen i størrelse på elevgruppene fra ordinære- til grunnkompetansløp. Ingrid uttrykker samarbeidet som positivt: «Kontaktlærer er veldig flink til å informere om hva klassen jobber med i programfag, slik at jeg kan rette min undervisning og innhold mot dette når jeg skal ha dem i engelskfaget». Her skildres dialogen mellom faglærer og programfaglærer som er viktig for å kunne skape et tverrfaglig samarbeid. Jeg bemerker meg Tronds respons på spørsmålet: «I fjord opplevde jeg at dette samarbeidet fungerte veldig dårlig. Fellesfagene var preget av mye fravær, som resultat av høy utskifting av lærere hvor fokuset rundt stabilitet og forutsigbarhet ble frafallende ...», «Det er klart at når fellesfagundervisningen er frivillig vil nok mange av elevene som unngår dette, spesielt når stabilitet og forutsigbarhet mangler». Stabilitet, forutsigbarhet og trygghet er noen av de viktigste forutsetningene for læring hos denne elevgruppen. Som presisert av både deltakerne, Hiim og Hippe (2009), Bergkastet et al. (2009) og Håstein og Werner (2019), vil trygghet være en høytstående faktor for læring på bakgrunn av denne elevgruppens ulike behov. Videre er det synonymt med inkludering i et praksisfelleskap, som både Dewey (Biesta, 2004) og Wenger (1998) beskriver som fremmede faktor for å gi et utbytte av måten lærere arbeider med yrkesdidaktiske grep. Faktorene vil naturlig nok være fraværende når elevgruppen er preget av mye fravær og høy utskifting av lærere. Trond beskriver årets samarbeid som betydelig bedre, «Vi får tilbakemeldinger fra fellesfaglærerne hvem som møter opp og hvordan det sosiale i klassen fungerer, så vi merker at skolen har tatt grep når det gjelder det organisatoriske i år». Han kommer med en digresjon for å informere om at klassen er sammenslått med en annen klasse i fellesfag. Dette kan tenkes at medbringer både positive innvirkninger og utfordringer i den sosiale strukturen i klassen, men dette ble det ikke sagt noe om. Det virker som at grunnkompetanseklassene i gjeldende år har engasjerte fellesfaglærere som bidrar i et godt tverrfaglig samarbeid.

4.6 Refleksjoner om yrkesdidaktiske grep og tiltak

Både ledere, rådgivere og lærere har et ansvar for å sikre gode yrkesdidaktiske grep og tiltak, men på ulike nivå. Som ledere kan det dreie seg om organisering av grupper, altså sammensetting av klasser. På et annet nivå kan det innebære utviklingsarbeid, plan- og timefordeling, elevenes timeplan og koordinering av ansettelsesforhold. Som leder vil man ha et ansvar for den administrative organiseringen. Når det gjelder sammensetting av elevgrupper, gjøres dette i samarbeid med rådgivere som administrerer informasjonsskriv på de enkelte elevene. Lærerens organisatoriske ansvar ligger i innhold, målsetting, ekskursjoner og interne samarbeid. Flertallet av lærere som jobber i den videregående skole underviser i flere klasser i løpet av et skoleår. Det skyldes at plan- og timefordelingen skal løses på en hensiktsmessig måte.

Informantene får spørsmål om de har reflektert over forskjeller i forberedelsesarbeid i ordinære klasser opp mot forberedelsesarbeidet til grunnkompetanseklasser. Ola gir uttrykk for at hovedforskjellen ligger i metodebruken, «Forskjellen ligger i undervisningsmetoden, hvor undervisningen i en grunnkompetanseklasse vil være mer

dialogbasert. I en ordinær klasse blir det nok mer gjennomgang av pensum videreført av arbeid med oppgaver». Jeg fulgte opp med et spørsmål hvor jeg lurte på om ikke dialogmodellen kunne benyttes i en ordinær klasse. Ola svarte «Jo». Det beskrives også i ettertid at hvilke metoder og modeller man benytter seg av er relasjonsstyrt, men også at innholdet i undervisningen ofte har medvirkning på hvilken metode en bruker. Kari beskriver at tidsperspektivet er hovedforskjellen i forberedelsene, «Når man har en slik tilrettelagt gruppe hvor alle elevene har individuelle opplæringsplaner, vil arbeidet og forberedelsene ta mye lengre tid på bakgrunn av at du kanskje må utforme flere ulike opplegg». Det forklares også at i en ordinær klasse har du ett opplegg å forholde seg til, med justeringer i form av veiledning under arbeidet og i ettertid. Det beskrives også av Ingrid at det er mye man må ta hensyn til under forberedelsesarbeidet, «Man tenker mye på hva som passer for den ene eleven, hva som passer for den andre, den eleven jobber systematisk og vil bli fort ferdig, skjønner du? så det er mye som foregår i hodet når du planlegger og forbereder deg til undervisningen i denne gruppen». Trond underviser ikke i andre klasser, og kan ikke svare på spørsmålet, men reflekterer seg frem til et svar, «jeg kan se for meg at forberedelsene vil ta lengre tid i en grunnkompetanseklasse, fordi man alltid må ha en backup plan ettersom dagsformen og humøret til elevene vil være med å bestemme om dem vil gjøre det eller det andre».

Informantene ble spurt om å reflektere over hvem som har hovedansvaret for at elevene får utvikle sine kompetanser. De fleste informantene mener at dette er hovedansvaret til lærerne, men og at andre faktorer som lærerne ikke alltid kan styre, kan virke inn. Trond har en forståelse for at det er kontaktlærer som har hovedansvaret for utviklingen, men at skolen har flere ressurser som kan bistå og støtte læreren i arbeidet; «Jeg føler skolen gir meg støtte i absolutt alle valgene jeg tar for å støtte denne utviklingen ... jeg er regelmessig i dialog med avdelingsleder og rådgiver for å diskutere ting som funker og ikke funker, og tiltak som skal utprøves ... jeg er heldig som har en ekstraressurs som bidrar og tar på deg mye av dette ansvaret i teamet, og jeg er glad for t jeg har en slik dyktig miljøveileder». Ingrid mener det er litt uklart, og har følgende respons; «Det burde være et bedre system på innføringen av nye lærere uten erfaring fra grunnkompetanseløp. Når en opplever å bli kastet inn uten informasjon om hva dette innebærer få man en følelse av at gruppen er litt satt til side, og at det ikke er så nøye med denne gruppen». Videre kommer Ingrid med en dypere forklaring. Hun mener det burde vært en ansvarsfordeling på alle nivå i skolen, og at det kommuniseres hva man som lærer kommer til, og hva det betyr å undervise i et grunnkompetanseløp. Kari trekker inn ressurser i svaret sitt. Hun utdyper at lærere har et stort ansvar, og at skolen skal legge til rette for at læreren i det hele tatt kan ta på seg dette ansvaret. Det følges opp med uttalelsen; «Vi er alle kunder av skolens ressurser og rammer vi har å operere innenfor, og det vil alltid være slik at vi kunne gjort mer, men igjen så må vi forholde oss til de ressursene vi har fått. Ansvaret ligger hos alle som er med på å forme elevene». Det kan virke som at skolens ressurser er en faktor med innvirkning på hvor vidt lærere klarer å overholde ansvaret. Det trekker også Nils inn i sitt svar; «Det er jeg som har hovedansvaret, men det er skolen som sitter med det overordnede ansvaret som for eksempel ressursfordeling. Dette vil være en faktor som i variabel grad kan påvirke hvor godt ansvaret kan bli overholdt». Som en tilleggskommentar beskriver Trond at ansvaret til en viss grad kan falle for mye over på miljøpersonell, som igjen kan skape et bilde på at lærere støtter seg i ulik grad på tilleggsressurser som er tilsatt i klassen.

Når informantene får mulighet til å ytre sin mening om hva som kan bidra til bedre læring og mindre stigmatisering i elevgruppen, kommer det frem en rekke empiriske forslag. Ola forklarer at rammefaktorer er en viktig del av utviklingen. Han forteller videre om et

konkret eksempel på hva rammefaktorer har av betydning for utvikling og mindre stigmatisering, «*Tidligere har klasserommet til elevene vært et møterom som egentlig ikke er tiltenkt som klasserom. Bare det å ikke ha et ordentlig klasserom opplevdes som stigmatiserende*». Ola forklarer forskjellen som oppleves når rammefaktorene er på plass, «*Nå har vi et klasserom som tilhører avdelingen, noe som gjør at de føler de er en del av fellesskapet, og det føler jeg er en utrolig viktig faktor, istedenfor at de skal være sekludert fra de andre elevene på avdelingen, da føler jeg det fort kan oppleves stigmatiserende*». Han trekker også fram aktiviteter som virkemiddel med tanke på både sosial- og faglig utvikling - men også som virkemiddel mot stigmatisering. Han legger også til at et fokus på integrering i felles skolemiljø kan være en faktor med positiv virkning. Ved å organisere ekskursjoner sammen med andre klasser, skaper man tilhørighet og samhold. Det har resultert i et sosialt felleskap på tvers av ordinære- og grunnkompetanseklasser. Ingrid påpeker igjen at rammene for løpet burde tydeliggjøres for lærere som er ny i grunnkompetanseløpet, «*En tydeliggjøring av rammene for dette løpet burde være på plass, spesielt for nyutdannede lærere, som jeg oppfatter som de som blir plassert i grunnkompetanseløp*». Hun opplever at det er spesielt de nyutdannede lærerne som blir satt inn i grunnkompetanseløp. Kari fremmer god planlegging og struktur som viktige bidrag for læring, og følger opp med å understreke at det også er viktig å utvikle gode relasjoner mellom elev og lærer, og innad i klassen er et viktig bidrag til bedre læring. Trond fremhever elevsyn som en faktor for bedre læring og mindre stigmatisering. Samtidig trekker han inn personlige erfaringer fra hva det innebærer å stå på den andre siden; «*Det er ikke noe tvil om at de som skal ha en tilknytting til en slik klasse må se elevene for de dem er. Egne erfaringer med egne barn har vist meg at mange har en særdeles dårlig holdning til en slik gruppe*». Han hevder at for å lykkes i en slik gruppe kan det være så enkelt som å være et medmenneske. Det ytres et tydelig ønske om en holdningsendring hos både lærere og andre elever, «*Vi som lærere må være våkne på når det kommer elever med særskilte utfordringer inn i felles arbeidsrom, at det ikke slenges ut kommentarer fra andre elever. Det burde absolutt ikke tillates*».

Avslutningsvis får informantene fritt spillerom til å ytre seg. Eksempelvis til å diskutere elementer de kanskje ikke har fått frem, blitt glemt eller som de føler er viktige for å forstå kompleksiteten rundt grunnkompetanseløpet. Nils forklarer sin ideologi, «*Tanken min er at alle er gode til ett eller annet, og vår jobb som lærere er å finne dette i hver enkelt elev. Finne noe de er gode- og opplever mestring i, og dyrke det for alt det er verdt*». Videre presiserer Trond viktigheten med et godt samarbeid og samspill med foresatte, men ytrer også en bekymring til slutt. «*Jeg mener også at det burde eksistert en eller annen form for oppfølging for disse elevene etter de er fylt 18år, slik at de ikke bare forsvinner*». Kari forsterker dette i sin besvarelse. «*Jeg skulle ønske det var mer forståelse ute i arbeidslivet for at vi har en befolkning fra A til Å, og at man ikke kan forvente at alle skal prestere på samme nivå. Rett og slett et mer inkluderende arbeidsliv*». Ola ønsker å legge et ekstra trykk på viktigheten av trygghet for elevene. «*Så lenge tryggheten er på plass, vil mulighetene for utvikling være mange. Ikke vær redd for å tenke utenfor boksen og finne alternative opplæringsmetoder og arenaer. Elevene kan mye, og det er vår jobb som lærere å få frem akkurat dette ved å skape trygge rammer og omgivelser*». Ingrid kan ikke komme på noe utenom det som allerede har blitt nevnt tidligere i hennes intervju. Hun refererer tilbake blant annet trygghet, god planlegging, relasjonsbygging, bedre forkunnskaper, og rammefaktorer.

