



UiT Noregs arktiske universitet

Institutt for lærerutdanning og pedagogikk

Lærarerfaringar i møte med elever i risikograppa for fråfall – korleis finne vegen inn?

Ei kvalitativ intervjustudie om praksiserfaringar frå yrkesfag i vidaregåande opplæring gjennom seks pedagogar

Marthe Frette

Spesialpedagogikk mastergradsoppgåve - PED-3901 – vår 2023

Innholdsliste

1	Innleiing og avgrensing	1
1.1	Innleiing	1
1.1.1	Bakgrunn	1
1.2	Grunnlag for val av tema	3
1.3	Føremål og problemstilling – avgrensing	3
1.3.1	Elevgruppa – ei gråsoner	5
1.4	Oppgåva si oppbygging	6
2	Teoretisk rammeverk	7
2.1	Innleiing	7
2.2	Overordna planverk og sentrale styringssignalar	7
2.3	Tilpassa opplæring – kunnskapsgrunnlag	9
2.3.1	Prinsippet om tilpassa opplæring	9
2.3.2	Fleire nivå i tilpassa opplæring	11
2.4	Relasjonskompetanse	12
2.4.1	Støttande relasjonar	13
2.4.2	Sjølvrådsrettsteorien	14
3	Forskningsdesign	15
3.1	Innleiing	15
3.2	Kvalitativ tilnærming som metode	15
3.3	Vitskapleg ståstad	16
3.3.1	Hermeneutisk tilnærming og fortolking	17
3.4	Kvalitativt forskingsintervju	18
3.4.1	Intervjuv-form - semistrukturert	19
3.5	Rekruttering av informantar og tilgang til felten	20
3.5.1	Strategisk utval	21
3.5.2	Presentasjon av informantane	22

3.5.3	Førebuing intevjuv	23
3.5.4	Hovudtema med nøkkelspørsmål	24
3.5.5	Gjennomføringa av intervju	25
3.5.6	Transkribering av intevjuva	26
3.6	Metode for analyse – Tematisk analyse	27
3.6.1	Analyseprosessen	28
3.7	Kvalitetsvurdering av kvalitative studiar	31
3.7.1	Reliabilitet – pålitelegheit	32
3.7.2	Validitet – gyldigheit.....	32
3.7.3	Generalisering	33
3.7.4	Etiske refleksjonar om forskarrolla og førforståing	34
3.7.5	Krav om konfidensialitet.....	35
4	Presentasjon av funn.....	35
4.1	Innleiing.....	35
4.2	Ny start med blanke ark?	36
4.2.1	Oppsummering av funn.....	38
4.3	Finne nøkkelen inn	38
4.3.1	Oppsummering av funn.....	39
4.4	Bruke tid til å falle til ro	40
4.4.1	Oppsummering av funn.....	41
5	Diskusjon med utgangspunkt i tema	42
5.1	Innleiing.....	42
5.1.1	Ny start med blanke ark?.....	43
5.1.2	Finne nøkkelen inn	45
5.1.3	Bruke tid til å falle til ro	46
6	Samanfatning med avsluttande kommentarar	47
Figur	49

Referanser.....	49
Vedlegg 1: Tilbakemelding og vurdering frå NSD (.....	57
Vedlegg 2: Informasjonsskriv med samtykke.....	59
Vedlegg 3: Intervjuguide.....	61

Forord

Denne masteroppgåva er ei avsluttande oppgåve ved Spesialpedagogikk ved UIT. Oppgåva vart starta på hausten 2018 og avslutta våren 2023. Gjennom denne studien har eg hatt eit ynske om å få meir og djupare innsikt i korleis læraren som er nærast eleven i den daglege skulekvardagen møter og legg til rette for desse elevane og korleis dei reflekterer over sin eigen pedagogiske praksis. Erfaringane og perspektiva deira utgjer ein verdifull innsikt i kva strategiar, tilnærmingar og ressursar som kan bidra til å styrkja motivasjonen og meistringa hos dei elevane som kanskje treng det mest. Tusen takk til informantane mine for verdifulle bidrag og positive innstilling til å dela praksiserfaringane sine i denne studien. Utan dykk ville det ikkje vore mogleg å få denne tilgangen. Eg vil også retta ein stor takk til rettleiaren min som var med i innspurten av denne oppgåva. Tusen takk for di positive støtte gjennom denne prosessen. Kjære medstudent; utan deg hadde det vore merkbart tyngre å gå inn i sluttspurten.

Jan Kristian, denne går til deg. Tusen takk .

Samandrag

I dagens samfunn står vi overfor utfordringar knytt til fråfall i skulen og talet på unge som står utan tilbod, arbeid og utdanning er altfor høgt. Det er difor nødvendig å undersøkje korleis vi kan finna vegen inn til elevar i risikosona for å bli ein del av denne statistikken. Korleis få ned fråfallet i vidaregåande skule har gjennom dei seinare åra vore gjenstand for mykje forskning og fokus. I NIFO-rapporten: «...respekten for forskjelligheten...» (Markussen, Carlsten, Grøgaard, & Smedsrud, 2019), kjem det blant anna fram at fleirtalet av elevar med lave inntakspoeng frå ungdomskulen går på yrkesfag. Resultatet av at desse elevane søker seg til yrkesfaga, er at det i nokon av utdanningsprogramma vil det vere elevar som treng stor grad av tilrettelegging og tilpassing i sin undervisningssituasjon. Dette kan stille ekstra høge krav til lærarar som skal møte og undervise desse elevane. Målet for denne studien har vore å kunne kome nærare inn på kva refleksjonar og handlingar som går før seg i praksisfeltet til dei som står elevane nærast i opplæringa, nemleg læraren. Med utgangspunkt i grunntanken om at kunnskapen om dette finst, men at kunnskapen på eit vis er «skjult» fordi det ikkje er ei enkelt handling eller ei «oppskrift» som utgjer dette. Det har det vore interessant å lytte til kva som vart trekt fram som viktige «nøklar» inn til læring og trivsel hjå elevar som har behov for ekstra tilrettelegging i skulekvardagen sin gjennom relasjonsbygging og pedagogisk tilrettelegging innafor ramma av ordinær undervisning på yrkesfaglege utdanningsprogram. Med utgangspunkt i dette er følgande problemstilling formulert:

Lærar erfaringar i møte med elever i risikogrupper for fråfall – korleis finne vegen inn?

Metode

Denne studien er gjennomført som ei med ei kvalitativ tilnærming til problemstillinga. I gjennomføringa har eg intervjuva seks lærarar med ulike bakgrunn. Alle underviste på ulike yrkesfaglege utdanningsprogram i gjennomføringa av datainnsamlinga. Resultata av analysen av materialet er gjennomført med utgangspunkt i Tematisk analyse (Braun & Clarke, 2006).

Resultat

Funna i studien er formulert under følgande tema: Ny start med blanke ark?, Finne nøkkelen inn., Bruke tid å falle til ro. Funna viser at informantane sine erfaringar og opplevingar i stor grad samsvarar med kvarandre. Det var dette til sist som utgjorde formuleringane og som igjen vil bli utgangspunkt for drøfting i diskusjonsdelen av oppgåva.

1 Innleiing og avgrensing

1.1 Innleiing

Gjennom dette kapittelet vil eg innleiingsvis presentere bakgrunn for tema i studien. Dette vil eg gjere ved å grunngje val av tema, peike på kvifor eg meiner det er aktuelt, samt gje ei avgrensing av oppgåva. Til sist i kapittelet vil eg presentere innhaldet i dei seks andre kapitla i oppgåva.

1.1.1 Bakgrunn

I eit samfunn der utdanning langt på veg er nøkkelen til suksess vil det vere viktigare enn nokon gong å forstå og identifisere korleis vi kan legge til rette skulekvardagen for at alle skal kunne delta og flest mogleg skal fullføre vidaregåande utdanning. Det å hindre fråfall og sørge for fullføring av vidaregåande utdanning vil vere kunne bidra til at menneske ikkje vert ståande utafor samfunnet på den måten at ein står utan utdanning, etterfølgd av å stå utan arbeid. Dette er ei stor samfunnsøkonomisk utfordring og trykket på korleis vi skal handterer dette aukar i takt med utviklinga i samfunnet. Det stiller høge krav til både den enkelte lærar i klasserommet, men også systemet rundt. I denne masteroppgåva er det den som står eleven nærast i sin skulekvardag som skal vere i søkelyset. Kva er det som gjer ein lærar og pedagog god i møte med elevar som står i fare for å ikkje meiste å gjennomføre den vidaregåande utdanninga si? Kva reflekterer dei over i møte med desse elevane og kva slags handlingar ligg til grunn for den pedagogiske tilrettelegginga? Denne studien stiller spørsmål til lærarar og pedagogar med ulik bakgrunn, men med det til felles at dei har erfaring med undervisning og tilrettelegging for elever med utfordringar av ulik grad.

I overordna del av læreplanverket under verdi og prinsipp: 2.4 Å lære å lære (Utdanningsdirektoratet, 2020), står det innleiingsvis at skulen skal bidra til at elevane reflekter over si eiga læring, forstå sine eigne læringsprosessar og tileigne seg kunnskap på sjølvstendig vis. Det å kome dit, kan for mange i denne elevgruppa som denne studien kretsar omkring vere ei utfordring. Vidare står det at denne ambisjonen om å utvikle evne til livslang læring hjå alle elevar krev ei brei tilnærming frå skulen. Dette er fordi at enkelte har utfordringar med å lære og at årsakene til dette ofte er fleire og samansette. Det vil difor vere heilt avgjerande korleis møte med skulen er og måten desse elevane vert møtt om dei skal nå dit.

All ungdom har rett til vidaregåande opplæring i dagens samfunn og det ligg i mandatet og lovverket å føre desse ungdommane fram til fullført utdanning. Når ein ungdom er ferdig med ungdomskulen og startar opp på vidaregåande skule forlèt dei eit utdanningsregime og kjem over til eit anna og nytt. Ansvar for desse ungdommane går dermed frå eit forvaltningsnivå til eit nytt nivå, noko som kan vere sårbart for nokon og kjærkome for andre. Dette vil uansett vere ein mogelegheit for alle til å få ein ny start på vaksenlivet og det som ligg føre seg på vegen dit. For nokon kan det vere ei større utfordring fordi opplevingane i grunnskulen har vore så dårlege at dei kan ha utvikla vegring og angst mot sosial samhandling og/eller læring. Ein del av desse elevane har hatt vedtak om spesialundervisning i ungdomskulen, men ynskjer å velje det bort på vidaregåande. Det har gjennom fleire år vore ein ganske intens debatt omkring bruken og effekten av spesialundervisning i skulen. Barneombudet sin rapport: «Utan mål og mening» kom ut i 2017, og Thomas Nordahl mfl. Sin rapport: «Inkluderende fellesskap for barn og unge» som kom ut året etter er døme på dette. (Barneombudet, 2017). Kritikken har mellom anna vore retta mot behov, omfang, innhald og kvalitet omkring måten desse elevane har motteke sin undervisning. I denne rapporten kjem det også fram at dersom barn og unge skal få realisert sitt potensial for læring, er det avgjerande om lærarar og andre får den støtte og vegleing dei treng i dette arbeidet. Vidare er det peika på den store variasjonen av fagpersonell og tilgang til dette på den enkelte skule. Gjennom praksisfeltet mitt som rådgjevar og pedagog innafor tilpassa undervisning har eg erfaring med at det kan vere store skilnadar mellom dei ulike kommunane og fylkeskommunane og korleis dei ein møter desse elevane og vidare korleis opplæringa har gått føre seg i grunnskulen. Dette kan utfordre dei vidaregåande skulane i møte med elevane med tanke på grensegangen mellom ordinær opplæring og spesialundervisning fordi ressursane er ulike og kulturen i den enkelte skule også er ulik. Det kan dermed vere heilt avgjerande for enkelte elevar at lærarar og andre har god kompetanse og kjennskap til ulike former for vanskar og veit korleis ein kan legge til rette på best mogleg måte for desse elevane. I denne oppgåva er det desse lærarane sin kompetanse og praksiserfaring eg er ute etter å få kjennskap- og tilgang til gjennom denne kvalitative intervjustudien. Gjennom studien har eg undersøkt kva erfaringar eit utval pedagogar/lærarar innafor yrkesfaglege utdanningsprogram har gjort seg i møte elevar som søker seg til vidaregåande utdanning utan poengberekning eller med lave karakterpoeng. Desse elevane søker til vidaregåande opplæring under særskilte paragrafar etter opplæringslova (Lovdata, 2013). Det kan vere søknad om individuell behandling eller søknad om fortrinnsrett. I denne studien er det elevgruppa som skal prøvast ut innafor dei ordinære rammene med tilpassa opplæring og ekstra tilrettelegging eg vil fokusere på.

Studien vil også fokusere på kva som kan vere utfordrande i dette pedagogiske arbeidet, men også korleis ein kan oppleve å lukkast i møte med elevane gjennom si pedagogiske tilnærming og erfaring i virke som lærar eller pedagog på yrkesfagleg programområde i vidaregåande opplæring.

1.2 Grunnlag for val av tema

Gjennom mine arbeidsår i vidaregåande skule har eg vore tett på mange elevar som på mange måtar vil karakteriserast med å stå i fare for å ikkje fullføre den vidaregåande utdanninga si av ulike årsaker. Eg har vore tett på ein del lærarar som viser at gjennom eit grunnleggande positivt elevsyn og evne til god tilrettelegging for den enkelte gjennom fokus på tryggleik og gjennom eleven sitt interessefelt kan livet på vidaregåande arte seg på ein annan måte enn i grunnskulen. Mitt utgangspunkt for denne studien er å utforske dette området i møte med lærarar som har erfaring med å undervise denne elevgruppa. Elevgruppa vil bli nærare presentert som elevar – ei «gråsone» under delkapittel 2.5.

Ved å gjere eit strategisk utval av informantar, ville eg undersøke kva som gjer at enkelte lærarar klarar å legge til rette for meistring og fullføring av vidaregåande skule på trass av historikk som kanskje skulle tilseie at dette ikkje skulle gå.

Samla sett har vi etterkvart mykje kunnskap i dette samfunnet om kva som til for meir inkludering av alle, korleis få betre tilrettelegging og kva som skal til av tiltak med mål om ein betre skule og utdanning for alle. Korleis få dette til å fungere i praksisfeltet og kva den enkelte lærar eller pedagog legg i dette arbeidet fører meg vidare inn mot føremålet problemstillinga i denne masteroppgåva.

1.3 Føremål og problemstilling – avgrensing

Min motivasjon og føremål med denne studien har vore å få tak i kva som må ligge til rette av pedagogiske og,- eller relasjonelle handlingar i tilnærminga til elevar med ein utfordrande skulehistorikk. Det kan like gjerne vere heilt bevisste val og tilnærmingmåtar til den enkelte elev og klasse som på systemnivå. Gjennom denne studien ynskjer eg å kunne kome nærare inn på konkrete handlingar og refleksjonar som er til stades hjå dei som står eleven nærast i opplæringa og i møte med elevar som av ulike grunnar har dårlege skuleerfaringar med seg inn til vidaregåande skule. Med andre ord ein lærar eller pedagog som har erfaring i å vere tett på denne elevgruppa. Eg har ein slags grunntanke om at kunnskapen om dette finst, men at kunnskapen på eit vis er «skjult», eller kjem ikkje tydeleg nok fram før ein reflekterer og

lyttar til erfarne lærarar over har stått i nettopp desse situasjonane med elvane sine. Vi veit på mange måta kva som skal til for at elevane skal kunne meistre skuleløpet sitt, men likevel er det så mange faktorar som står i vegen for at dette skal lukkast. Det kan raskt bli ein diskusjon om ressursar i skuleverket. At knappe ressursar kan hindre at elevane får den tilrettelegginga som det er behov for.

Elevar som søker seg til yrkesfaglege program vil få ein meir praktisk skulekvardag og på den måten kanskje oppleve større grad av meistring og motivasjon for å lære og for å vere til stades på skulen. Yrkesfaga har færre elevar i klassane enn det som mange kjem i frå på ungdomskulen og dei fleste vil møte ein meir praktisk skulekvardag enn tida på ungdomskulen har vore. Likevel er fråfalle høgast på dei yrkesfaglege programområda

Det er ulike vere faktorar som kan ligge til grunn for inntaket av desse elevane til vidaregåande skule. Alt i frå ulike diagnosar innafor lærevanskar og- eller sosiale og emosjonelle vanskar til komplekse familierelasjonar, barnevern, traumatiske opplevingar til fysiske utfordringar. Denne oppgåva har derimot ikkje fokus på konkrete diagnosar eller spesifikke årsaker til kvifor dei er søkt inn under «paraplyen» 1. februar søkar med individuell behandling meir enn å nemne det på generelt grunnlag. Det er også viktig å presisere at denne studien heller ikkje tek føre seg vidare oppfølging inn i vidare skulegang etter vidaregåande skule og heller ikkje vidare inn i yrkesopplæringslivet. Den vil difor ikkje vise om eleven lukkast vidare ut i arbeidslivet eller i vidare studiar. Det relevante for oppgåva er kva pedagogiske- og relasjonelle erfaringar frå praksisfeltet seks lærarar har gjort seg i møte med elevar i denne kategorien der målet er å fullføre og bestå utdanninga si. Eg er med andre ord ute etter å kome fram til erfaringsbaserte faktorar som desse lærarane legg til grunn for å lukkast i tilnærminga til desse elevane.

Denne studien handlar i så måte om elevar som kan ha hatt vedtak om spesialundervisning i ungdomskulen og skal «prøvast» ut i vidaregåande opplæring med tilpassing og tilrettelegging innafor det ordinære skuleløpet før eit eventuelt vedtak om vidare spesialundervisning vert gjort.

I NIFO-rapporten: «... respekten for forskjelligheten...» kjem det fram at fleirtalet av desse elevane går på yrkesfag (Markussen, Carlsten, Grøgaard, & Smedsrud, 2019). Det er nok mange årsaker til dette. Denne rapporten peikar mellom anna på årsaker som struktur, organisering, at yrkesfaga har færre elevar i klassen enn dei studieførebuande, samt at eleven

sjølv kan velgje utdanningsprogram og dermed få jobbe innafor sitt interessefelt. Resultatet av at desse elevane søker seg til yrkesfaga, er at det i nokon utdanningsprogram vil vere fleire elevar som treng stor grad av tilrettelegging og tilpassing enn i andre utdanningsprogram. Desse faktorane som rapporten peikar på, er også noko eg kan kjenne att i eigen arbeidspraksis og kvardag. Med mange elevar som treng ekstra tilrettelegging og trygging i sin skulekvardag kan det dermed stille ekstra høge krav til lærarar som skal undervise desse elevane. I mitt praksisfelt opplever eg nettopp dette og eg vil undersøke nærare korleis ein del lærar legg til rette undervisning gjennom relasjonsbygging og pedagogisk tilnærming for desse elevane, innafor ramma av ordinær undervisning på yrkesfaglege utdanningsprogram. Dette fører meg fram til problemstillinga:

Lærarerfaringar i møte med elevar i risikograppa for fråfall – Korleis finne vegen inn?

Vidare er det stilt tre forskingsspørsmål som har vore styrande i utforming og avgrensing i studien og som til sist var med på å ramme inn tre tema etter analysefunn i datamaterialet:

Korleis møte eleven fagleg og sosialt/menneskeleg?

Kva utfordrar deg som lærar i møte med elevar i risikograppa for fråfall

Kva er viktige faktorar i relasjonsbygginga?

1.3.1 Elevgruppa – ei gråsone

Kven er så denne elevgruppa denne studien skal ha som utgangspunkt i møte med mine forskingsspørsmål i studien? Mitt utgangspunkt for å bruke omgrepet «gråsone» er at det kan vere lite avgrensa skilje mellom spesialundervisning og tilrettelagt undervisning. Altså skilje mellom spesialundervisning og tilrettelagt undervisning. I dette legg studien til grunn at nokon av desse elevane kan ha hatt vedtak om spesialundervisning på ungdomskulen i større eller mindre grad. Om elevane har hatt vedtak om spesialundervisning er underordna i denne studien og vil ikkje definerast meir enn at det på generelt grunnlag dreier seg om elevar som av ulike årsaker vil kunne ha behov for ekstra styrking/tilrettelegging og tilpassing i overgangen og ved gjennomføring av vidaregåande opplæring. Det kan dreie seg om alt i frå ulike fagvanskar, diagnosar til sosioemosjonelle vanskar i ulik grad. Elevane skal i desse tilhøva «prøvast ut» gjennom tilpassa undervisning med større eller mindre tilretteleggingar. Det vil vere individuelt kva behovet er og det kan mange gonger vere usikkert kva utfallet blir med tanke på kva ressursar den enkelte skule har og korleis dei er organisert med tanke på generelle støttetiltak. I fagartikkelen: «Tilpassa opplæring/spesialundervisning –

skjeringspunktet sett frå PPT sin ståstad» frå 2012, omtalar forfattaren denne elevgruppa. (Danielsen, 2012, s. 21). Det er alt i alt mange ulike omstende kring eleven sin historikk, innsats og læringsutbytte som vil være uavklart før ein har prøvd overgangen til noko nytt. Fellesnemnaren for elevgruppa er at dei har hatt støtte og hjelp utover det «ordinære» i sin skulegang og at overgangen til vidaregåande skule dermed vil vere sårbar med tanke på vidare utvikling.

1.4 Oppgåva si oppbygging

Denne oppgåva består av følgande seks hovudkapittel: innleiing og avgrensing, teorigrunnlag, forskingsmetode, presentasjon av funn, diskusjon av funn og samanfatning med avsluttande refleksjonar. Innhaldet i dei ulike hovudkapittel er som følger:

Kapittel 1 – Innleiing og avgrensing: Her vil grunnlag for val av tema i studien gjort greie for gjennom bakgrunn for val av tema, grunnlag for val, føremål og problemstilling samt ei presisering av elevgruppa som vil vere utgangspunktet for tema i studien.

Kapittel 2 – Teorigrunnlag: Innleiingsvis i dette kapitlet vil det vere ei kort oversikt over sentrale endringar i vidaregåande opplæring. Her under vil også relevant grunnlagsmateriale i form av sentrale forskingsresultat og relevant litteratur ligge. Desse teoretiske perspektiva vil vere grunnlaget for å svare på problemstilling og forskingsspørsmåla i studien og igjen vere med å reflektere tema i diskusjonsdelen av studien.

I Kapittel 3 – Forskingsdesign: Inn under dette kapitlet vil metoden av forskinga bli presentert samt forankring til relevant vitskapsteori i studien. Her vil også prosessen med utval av informantar bli gjort reie for, samt metoden for gjennomføring av intervju. Analyseprosessen av datamaterialet saman med etiske refleksjonar omkring utveljing av informantar og mi førforståing som forskar vil også høyre til her. Omgrepa reliabilitet, validitet og generalisering vil også handsamast i dette kapitlet.