Jeg har i dette kapittelet gi et innblikk i hva lærere oppfatter som gode yrkesdidaktiske grep og tiltak for å fremme faglig og sisal utvikling basert på deltakernes responser. Samtidig som det blir belyst en rekke grep som dreier seg om omramminger rundt

elevgruppen, har det også blitt belyst en del utfordringer basert på elevers forutsetninger, tidligere opplevelser fra skolen, og høy utskifting av lærere i fellesfagene. Mye av det som fremkommer dreier seg om å skape gode og trygge rammer innenfor elevenes skolehverdag. Det fremlegges også et stort fokus på et trepartssamarbeid mellom lærere, foresatte, og elever, som fremmer blant annet elevmedvirkning, differensiert innhold, og sosial inkludering på tvers av fagretning og klassetilhørighet. Det belyses problematikk rundt manglende forkunnskaper om grunnkompetanseløp for de med kortere fartstid som praktiserende lærer. Det ytres et større behov for en innføring i hva det innebærer å skulle undervise i en slik klasse, og hvilke hensyn som må tas.

5 Drøfting

Resultatene fra intervjurundene har gitt noen indikasjoner på hvordan lærere og rådgivere kan bistå i arbeidet med å sikre faglig og sosial utvikling hos grunnkompetanseelever. Jeg skal i dette kapitlet redegjøre hva deltakerne i prosjektet mente var viktige faktorer og tiltak, og som har blitt synliggjort i oppgaven. Deretter drøfter jeg hvordan arbeid og metodikk best mulig kan bistå elevene i sin utvikling. Videre gjør jeg et forsøk på å belyse lærere og rådgiveres dybdekunnskap om tema grunnkompetanse. Avslutningsvis ser jeg på skolens rutiner, som gir informasjon om overgangsrutiner, informasjonsoverføring, og formelle rutiner i tilrettelegging og tilpassing for grunnkompetanseelever.

5.1 Gode grep og tiltak

Resultatet av undersøkelsen viser at det finnes noen grep lærere og rådgivere kan ta, som har positiv innvirkning og betydning for å ivareta grunnkompetanseelever sitt behov for tilpasset opplæring. Deltakerne i undersøkelsen hadde viste til flere grep, rutiner og tiltak som de mente var hensiktsmessige, og som kan bidra til kvalitetssikring av tilrettelagt undervisning som fremmer og ivaretar elevenes behov i den videregående opplæringen. Det vil også belyses hvilken teoretisk forankring grepene har, og i hvorvidt de kan ses i sammenheng med det lovfestede og teoretiske grunnlaget for oppgaven.

Samarbeidet mellom grunnskole, videregående skole og foresatte. Ikke alle deltakerne i undersøkelsen har kontakt med elevene i forkant av inntaket til videregående skole. Det kommer frem at av de deltakerne med lærerfunksjon, er det bare en av dem som har hatt kontakt med elevene i forkant av inntaket. Av deltakerne med funksjon som rådgiver, har samtlige av rådgivere hatt kontakt med elever i grunnskolen i forkant av inntak. I disse tilfellene vil ungdomsskolene kalle inn elev og- eller foresatte til samtaler. Hensikten med møtene er å avklare rammer for tilpasningsbehovet. Møtet kategoriseres som et overgangsmøte hvor det drøftes og planlegges rundt elevenes tilrettelagte opplæring. Rådgiver fra mottakerskolen informerer om hvilke muligheter skolen har for å imøtekomme elevenes tilpasningsbehov, og det skapes et grunnlag for meldeskjema som sendes til elevens førsteønskete skole. Rådgivere er en viktig del av overgangsprosessen, og representerer en pedagogisk kvalitetssikring for eleven. Avgiverskole initierer overgangsmøtet. I tillegg får både foresatte og elever muligheten til å drøfte hvilke utdanningsvalg som finnes i videregående skole, og hvilke tilrettelegginger og tilpassinger elevene kan få der. Som det tydelig kommer fram i noen av intervjuene, har flere av elevene opplevd mye nederlag i grunnskolen. Ser man det i et livsløpsteoretisk perspektiv, vil erfaringene kunne ha betydning for elevens egen handlingsevne i de valgene eleven tar i planleggingen av egen yrkesutdanning (Elder & Shanahan, 1997). Dette vil også være en av de kritiske fasene i livet som Elder og Shanahan (1997) beskriver er med på utviklingen av elevens rolle i utformingen eget liv.

Hvis lærer får lov til å delta, sammen med rådgiver, i overgangsmøtene og i selve overgangsprosessen, det det bidra til en enda større trygghet for elevene i denne fasen. En utfordring ved overgangsfasen ligger i at noen av elevene ikke formidler informasjon ved hjelp av angiver- og mottakerskole. De formidler meldeskjema selv, eller i samarbeid med andre hjelpetjenester. Det kan ha grunnlag i informasjon om diagnose, medisinske behov, psykososiale vansker, eller lignende. Elever som går denne veien i overgangsprosessen, vil ikke få opprettet den kontakten med rådgiver i videregående skole, og mister da muligheter for innspill angående tilretteleggingsbehov som skal være

med i planleggingen. Elever i grunnskolen skal i regi av skolene få den informasjonen nødvendig for å kunne reflektere over hvilke yrkes- og utdanningsvalg de skal ta.

Et eksempel vil være informasjonsmøter hvor rådgivere fra mottakerskolene ikke vil være til stede. Det kan resultere i at foresatte mister viktig informasjon om mulighetene for tilrettelegging, som igjen kan føre til at planleggingsprosessen blir forskjøvet. Da kan det gå unødvendig mye tid før tiltak og rammer for læring er på plass. Gode grep for elevenes overgang fra grunnskole til videregående skole ligger, ifølge informantene, i at mottakerskole og rådgiver er tett på de aktuelle elevene for å fremlegge relevant informasjon med tanke på tilbud og muligheten skolen kan tilby. Med utgangspunkt i Hiim og Hippos (2009) teori om relasjonsbygging, kan man argumentere for at det trolig vil ha en positiv påvirkning at lærere som underviser i grunnkompetanseløp, og som skal ta imot disse elevene, er med i prosessen. Da kan de få et forsprang i relasjonsbyggingen. For elevene vil det også være positivt, da alt ikke er fremmed for dem ved første skoledag i nye omgivelser. Det er et eksempel på samarbeid mellom lærer og rådgiver som skaper et grunnleggende utgangspunkt for trygghet.

Som flere av informantene har vært inne på, vil det i mange tilfeller oppleves en eller annen form for stigmatisering hos elevgruppen. I lys av deltakernes respons, og en stor del av oppgavens teoretiske forankring, vil det i slike tilfeller være viktig å se, høre og respektere elevene. Det kommer frem i responsen til flere av informantene. De beskriver at de på et eller flere tidspunkt har opplevd tilfeller av stigmatisering. Noen av deltakerne ytrer en bekymring rettet mot hvordan noen med tilhørighet til det pedagogiske personellet håndterer denne type elevgruppe, noe som er svært bekymringsverdig. Skaalvik og Skaalvik (2015) poengterer at mennesker har et behov for selvverd. Selvverd refererer til å sette verdi på seg selv, å respektere seg selv og å akseptere seg selv. Stigmatisering er en faktor som senker elevenes selvverd, og som gjør det vanskelig for dem å føle seg sett og respektert av andre. Derfor er det en forutsetning at lærere jobber for å unngå stigmatisering, og bygge opp elevenes selvverd. Det vil igjen være en forutsetning for å oppleve mestring. Skaalvik og Skaalvik (2015) presiserer at selvverd også kan bety å akseptere seg selv for den man er, noe som også faller innenfor lærerens mange ansvarsområder. Å få elever til å godta seg selv for den de er, med alle ytre faktorer som jobber imot, vil være krevende. Samtidig kommer det også frem i undersøkelsen at det å ha opplevde flere nederlag, gjøre at mestringsfølelsen over selv den minste lille oppnåelse, vil være desto større. Det blir også lagt et stort fokus på å bygge opp elevene slik at en kan gi så mye mestring som mulig. Responsen fra deltakerne bærer et stort preg av verdiene framlagt av Håstein og Werner (2019), som beskriver inkludering, variasjon, elevenes erfaringer, faglig relevans, verdsetting, sammenheng og medvirkning. Verdiene skal bidra til en bredere forståelse og et mer helhetlig syn på tilpassingen, ut over de lovbestemte formuleringene av begrepet.

Interessedifferensiering i grunnkompetanseløp vil være knyttet til selve tilpasningen. Slik som Idsøe (2020) presiserer, vil tilpasset opplæring muliggjøre differensiering for å tilfredsstille elevenes behov. Informantene er tydelig på at for at elevene skal kunne oppnå en mestringsfølelse i skolen, må man lytte til hva de selv ønsker. Elevmedvirkning kan være krevende å få til i starten av skoleåret, da lærerens relasjoner til elevene så vidt er påbegynt. Blir man kjent med elevene og deres interesser, kan interessene kobles opp mot utvalget av kompetansemål i IOP. Videre stilles det krav innenfor rammeverket satt i IOP, og det presiseres også at elevene skal utfordres innenfor rammene som er satt. Dette samsvarer med viktighetsgraden av interessedifferensiering framlagt av Idsøe (2020) om elevmedvirkning i hva de skal lære. Å lytte til elevenes ønsker vil være en forutsetning for

både utvikling av egen stemme og identitet (Elder & Shanahan, 1997), mestringsfølelse i oppgaver knyttet mot interesser (Skaalvik & Skaalvik, 2015), trivsel og trygghet jamfør responsen til deltakerne i studien. En faktor som faller under både det å se, høre og å respektere elevene er skolens strukturelle forutsetninger. Det samsvarer med funn i undersøkelsen, hvor flere av informantene legger frem rammefaktorer som en viktig del av både den sosiale- og faglige utviklingen. Som Idsøe (2020) forklarer, er rammefaktorer som timeplanlegging, gruppering av elever og bruk av ressurser en forutsetning for god læring.

Respekten lærere viser ovenfor elevenes ønsker og betingelser er en del av arbeidet med å fremme motivasjon og læring. Samtidig har elevene sine grenser, de også. Elevene skal utfordres innenfor rammeverket, men det beskrives som en utfordrende og hårfin balanse. Presses det for hardt vil elevene på et punkt si stopp, miste motivasjon, og i verste fall få problemer med å møte opp på skolen. Som en av deltakerne sier, det handler om å se eleven for den eleven er, og være kjent med hva eleven kan klare ut ifra egne forutsetninger. Respekt og medmenneskelighet trekkes derfor frem som en viktig faktor for god læring og motivasjon. Det kan ses i sammenheng med trekkes verdier som beskriver en inkluderende læringsarena og et fellesskap hvor elevene har nytte av læringen (Håstein og Werner, 2019). En del av respektprinsippet ligger i det å kunne tilby en relevans i innholdet. Videre er det viktig å ikke møte elevene med en bastant holdning til det som allerede er planlagt. Noe en av deltakerne mener hen får frem ved «å tenke utenfor boksen». Om elevene ikke ser en grad av nytte eller relevans i undervisningen, vil det være lærers ansvar å finne metoder som fatter elevens yrkesinteresse. Det kan gjøres ved å omstrukturere formidlingen, innholdet eller ved å åpne for et diskursfelleskap.