I kapittel 4 – Presentasjon av funn: Gjennom dette kapitlet vil analyseprosessen bli gjort greie for saman med presentasjon av sentrale funn som er kategorisert etter tema. Desse funna vil underbyggjast med sitat frå informantane og dermed vere utgangspunkt for diskusjon i neste kapittel.

I kapittel 5 – Diskusjon av funn: Her vil resultatene frå studien bli drøfta med utgangspunkt i teoretiske perspektiv og resultat av forskning på feltet med relevans til tema i oppgåva i lys av tema i studien.

Kapittel 6 – Samanfating med avsluttande refleksjonar: I dette avsluttande kapittelet vil studien gjere greie for korleis problemstillinga er svart på gjennom tre tema som kom fram gjennom tematisk analyse av datamaterialet i denne kvalitative studien. Avslutningsvis i studien vil den peike på kva framtidig forskning kunne sett søkelyset på i lys av tematikken i denne studien, samt eigne refleksjonar omkring funna i studien.

2 Teoretisk rammeverk

2.1 Innleiing

I dette kapittelet vil eg gjere greie for det teoretiske grunnlaget som eg meiner vil vere relevant i møte med tematikken og problemstillinga i denne studien. Dette er forsøkt ramma inn gjennom aktuelle omgrep og avklaring omkring den retning og fokus som tematikken i oppgåva og problemstillinga peikar på. Overordna planverk og sentrale styringssignal som eg vurderer som relevant opp i mot tematikken i oppgåva vil ramme inn og setje problemstillinga inn i kontekst. I tillegg vil eg gje ei avklaring av omgrep som eg meiner kan vere relevant i høve tema og problemstillinga i oppgåva. Aktuelle tema som vil bli presentert vil vere innafør omgrepet tilpassa undervisning med utgangspunkt i skulens mål og mogelegheiter. Vidare vil relasjon og relasjonskompetanse vere eit aktuelt teoretisk perspektiv og vil her bli presentert i eit meir generelt og overordna perspektiv. Det vil også vere aktuelt å dra inn meir spesifikk forskning eller teoretiske perspektiv i diskusjonsdelen under dei ulike tema i oppgåva dersom eg finn dette relevant.

2.2 Overordna planverk og sentrale styringssignal

Vi veit at fråfall frå vidaregåande utdanning på sikt kan føre til utanforskap og at dette igjen kan ha store konsekvensar, både samfunnsøkonomisk og ikkje minst for det enkelte menneske. Gjennom fleire Stortingsmeldingar har det vore peika på ulike felt innafør barnehage, skule og SFO for å hindre fråfall i vidaregåande opplæring. Barneombodet sin fagrapport: «Utan mål og mening?» som kom ut i 2017 viser blant anna at det går ut over vidare utdanningsval, framtidig arbeid og psykisk helse. (Nordahl T. m., 2018). Statlege føringar peikar i retning av meir, ordinær tilpassa opplæring og mindre spesialundervisning. Stortingsmeldinga Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og

SFO som kom ut i 2019 (Kunnskapsdepartementet, 2019) vil legge til rette for at vi skal ha ein skule om skal gje alle born og unge like mogelegheiter uavhengig av sosial, kulturell og språkleg bakgrunn, kjønn, kognitive og fysiske ulikskapar. Alt dette krev eit inkluderande fellesskap og tidleg innsats av tiltak og god fagleg kompetanse. I tilrådinga frå Kunnskapsdepartementet 26. mars 2021, og godkjent i statsråd same dag la Regjeringa Solberg fram Fullføringsreforma – med opne dører til verden og fremtiden, (Kunnskapsdepartementet, 2021). Her har regjeringa sett seg som mål at ni av 10 skal fullføre og bestå vidaregåande opplæring i 2030. Gjennom fullføringsreforma er det føreslått fleire tiltak for at både ungdom og vaksne skal bestå med studie- eller yrkeskompetanse og på den måten vere godt førebudd til vidare arbeidsliv og utdanning. Med førti nye læreplanar for grunnskulen og vidaregåande opplæring som no er tatt i bruk gjennom fagfornyinga, har vi fått den største endringa av innhaldet i skulen sidan kunnskapsløftet i 2006. Det er med andre ord tydelege, nasjonale føringar om at talet på elevar som mottek spesialundervisning i norsk skole, skal reduserast. I framtida skal de fleste elevar høyre til innafør fellesskapet i den ordinære, tilpassa opplæringa. Forslag til ny opplæringslov vart lagt fram for behandling i Stortinget og skal etter planen gjelde frå august 2024. Forslaget til ny lov er bygd på tre Stortingsmeldingar; Meld. St. 6 (2019-2020) Tett på – tidlig innsats og inkluderande fellesskap i barnehage, skole og SFO (Kunnskapsdepartementet, 2019), Meld. St. 21 (2020-21) Fullføringsreforma – med opne dører til verden og fremtiden (Kunnskapsdepartementet, 2021), og Meld. St. 18 (2020-21) Oppleve, skape, dele. Kunst og kultur for, med og av barn og unge. (Kultur- og likestillingsdepartementet, 2021).

Det vil likevel også i framtida, vere elevar som treng tettare oppfølging i den ordinære opplæringa. Denne elevgruppa vil vere ekstra sårbar med tanke på fråfall og manglande gjennomføring. Kompetanseløftet for spesialpedagogikk og inkluderande praksis (Utdanningsdirektoratet, 2022) har som mål at alle born og unge skal oppleve eit godt, tilpassa og eit inkluderande tilbod i barnehage og skule. Ein skal sjå samanhengen i det allmennpedagogiske- og spesialpedagogiske. Lærarane skal ha samarbeidskompetanse for å bygge eit godt lag rundt elevane og kompetanse på «vanlege» utfordringar, men og meir samansette og meir komplekse utfordringar.

Norsk vidaregåande opplæring gjekk i løpet av ein tolv års periode gjennom to store reformar; Reform 94 og Kunnskapsløftet i 2006. I heile perioden har det vore knytt ambisiøse målsetjingar til reformane: Alle skal ha rett til vidaregåande opplæring med rett til å nå så langt som mogeleg. Utdanninga skal bidra til sosial utjamning med utgangspunkt i det

sentrale verkemiddelet; tilpassa opplæring prinsipp utdanningsløpet. Det har i hovudsak vore politisk einigheit om både målsetjing og bruk av verkemiddel på trass av farge på regjering og statsråd. (Markussen E. , 2009).

Samla sett er det ei stor satsing med ei tydeleg retning frå politisk hald at gjennom tidleg innsats og inkluderande praksis skal fleire unge ha like mogelegheiter til å kunne skape seg gode liv. Ved å fullføre vidaregåande opplæring vil fleire ha ein lettare tilgang til å velje sin veg vidare i livet og på den måten delta i samfunnet og i arbeidslivet.

2.3 Tilpassa opplæring – kunnskapsgrunnlag

2.3.1 Prinsippet om tilpassa opplæring

Prinsippet om tilpassa opplæring bygger på forståinga av at alle elevar skal ha mogelegheiter for læring i den same skulen. Tilpassa undervisning er som mange andre omgrep innafor utdanning fyrst nytta i politiske samanheng. Sjølve prinsippet om tilpassa opplæring var allereie nemnt så tidleg som i 1967 i normalplanutvalet si innstilling til Normalplan for grunnskulen. Retten til tilpassa opplæring ligg i Opplæringslova. (Opplæringslova, 2005) med følgande ordlyd: «Opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven, lærlingen og lære kandidaten.» Kunnskapsløftet hadde som eit av sine overordna mål å sørge for at omfanget av tilpassa opplæring auka ut i frå eit klart ynskje om at elevane skulle prestere betre fagleg Bakgrunn for satsinga på tilpassa undervisning er å finne i Stortingsmeldinga «Kultur for læring» (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2004). Denne forklarar dei store skilnadane i læringsutbytte mellom blant anna kjønn, etnisk- og sosial bakgrunn ved mangel av tilpassa opplæring (Bachmann & Haug, 2006, s. 11). Retten til tilpassa opplæring kan både takast i vare innafor opplæringa sine ordinære rammer eller i form av spesialundervisning. Likeverdige, inkluderande og tilpassa undervisning er overordna prinsipp i skulen. Opplæringa må difor vere tilgjengeleg for alle, slik at alle skal få høve til læring, meistring og læring. Forhaldet mellom ordinær undervisning og spesialundervisning kan vere komplisert og det er uklære linjer mellom desse. Det er i denne mellomrommet vi finn tilrettelagt opplæring i større eller mindre grad.

Ein sentral forskingsrapport innafor tilpassa opplæring er utarbeida av Bachmann og Haug. (Bachmann & Haug, 2006). Rapporten vart gjennomført på oppdrag av Utdanningsdirektoratet og presenterer dei mykje av den norske forskinga med relevans for omgrepet og fenomenet tilpassa opplæring i kunnskapsløftet. Rapporten peikar på at det er

stor einigheit omkring tilpassa undervisning, men at det utfordrande spørsmålet er korleis dette kan eller bør gjerast på ein slik måte at utbyttet er best mogeleg for den enkelte elev.

I mars 2017 vart ekspertgruppa for born og unge med behov for særskilt tilrettelegging sett ned av Kunnskapsdepartementet. Mandatet var tydeleg og hadde blant anna som målsetting å bidra til at born og unge med behov for tilrettelagte tiltak, her under spesialundervisning skulle få eit tilbod av høg kvalitet og oppleve seg inkludert i barnehage og skule. Denne gruppa skulle dermed gje nasjonale og lokale myndigheiter et grunnlag til å velje dei beste verkemidlar og inkluderande tiltak. Rapporten fekk namnet: «Inkluderende fellesskap for barn og unge», (Nordahl T. m., 2018) og har vore sentral i arbeidet mot ny opplæringslov og fagfornyninga som vi no står i. Den peikar i klar retning på eit ynskje og mål om meir tilpassa undervisning og mindre spesialundervisning.

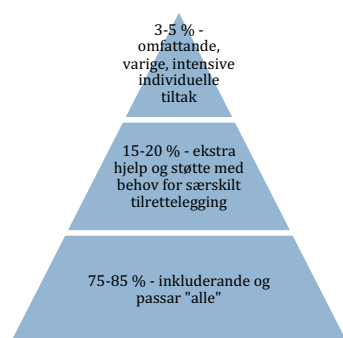
Vidare har eg nytta med av studien av spesialundervisning i vidaregåande opplæring i Norge for skuleåret 2018-2019: «... respekten for forskjelligheten...» (Markussen, Carlsten, Grøgaard, & Smedsrud, 2019). Denne studien peikar blant anna på ein svært ulik bruk av spesialundervisning, noko som står i motsetning til at både skuleleiarar og lærarar oppfattar at sentrale føringar peikar i retning mot meir ordinær, tilpassa undervisning og mindre spesialundervisning.

I antologien: «Tilpasset opplæring – i forskning og praksis» med Mette Bunting som redaktør, er omgrepet tilpassa opplæring diskutert ut i frå ulike perspektiv med klassen som kontekst. (Bunting M. , 2019). Boka ser på læraren som leiar og utviklar for elevgruppa og som har som mål å fremje tilpassa opplæring. Fordi boka søker å diskutere kva tilpassa opplæring er ved å sjå prinsippet frå fleire hald og ut i frå ulike perspektiv finn eg denne er aktuell opp i mot tema.

Nordahl og Overland skriv om tilpassa opplæring og inkluderande støttesystemer i boka si (Nordahl & Overland, 2021). Ut i frå ei tredeling av elevgruppa drøftar og viser Nordahl og Overland korleis opplæring kan leggjast til rette for alle elevar i skulen. Kva inneber ein tilpassa, likeverdig og inkluderande opplæring i praksis, og kva kan skulen gjera for å realisera alle elevars potensial for læring? Desse teoretiske perspektiva finn eg relevante for denne studien.

2.3.2 Fleire nivå i tilpassa opplæring

Nordahl og Overland (2021), skriv om inkluderande pedagogisk støttesystem. Dette støttesystemet skal vere grunnleggande inkluderande og ha ei tredeling av elevgrupper for å understreke og synleggjere at alle skular skal ha eit system som møter den variasjonen som er til stades i den enkelte elev si forutsjånad. I denne tydinga ligg det at skulen skal ha eit system som automatisk tre i kraft dersom ein elev har utfordringar og treng støtte og hjelp. Tredeling som denne modellen bygger på samsvarar med dei ulike elevane sine behov for tilrettelegging i skulen. Nordahl og Overland viser til modellen gjennom tre nivå. Mellom 75 og 85 prosent elevane vil få realisert sine rettigheter til opplæring utan særleg form for støtte. Her må det merkast at det forutset at kvaliteten på opplæringa er god. 15-20 prosent av elevane har behov for meir hjelp enn det som ligg til den ordinære opplæringa. Dei som skal tiltak med klare avvik i frå læreplanen med eit tydeleg individuelt preg vil vere den siste delen på toppen av trekanten. Ut i frå denne berekninga vil det dreie seg om 3-5 prosent av elevane. Dei vil i praksis bety at desse elevane har rett til spesialundervisning. Med andre ord tilpassa opplæring til alle, behov for særskilt tilrettelegging til «nokon» og spesialundervisning til dei «få».



Figur 1 3-delinga visualisert i eigen modell

Elevgruppa som er utgangspunkt for lærer erfaringane i denne studien vil dermed dreie seg om desse «nokon» elevane, og vil på den måten sjå tilrettelagt opplæring gjennom ei vid forståing.

Bachmann og Haug (2006) synar i sin rapport at det kan vere eit skilje i faglitteraturen som går mot ei smal og vid forståing av tilpassa opplæring. I denne studien er det tilpassa opplæring i vid forstand som ligg til grunn for mine forskings spørsmål i møte med informantane. Det er også tilrettelagt opplæring i vid forstad som vil vere mi førforståing og mitt utgangspunkt i gjennomføringa av studien. Ei vid tilnærming handlar om å finne ut

korleis opplæringa på best mogeleg måte kan leggest til rette og tilpassast variasjonen i ei gruppe. Sentrale forhold i denne samanhengen vil vere relasjonen mellom lærar og elev, kompetansen til læraren, undervisningsmetodar og elevmiljøet i klassen. Den smale tilnærminga er meir knytt opp i mot meir «tradisjonell spesialundervisning», det vil seie meir individretta og tradisjonelt har elevane vore meir ute av klassen og på den måten ikkje i like stor grad vore inkludert i klassen.

2.4 Relasjonskompetanse

Korleis forstå relasjonskompetanse? Relasjonsomgrepet er vidt og famnar vidt. I denne studien finn eg det relevant å ta utgangspunkt i nokre sentrale forskarar som har kjennskap til tydinga av relasjonskompetanse for å styrke læring og tryggleik i møte med skulen.

Gode relasjonar mellom lærar og elev, elev og elev saman med alle partar i skulesamfunnet er viktig for både den emosjonelle, kognitive og sosiale utviklinga for eleven. Dette er ikkje nytt og det er forska på i fleire samanhengar.

Jan Spurkeland definerer relasjonskompetansen slik: Ferdigheter, evner, kunnskaper og holdninger som etablerer, utvikler, vedlikeholder og reparerer relasjonar mellom mennesker (Spurkeland, 2020, s. 19). Spurkeland legg vekt på at relasjonskompetansen er grunnlaget for heile vårt sosiale tilvære. Vi treng denne kompetansen i møte med menneske og kompetanse på relasjon er også viktig for den psykiske helsa vår. I sitt radarhjul viser han til fjorten ulike dimensjoner gjennom denne (2020). I denne studien vil det ikkje være hensiktsmessig å gå gjennom alle, men den vil kunne være med å belyse tema vidare inn i diskusjonsdelen av oppgåva. Radarhjulet har to hovudføremål: det eine er å gje oversyn- og det andre er å gje ein mogelegheit for kartlegging av personleg utvikling og trening. Spurkeland legg vekt på at relasjonskompetanse kan lærast og trenast på.

Louise Klinge har gjennom praksisnær forskning i grunnskulen undersøkt lærar-elev-relasjonar og læraren sin profesjonelle relasjonskompetanse. Gjennom doktorgradsprosjektet sitt: Læreren Relationskompetence (Klinge, Læreren relationskompetence, 2016), har ho har funne spesifikke kjenneteikn ved relasjonskompetansen, samt strukturelle og individuelle vilkår for at lærarar opptre relasjonskompetent og på den måten skapar relasjon som fremjar trivsel og utvikling. Desse tre kjenneteikna presenterer ho i boka Relasjonskompetanse (Klinge, Relasjonskompetanse, 2021) og viser til korleis relasjonskompetansen ser ut. Det fyrste kjenneteiknet er bruk av det ho kallar avstemmarar, det andre er at dei understøttar

elevens psykologiske behov og det tredje er at dei syner omsorg. Ho meiner det er viktig å kjenne til desse kjenneteikna fordi det gjer oss i stand til å prate på ein profesjonell og konkret måte. Eg finn desse tre kjenneteikna som veldig relevant opp i mot tema i denne studien nettopp fordi det kan setje oss i stand til å identifisere kva våre handlingar kan føre til av positiv tyding innafor eit område som på mange måtar kan opplevast diffus og litt personleg.

I fagartikkelen sin: Relasjonskompetanse inn i lærarutdanningane (Lund, 2017) peikar Ingrid Lund på at vi treng ei lærarutdanning som vågar å utfordre lærarstudentane på haldningar og handlingar gjennom relasjonskompetanse medan skulens sine styringsdokument set krav til kompetanse innafor dei sentrale faga føre nettopp dette. I artikkelen spør ho korleis kan vi lære bort smil, glimt i auga, og det å gje eleven opplevinga av å bli likt i lærarutdanninga? Gjennom funna i studien min er det nettopp desse tilsynelatande små, banale faktorane som lærarane trekk fram som avgjerande for å skape den gode relasjonen som er så viktig for enkelte elevar i skulekvardagen sin.

2.4.1 Støttande relasjonar

Å etablere sterke og støttande relasjonar mellom lærarar, elever og eventuelt andre støttepersonar kan bidra til å skapa ein trygg og positiv læringsatmosfære, der eleven kjenner seg sett, høyrte og støtta.

Edvard Befring har vore ein pioner innafor spesialpedagogikken gjennom fleire tiår. I boka: De pedagogiske kvalitetene (Befring, 2018) peikar han på born og unge sitt emosjonelle behov, kva slags interesse dei kan ha, optimisme på eleven sine vegne, karakterutvikling og behov for å tru på seg sjølv. Alt dette har ein grunnleggande verdi i seg sjølv ut i frå hans perspektiv, i tillegg vil indre drivkrefter for læring har stor verdi. Gjennom desse perspektiva i denne vil eg kunne setje søkelyset på noko av det tema i studien min viser. Befring skriv om den tause kompetansen og referer til den kompetansen som vart overført i frå dei vaksne til borna som ein naturleg del av kvardagslivet. Den tause kompetansen står ikkje på trykk eller gjennom tale, men er den kunnskapen som ein tileignar seg på andre måtar. I pedagogikken omtala som Meisterlæremetoden. Denne finn eg relevant i og med at det er lærarar på yrkesfaglege program som er utgangspunktet i studien.

Klasseleiing er eit omfattande og stor felt. Eksisterande forskning gjev oss viktige kunnskapar om kva handlingar som er med på å gje elevane best læring. I artikkelen: Perspektiver på klasseledelse (Utdanningsdirektoratet, 2013), er det tre perspektiv som er henta fram. Desse er

representert gjennom struktur,- kultur,- og læringsperspektivet. Artikkelen viser til at du som lærar må vere både «sjef», lagleiar og læringsleiar for elevane dine.

I boka til Skaalvik og Skaalvik: Skolen som læringsarena Selvoppfatning, motivasjon og læring» (Skaalvik & Skaalvik, 2018), peikar dei på at dersom ein forstår læringsmiljø i ei vid tyding vil det inkludere alt som har med eleven si oppleving av skulen og læringa i skulen å gjere. I denne studien vil det vere aktuelt å fokusere på læringsmiljø som ein tryggleiksfaktor i møte med lærar og pedagog. Denne elevgruppa som er utgangspunktet for vinklinga og tematikken i oppgåva kan oppleve ulike former for stress og uro i møte med skulen og då vil ein god lærar-elev relasjon vere avgjerande saman med elev-elev relasjonen gjennom eleven sitt læringsmiljø.

2.4.2 Sjølvrådsrettsteorien

Eit teoretisk rammeverk innan pedagogikken som kan vere relevant å ta i bruk på elevar som er stressa og har vanskar med å ta til seg læring er Self-Determination Theory (SDT) eller sjølvrådsrettsteorien. Self-Determination Theory er ein psykologisk teori som fokuserer på tre grunnleggjande psykologiske behov: autonomi, kompetanse og tilhøyrse. Teorien hevdar at når desse behova er tilfredsstilte, vil enkeltpersonar oppleve indre motivasjon, trivsel og betre prestasjonar. For å nytta SDT i pedagogisk praksis kan følgjande tiltak vera relevante:

Autonomistøttande læringsmiljø - Skape eit læringsmiljø som fremjar autonomi ved å gi elevane valmoglegheiter og involvera dei i avgjerdsprosessar. Dette kan inkludera å gi dei høve til å velja arbeidsmetode, tema eller anna som kan vekke interesse og på den måten gje elevane ei oppleving av å vere inkludert. Meistring og kompetanseutvikling - Legg til rette for at elevar kan oppleve meistring og utvikla kompetanse ved å tilby tilpassa oppgåver og utfordringar. Gi konstruktiv tilbakemelding ved å ha fokus på progresjon og personleg utvikling. Tilhøyrse og samarbeid - Framme ein kultur for samarbeid og tilhøyrse i klasserommet ved å oppmuntra til gruppearbeid, felles prosjekt og støttande relasjonar mellom elevar. Dette bidreg til å skapa eit positivt sosialt klima. Sørga for kjenslemessig tryggleik gjennom å skapa eit trygt og støttande læringsmiljø der elevar kjenner seg sett, høyrte og respektert ved å oppmuntra til open dialog, visa empati og forståing for elevars kjensler og behov.

3 Forskingsdesign

3.1 Innleiing

Under dette kapitlet vil eg innleiingsvis starte med å gjere greie for studien min og val av kvalitativ metode. Vidare i kapitlet vil eg gjere greie for val av semistrukturert intervju som datainnsamlingsmetode. Med utgangspunkt i denne utgreinga, vil studien si vitskapelege forankring kome fram i lag med mi hermeneutiske og tilnærming til forskinga. Avslutningsvis dette kapitlet vil ta føre seg gjennomføringa av den empiriske undersøkinga saman med utval og rekruttering.

3.2 Kvalitativ tilnærming som metode

Val av metode for innsamling av materiale eller empiri i eit forskingsprosjekt vil naturlegvis vere avhengig- og henge saman av mange faktorar. Ein viktig faktor vil naturleg vere fenomenen kring problemstilling og forskings spørsmål forskaren stiller seg. I fylgje Postholm kan den kvalitative metode nyttast i alle situasjonar der forskarar studerer menneskelege prosessar i deira naturlege setting. (Postholm, 2010). Dette gjeld også opplevde erfaringar som kan fangast opp i ein samtale. Kvalitativ forskning vil seie å utforske menneskelege prosessar eller problem i ei verkeleg setting. Forskaren skal vere open for kva deltakarane seier og gjer (Postholm, 2010). Postholm peikar på at sjølv om teoriar er rettesnor for kvalitativt forskingsarbeid, er det perspektivet til deltakarane og deira setting som er i fokus.