Deltakerne i undersøkelsen viste en bred forståelse og kunnskap for hva tilpasset opplæring innebærer i praksis, og hvilke lovbestemmelser som omrammer begrepet. Det kan fremstå som noen av informantene mangler praktiske erfaringer på bakgrunn av en noe kort fartstid i lærerfunksjonen, men ettersom begrepet innebærer så mange faktorer og hensyn som skal tas, var det allikevel en god kunnskapsmessig tyngde. Slik som en av deltakerne beskriver begrepet kan man tenke at det leses direkte fra opplæringsloven § 1-3 (1998). Det kommer frem en rekke god eksempler av tilpasset opplæring som kan forsvare en direkte henvisning til opplæringsloven. Samtidig har deltakerne i relativt liten grad reflektert over forskjellen mellom tilrettelegging og tilpassing av opplæringen. Man kan, til en viss grad, argumentere for at begrepene forstås som ensbetydende. Som Idsøe (2020) beskriver, vil forskjellene være marginale. Hun argumenterer for at både tilpassningen og tilretteleggingen beskriver en behovsopplyllende prosess, men at tilretteleggingen kan ligge i rammefaktorer som gruppesammensetning, plassering, og plan- og timefordelingen. Dette samsvarer med en av responsene gitt i intervjuet. Det vil derfor kanskje ikke være nødvendig å skille mellom begrepene, ettersom en kan bruke begge begrepene når det kommer til rammefaktorer, innhold, mål og lignende.

Deltakerne nevner flere grep som kan gjøres for å tilpasse med tanke på forutsetninger og tilrettelegging mot interessefelt. Et grep er å tilpasse hvilke oppgaver elevene skal gjennomføre. Det er et viktig grep som kan bidra til å fremme læring og utvikling. Intervjuene bærer et overordnet preg av et høyt fokus på den sosiale utviklingen. Informantene grunnlegger fokus på den sosiale utviklingen med utgangspunkt i elevenes psykososiale forutsetninger. Før man kan fokusere på faglig innhold, må det sosiale være på plass. I undersøkelsen hadde en av informantene funksjon som rådgiver med spesialpedagogisk utdanning. Innenfor denne funksjonen var det i dette tilfelle et delansvar for ressursfordeling. Det innebærer at vedkommende var i posisjon til å kunne tilføre ekstra

ressurser der det var nødvendig. På bakgrunn av tidlig deltakelse i overgangsfasen til elevene, sitter rådgivere med mye informasjon angående elever. Det gjør rådgiverne godt egnet til å vurdere og tilrettelegge for elevenes behov. For eksempel ved å gi tilrettelagte tilbud i allerede planlagte grupper for elever med spesialundervisning.

Et annet tilretteleggingsbehov elevgruppen ofte har, er et behov for strukturering av skolearbeidet og hjelp til å opprettholde fremdrift i opplæringen. Denne strukturen dreier seg, ifølge en av informantene om en systematisk gjennomgang av tidligere gjennomgått pensum, og arbeidsoppgaver. Dette beskrives som en tilpasning lærere gjør for å gi elevene et bilde på sammenhengen mellom det allerede gjennomgåtte pensum og det som skal påbegynnes ved oppstart av en ny uke. Her beveger informantene seg innenfor det som Håstein og Werner (2019) beskriver som en utfordring. Utfordringen ligger i en manglende gjennomgang av stoff de tidligere har arbeidet med, som igjen leder til en manglende forståelse for dette stoffet og det som skal gjennomgås i den aktuelle timen. Kontaktlærer har tildelt en tilleggsressurs i form av miljøpersonell, som er behjelpelig i oppfølgingen av elevene. Det er en uttrykt selvkritikk fra en av informantene, at ansvarsfordelingen noen ganger og til en viss grad, kan falle mer over på miljøveilederen. Det kan også ses i sammenheng med at denne tilleggsressursen ikke alltid strekker til, da noen elever krever en mer omfattende tidsramme enn det ressursen gir anledning til. Videre har noen av elevene behov for kontinuerlig oppfølging og veiledning i opplæringen. Tilrettelegging som kan nevnes er opplæring og informasjon til elever og lærere ved akutt sykdom/anfall som kan oppstå hos enkelte elever, løsninger i henhold til oppbevaring av medisin og hjelpeutstyr. Sørge for at elevene får en teoretisk eller praktisk tilrettelegging i sin arbeidsplass. Dette kan være i form av anbefalinger om lærer/veileder med spesiell kompetanse innen det aktuelle yrket/faget. Til slutt er det forklart at elevene får veiledning og råd om hvordan de kan mestre den videregående opplæringen ved hjelp av et utvidet praksisløp.

Det kan virke som majoriteten av deltakerne er ubevisst nyansene ved begrepet tilpasset opplæring, da de beskriver praktiske eksempler og forankrer eksemplene til rammer fastsatt i lovverk og overordnede styringsdokumenter som opplæringsplaner og lokale læreplaner. Håstein og Werner (2019) peker på at en unyansert forståelse av begrepet tilpasset opplæring kan være utfordrende, da man kan oppleve mangel på detaljerte beskrivelser av begrepet. Det er også nevnt av Håstein og Werner at politiske formuleringer av konkrete prinsipper kan, og skal, virke mer overordnet enn detaljbeskrivende. Med bakgrunn i responsen til flere av deltakerne, kan det oppfattes som om begrepet forstås for overordnet, og dermed for lite detaljbeskrivende. Funnene fra undersøkelsen impliserer at spesielt de med mindre fartstid i skolen, vil basere undervisningen på de mer overordnede beskrivelsene av begrepet. Et av de mer overraskende funnene i undersøkelsen var et stort fokus på utviklingen av sosiale ferdigheter hos informantene. Fokuset var ikke grunnlagt i å frarøve elevene et faglig kompetanseutbytte, men heller som et av de mange stegene som må tas for å kunne skape grunnlag for faglig utvikling. Det er oppgitt i overordnet del av læreplanen for sosial læring og utvikling (2017), at skolen skal støtte og bidra til elevenes sosiale læring og utvikling gjennom arbeid med fagene og i skolehverdagen ellers.

Lærere som arbeider med grunnkompetanseelver, har et ansvar for at IOP skal inneholde relevante kompetansemål som tilfredsstillende elevenes forutsetninger. Det innebærer mål knyttet til faglige og sosiale læremål. Det kommer frem fra noen av informantene at det legges et større fokus på å arbeide mot sosiale mål og ferdigheter i sine grupper. Grunnlaget beskrives av informantene som nødvendig på bakgrunn av ulike faktorer.

Sosiale forutsetninger, ønsker fra foresatte, og fordi grunnleggende sosiale ferdigheter er nødvendig for å mestre samarbeid med andre. Sosiale forutsetninger kan dreie seg om sosial angst, autisme og lignende. Foresatte legger, som nevnt tidligere, et stort fokus på den sosiale utviklingen, noe som er grunnlagt i å skape trivsel, samhold, tilhørighet og motivasjon. Alle sentrale faktorer for å kunne lære, men som også forutsetter at elevene kan kommunisere med hverandre. Gode grep for å sikre god sosialkompetanse og sosiale ferdigheter for elevene er beskrevet av informantene som et trepartssamarbeid mellom foreldre, lærer og rådgiver, for å best mulig kunne tilrettelegge for elevenes forutsetninger. Videre handler det om å skape sosiale situasjoner hvor elevene går i dialog med medelever og voksne. Eksempelvis kan man planlegge ekskursjoner hvor elevgruppen alene, eller med andre, drar på turer sammen for å oppmuntre til sosial utvikling med andre. Gruppearbeid hvor elevene må kommunisere med hverandre for å løse oppgaver som er krevende. Informantene beskriver de overnevnte grepene som tiltak for elevenes utvikling av identitet og selvbilde. Som overordnet del av læreplanen beskriver, vil utvikling av identitet, selvbilde, meninger og holdninger skapes i samspill med andre. hvor identitet, selvbilde, meninger og holdninger blir til. Det sammenfaller med det flere av informantene skildrer; at den sosiale læringen skjer sammen med andre i ulike kontekster og aktiviteter som lærere organiserer. Det forklares videre en forståelse av hva det innebærer å ikke adskille faglige mål fra de sosiale ved å konstruere sosiale situasjoner hvor elevene må diskutere faglige spørsmål. Dette kan oppnås ved å praktisere Wengers (1998) prinsipper, ved at lærer skaper et diskursfelleskap- eller praksisfelleskap hvor elevene får oppgave som skal løses i felleskap eller i grupper. På den måten skapes det rom for at elevene kan basert på sine individuelle forutsetninger tilegne seg grunnleggende ferdigheter sammen med andre.

Resultatet fra undersøkelsen gir ikke konkrete eksempler på hva grunnleggende ferdigheter kan være innenfor de forskjellige løpene. Derimot viser funnene en forståelse av grunnkompetanseløpets definisjon som er kompetanse på et lavere nivå enn full yrkes- eller studiekompetanse. For å illustrere, har jeg valgt å trekke inn egne erfaringer fra arbeidet med grunnkompetanselever med tilhørighet i bygg- og anleggsavdelingen. Det er gjort for å konkretisere og eksemplifisere hva grunnleggende ferdigheter kan være innenfor det enkelte fag. I tømmerfaget har arbeidet med grunnleggende ferdigheter dreid seg om å lære elevene å håndtere verktøy. Eksempelvis å kunne bruke håndholdt verktøy som hammer, sag og skrumaskiner. Det brukes mye tid på bruksområder, riktig håndtering av verktøy, ergonomisk bruk, og vedlikehold. Målet er å skape en eierskapsfølelse hos elevene til utstyr og verktøy, noe som igjen kan lede til en forståelse for blant annet kostnader for utstyr som ikke blir vedlikeholdt eller behandlet riktig. Her beveger vi oss innenfor Deweys anbefalinger av pedagogisk praksis, hvor det må skilles mellom relevant og irrelevant innhold i undervisningen. Ved å kategorisere verktøysvedlikehold som grunnleggende kompetanse, forsterkes Deweys syn på pedagogisk praksis ved å gi elevene innhold som for dem, oppfattes som nyttig (Halvorsen, 2017). Det vil jo ikke alltid være slik at vi treffer med innholdet, og det kan oppleves, i et elevperspektiv, at innholdet oppfattes som heller unyttig enn nyttig. I slike tilfeller vil lærers arbeid med å tilpasse innholdet i en retning som hvor elevene opplever det som nyttig være viktig (Idsøe, 2020).