Kvalitativ metode er elles kjenneteikna av fleksibilitet. Forskaren kan endre utforminga av prosjektet i løpet av prosessen som elles er prega av nærleik og sensitivitet i relasjon til kjelda (Thagaard, Systematikk og innlevelse - En innføring i kvalitativ metode, 2013). Dette er også noko eg tenkte ville kunne gjelde for dette prosjektet. Problemformuleringa vil kunne endre seg etter kvart som arbeidet med analyse og gjennomgang av data vert behandla og gjennomgått.

Føremålet i denne studien har vore å få tak i kva som må ligge til rette av pedagogiske og,- eller relasjonelle handlingar i tilnærminga til elevar med ein utfordrande skulehistorikk. Studien kunne difor ha vore gjennomført med bruk av ulike tilnæringsmåtar og ut i frå ulike perspektiv. I starten vurderte eg ein kombinasjon av deltakande observasjon og semistrukturert intervju. Desse metodane er i fylgje Thagaard dei to mest brukte metodane innafor kvalitative tilnærmingar. Deltakande observasjon er særleg godt egna til å gje informasjon om praksis i dagleglivet. (Thagaard, Systematikk og innlevelse - En innføring i kvalitativ metode, 2013).

Vidare kan metoden fortelje oss om korleis menneske held seg til kvarandre. Dette var særleg vurdert i forkant av at utvalet mitt var bestemt. Min tanke tidelg i prosessen var at kanskje ikkje alle lærarar og pedagogar klarar å peike direkte på kva som gjer at ein klarar å nærme seg ein elev med utfordringar og få fram «det beste i eleven» ved eit reint intervju. Det dermed ha vore interessant å observere pedagogen direkte i møte med eleven. Etter at eg hadde fått på plass dei informantane eg var så heldig å kome i kontakt med, vart metoden deltakande observasjon forkasta fordi dette var pedagogar som jobba tett opp i mot problemstillinga mi og eg slutta meg til å ta i bruk semistrukturert intervju som metode. Eit anna karaktertrekk ved kvalitativ metode er at forskaren etablerer direkte kontakt med personane ein studerer. (Thagaard, Systematikk og innlevelse - En innføring i kvalitativ metode, 2013). Dette bringer meg vidare inn det vitenskaplege grunnlaget for kvalitativ metode i neste kapittel. Grunnlaget for val av ein kvalitativ metode framfor ein kvantitativ studie heng saman med mitt ynskje om å kome nærare korleis lærarar forstår og handlar i møte med elevar med ulike vanskar som kan ha medført dårlege opplevingar i sitt møte med skulen. Det er altså dei menneskelege handlingane i situasjonane eg har eit ynskje om å løfte fram for igjen å forsøke å forstå dei gjennom analyse og refleksjon.

Kvantitative forskingsmetodar vektlegg gjerne utbreiing og tal. Data innafor denne metoden vert framstilt gjennom statistiske analyser, gjerne visualisert gjennom tabell eller diagram. Med forankring i formål og med denne studien har eg dermed ikkje funne kvantitativ metode for føremålstenleg eller relevant.

3.3 Vitenskapleg ståstad

Innleiingsvis vil eg kome med ei presisering om at dette kapittelet skrive med utgangspunkt i prosjektskissa mi som eg avleverte til eksamen under emnet: PED - 3055 Forskingsmetode og vitenskapsteori, våren 2020.

For å skape ein «raud tråd» gjennom prosjektet, med forankring i vitenskapsteorien, vil eg nytte meg av Crotty sin modell med sine fire element som alle står i forhold til kvarandre. (Crotty, 2010, ss. 4-5). Desse fire elementa er epistemologi som peikar på det teoretiske perspektivet, vidare til forskingsdesignet og mot metode. I følgje Crotty må altså forskingsprosessen ha utgangspunkt i samhandling mellom dei fire elementa; epistemologi, teoretisk perspektiv, metodologi og metode. Gjennom denne modellen, nedafor synleggjort med sine fire element som går i kvarandre er dei ulike delane i denne studien forankra og «fletta inn i kvarandre». Føremålet med denne måten å nærme seg forskingsprosjektet er å styrke forskinga si truverd,

samt å gje prosjektet ei logisk forankring gjennom dei ulike delane i prosjektet. Crotty sin modell vil på den måten danne eit rammeverk tek føre seg dei ulike delane i forskingsprosessen og skapar ei logisk samanheng. I denne studien er epistemologien forklart i eit konstruktivistisk perspektiv som i fylgje Postholm er mennesket sett på som aktivt, handlande og ansvarleg (Postholm, 2010). Vidare peikar Postholm på at kunnskap vert oppfatta som ein konstruksjon av mening som er skapt i møte mellom menneske i sosial samhandling. Kunnskapen er dermed ikkje statisk, men er stadig i fornying og endring. Eit konstruktivistisk perspektiv på kvalitative metodar, vektlegg at interaksjon mellom forskaren og dei personane som vert studert pregar dei resultata som kjem fram i forskinga. (Postholm, 2010).

3.3.1 Hermeneutisk tilnærming og fortolking

Problemstillinga i denne studien dannar som kjent utgangspunkt for val av metode. Med dette som utgangspunkt trer hermeneutikken fram som det vitenskapsteoretiske grunnlaget som samsvarar best med mi oppgåve. I dette studiet søker eg kunnskap om å forstå kva som ligg til grunn for handling. Vi kan slå fast at ved «riktig» tilpassing og tilrettelegging av opplæringa, kan elevar oppleve meistring og oppnå læring på tross av sine utfordringar og vanskar. Innafor det konstruktivistiske paradigmet blir kunnskap oppfatta som ein konstruksjon av mening og oppfatning/forståing som blir til i møte mellom menneske i sosial samhandling. Mennesket er sett på som aktivt, handlande og ansvarleg inn under dette kunnskapssynet. (Postholm, 2010). Som ein konsekvens av dette er, i fylgje Postholm langt på veg all kvalitativ forskning på praksis eit vitenskapleg arbeid som vert utført innafor eit konstruktivistisk paradigme (Postholm, 2010, s. 23). Innafor denne tradisjonen vert kunnskap sett på noko som er ibuande, og ligg latent til stades i mennesket. Kunnskapen vert aktivert og kjem til syne ved hjelp av påverknad utafra i form av undervisning eller gjennom psykologisk stimulering (Postholm, 2010). Å forske kvalitativt er i fylgje Postholm å forstå deltakarane sitt perspektiv. Mitt utgangspunkt er gjennom tolking å freiste å få eit innblikk i kva som ligg til grunn for relasjonelle og pedagogiske handlingar i møte med elevar som treng større eller mindre grad av tilrettelegging og tilpassing av undervisning. Eg kunne ikkje eg kunne hatt denne tilnærminga til tematikken utan eigen praksiserfaring og kjennskap til fenomenet. I mitt praksisfelt kjem eg tett på både elevar og faglærarar i undervisningssituasjonar og problemstillingar knytt opp i mot dette feltet og det er her mitt utgangspunkt for denne studien ligg. På dette grunnlaget har eg difor valt eit kvalitativt forskingsdesign med ei hermeneutisk tilnærming. Hermeneutikk har gresk opphav og tyder forklaringskunst eller utleggingskunst.

(Gilje & Grimen, 2013). Ei slik tilnærming legg vekt på at det ikkje finst ei eigentleg sanning, men at fenomenet kan tolkast på fleire nivå. Hermeneutikken bygger på prinsippet om at meining berre kan bli forstått i samhandling med det vi studerer. (Thagaard, Systematikk og innlevelse - En innføring i kvalitativ metode, 2013, s. 41). Vi kan forklare det på ein slik måte at det som er uklårt blir forståeleg. Med hermeneutikken kan ein undersøke eit forskingsfelt frå innsida og utover etter kvart som ny kunnskap kjem opp. Ein grunntanke i hermeneutikken er at vi alltid forstår noko på grunnlag av visse forteiingar. (Gilje & Grimen, 2013, s. 148). Ei slik form for tilnærming legg altså vekt på at det ikkje finst ei eigentleg sanning, men at fenomenet kan tolkast på fleire måtar. (Thagaard, Systematikk og innlevelse - En innføring i kvalitativ metode, 2013). Den kvalitative forskaren vil leite etter å få blick for heilskapen der eit sosialt fenomen går føre seg. I møte med lærarar og andre som klarar å nå fram til desse elevane på ein slik måte at dei slepp til og klarar å få fram både entusiasme, meistring og tru på seg sjølv att, er mi erfaring at ikkje alle klarar å forklare kva dei gjer og kvifor dei gjer som dei gjer. Forklaringa ligg gjerne på mange plan; alt i frå skulens organisering altså på systemnivå, til den enkelte si erfaring, val av metodisk tilnærming og samhandling mellom andre lærarar og tilnærminga til faga. For å finne eit slags svar på dette, vil det kunne oppstå behov for å kunne sjå, vurdere og tolke situasjon og språk slik at det kan ha relevans i forskinga.

Forskaren si personlege, kulturelle og historiske bakgrunn vil legge premiss for korleis ein forstår og tolkar det som blir sagt og formidla til den som forskar. Slike forteiingar går under mange namn, men det mest kjente omgrepet er laga av Hans-Georg Gadamer. Han kallar slike forteiingar for førforståing eller for-domar. Vi vil aldri møte verda utan forteiingar som vi tek som ei sjølvfylgje (Gilje & Grimen, 2013). I dette prosjektet er det heilt klart mi eigen førforståing som dannar utgangspunktet for problemformulering og som igjen legg premissane for utforming av spørsmål til intervjuguiden og seinare tolking av analysen av resultata. Gilje & Grimen peikar vidare på at førforståing er eit naudsynt villkår for forståing fordi at når vi skal tolke eit fenomen eller tekst må vi ha utgangspunkt i nokre idear om kva vi skal sjå etter. Utan desse ideane eller tankane omkring fenomenet vil ikkje undersøkingane våre syne oss ei retning (Gilje & Grimen, 2013, s. 148).

3.4 Kvalitativt forskingsintervju

Eit forskingsintervju kan utformast på ulike måtar. I førebuing og planlegging av innsamling av datamateriale ved intervju, har eg hovudsakleg støtt meg til boka til Kvale og Brinkmann:

«Det kvalitative forskningsintervju» som utgangspunkt for val av metode. (Kvale & Brinkmann, 2015). I tillegg har eg nytta meg av boka til Thagaard: «Systematikk og innlevelse». (Thagaard, Systematikk og innlevelse - En innføring i kvalitativ metode, 2013). Føremålet med det kvantitative forskningsintervjuet er å forstå sider ved intervjupersonens daglegliv, frå hans eller hennar eige perspektiv (Kvale & Brinkmann, 2015). Kvale og Brinkmann ser på intervjuet som eit handverk og legg vekt på intervjuforskarens sin dyktigheit. Kvalitative intervju kan gjennomførast på ulike måtar; både strukturert, ved bruk at ein klar intervjuguide med strenge rammer på den eine sida og ustrukturert utan faste ramme på den andre sida. Til denne prosjektet ville gjere eit forsøk på å nå inn til informanten sine refleksjonar og tankar omkring tematikken og dermed har mogelegheit til å stille oppfølgingsspørsmål og elles følgje opp interessante vendingar i samtalen. Dette førte meg dermed fram til semistrukturert intervju som form.

3.4.1 Intevjuv-form - semistrukturert

Meg utgangspunkt i forskingsspørsmåla i denne studien har eg nytta meg av semistrukturert intervju i den forstand at spørsmåla vart laga på førehand og stilt i same rekkefylgje til dei som vart intervjuet. Likevel har eg kunna stilt oppfølgingsspørsmål ut i frå kandidaten sine svar. Det har vore viktig for meg at intervjusamtalen mellom meg og kandidaten føregjekk med klare rammer, samstundes som at det var viktig å kunne følgje opp med spørsmål undervegs om det skulle kome fram andre vendingar undervegs. Metoden vart valt ut i frå forskingsspørsmåla i studien. Eg ville at informantane skulle i størst mogeleg grad greie ut om kva som ligg til grunn for deira pedagogiske og relasjonelle tilnæringsmåtar i møte med elevane utan mi påverknad. Ein vil likevel aldri kunne møte dette utan eiga førforståing som eg peika på i førre kapittel. Kvale & Brinkmann definerer det slik i ordboka si: «En planlagt fleksibel samtale som har som formål å innhente beskrivelser av intervjupersonens livsverden med henblikk på fortolkning av meningen med de fenomener som blir beskrevet.» (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 357). Eit kvalitativt forskningsintervju vil seie å ha ein samtale med struktur og føremål, noko som tyder at ein spør og lyttar inngående med det føremål å innhente kunnskap som kan etterprøvast (Kvale & Brinkmann, 2015). Ut i frå mi forståing av denne metoden og vidare undersøking/analyse og tolking av materialet var det relevant for denne studien å nytte semistrukturert intervju opp i mot problemformuleringa og mine forskingsspørsmål i denne studien. Dette fordi målet mitt har vore å hente inn ulike førestillingar om livsverda til den som vert intervjuet for så å fortolke tydinga av denne (Kvale & Brinkmann, 2015).

Mitt utgangspunkt for intervjusamtalane har vore at informantane i størst mogeleg grad skal greie ut om kva som ligg til grunn for relasjonelle og pedagogiske tilnæringsmåtar i møte med elevar som treng tilpassing og tilrettelegging på grunnlag av sine utfordringar / vanskar. Ved å ha eit rammeverk i form av spørsmål i intervjuguiden fekk eg ei tryggare ramme omkring intervjusituasjonen, noko som gav meg både struktur og eit preg av dialog som Kvale og Brinkman peikar på i boka si.

Denne rammeverket som for meg var intervjuguiden min, gjorde at samtalen var styrt, men som likevel gjorde at kunne føle eit interessant «spor» eller retning undervegs i samtalen. Mi erfaring etter dette var at intervjusituasjonen vart meir avslappa for både informanten og meg sjølv som intervjuar. Alle intervju i denne oppgåva er gjennomført med utgangspunkt i sammen intervjuguide. Dette gjorde eg for at utgangspunktet for samtalen skulle vere mest mogeleg lik for alle informantane. Det var likevel interessant å gå gjennom intervjuar i etterkant og oppleve gjennom transkriberinga og seinare gjennom analysen av materialet, at dei hadde preg av samtale.

Kvale og Brinkman legg vekt på at intervju som metode er eit handverk, lært gjennom praktisk gjennomføring. Dei peikar også på intervjuet som kunnskapsproduksjonsprosess der intervjuaren og den som vert intervjuva produserer kunnskap i lag.

Ei utfordring og mogeleg feilkjelder ved bruk av semistrukturert intervju kan vere knytt opp til oppfølgingsspørsmåla som blir stilt ut i frå dei svara som deltakaren vert stilt. Det er særleg ved samanlikninga av svar frå dei ulike deltakarane som kan vere utfordrande. Eg vurderer likevel dette som den mest aktuelle intervju metoden fordi heile situasjonen dermed kan opplevast meir avslappa og ha meir preg av ein samtale enn ved eit meir strukturert intervju.

3.5 Rekruttering av informantar og tilgang til felten

Vidare under dette delkappittelet vil eg kome nærare inn på korleis eg gjekk fram i prosessen med å rekruttere mine informantar og korleis eg gjekk fram for å få tilgang til felten.

Vidare vil eg her presisere bruken av omgrepet informant. Tove Thaaard forklarar dette med at omgrepet vert assosiert med at forskaren «hentar» informasjon frå dei som vert forska på. Vidare forklarar ho dette med at vi tek kontakt med dei fordi dei har særlege kunnskapar omkring det tematikken vi studerer. (Thaaard, Systematikk og innlevelse - En innføring i kvalitativ metode, 2013). Heretter vil eg altså definere utvalet mitt som i denne studien omhandlar seks personar som informantar.

3.5.1 Strategisk utval

Kvalitative studiar baserer seg på strategiske utval. Thagaard brukar omgrepet i forståinga av at deltakaren har eigenskapar eller kvalifikasjonar som er strategiske opp i mot problemstillinga og vidare inn i dei teoretiske perspektiva for studien. (Thagaard, 2013). I og med at kvalitative studiar ofte kan kjenneteiknast ved eit avgrensa tal av personar eller einingar som er i utvalet, vil det vere viktig at utvalet er hensiktsmessig inn i mot problemstillinga. I den vidare analysen av data vil dermed kunne gje ein forståing av dei fenomen vi studerer. (Thagaard, Systematikk og innlevelse - En innføring i kvalitativ metode, 2013). Eit fellestrekk som er viktig å peike på i denne studien er at dette er pedagogar som er særleg utplukka og «dedikert» for å jobbe inn mot denne elevgruppa. Utveljinga av informantane er gjort på grunnlag av tematikken i studien og føreslått som relevant informant av sin næraste leiar eller rektor ved den enkelte skule.

Det har vore svært viktig for meg at utvalet av informantar skulle vere utan påverknad frå meg med tanke på at eg, gjennom min stilling og funksjon hadde god tilgang til feltet. Rekrutteringa av informantar til denne oppgåva var difor noko eg brukte ein del tid på. I søken etter den rette metoden dette vandra eg fram og tilbake i vurderinga om korleis eg skulle gå fram.

Framgangsmåte eg bestemte meg for vart å skaffe meg oversikt over dei vidaregåande skulane som har yrkesfaglege linjetilbod i mitt eige fylke. I og med at alle dei 13 yrkesfaglege utdanningsprogramma er representert, ville det dermed vere opp til den enkelte skule å kome med forslag til informantar med utgangspunkt i problemstillinga som eg presenterte. Det var å få til eit fysiske møter mellom informanten og meg som intervjuar. Koronaepidemien var ein faktor som i denne tidsperioden prega alle og særleg skulane i denne tidsperioden med tanke på fysiske møte.

Det har vore viktig for meg å ta stilling til etiske problemstillingane som ein raskt kan kome opp i som uerfaren forskar. I mi rolle som forskar har det vore relevant og interessant å finne ut av korleis læraren møter elevar som kan ha behov for tilrettelegging og tilpassing. Det var viktig for meg at eg nådde fram til pedagogar som hadde erfaring med tilpassa undervisning og dermed kunne gje meg informasjon som ville vere relevant for denne studien.

Eit anna spørsmål å ta stilling til var storleiken på utvalet. Kor mange er nok? Thagaard seier noko om dette i forhold til det ho kallar «mettingspunkt». I dette legg ein til grunn når utvalet

er stort nok til å få ei forståinga av det fenomen ein undersøker eller studerer. Ved å legge dette til grunn konkluderer eg med at talet på informantar har vore tilstrekkeleg i denne studien. Viser her til presentasjon av funn i oppgåva som er lagt fram under kapittel 4.

3.5.2 Presentasjon av informantane

Alle mine informantar hadde sitt daglege virke i vidaregåande skule på yrkesfaglege utdanningsprogram i intervjusituasjonen. Dei kjem i frå tre ulike utdanningsprogram og arbeider på tre ulike skular. Utdanningsprogramma er ulike også med tanke på at det kan vere ulik vektig av kjønnsdelinga i klassane. Eitt av utdanningsprogramma var prega av overvekt av gutar medan dei to andre, tradisjonelt hatt overvekt av jenter. Informantane har blanda kjønn og dei hadde alle arbeidet sitt i same fylke i tidsrommet intervjuet vart gjennomført. Informantane er anonymisert i oppgåva og vil i sitatbruk (under kapittel 4 – presentasjon av funn), vere omtala som lærar 1, lærar 2, osv.

Lærar 1 underviser på vg1. Var utdanna lektor innafør yrkesfag i 2012. Har jobba som lærar innafør programområdet sidan 2015. Er i intervjusituasjonen kontaktlærer og faglærer innafør programfaga som høyrer til programområdet. Har gjennom desse åra undervist både på vg1 og vg2 nivå. Har erfaring med elevar som har hatt det veldig utfordrande og vanskeleg til dei som har hatt det «heilt okai» og kjempefint.

Lærar 2 er utdanna faglærer med erfaring frå grunnskulen. Her har vedkomande jobba i både barne- og ungdomstrinn over fleire år. Læraren har sidan 2012 hatt sitt arbeidsforhold i vidaregåande skule innafør same utdanningsprogram. Læraren har jobba både på vg1 – og vg2 nivå og har erfaring både som kontaktlærer og faglærer i programfag.

Lærar 3 er utdanna allmennlærer med vidareutdanning innafør psykososialt arbeid retta mot born og unge. Har jobba som lærar sidan 2004. Er inne i yrkesfaglege klassar for å styrke fellesfag. Særleg i matematikk og naturfag. Læraren har også vore inne i programfaga for å styrke i klassen. Har tidlegare jobba med smågrupper og i tillegg til ein til ein innafør spesialpedagogikk.

Lærar 4 har jobba som lærar på same vidaregåande skule sidan -84. Har spesialpedagogikk fyrste avdeling saman med div. fag innafør data og informasjonsteknologi. Har vidareutdanning innafør programfag. Har erfaring med arbeid med psykisk utviklingshemma. Jobba på vg1 då intervjuet vart gjennomført.

Lærer 5 var ferdig utdanna som lærar i 2015. Har jobba på vidaregåande etter eit par år i ungdomskulen. Har grunnskuleutdanning som vedkomande har bygd vidare på med master i tilpassa opplæring. Har undervisningskompetanse i to fag på vidaregåande. I arbeidet sitt koordinerer læraren miljøterapeutar i tillegg til å ha vegleing i klassar. Har fokus på elevar med lave inntakspoeng og elevar utan karakter frå grunnskulen innafor eit spesifikt programområde. Jobbar mest i fellesfaga matte og engelsk på vg1 i det tidspunktet intervjuet vart gjennomført.

Lærer 6 er programfaglærar. Jobbar hovudsakleg på vg1. Er kontaktlærar. Har erfaring med å jobbe med elevar med særskilte behov. Byrja som lærar i 2015. Har tatt pedagogisk utdanning med spesialpedagogiske studiar ved sida av. Har erfaring med elevar med høgt skulefråvær og åtferdsproblematikk. Har lang erfaring frå næringslivet og med praksiselevar der som ikkje har fungert så godt i skulen eller som har droppa heilt ut av skulen.