I dialog med noen av informantene i etterkant av intervjuene fikk jeg bli med i undervisningen for å observere praktiske eksempler på innholdet i undervisningen. Jeg har observert den ene klassen fra første til tredje time på en mandag, hvor de hadde faget *praktisk yrkesutøvelse*. Jeg observerte i oppstart at det er ilagt oppstartrutiner hvor elevene samles for å gå gjennomgå tema og oppgaver fra forrige uke, mens de spiller kort sammen med lærer og miljøveileder. Det viste seg å skape en naturlig dialog, og elevene

mestret godt kombinasjonen av sosialt spill og faglige samtaler. Informanten forklarte at dette gjøres for å repetere gjennomgang av fagstoff slik at elevene både får en ekstra påminnelse, samt at overgangen til ukens gjøremål vil gi mer mening. Jeg oppfatter dette som en positiv metode for å både bygge relasjoner innad i gruppen, og for utviklingen av elevenes sosiale ferdigheter. Etter hvert som gjennomgangen av ukens gjøremål var gjennomført, skulle elevene i verksted å jobbe med egne prosjekter. Gruppen har et verksted som er avlukket for almen ferdsel fra andre klasser, og har det utstyr og de maskiner som skal til for å gjennomføre alt fra enkle til mer kompliserte arbeidsoppgaver. Det er en del av tilretteleggingen for elevenes behov for differensierte rammefaktorer. Aksjoneringen er gjennomført relativt tidlig i andre termin av skoleåret, men observasjonene viser at fokuset på grunnleggende ferdigheter fortsatt står sentralt i opplæringen. Elevene fikk tett oppfølging og veiledning i sine arbeidsoppgaver. Veiledning knyttet mot mesterlæremetodikken, hvor konkrete eksempler viser at lærer først instruerer hvordan eleven skal utføre en arbeidsoperasjon, og hvor eleven senere forsøker å gjennomføre på samme måte. Eksempelvis kan det være veiledning i hvordan bruke en pensel, og forholdet mellom hva som er for mye maling og for lite, håndleddbevegelser og trykk. I andre tilfeller kunne observasjonene vise veiledning innenfor bruken av elektrisk utstyr hvor helse, miljø og sikkerhet står sentralt i opplæringen. Selv om elevene er godt informert om farer rundt bruk av elektriske sager, får de som regel en påminnelse før den brukes.

Arbeidsoppgavene elevene var i gang med å gjennomføre er ikke av den teknisk kompliserte sort, men de er allikevel en del av tilpasningen mot elevenes forutsetninger. For å skape en interesse har lærer og miljøveileder gitt elevene fritt spillerom innenfor rammeverket og yrkesretningen, til å velge hva de ønsker å produsere. I tillegg er arbeidsoppgavene tilrettelagt slik at elevene får med seg sluttproduktet hjem når de er ferdig. Det begrunnes i at elevene skal få en eierskapsfølelse til prosjektene sine, som leder til et ønske om å mestre. Videre at oppgavestrukturen ikke bare skal bli en øvelse, slik at elevene føler arbeidet har en mening og et mål. Metoden knyttet sterke bånd mot tre av modellene beskrevet av Hiim og Hippe (2009). Vekstmodellen som bærer preg av forsiktig tilrettelegging og å bygge opp under elevenes utforskertrang, og en mer passiv lærerrolle, og mester- lærling modellen, med de yrkesorienterte prinsippene hvor elevene observerer, oppfatter, og gjentar en arbeidsprosess i samarbeid og med veiledning fra lærer. En kan også finne trekk til dialogmodellen og dens prinsipper da læring skjer i dialog med felleskapet, hvor lærere og miljøveiledere stiller seg likeverdige med elevene. Kombinasjonen av disse tre pedagogiske modellene observeres som en positiv forsterkning til elevenes læringsutbytte, utvikling, og tilhørighet, ved at lærere er flinke til å ivareta de verdiene som beskrives under intervjurundene. Dette sammenfaller med Håstein og Werners (2019) beskrivelse av at det ikke er hensiktsmessig å jakte etter konkrete modeller som skal løse problemer ved formidling av kunnskap og tilrettelegging av undervisningen, da det vil lede til at en mister synet på allerede betydningsfulle sider ved undervisningen som pågår eller har pågått. Det er ikke sikkert at deltakerne bevisst benytter seg av flere ulike metoder og modeller samtidig, men det kan virke som at det gir et mer helhetlig syn på verdiene i undervisningen som Håstein og Werner (2019) beskriver. Valg- og kombinasjoner av ulike modeller som fremmer utvikling vil i stor grad være påvirket av elevenes forutsetninger for læring, slik det fremkommer av både responsen fra deltakerne, Hiim og Hippe (2009), og Håstein og Werner (2019) om hvordan elevenes forutsetninger er med på å legge føringer for hvordan en formidler kunnskap, og tilrettelegger for elevenes utvikling.

Under intervjuene og i arbeidet med analysen av det innsamlede datamateriale, kan man merke at forutsetninger for læring ikke kommer konkret frem som hovedgrunnlag for valgene som tas. Verken i metode, innhold eller undervisningsform. Noen av deltakerne nevner så vidt læreforutsetninger som faktor. Samtidig blir det gitt uttrykk for at gruppesammensetninger, mål, rammefaktorer og pedagogiske modellvalg, tas på bakgrunn av disse. Informantene får frem at forutsetningene ligger til grunn for alle valgene som tas, men at det ikke legges stort fokus på å fremheve forutsetningene. Det grunnliges i at for å kunne ta bort stigmappreget som ligger over elevgruppen, må ikke læreforutsetninger være en del av hva som definerer elevene. Det kommer tydelig frem at elevene i slike grupper, om ikke alltid så i stor grad, er klar over sine egne læreforutsetninger. Derfor er det viktig at skolehverdagen ikke bærer preg av påminnelser om hva eleven kan og ikke kan, basert på sine fysiske og- eller psykiske forhold. De fysiske, psykiske, og sosiokulturelle forholdene som omfatter elevene blir tydeligere i starten av skoleåret og i overgangsfasen fra ungdomsskole til videregående skole. Informantene understreker at disse forholdene kun er nødvendig å få fram under planleggingen, i oppstartssamtaler, og i arbeidet med IOP. Forutsetningene vil da være med lærerne videre, både skriftlig og i tankene når det skal produseres undervisningsopplegg og oppgaver for elevene i gruppe. Det vil være en del av den totale oppstartsfasen som Hiim og Hippe (2009) beskriver som en kartlegging av læreforutsetninger, og står i samsvar med informantenes uttalelser om å observere elevene i sosiale settinger for å skape samhold og et godt miljø i klassen. Det beskrives også at en av de største forutsetninger for læring er trygge rammer, tilhørighet og samhold. Uavhengig av elevenes personlige forutsetninger. Det kan virke som informantene som underviser i grunnkompetanseløp tar på seg hovedansvaret for å sikre at det skapes gode forutsetninger for læring. Samtidig som skolen og dens støtteapparat skal bistå i både kartleggingen, det konkrete arbeidet og oppfølgingen.

Alt i alt er de gode grepene basert på å ikke ha et for høyt fokus på elevenes læreforutsetninger, men heller å utfordre dem, stille krav innenfor rammeverket - men også å bevege seg utenfor rammene der det er aktuelt. Slik som en av informantene beskriver, er det viktig å tenke utenfor boksen. Spesielt i tilfeller hvor elevene kanskje ikke har sine hovedinteresser innenfor det yrkesvalget som er tatt. Noen kan være nok så rigide på at rammene skal følges, men det kan også oppleves som urettferdig for de som har blitt det som en annen informant beskriver, veiledet inn i et løp uten noe form for interesse eller forkunnskaper for hva løpet innebærer. Dette vil kategoriseres som en uforskyldt og påført forutsetning for elevens læringsmuligheter.

5.2 Nye utfordringer ved grunnkompetanseløpene

Hensikten med oppgaven har vært å belyse tiltak og rutiner for grunnkompetanseelver, samtidig som oppgaven også ønsker å utforske hva mer som kan gjøres for å sikre at elevgruppen får realisert sine særskilte behov for tilrettelegging. Undersøkelsen viste at det kan gjøres mer for å sikre tilrettelegging for elever i grunnkompetanseløpet. Undersøkelsen viser at det finnes svakheter i overgangsfasen som kan legge grunnlag for at elevene som kommer inn, ikke mestrer eller opplever tilhørighet og trygghet i klassen. Elever som søker ved å sende meldeskjema selv og via andre hjelpetjenester kan gå glipp av relevant informasjon om hvilken yrkesfaglig tilhørighet løpet har, da de ikke får opprettet kontakt med mottakerskole i forkant av skolestart. Videre fremkommer det i intervjuene at det hender at skolen gjør feil ved inntak og gruppesammensetning. Det kan

være et resultat av manglende informasjonsformidling under overgangsfasen for enkelte elever. Noen ganger vil elever ha tilrettelagt undervisning innenfor ordinære løp. Ifølge informantene kan det i noen tilfeller fungere godt, mens i andre tilfeller kan det fremme stigma og manglende tilhørighet for elevene det gjelder.

Det vil i oppstart av nytt skoleår, og i avslutnings- og overgangsprosessen fra forrige, holdes en rekke møter i forberedelsesdagene før skolen starte og elevene kommer. Møtene omhandler formidling av informasjon vedrørende gruppesammensetninger, gjennomgang av enkeltelevers tidligere skolegang, og hvilke elever som har med seg papirer vedrørende for eksempel sakkyndige vurderinger fra avgiverskole. Det kan virke som informasjonen som formidles under overgangsstadiet og under overgangsmøtene med avgiverskolene ikke håndteres formelt. Informasjoner som formidles muntlig og ikke blir notert, gjør at orienteringen bærer preg av forutinntatte betraktninger og til en viss grad personlige forhold som ikke har noe med tilretteleggingen å gjøre. Som et resultat av dette vil elevene ha lavere forutsetninger for å velge riktig, som igjen kan ende i de elevene havner i et løp utenfor egen yrkesinteresse. Det kan lett skje at informasjonen om elevenes behov formidles overfladisk, som regel på tampen av informasjonsmøtene. Det kan skyldes tidspress, for eksempel at flere elever skal møte rådgiver innenfor et kort tidsrom. Det anbefales som tiltak å innføre egne informasjonsmøter på videregående skole, både til elever har gått glipp av møtet i ungdomsskolen, og til elever som allerede har deltatt. For å håndtere en begrenset tidsressurs og mange elever som skal følges opp, vil det være viktig å formulere en prioriteringsrekkefølge for de elevene som har størst behov, eller som mangler informasjon. I tilfeller hvor elever underveis i opplæringen blir plassert innenfor grunnkompetanseløpet, kan det på tross av gode hensikter resultere i at elevene opplever manglende tilhørighet basert på allerede oppnådde relasjoner i klassen de har tilhørighet til. Avslutningsvis vil det være en viktig faktor at foresatte er påkoblet elevenes skole, for kunne bistå i informasjonsformidlingen angående elevenes ulike behov for tilrettelegging, men også for elevenes yrkesinteresser.