3.5.3 Førebuing intervjuv

I førebuinga til rundane med intervju, laga eg meg ein intervjuguide med fire punkt. Eg tok utgangspunkt i at heile intervjuet skulle ha ei tidsramme på omkring 1 time. I arbeidet med å utvikle denne guiden måtte eg gå gjennom tematikken og forskningsspørsmåla for å skrive denne oppgåva. Eg opplevde å bli meir bevisst og på den måte også tryggare i rolla mi som forskar i denne prosessen. Utgangspunktet mitt ved utarbeidinga av denne guiden var også å gjere det meir oversiktleg for meg når etterarbeidet med koding og vidare inn i analysearbeidet og kategoriseringa av materialet skulle gjennomførast. Kvale og Brinkman er oppteken av intervju som eit handverk og at det er viktig med trening for å gjennomføre gode intervju. Vidare har dei ei tilråding om å gjennomfør eit eller to prøveintervju. (Kvale & Brinkmann, 2015). Eg gjennomførte difor to prøveintervju for å bli tryggare i ei ukjend rolle for meg. Det var også viktig å kunne teste ut om spørsmåla og tematikken i intervjuguiden fungerte slik at informantane kunne relatere seg til innhaldet. Eg ville invitere til ein avslappa stemning som mogeleg som også kunne ha ein open dialog med tanke på om spørsmåla fungerte etter planen.

Ved å gjennomfør prøveintervju fekk eg øve meg opp i rolla som intervjuar, noko som eg var svært spent på i og med at det ikkje var noko eg tidlegare hadde gjort på denne måten. I tillegg til å øve meg på dette med å være i denne rolla, fekk eg også teste ut intervjuguiden min som fekk denne strukturen:

Oppvarming / oppstart med uformell prat for å skape ei trygg og god stemning. Føremålet var å skape ei trygg og god stemning. Hadde sett ei ramma på omkring ein time pr. intervju. Dette vart difor utgangspunktet for tidsramma mitt då eg planla og utforma malen for intervjuet. Kvale og Brinkman legg vekt på at dei fyrste minutta av eit intervju er avgjerande. Den gode kontakten kan skapast ved at intervjuaren er merksam og syner interesse, forståing og respekt for det som informanten seier. (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 160).

Informasjon / avklaring – ca. 5-10 min. Kvale og Brinkman forklarar det med ein gjennomgang der intervjuaren fortel om føremål og anna praktisk informasjon. Her forklarte eg om bakgrunn- og føremål med intervjuet. Informasjon om teieplikt og anonymitet, samt dei formelle krav og samtykke om opptak. Det var viktig for meg å avklare om noko var uklårt eller om informanten elles hadde spørsmål eller behov for å avklare omgrep eller anna før oppstart og opptak av samtalen starta.

Vidare gjekk eg over til overgangsspørsmål om bakgrunn og erfaring. Til dette hadde eg sett av ca. ti min. Her spurde eg meir om bakgrunn, erfaring og profesjon før eg nærma meg tematikken omkring pedagogiske- og relasjonelle faktorar i meir generell kontekst. Dette peika deretter vidare inn mot hovudtema med nøkkelspørsmål. Spørsmåla vart stort sett brukt i same rekkefølge til alle informantar, presiserer likevel at rekkefylgja av spørsmåla er av underordna tyding ved eit semi-strukturelt intervju. Ved å utarbeide denne guiden vart eg meir bevisst på den oppgåva eg skulle i gang med og på den måten var betre førebudd.

3.5.4 Hovudtema med nøkkelspørsmål

Målet for denne studien har vore å kunne kome nærare inn på konkrete handlingar og refleksjonar som er til stades hjå dei som står eleven nærast i opplæringa og i møte med elevar som av ulike grunnar har dårlege skuleerfaringar med seg inn til vidaregåande skule. Med ein slags grunntanke om at kunnskapen om dette finst, men at kunnskapen på eit vis er «skjult», eller kjem ikkje tydeleg nok fram før ein reflekterer og lyttar til erfarne lærarar over har stått i nettopp desse situasjonane med elvane sine. Det er dermed dette som ligg til grunn for utforminga av intervjuguiden og dermed legg premissane for spørsmålsstillingane i denne (vedlegg 3).

I spørsmålsstillinga mi under hovudtema med nøkkelspørsmål ville eg ha svar på kva informanten ville trekke fram sin beste kvalitet som lærar/pedagog. Deretter ville eg ha fram

kva for grunnleggande pedagogisk verkemiddel som den enkelte ville trekkje fram som viktig eller avgjerande i møte med desse elevane. Vidare ville eg ha greie på korleis informanten stiller seg i møte med diagnosar eller tidlegare skulehistorikk. Her var tanken min å få vite litt om korleis informanten ville møte eleven. Dette spørsmålet var utforma med tanke på at vi møter alle menneske ulikt, og det av den grunn også ville vere det i møte med ulike elevar og korleis ein vil legge opp det vidare arbeidet omkring eleven. Vidare var eit av spørsmåla mine retta mot kva som kunne vere ein slags «nøkkel» inn til eleven som ikkje har meistra skulen så langt. Avslutningsvis ville eg ha informasjon omkring kva informanten ville peika på som noko av det mest utfordrande i det pedagogiske arbeidet med denne elevgruppa. Her ville eg ha fleire døme om informanten hadde. Eigen erfaring er at den enkelte pedagog vil ha ulike måtar å møte desse elevane på og det var difor interessant å få nærare kjennskap til grunngevinga den enkelte informant gav. Eg ville også ha fram kva råd informanten ville trekt fram i møte med ein nyutdanna lærar i møte med ei elevgruppa som ville krevje tilrettelegging og tilpassing av ulike årsaker. Avslutningsvis ville eg ha tak i erfaringar som informanten hadde gjort seg der dei opplevde å ikkje lukkast med eleven. Gjennom eigen erfaring som pedagog og rådgjevar har eg sjølv erfaringar med at kan ha dei beste intensjonar og kunnskapar, men likevel opplever å ikkje nå fram til eleven. På same måte ville eg også ha fram kva som ligg til grunn for opplevinga av å ha gjort ein god jobb med elevane. Heilt til slutt hadde eg utforma eit spørsmål om kva informanten legg i omgrepet relasjonell kompetanse og korleis dette kan påverke læring og trivsel.

Det å skulle vera tolkande, på den måten at eg som forskar skulle vere i stand til å utdjupe meininga i det som informanten uttrykte, samstundes til at eg skulle vere lyttande var noko eg fann utfordrande. Det var ei uvant rolle å skulle vere i, og eg var også medviten at mi førforståing gjennom erfaring kulturen eg kjem i frå skulle prega samtalen. Postholm forklarar i boka si om kvalitativ metode i kapittelet om intervju som datainnsamlingsstrategi at det er samanhengen mellom ein forskar sitt teoretiske ståstad og kva som er føremålet med forskinga som dannar utgangspunktet for samtalen. Ein samtale kan gå føre seg på fleire vis og intervjuforma ein vel å bruke som utgangspunkt vil heilt klart vere av tyding. (Postholm, 2010).

3.5.5 Gjennomføringa av intervju

Sjølve gjennomføringa av intervju vart avtala gjennom korrespondanse på mail. Dette var ei stund usikkert om det var mogeleg å gjennomføra fysiske intervju med tanke på gjeldande

restriksjonar omkring koronasituasjonen vi var i på dette tidspunktet. Heldigvis gjekk det slik at eg fekk dra til den enkelte vidaregåande skule, der eg gjennomførte to intervju på same dag. I boka det kvalitative forskingsintervju skriv Kvale og Brinkman om å utføre et intervju og sjølv isenesettinga av intervjuet. Forskingsintervjuet er ein samtale mellom to partar om et emne med felles interesser som søker å innhente informasjon omkring livsverda til den som vert intervjuet. (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 157). Det er dermed svært avgjerande at den som blir intervjuet opplever situasjonen som trygg og god. Eg sendte ut spørsmåla i forkant av intervjuet for at informantane skulle vere førebudd på tematikken og innhaldet eg ville ha med i samtalen med dei. Kvale og Brinkmann legg også vekt på at dei fyrste par minutta av eit intervju er avgjerande. For å skape denne ramma starta eg difor med litt «oppvarmande» prat som inkluderte presentasjon av kvarandre. Intervjuet bør gå føre seg i ei setting som gjer at deltakarane ikkje vert uroa. Det er, i følge Postholm forskaren si jobb å finne eit slikt rom, men forskings deltakaren kan gjerne kome med forslag. (Postholm, 2010, s. 82). Ved gjennomføringa av alle mine intervju, var det deltakaren som kom med forslag til rom. Intervjuaren bør vidare halde seg roleg slik at det vert skapt ein trygg atmosfære fordi det kan av stor tyding for korleis sjølv intervjuet går føre seg. Eg opplevde det som positivt at det var eg som «kom på besøk» til deltakaren. Det var med på å gjere situasjonen tryggare for deltakaren og på den måten hadde opplevinga av å vere meir på «heimebane» i trygge omgjevnadar. Eg hadde som tidlegare nemnt, gjennomført to prøveintervju. Det gjorde meg tryggare i møte med ein situasjon som eller var ukjend for meg.

3.5.6 Transkribering av intervju

Alle intervju mine er transkribert av meg sjølv. Av praktiske årsaker er dei oversett til nynorsk skriftspråk sidan dette er skriftmålet er brukar. Det representerte elles godt både dialekt og talemåte til mine informantar. I det transkriberte materialet mitt har eg notert ordrett så langt eg har klart med tankestrek og kommentar om latter eller anna som kan fortelje noko om situasjon og stemning i rommet. Varigheita på alle seks intervjusamtalane ligg på rundt ein time per stykk. Det kortaste er på ca. femti minutt og det lengste er i overkant av ein time. Dette svarar til mellom atten og fjorten sider transkribert materiale pr. intervju. Kvar setning er nummeret og kvar side er utforma med plass til koding. Denne organiseringa har gjort at det vidare analysearbeidet med koding og vidare inn i analysefasen med kategorisering oversiktleg. Illustrasjonen under viser eit døme på dette.

2	25.05.21: 55 min. og 14 sek.	1.
3	Frå samtale 2:	
4	Int: Då skal vi berre starte litt med at du kanskje kan fortelje litt om	
5	bakgrunnen din og litt kva du jobbar med her på skulen.	
6	Inf.: Mm.: Utdanna lektor i det som het: formgivingsfag i kunst og	
7	handverk. Var ferdig utdanna i 2012, har jobba da som faglærer og	
8	kontaktlærer på B.F. vgs. sidan 2015., og er no då faglærer og	
9	kontaktlærer på design og produktutvikling vg1 her på Bardufoss vgs.	
10	Emmm.. ja; veit ikkje om du treng noko meir om det?	
11	Int.: Nei, du kan seie litt meir om faga du har.	
12	Inf.: Ja, eg har 3 programfag, emmm. YFF og 2 programfag som handlar	

Utsnitt av transkript 1 – kvar linje er nummerert og sida har plass til kode (til venstre).

Argumentet med å transkribere sjølv er at forskaren får eit unik kjennskap til sitt eige materiale ved å transkribere heile samtalen ord for ord, setning for setning. Mi erfaring frå dette arbeidet er eintydig at dette har vore viktig i analysen av materialet. Transkribering er fyrst og fremst ein viktig del av analyseprosessen. Gjennom ord som gjentek seg og viktige setningar blir synlege saman med situasjonen som gjer det levande att (Nilssen, 2012).

Nilssen og andre har også peika på kor viktig det er å gjennomføre dette arbeidet og prosessen så raskt som mogeleg etter gjennomført intervju. Dette har eg gjennomført på alle mine intervju. Det har gått i frå ein til to dagar mellom gjennomført intervju og transkribering.

Intervjua er gjennomført i tre bolkar med to intervju på same dag. I denne studien dreier seg totalt om seks gjennomførte semistrukturerte intervju, transkribert etter lydopptak.

Lydopptaka vart sletta etter gjeldande regelverk (2021), og i dette tilfellet innan fristen: 01.12.2021 (Vedlegg 1).