Grunnkompetanselevers særskilte behov for tilrettelegging formuleres som regel i en individuell opplæringsplan (IOP), som inneholder en kortfattet oversikt over den enkelte elevs behov. Tiltak og målsetninger skal også komme frem i her. Tiltakene skal beskrive hvilke tilretteleggelser og tilpasninger som skal gjøres for å tilfredsstille elevens behov. Arbeidet med planen er en prosess som pågår gjennom hele skoleåret. Lærere har muligheter til å endre og justere innhold av kompetansemål underveis i elevenes utvikling. Planen skal også inneholde en oversikt over endringer som er gjort, og også evalueringer lærer gjør underveis i utviklingsprosessen. Dette er som regel det som beskriver elevenes faglige og sosiale utvikling. Under intervjuene ble det å dokumentere faglig og sosial utvikling beskrevet som vanskelig. Det var kun en av informantene som beskrev at dokumentasjon av utvikling skjer i evalueringer skriftliggjort i de individuelle opplæringsplanene. Det vil også i de fleste tilfeller legges inn samtalereferat i IOP, fra fagsamtaler, foreldresamtaler og lignende. På denne måten får skolen en kvalitetssikring på at den faktisk gir den tilretteleggingen elevene trenger ut ifra meldte behov, og som dokumentasjon på hvilke valg som er tatt i henhold til tiltak som gjennomføres. Noen elever vil ha et større tilretteleggingsbehov enn andre, noe som tilsier en mer omfattende tiltaksliste, tilrettelegging, og tilpassing. I disse tilfellene vil IOP være et godt verktøy for elev, lærer og foresatte til å se om målsettinger blir nådd. Elevene forplikter seg i større grad til å ta ansvar for egen læring, når arbeidet med IOP gjennomføres i samarbeid med lærer, og i noen tilfeller med foresatte som tilleggsressurs. Foresatte er beskrevet av noen av informantene som en ressurs som er viktig for å kunne gi den beste tilretteleggingen for elevene i grunnkompetanseløp. På den andre siden, kan det være en utfordring om

foresatte ikke er påkoblet sine barn. Da faller ansvaret i mye større grad på lærer og tilleggsressurser, for å kunne gi riktig tilrettelegging og sikre god utvikling. Foresatte beskrives av informantene som elevenes viktigste støttespillere. Derfor er det utfordrende og trist når elevene mister, eller ikke har sine foresatte, med i skolehverdagen. Det kan også ses i sammenheng med Hiim og Hippe (2009) sine beskriver sosiale og kulturelle forhold, hvor uro og fravær av voksenpersoner i hjemmet kan medføre mangel av overskudd, ro, motivasjon og lærelyst.

Lærere vil kunne planlegge og følge opp tiltak for grunnkompetanseelevne på en bedre måte når tilretteleggingen formaliseres i en IOP. Den individuelle opplæringsplanen kan evalueres ved midtterminvurderinger, og ved og terminvurdering i januar og juni. En IOP kan også danne grunnlag for elev- og foreldresamtaler. Uavhengig grad av tilretteleggingsbehov for grunnkompetanseelever, vil oppfølgingsmøter og samtaler med foreldre og elev, være en sikring for å se om elevenes behov for tilrettelegging blir ivaretatt gjennom hele skoleåret. Alle elever har krav på, og skal ha underveisvurdering ifølge opplæringsloven (§ 3-10 & § 3-11). En IOP med omfattende tilrettelegging fordrer en oppfølging og evaluering av tiltak i utvalget. Det kommer frem av informantene at elever med IOP ofte vil ha den første evalueringen allerede før høstferien i oktober. Dette gjøres for å kunne se og evaluere hvordan elevene har tilpasset seg den nye skolen, og hvor vidt tiltakene virker eller ikke. Skolen bruker det som kalles for nettverksgrupper som tiltak for elever med særskilte behov. Nettverksgrupper er et tiltak iverksatt av skolen som fungerer som en støttegruppe utenfor klasserommets rammer, og er med på støtte elevene i skolehverdagen. Videre skal gruppen bidra til å skape et trygt sted for elever å oppsøke om de trenger noen å snakke med, enten det er faglige- og sosiokulturelle forhold. Nettverksgrupper kan fungere som et godt tiltak for skolen og elever ved at de får både oppfølging, evaluering, og utvikling av individuelle opplæringsplaner.

5.3 Revidering av skolens og lærernes rutiner

Undersøkelsen har vist at rutiner vedrørende overføring av informasjon med meldeskjema, kan bedres for å sikre en mer kvalitativ overføringsprosess, behandling og formidling av opplysninger og tiltak. Informantene uttrykker et ønske om en tredjepartsinnflytelse mellom avgiverskole og mottakerskole. Det blir beskrevet som en funksjon som håndterer overføringen av elevers meldeskjema mellom skolene, og som et tiltak for at alle elever med grunnkompetansemål skal få den informasjonen nødvendig i overgangsfasen. En annen mulig tiltak er at ungdomsskolene tilegner rutiner som sikrer at meldeskjema og andre vedlegg blir videresendt til elevens inntaksskole. Det vil være betydelig mindre ressurskrevende for skolene og fylkeskommunen å få tilsendt nødvendige skjemaer og vedlegg digitalt, heller enn at informasjonen skal formidles av elever, foreldre og andre hjelpetjenester. Som en av informantene beskriver, er besøk av elever i grunnskolen med grunnkompetanse som mål, noe som gjøres på eget initiativ, og i samarbeid med foreldre og foresatte. Det fremstår som om det ikke finnes noen formelle rutiner for disse møtene, og det kan virke som lærere bruker av egne ressurser i tilfeller hvor disse møtene oppstår. Informantene beskriver egne rutiner, både for oppstartsfasen og videre gjennom skoleåret. Rutiner i forkant av oppstart, er kun beskrevet av en av informantene. Rutinene baseres på en dialog mellom flere av avgiverskolene i området, hvor informanten på eget initiativ har iverksatt en kommunikasjonslinje mellom mottakerskole og de ulike avgiverskolene. Bakgrunnen for tiltaket var både å kunne skape en bredere mer gjennomført informasjonsflyt for foresatte og elever, men også for de elevene som havner utenfor

informasjonsformidlingen i ungdomsskolen. Det er ytre ønske om at et slikt tiltak skal innføres i alle grunnkompetanseløp, og ikke som et personlig tiltak fra enkeltlærere. På denne måten kan man som presisert tidligere starte arbeidet med å trygge elevene allerede i overgangsfasen, for å gi et bedre utgangspunkt ved oppstart.

I oppstarten av et nytt skoleår vil hverdagen oppleves som fremmed og skummel for mange av grunnkompetanseselevne. Mangfoldet av ukjente elever, nye rutiner, personell og områder å forholde seg til kan være skremmende. På bakgrunn av dette vil rutiner og tiltak utarbeidet av lærere og rådgivere, ha stor betydning for å gi elevene en god start på deres utdanningsløp. Det er beskrevet tiltak i undersøkelsen som jeg nå vil ta en systematisk gjennomgang av, som beskriver de første to til tre ukene ved oppstart, som vil være den neste kritiske fasen av elevenes integreringsfase. Ved første skoledag skal hele skolens elevmasse fordeles på tvers av avdelinger og utdanningsløp. Det betyr et høyt trykk av elever i fellesarealene, hvor de får tildelt sin plass i en klasse med kontaktlærer. Elever knyttet til grunnkompetanseløp har som regel sin første skoledag under planleggingsdagene uken før resten av elevene kommer. Dette er et enkelt tiltak som er satt inn for å sørge for at elevene gruer seg til å møte opp til første skoledag, og for å skape litt tryggere sosiale rammer for elevene de første to til tre dagene. I løpet av disse dagene får elevene mulighet til å gjøre seg kjent med skolen og hvilke rammer som er satt for dem. Det kan for eksempel være hvilke klasserom de har fått tildelt, hvor de ulike avdelingene holder til, hilse på andre lærere som skal undervise i klassen og hvilke verksteder og arbeidsrom de har fått tildelt. Når første skoledag for resten av elevmassen skal gjennomføres, har elevene i grunnkompetanseløpene allerede blitt kjent med skolens avdelinger, fellesarealer og faglærere knyttet til klassen. De fleste informantene bruker første skoledag til gjennomføring av den første elevsamtalen for å starte kartleggingen av elevens yrkesinteresser. På denne måten sliper elevene det verste trykket av ungdommer, og får tildelt tid i løpet av dagen hvor de skal møte til samtale med kontaktlærer og eventuelt miljøveileder. Elevsamtalen vil være preget av en åpen kommunikasjon som skal gi positiv oppmerksomhet eleven, for å vise at eleven er sett, hørt og at deres ønsker er respektert. Det må også legges vekt på under samtalen hvilke virkemidler eleven har tilgjengelig for å oppnå og mestre de forventningene skolen stiller til hen. Det kan være en utfordring å få elevene til å ytre seg om ønsker og interesser i slike tidlige stadier. Informantene beskriver viktigheten rundt arbeidet med å trygge elevene i forkant av elevsamtalen, slik at eleven vil ha lettere for å åpne seg, og å gå inn i en dialog på egenhånd sammen med lærer og miljøveileder (Bergkastet et al., 2009).

I løpet av et skoleår vil det bli foretatt mellom fem til sju elevsamtaler. I noen tilfeller, slik som ved grunnkompetanseløp, vil forekomsten av elevsamtaler være noe hyppigere. I de første ukene av et nytt skoleår vil kontaktlærere gjennomgå elevsamtaler for å starte arbeidet med kartlegging av yrkesinteresser, faglige og sosiale behov. Innen grunnkompetanseløpet vil det også foretas utviklingssamtaler. Det skjer i samarbeid med foreldre og foresatte, for å iverksette et samarbeid som skal pågå gjennom skoleåret. Elever som skal inn i slike møter burde i forkant av disse ha vært med på å legge rammene for kriteriene i forhold til hva han/hun skal bli målt i. Dette vil ifølge Bergkastet et al. (2009) skape motivasjon for gjennomføring av oppgaver og mål uavhengig om de er faglige eller sosiale mål. Samtalene kan beskrives som en utviklingssamtale (Bergkastet et al., 2009), og er preget av en åpen kommunikasjon mellom lærer, elev, og noen ganger foresatte. Det er ønskelig at foresatte er med i samtalene for å kunne skape et samarbeid og for å kunne drøfte elevenes muligheter, tiltak og tilrettelegginger som kan bidra til at man sammen utvikler elevens evner og ferdigheter. Det vil være viktig for utbytte av disse samtalene at lærer har en tydelig lederrolle, og er tydelig i formidlingen av hva som kreves

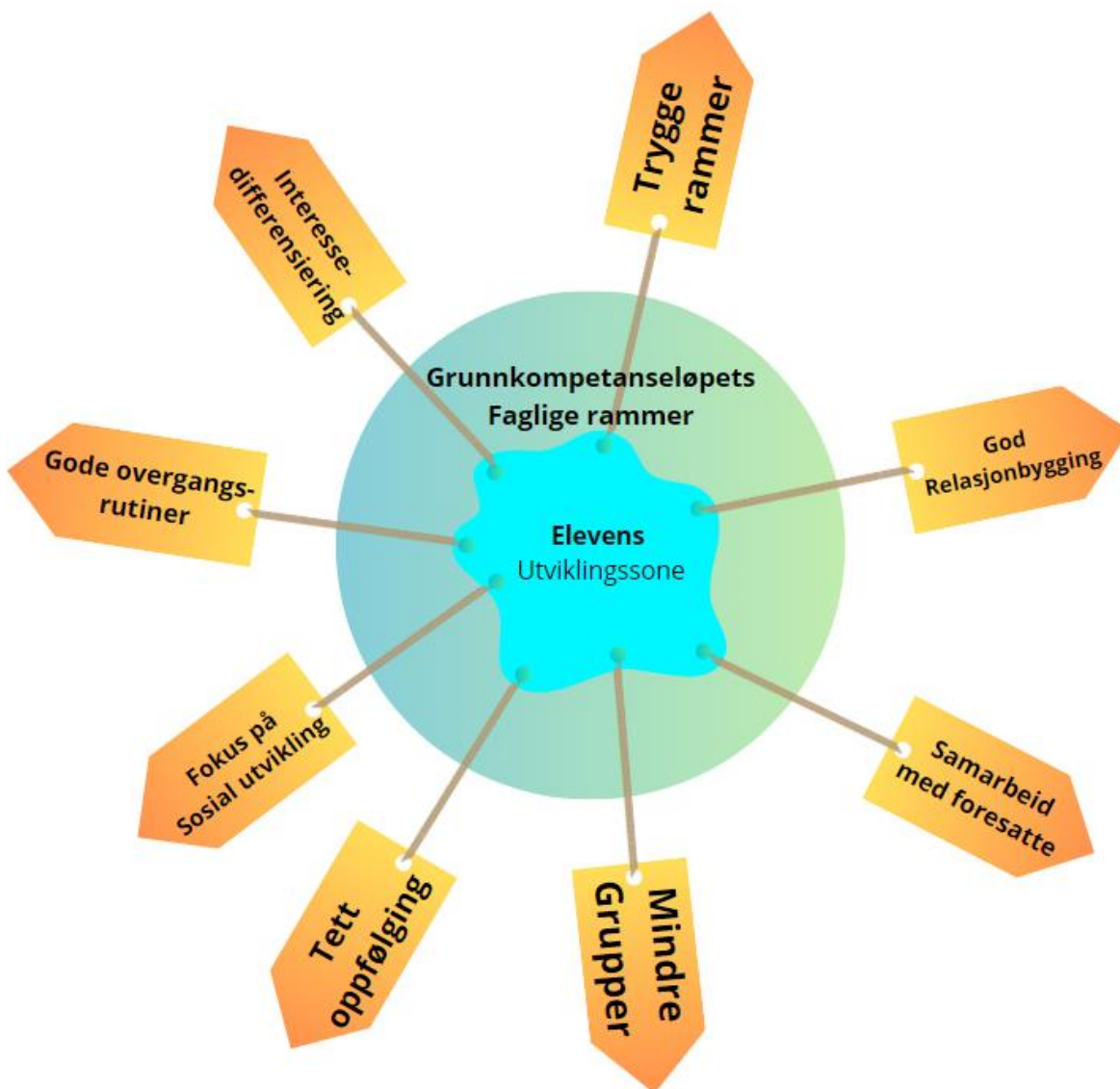
av samarbeidet (Bergkastet et al., 2009). På samme måte som Sylte (2021) beskriver i sin modell for utvikling, hvor en først og fremst kartlegger og ut ifra kartleggingen handler, gjør seg opp erfaringer som deles med hverandre, for så å analysere og konkludere med for eksempel nye grep og tiltak som kan utprøves. Dette beskrives av både av deltakere og sylte som en prosess som pågår gjentatte sykluser, og defineres som utviklingsarbeid i de fleste kontekster. I kontekst til oppgavens tema kan det dreie seg om å kartlegge grep og tiltak ut ifra elevers forutsetninger. Grepene og tiltakene vil iverksettes og forsøkes, for så at læreren- eller elevene, tilegner seg erfaringer som deles mellom elever og med lærer for å kunne analysere og konkludere grepen i enten positiv retning eller negativ. Det vil lede inn i en ny runde med utviklingsarbeid både for lærere i henhold til for eksempel undervisningsopplegg eller formidlingsmetode, og for elevene en utvikling i yrkesfaglig- eller sosialkompetanse.

Det ytres en del bekymringer fra informantene ved at det oppleves et fravær av foresatte hos enkelte av elevene. Det vil forhindre et mulig samarbeid med hjemmet, som igjen i større grad vil plassere ansvaret for utvikling over på lærer og miljøpersonell knyttet til eleven. Det gis eksempler på tilfeller hvor elever har gjennomgått et helt skoleår uten at foresatte har vært påkoblet elevens skoleliv. Det oppleves i slike tilfeller at elevene mister motivasjon og har vanskeligheter ved å uttrykke seg både faglig og sosialt. Som resultat vil ikke elevene det gjelder få med seg de viktigste støttespillerne med i sitt utdanningsløp, og de vil få en følelse av at de står alene i skolehverdagen. En annen ytret utfordring ligger i elevenes sosiale forutsetninger, hvor det kan være vanskelig å kartlegge elevens interesser på bakgrunn av nedsatt kommunikasjonsevner. Det kan dreie seg om psykiske forhold som begrenser elevens evne til å uttrykke seg. Et praktisk tilfelle kan være at eleven sliter med sosial angst, og vil ikke ønske å gå i dialog med lærer og miljøveileder. Det blir desto viktigere å ha gode rutiner og tiltak som fremmer oppbygging av trygge rammer ved skolestart.

Som en oppsummering av drøftingen har det blitt presentert tiltak og grep som kan fremme utvikling hos elevene. Grepene er forankret i deltakernes erfaringer- og utprøvinger, og de verdier som Håstein og Werner (2019) legger frem som fremmende for et godt tilpasset læringsmiljø. Grepene fremmer også Wengers (1998) prinsipper for læring i praksisfelleskaper, og Deweys (Biesta, 2004) ideologi om relevans i skolehverdagen. Skolens rutiner i henhold til overgang fra ungdomsskole til videregående skole har blitt belyst av deltakerne som utfordrende, på bakgrunn av manglende formaliserte informasjonsoverføringer. Samtidig er det innført en del gode grep i henhold til første skoledag, og hvordan skolen arbeiderer for å skape trygge rammer for elevene i sitt første møte med den nye skolehverdagen. Basert på tilbakemeldinger, og responsen jeg har fått fra deltakerne har jeg i neste kapittel laget en modell som illustrerer hvilke grep deltakerne mener er bidragsyttere i arbeidet med utviklingen av faglige og sosiale ferdigheter for grunnkompetanselever.

6 Grunnkompetanseelevens modell

Jeg har i tråd med egen tolkning av deltakernes respons, det teoretiske grunnlaget i oppgaven og oppgavens problemstilling laget en modell som illustrerer grunnkompetanseelevens utviklingssone. Modellen viser faktorer som er fremmende for elevens utvikling både faglig og sosialt. Inspirasjon for modellen er hentet fra Vygotskijs modell for *den proksimale utviklingssone*. Modellen illustrerer hvordan tiltak, grep og faktorer, er med på å trekke ut- og forstørre elevens utviklingssone for å nå grunnkompetanseløpets faglige rammer. Faktorene er valgt ut på bakgrunn av funn i undersøkelsen, hva deltakerne mener er kritiske grep for å styrke grunnkompetanseløpet, satt i sammenheng med relevant teori. Modellen skal vise elevenes potensielle utvikling, samtidig som den gir konkrete formuleringer for hvordan en kan arbeide innenfor de



rammer som er satt i lovverk og overordnede styringsdokumenter. Som Håstein og Werner (2019) beskriver, vil ikke begrepet tilpasset opplæring være for detaljerte når de presenteres i lover og læreplaner, men jeg har her plukket ut de faktorene som deltakerne mener fremmer elevenes utvikling gjennom tilpasning og tilrettelegging. Håstein og Werner (2019) poengterer også at tilpasset opplæring har flere nyanser, blant annet ikke bare hvordan lærere forstår begrepet, men hvordan elevene opplever det.

Modellen er basert på innsamlet informasjon hvor deltakerne har reflektert over tiltak som virker fremmede for elevgruppen. Jeg mener, basert på egne erfaringer, teoriene som er benyttet og responser fra informantene som er presentert i oppgaven, at denne modellen kan gi en noenlunde bredere detaljbeskrivelse av hva tilrettelegging og tilpassing betyr i praksis for elever i grunnkompetanseløp. Hensikten med å lage en modell var å få frem viktige grep og tiltak, men også mer generelle faktorer som læreren selv må nyansere. Modellen viser hvordan man i hvert tilfelle kan jobbe for å utvikle elevenes utviklingszone, og kan forstås som den mest sentrale forutsetningen for å utvikle hensiktsmessige yrkesdidaktiske grep i grunnkompetanseløp. Deltakerne beskriver i tråd med Hiim og Hippe (2009), hvordan elev- og oppfølgingsamtaler sammen med foreldre er en viktig faktor for å kunne bedre kartlegge hver enkelte elevs interessefelt, og for å kunne gi eleven en opplevelse av medvirkning i egen utvikling. *Mindre grupper* er tatt med for å belyse elevenes behov for trygge rammer og tettere oppfølging, for å lettere dyrke mestringsfølelsen til elevene. Basert på deltakernes respons, og Syltes (2021) beskrivelser motivasjonsfaktorer, vil elevenes motivasjon styres av hvor vidt en kan skape denne mestringsfølelsen. Det igjen kan resultere i en bedring i frafallstatestikk hos skolens grunnkompetanseløp. Det er viktig å forstå at faktorene illustrert i modellen må ses i sammenheng med hverandre, og at lærerens arbeid i relasjonsbygging vil defineres av hvor vidt en klarer å skape trygge rammer, lytte til elevenes ønsker, hvordan disse ønskene fremtrer i en differensiert undervisningssituasjon - og til slutt hvordan en følger opp elevene og skaper formative vurderingssituasjoner. Denne vurderingsmetoden er beskrevet av deltakerne og bærer preg av Syltes (2021) og Overlands (2020) prinsipper for vurdering, som dreier seg om å skape situasjoner hvor eleven får et utbytte av vurderingen. For læreren kan det i praksis bety å gi eleven en mulighet til å selv reflektere og vurdere sitt eget arbeid. I arbeidet med interessedifferensiering vil det være hensiktsmessig, på bakgrunn av deltakernes respons, og Hiim og Hippes (2009) fremlegg om elevsamtalen, å gi eleven en medvirkning i hvordan undervisningen skal utformes basert på elevens yrkesfaglige interesser.

Som avsluttende kommentar vil jeg nevne at selv om modellen ikke illustrerer konkret hva som er god undervisning, vil den kunne bidra til å skape et nytt nivå av det som er presisert i opplæringsloven om tilrettelagt og tilpasset undervisning. Studien og responsen fra deltakerne viser at faktorene i modellen er nødvendige for å kunne tilfredsstille elevenes behov for tilrettelegging og tilpassninger, for å kunne oppnå en ønsket utvikling både faglig og sosialt.

7 Avsluttende refleksjoner

Gjennom denne oppgaven har jeg presentert et teoretisk grunnlag valgt på bakgrunn av oppgavens problemstilling «*Hvilke yrkesdidaktiske grep opplever yrkesfaglærere er fremmede for grunnkompetanseelevs faglige og sosiale utvikling?*». Oppgaven har ved hjelp av den presenterte teorien gitt blant annet en ny forståelse av nyanser ved tilpasset opplæring gjennom responsen fra deltakerne i studien, og Håstein og Werners (2019) framlegg av nyanser av begrepet. Wenger (1998) har gitt meg et innsyn i hvordan elever kan lære i felleskap med andre, satt opp mot praktiske eksempler av praksis fremlagt av deltakerne. Biesta (2004) har gjennom sin skildring av John Deweys pedagogiske prinsipper, skapt en forståelse for hvordan faglig relevans og læring i praksis bidrar til et større kompetanseutbytte for elever generelt, og innen grunnkompetanseløp, satt i sammenheng av Idsøes (2020) ideologi om interessedifferensieringsprinsipper. Oppgavens formål har vært å skape en slags erfaringsdeling over gode grep og tiltak som kan overføres i nyere møter med slike elevgrupper. Samtidig var ønsket å skape en slags informasjonsformidling for nyutdannede lærere som skal jobbe innenfor grunnkompetanseløp. Slik som det fremkommer i kap. 4 Resultat og analyse, er det kanskje en manglende informasjonsflyt tilegnet de som skal undervise innenfor løpet for første gang. Håpet er at denne oppgaven kan bidra i læreres forberedelser til møtet med denne elevgruppen, for å gi en forståelse for hva det innebærer å være lærer i en grunnkompetanseklasse.

Denne studien har lagt søkelys på den faglige og sosiale utviklingen til en gruppe elever med særskilte tilretteleggingsbehov i sin opplæring. Tilrettelegginger som kreves for at gruppen elever skal få et tilfredsstillende utbytte av sin opplæring, og en utvikling av god faglig og sosial selvoppfatning. Oppgaven har forsøkt å vise lærere og rådgiveres rutiner og tiltak i arbeidet med elevgruppens faglige og sosiale utvikling i den videregående opplæringen. Det har vært utført lite forskning innenfor tema grunnkompetanse. Hvordan oppfatter denne elevgruppen sin elevrolle, og i hvilken grad kan de reflektere over sin faglige og sosiale utvikling underveis i løpet? Hvordan oppfatter de overgangsprosessen deres fra ungdomsskolen til den videregående opplæringen? Hvilken betydning har lærernes tiltak og tilrettelegging for elevenes utvikling og livsløp? Hvilken betydning har foreldre og foresatte for denne prosessen? Det har underveis i arbeidet med oppgaven kommet frem en rekke spørsmål, og resultatene av undersøkelsen har skapt flere spørsmål enn svar.

På tross av at det kommer frem flere spørsmål enn svar, har likevel undersøkelsen produsert en rekke viktige tiltak og grep, som kan tas i arbeidet med utviklingen av arbeidet rundt elevgruppen. Det kommer også fram et forbedringspotensial i overgangen, hvor det foreslås en ilegging av nye rutiner i form av informasjonsmøter for elevene i tiende klasse på ungdomsskolene, hvor lærer og rådgivere er deltakende. Videre synliggjør Oppgaven lærere og rådgiveres syn på elevgruppens faglige og sosiale utvikling ved å fremlegge grep og tiltak som kan fremme bedre utviklingspotensialer. For å få et mer helhetlig bilde og kunnskap om utfordringer og mulige tiltak, bør det fremskaffes mer kunnskap fra et elevperspektiv. Kunnskapen om hvordan en kan best mulig tilrettelegge for en mer kvalitativ utviklingsprosess for elevgruppen, ville kommet tydeligere frem om tema var belyst også fra elevenes perspektiv. I noen tilfeller vil det være aktuelt med elever som utvalg til en studie innenfor tema. Samtidig er kan det være etisk problematisk. På bakgrunn av elevgruppens forutsetninger, tilretteleggingsbehov, fysiske, psykiske, og sosiokulturelle forhold, og beskrivelser fra informantene i utvalget, kan det virke som at

elevgruppen vil være kategorisert som en sårbar gruppe elever. I en slik studie foreslås det at informantutvalget består av tidligere elever, som har fullført grunnkompetanseløp. De vil trolig ha bedre forutsetninger for å reflektere over egen skolegang, og om tiltak og grep de selv mener var fremmende eller hemmende. Stadiet elevgruppen befinner seg i, kjennetegnes som en periode i livet som skal gi en plattform og gode forutsetninger til å håndtere det kommende arbeidsliv, og kvalifisere elevene for voksenverden.

Opgaven har vist seg å produsere relativt konkrete tiltak som er nødvendige for å kunne sikre en faglig og sosial utvikling hos grunnkompetanselever. Deltakerne i denne studien har i lys av oppgavens teoretiske grunnlag ytret sine personlige opplevelser ved arbeidet med elevgruppen, og fremlagt det som er nødvendig i utviklingsarbeidet. Samspeillet mellom teorigrunnlaget og responsen til deltakerne belyses, noe som gjør at grep, tiltak og faktorer er godt forankret mot tidligere forskning, uavhengig av deltakernes innsyn i grunnlaget. Jeg har med det klart å svare på oppgavens problemstilling «*Hvilke yrkesdidaktiske grep opplever yrkesfaglærere er fremmende for grunnkompetanselevers faglige og sosiale utvikling?*», ved å formulere en modell som beskriver deltakernes formulerte grep, tiltak og faktorer for utvikling, og oppnådd målet med å skape en erfaringsdeling som kan gi bedre forkunnskaper for nytilsatte lærere, og videreutvikling for lærere med lengre fartstid.

Studien har belyst en rekke konkrete tiltak som kan bidra til å sikre en faglig og sosial utvikling for elever i grunnkompetanseløp. Deltakerne i studien har fortalt om sine personlige opplevelser i arbeidet med grunnkompetanselever, og beskrevet tilpasninger de mener er nødvendige i arbeidet med å utvikle et kvalitetstilbud som treffer elevgruppen godt. Oppgaven viser også at tiltakene som gjennomføres ved skolen samsvarer med tidligere forskning på hvordan man kan bruke yrkesdidaktiske tilpasninger til enkeltelever for å sikre individuell utvikling i tråd med den enkeltes læreforutsetninger og behov. Oppgaven svarer derfor på egen problemstilling «*Hvilke yrkesdidaktiske grep opplever yrkesfaglærere er fremmende for grunnkompetanselevers faglige og sosiale utvikling?*», illustrert med en modell som beskriver deltakernes formulerte grep, tiltak og faktorer for å sikre elevenes utvikling. Studien er derfor en påminnelse om at det kan være hensiktsmessig å skape en kultur for erfaringsdeling ved skoler som likner denne. Gjennom å arbeide med organisasjonskultur på en måte som inkluderer elever i grunnkompetanseløp, kan gi erfaringer og tilpasninger som over tid vil gi et bedre grunnlag for nytilsatte lærere som skal arbeide med grunnkompetanse og yrkesutdanning. Samtidig som den vil kunne bidra til videreutvikling for lærere med lengre fartstid. For at grunnkompetanseløp skal kunne oppfylle sin hensikt, er det viktig at lærere, rådgivere og skoler jobber aktivt med å utvikle og videreutvikle sine tilpassede opplæringsløp. Det er essensielt for at elever skal få den opplæringen de har rett på, og som er i tråd med intensjonene i grunnkompetanseløpene.

Litteratur

Alvesson, M. (2007). *Organisasjonskultur og ledelse*. Abstrakt

Andenæs, A. (2001). *Generalisering: Om ringvirkninger og gjenbruk av resultater fra en kvalitativ undersøkelse*. Gyldendal Norsk Forlag.

Bergkastet, I., Dahl, L. & Hansen, K. A. (2009). *Elevenes læringsmiljø- Lærerens muligheter*. Universitetsforlaget.

Biesta, G. (2004). *Kunnskapande som ett sätt att handla- John Deweys transaktionella Teori om kunnskapande*. *Utbildning & Demokrati*, 13(1), 41-64.

Bourdieu, P., Champagne, P. (1996). "Skoletaperne": *Stengt ute og stengt inne. I: Symbolsk makt*. Pax Forlag. Side 159-166 (8 s.)

Braun, V. & Clarke, V. (2006). *Using thematic analysis in psychology*. *Routledge*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>

Brinkkjær, U. & M. Høyen (2020). *Vetenskapsteori for lærarstudenter (2.utg.)*. Studentlitteratur.

Bruner, J. (2006). *In search of pedagogy*. Routledge.

Dalen, M. (2004). *Intervju som forskningsmetode. En kvalitativ tilnærming*. Universitetsforlaget.

Elder, G. og Shanahan, M.J. (1997). *Oppvekst, sosial endring og handlingsevne. Et livsløpsperspektiv: Oppvekst, generasjon og sosial endring*. Universitetsforlaget.

Flyvbjerg, B. (2004). *Five misunderstandings about case-study research*. I C. Seale (red), *Qualitative research practice*. London: Sage Publications.

Grønmo, S. (2004). *Samfunnsvitenskapelige metoder*. Fagbokforlaget.

- Grønmo, S. (2023, 16. Januar). *Kvalitativ metode*. I *Store norske leksikon*.
https://snl.no/kvalitativ_metode
- Halvorsen, T. (2017). *Pedagogikkens pionerer*. Gyldendal Norsk Forlag.
- Hatch, M. J. (2013). *Organization theory: modern, symbolic and postmodern perspectives* (3. Utg.). Oxford University Press.
- Hiim, H. & Hippe, E. (2009). *Undervisningsplanlegging for yrkesfaglærere* (3. utg.). Gyldendal Akademisk.
- Håstein, H., Werner, S. (2019). Tilpasset opplæring i fellesskapets skole. I M. Bunting (Red.), *Tilpasset opplæring- i forskning og praksis* (s. 19-55). Cappelen Damm Akademisk.
- Idsøe, E. C. (2020). *Differensiering i skolen: En praktisk bok om tilpasset opplæring*. Cappelen Damm Akademisk.
- Jacobsen, D. I. (2005). *Hvordan gjennomføre undersøkelser* (2. utg.). Høyskoleforlaget.
- Johnson, D., Johnson, F. (2013). *Group theory and group skills* (12. Utg.). Pearson.
- Kunnskapsdepartementet (2006a). *Læreplanverket for Kunnskapsløftet*. (Midlertidig utg.). Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- Kunnskapsdepartementet. (2011). *Motivasjon – Mestring – Muligheter*. (Meld. St 22. (2010-2011)). Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kvale, S. og Brinkman, S. (2012). *Det kvalitative forskningsintervju* (2. utg.). Gyldendal Akademisk.
- Melding. St. 57 L (2022-2023). *Lov om grunnskoleopplæringa og den vidaregåande opplæringa*. Kunnskapsdepartementet.
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/prop.-57-l-20222023/id2967679/>

Meyer, J. W. (2010). *World society, institutional theories, and the actor*. Stanford University

Myklebust, J. O. (1997). *Overgang på særvilkår*. Møreforskning Volda.

Nielsen, K., Kvale, S. (1999). *Mesterlære- Læring som sosial praksis*. Gyldendal Akademisk.

Nilsen, S. (2018, 02. januar). *Kombinasjon av kvalitativ og kvantitativ metode*.
<https://omhelse.no/a-kombinere-kvantitativ-og-kvalitativ-forskning/>

Nilssen, V. (2012). *Analyse i kvalitative studier- den skrivende forskeren*. Oslo: Universitetsforlaget

Opplæringslova. (1998). *Rett til spesialundervisning (1998-07-17-61)*. Lovdata.
<https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61/§5-1>

Opplæringslova. (1998). *Rett til vidaregående opplæring for ungdom (1998-07-17-61)*. Lovdata. <https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61/§3-1>

Opplæringslova. (1998). *Tilpassa opplæring (1998-07-17-61)*. Lovdata.
<https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61/§1-3>

Opplæringslova. (2006). *Undervegsvurdering i fag (2006-06-23-724)*. Lovdata.
<https://lovdata.no/forskrift/2006-06-23-724/§3-10>

Opplæringslova. (2006). *Undervegsvurdering i orden og atferd (2006-06-23-724)*. Lovdata. <https://lovdata.no/forskrift/2006-06-23-724/§3-11>

Overland, J-A. (2020). *Formativ og summativ vurdering*. NDLA. Hentet fra:
<https://ndla.no/nb/subject:1:9bb7b427-3f5b-4c45-9719efc509f3d9cc/topic:1:33316fa7-e6fc-455f-83446ffe45433269/resource:04f7cbdb-0d05-4bb3-9dcd-4c10b6354615>

Utdanningsdirektoratet. (u.å). *Overordnet del læreplan sosial læring og utvikling*. Hentet fra: <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-og-danning/sosial-laring-og-utvikling/?curriculum-resources=true>

- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode: En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier* (2. utg.) Universitetsforlaget.
- Postholm, M. B., Jacobsen, D. I. (2018). *Lærer med forskerblikk: Innføring i vitenskapelig metode for lærerstudenter*. Cappelen Damm Akademisk.
- Ringdal, K. (2018). *Enhet og mangfold: Samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode* (4.utg.). Fagbokforlaget.
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2009). *Promoting self-determined school engagement: Motivation, learning, and well-being*. Routledge.
- Rørvik, H. (1976). *Innføring i pedagogisk psykologi*. Universitetsforlaget.
- Schwarz, R. (2016). *The skilled facilitator*. John Wiley & Sons Inc.
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2015). *Motivasjon for læring: Teori + praksis*. Universitetsforlaget.
- Skagen, K. (2015). *Kunnskap og handling i pedagogisk veiledning* (2. utg.) Fagbokforlaget.
- Statistisk sentralbyrå. (2022, 13. juni). *Gjennomføring i videregående opplæring*. <https://www.ssb.no/utdanning/videregaende-utdanning/statistikk/gjennomforing-i-videregaende-opplaering>
- Sylte, A. L. (2021). *Profesjonspedagogikk: Relevant læring i praksis*. Gyldendal.
- Tjora, A. (2013). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (2. utg.). Gyldendal Akademisk.
- Utdanning.no. (2023). *Grunnkompetanse*. Hentet 16. mai 2023 fra https://utdanning.no/tema/nyttig_informasjon/grunnkompetanse

Utdanningsforbundet. (u.å.). *Frafall i videregående opplæring*. Hentet 1. mai 2023 fra <https://www.utdanningsforbundet.no/var-politikk/utdanningsforbundet-mener/artikler/frafall/>

Wenger, E. (1998). *Praksisfellesskaber*. Cambridge University Press.

Vedlegg

Vedlegg 1. Intervjuguide

Intervjuguide - Grunnkompetanse

<i>Opplysninger:</i> Dine opplysninger som navn, alder og arbeidssted vil bli anonymisert/ikke brukt i oppgaven.	
<i>Kjønn:</i>	
<i>Alder:</i>	
<i>Hvor mange års erfaring med undervisning i skolen, og innen grunnkompetanseløp? Og hvilken utdanningsbakgrunn har du?</i>	
Min problemstilling er: <i>«Hvilke yrkesdidaktiske grep opplever yrkesfaglærere er fremmende for grunnkompetanseslevers faglige og sosiale utvikling?»</i> Forskningsspørsmål: <i>1. Hva mener grunnkompetanselærere er fremmende faktorer for utvikling hos grunnkompetanse elever?</i> <i>2. Hvordan tilrettelegger grunnkompetanselærere undervisningen slik at undervisningen tilfredsstillere elevenes forutsetninger</i>	
<i>Introduksjon:</i>	Gjennom dette intervjuet vil jeg fremme ditt syn på hvilke faktorer som har positiv virkning i grunnkompetanse elevers faglige og sosiale utvikling. Jeg ønske også å få frem faktorer med negativ virkning sammenlignet med lærerpraksisen i en ordinær klasse.

<i>Lydopptak:</i>	I dette intervjuet vil jeg benytte lydopptak, og i etterkant vil jeg transkribere ordrett innholdet i intervjuet. Du vil få mulighet til å lese igjennom transkriberingen dette hvis det er ønskelig.
<i>Tid:</i>	Intervjuet vil ta ca. 40 min - 1 time
<i>Grunnkompetanse</i>	
Hvordan forstår du begrepet grunnkompetanse?	
Kan du fortelle hvordan skolen jobber med elever som havner i grunnkompetanseløp? Hvordan mener du dette arbeidet fungerer?	
Hvordan tolker du begrepet tilpasset undervisning? Hvordan praktiserer du dette?	
Kan du utdype hvordan du jobber med utviklingen av IOP? Hvilke hensyn må du ta når du skal undervise flere elever sammen? Fortell hvordan du jobber for at elevene skal få et utbytte av undervisningen din. Hva er fint, og hva er utfordrende med stillingen din? Hva tenker du kan bidra til at tilbudet for de med grunnkompetanseløp blir enda bedre?	
Kan det å skille seg ut fra resten av skolen være en faktor som forhindrer en best mulig utvikling hos disse elevene? har du opplevd stigmatisering hos grunnkompetanseelever?	

<p>Faglig utvikling/Kompetanseutvikling</p> <p><i>Kompetanse er å kunne tilegne seg og anvende kunnskaper og ferdigheter til å mestre utfordringer og løse oppgaver i kjente og ukjente sammenhenger og situasjoner. Kompetanse innebærer forståelse og evne til refleksjon og kritisk tenkning.</i></p>	
<p>Hvordan tilrettelegger du undervisningen slik at elevene oppnår denne kompetansen som er beskrevet?</p>	
<p>Hvilke utfordringer ser du ved begrepet kompetanseutvikling?</p>	
<p>Hvordan kan du som lærer forstå og bruke begrepet grunnleggende yrkeskompetanse?</p>	
<p>Sosial utvikling</p> <p>I overordnet del av læreplanen står det at skolen skal bidra til elevens sosiale læring og utvikling gjennom arbeid med fagene og i skolehverdagen.</p>	
<p>Kan du fortelle litt om hvordan du opplever at dere jobber med dette læreplanmålet innenfor dette studietilbudet? Hvilke hensyn må dere ta for å støtte sosial utvikling hos elevene?</p>	
<p>Hvilken betydning mener du, har det for elevene å føle sosial tilhørighet og trivsel i klasserommet/verksted/Programfag?</p> <p>Hvordan jobber du for å oppnå dette?</p>	
<p>Har du annerledes forventinger til elever som er i grunnkompetanseløp? Forklar hvorfor forventningene dine er annerledes, og hvordan du bruker disse i planleggingen av undervisningen</p>	
<p>Finnes det en måte å dokumentere den sosiale utviklingen?</p>	

<p>Hvordan tenker du at elevene motiveres slik at de klarer å fullføre påbegynt grunnkompetanseløp?</p> <p>Er det realistisk at alle fullfører?</p> <p>Hvordan jobber dere i tilfeller der gjennomføring ikke er mulig?</p>	
<p>Hvordan samarbeider programfaglærere og fellesfaglærere for å gi elevene et best mulig utbytte både sosialt og kompetansemessig?</p> <p>Kan du beskrive med et eksempel på godt samarbeid mellom lærere</p>	
<p>Avslutning</p>	
<p>Om du underviser i flere klasser, kan du beskrive forskjeller ved dine forberedelser før undervisningen i grunnkompetanse og ordinære løp?</p>	
<p>Hvem har ansvaret for at elevene får den undervisningen som bidrar til at de får utviklet sine kompetanser? Er det først og fremst læreren, eller er det skolen som skal støtte læreren i dette? Kunne du reflektert litt over dette for meg?</p>	
<p>Hva mener du kan bidra til bedre læring og mindre stigmatisering for grunnkompetanse elever?</p>	
<p>Er det noe mer du synes er viktig for å forstå hensynene som må tas i grunnkompetanseløp som jeg burde undersøke mer?</p> <p>Er det noe vi ikke har snakket om i intervjuet som du ønsker å snakke om?</p>	
<p>Takk for intervjuet!</p>	

Vil du delta i forskningsprosjektet

Grunnkompetanse?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å innhente informasjon angående Yrkesdidaktiske arbeid innenfor grunnkompetanseløp. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Formålet med prosjektet er å undersøke hvordan skolen- og lærerens yrkesdidaktiske arbeid innenfor grunnkompetanseløp påvirker elevers faglige- og sosiale utvikling. Problemstillingen til prosjektet lyder som følger: «Hvilke yrkesdidaktiske grep opplever yrkesfaglærere er fremmede for grunnkompetanseelevers faglige og sosiale utvikling». Hvem har hovedansvaret for arbeidet med undervisningsopplegg, og kompetanseutviklingen til sårbare elever. Prosjektet er en masteroppgave.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet. Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap (SU)/ institutt for lærerutdanning er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du har blitt utvalgt til denne studien da du har/har hatt en tilknytting til grunnkompetanseløp

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta, innebærer det at du gjennomfører et intervju på ca. 45 minutter. Omfanget av spørsmål vil være grunnkompetanseorientert, og dreie seg om dine erfaringer, meninger, og tolkninger innen løpet. Spørsmålene vil omhandle yrkesdidaktisk arbeid innenfor løpet, både ditt og skolens. Utvalget består av lærere med tilknytning til grunnkompetanseløp. Jeg tar lydopptak og notater fra intervjuet.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å

oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

Du som deltaker vil ikke kunne bli gjenkjent i publikasjon av prosjektet. Navn og andre personopplysninger som kan fremtre under intervjuet vil bli slettet.

Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?

Prosjektet vil etter planen avsluttes 25.05.2023. Etter prosjektslutt vil datamaterialet (Lyddopptak) med dine opplysninger bli slettet.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra *NTNU- Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap (SU) / Institutt for lærerutdanning*, har Sikt – Kunnskapssektorens tjenesteleverandør vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Dine rettigheter

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

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

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å vite mer om eller benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

- *NTNU- Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap (SU) / Institutt for lærerutdanning ved Mathias Sjødergren Løseth*, tlf: 94971914, epost: matlo@trondelagfylke.no. Veileder: *Eli Smepllass*, tlf: 99318432, epost: eli.smepllass@ntnu.no
- Vårt personvernombud: *Thomas Helgesen*, tlf: 93079038, epost: thomas.helgesen@ntnu.no

Hvis du har spørsmål knyttet til vurderingen som er gjort av personverntjenestene fra Sikt, kan du ta kontakt via:

- Epost: personverntjenester@sikt.no eller telefon: 73 98 40 40.

Med vennlig hilsen

Eli Smepllass
(Forsker/veileder)

Mathias S. Løseth

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet [*sett inn tittel*], og har fått anledning til å stille spørsmål.
Jeg samtykker til:

- å delta i intervju med lydopptak

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

[Meldeskjema](#) / [Grunnkompetanse](#) / Vurdering

Vurdering av behandling av personopplysninger

Referansenummer

240361

Vurderingstype

Standard

Dato

31.03.2023

Prosjektittel

Grunnkompetanse

Behandlingsansvarlig institusjon

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet / Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap (SU) / Institutt for lærerutdanning

Prosjektansvarlig

Eli Smeplass

Student

Mathias Sødergren

Prosjektperiode

13.02.2023 - 25.05.2023

Kategorier personopplysninger

Alminnelige

Lovlig grunnlag

Samtykke (Personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a)

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 25.05.2023.

[Meldeskjema](#)**Kommentar**

OM VURDERINGEN

Sikt har en avtale med institusjonen du forsker eller studerer ved. Denne avtalen innebærer at vi skal gi deg råd slik at behandlingen av personopplysninger i prosjektet ditt er lovlig etter personvernregelverket.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

Vi har vurdert at du har lovlig grunnlag til å behandle personopplysningene, men husk at det er institusjonen du er ansatt/student ved som avgjør hvilke databehandlere du kan bruke og hvordan du må lagre og sikre data i ditt prosjekt. Husk å bruke leverandører som din institusjon har avtale med (f.eks. ved skylagring, nettspørreskjema, videosamtale el.)

Personverntjenester legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32).

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til oss ved å oppdatere meldeskjemaet. Se våre nettsider om hvilke endringer du må melde: <https://sikt.no/melde-endringer-i-meldeskjema>

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

Vi vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Lykke til med prosjektet!