3.6 Metode for analyse – Tematisk analyse

I analysen av datamaterialet mitt, har eg nytta meg av tematisk analyse. Vidare i kapittelet vil eg gjere reie for kva tematisk analyse er og korleis eg har nytta meg av denne metoden med utgangspunkt i materialet mitt. Metoden er utvikla av Virginia Braun og Victoria Clarke. (Braun & Clarke, 2012) og inneheld seks fasar. Tematisk Analyse er ein metode for å kunne identifisere, analysere og rapportere ut i frå eit mønster i det innsamla datamaterialet.

Metoden er presentert som lett tilgjengeleg og fleksibel også for meir uerfarne forskar. Mitt utgangspunkt er masterstudent med liten erfaring frå kvalitativ forskning, noko som avgjorde mitt val av metode for analyse og gjennomgang av materiale.

Gjennom systematisk koding og kategorisering kan få fram eit «mønster» som kan gje informasjon og empiri til studien. Metoden er designa for å bruk innafor psykologi, men er

også passande om analysen rettar seg mot materiale der det elles er lita forskning på tidelegare eller om informantens synspunkt ikkje tidlegare er så godt kjent. (Braun & Clarke, 2012). Tematisk analyse er ei fleksibel metode for å kunne identifisere datamateriale og gjennom dette finne sentrale tema i materialet.

3.6.1 Analyseprosessen

Eg vil her gje ein kort presentasjon av dei enkelte fasane i metoden til Braun og Clarke (2012) for å synleggjere metoden for å kome fram til hovudtema for vidare diskusjon i kapittel 5.

1. Bli kjent med data (familiarizing yourself with your data):

Her skal ein i følge Braun og Clarke gå grundig gjennom datamaterialet. I denne fasen er det er viktig å bli godt kjent med materialet sitt. Det fyrste steget var difor å transkribere alle intervjua i sin heilheit. Før sjølve transkriberinga gjorde eg notatar etter kvart intervju og samanfatta mine fyrste inntrykk etter samtalanane i ein rapport. Deretter gjekk i gang med å gjere lyd og tale om tekst. Dette vart gjort gjennom transkribering. Vivi Nilsen (Nilssen, 2012) peikar på fordelene med å transkribere materiale sjølv blant anna fordi ein blir veldig godt kjent med materialet gjennom dette arbeidet. Nilsen peikar også på tidsaspektet når ein bør transkribere. I følge Nilsen bør det gjerast så raskt som mogeleg etter at opptaket er gjort. (Nilssen, 2012). Kvale og Brinkman (2015) trekk også fram viktigheita av transkripsjon for å gjere datamaterialet klart for analysen. I tråd med denne kunnskapen gjennomførte eg dette på alle mine intervju. Alle intervju vart transkribert ordrett og skrive ned på nynorsk. I kommentarane mine noterte eg meg om det var latter, engasjement eller nølande og litt meir «famlande» formuleringar, slik eg har gjort reie for i førre delkapittel; 3.4.5 Transkribering av intervju vart gjort ved å høyre eit lite utdrag for deretter å skrive ordrett ned alt. På denne måten fekk eg med alt innhald i lydfila. I etterkant av kvart intervju noterte eg ned hovudinntrykket slik at eg hadde denne «hukommelsen» vidare utover i analysefasen.

2. Generere innleiingsvise kodar (generating initial codes):

Her ligg sjølve «byggesteinen» i analysen. Dette starta eg med etter at eg er blitt godt kjent og «familiær» med materialet som gjort reie under fase 1. Denne fasen går ut på å identifisere og forsøke å namngje trekk ved data som er relevant for problemstillinga. Kodane bør ligge nær opp til data slik at materialet kan kjennast att i datamaterialet. Illustrasjonane nedafor visualiserer måten eg har gått fram på. Kvar linje vart nummerert. Boksen til høgre gav plass til kodeprosessen.

40	logisk ut?	
41	Int.: Mmm. Ja, det er ein sånn bevisst tankegang på har? Kjem det av	
42	den erfaring du har gjort det i løpet av dei åra du har jobba, eller?	
43	Inf.: Ja, den problematikken, eller dei tilretteleggingane som er blitt min	
44	«vanlege» arbeidsvardag her... ikkje nesten eit einaste ord om det i mi	ikkje nesten eit einaste ord om det i mi
45	5-årige utdanning , på det som er Oslo Met i dag.. E., så det det her med	5-årige utdanning
46	å møte...ja; skulevegrarar, ja dei som har hatt det veldig vanskeleg på	
47	skulen før, kan eg ikkje hugse at lærarar; mine lektorar nemnte med eit	mine lektorar nemnte med eit ord
48	ord . Då er det jo arbeids erfaring, tett vegleing av min næraste leiar.	arbeids erfaring
49	emmm.; ja, det er vel egentleg det som... ligg til grunn.	vegleing av min næraste leiar

Figur 2 Utsnitt av transkribert materiale og døme på koding. Kvart intervju vart koda med ulik farge.

Figur 3 Døme på dei ulike intervjua med farge

3. Søke etter tema (searching for themes)

Dette arbeidet har gått ut på å lage overordna tema som eg kunne sortere kodane inn i. Dette var det fyrste steg på å identifisere mønster i data. Måten eg gjennomførte dette på var å samle alle kodane i frå kvart intervju i ein tabell. Kvar tabell fekk farge etter kvart sitt intervju som vist i figur 3 rett over. På denne måten vart kodane meir oversiktlege for vidare gjennomgang og søk etter tema som utpeika seg.

Kodar – intervju for intervju			
Vi er 2-lærarsystem plus samarbeid da.	eg er jo gjerne den læreren som kanskje ikke les så mye om eleven så forehand.	Kanskje har heldt på med ein liten del av felet vårt og det	møte alle likt
Inf.: Ja, veldig mange av dei har veldig lite tilstedeværelse på skulen, ikke karakterer i mange fag, og litt ulik historikk. I	... har vi erfart... eller har eg erfart at mykje skjer i løpet av den sommaren før dei skal inn	når vi skal gjere andre ting i andre materialer eller teknisk, så går det i lås for det var ikkje det dei hadde	starte med heilt nye ark
at vi tok dei inn på senn hospitering i forkant for å gje dei ein meir senn trygglekshøring, og ikkje minst får ein god relasjon til den	å ikkje vere forut innatt blir kjent med dei på min måte. ikkje korleis dei andre opplever korleis denne eleven	vil jo halde på med 'sine' ting «fange litt opp» og kanskje bruke inn i undervisninga med tanke på den interessa som	informasjon om dei på forehand
då får eg jo gjerne vite ganske mykje i forkant.	Ja, eg er jo av den oppfatning om at eg må ha ein god relasjon... Det er ikkje som pri. 1	det har jo vore litt senn frå år til år kan mykje informasjon vi får før eleven startar	tilrettelegging i forhold til tilgjengelig informasjon som mater der dei er
altså eg synes det er greit å få vite om det er noko ein må ta omsyn til i forhold til tildelings situasjonar som kan vekkes...	Det å etablere, i starten ein god relasjon.	både eg og dei som eg jobbar i lag med har, og trur vi gir dei	undervisningsopplagg som mater der dei er
i relasjonssituasjonar, men må jo		Starte på null	blanke ark
			legg vekk den informasjonen eg evt. har fått på forehand
			opplevd tildelings på ein måte ik skal «fange» så mykje
			nå meg
			ikkje nesten eit einaste ord om det 5-årige utdanning

Figur 4 Kodar organisert i tabell med farge

4: Gjennomgang av tema (rewiewing themes)

Her starta arbeidet med å finne ut om tema fungerer opp i mot kodane som er plukka ut. I følge Braun & Clarke kan det vere vanskeleg å «seie stopp» med tanke endelaus omkodning. Her er det viktig å ha klare retningslinjer for når ein skal stoppe. Når omkodningane dine ikkje fører til vesentleg endring kan vere ein rettesnor i dette arbeidet. Avslutningsvis bør ein ha ein ganske

god ide om kva dei ulike tema er og korleis dei passar i hop. Denne prosessen vart gjennomført ved bruk av fargekoding for å skilje mellom tematikken i datasettet. I arbeidet brukte eg i starten 7 ulike fargar der kvar enkelt farge fekk foreløpige tematiske namn i arbeidsprosessen:

Oppstart / ny start

Metodar for tilpassing tilnærming

Erfaring / utfordring

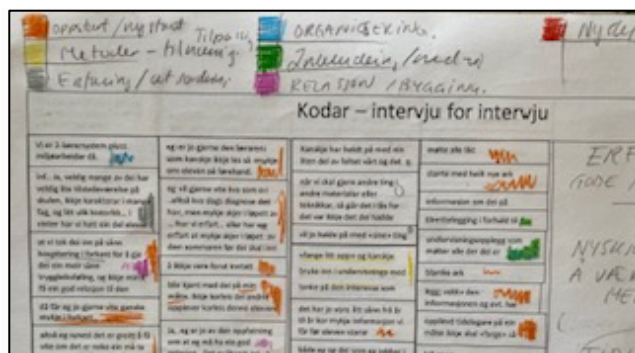
Organisering

Inkludering

Relasjon (der relasjonsomgrepet vert brukt direkte)

Nysgjerrighet på mennesket

(Fargebruken er for å illustrere måten eg gjennomførte analysearbeidet på i denne fasen).



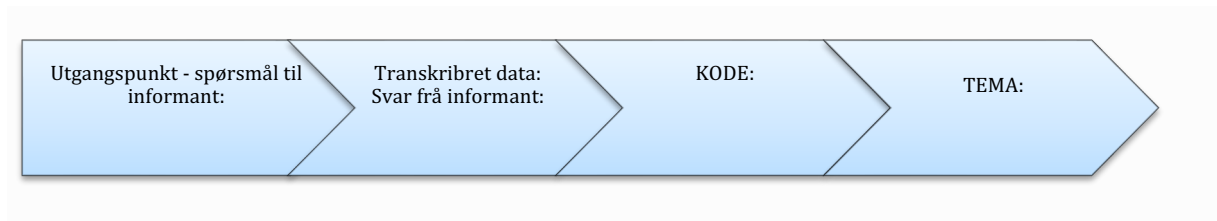
Figur 5 Døme på foreløpig kategorisering av tema

5. Definere tema med namn (definding and naming themes):

Neste steg etter gjennomgang av tema kjem diskusjonen og prosessen med å gje namn til dei ulike tema som kjem fram gjennom kodinga i kartleggingsfasen. Spørsmål om kva som høyrer saman og korleis tilhøvet mellom dei er sentralt. (Braun & Clarke, 2006). Ein test for dette kan ifølge Braun og Clarke vere å kontrollere om ein kan skildre omfang og innhald i kvart tema i eit par setningar. Namna må vere konsise, slagkraftige og gje lesaren ei oppleving av kva temaet handlar om. Gjennom denne prosessen vart sju tema redusert til tre følgjande tre tema:

1. Ny start med blanke ark?
2. Finne nøkkelen inn
3. Bruke tid å falle til ro

I figuren under er denne prosessen visualisert gjennom ein modell. Med utgangspunkt i spørsmål frå intervjuguiden (vedlegg 3) der spørsmålet vert stilt, vidare til transkribert svar frå informant til koding og vidare fram til eit av tre tema som vil vere utgangspunktet for vidare diskusjon i neste kapittel i studien.



Figur 6 Visualisering av framgangsmåte for val av tema

6: Produksjon av rapporten (producing the rapport)

Denne «rapporten» ligg i kapittel 4 under overskrifta presentasjon av funn. Her vil det bli synleggjort kva eg har funne i datamaterialet gjennom døme synleggjort gjennom sitat henta direkte i frå dei transkriberte intervju. Braun og Clarke (2006) peikar på at ein skal plukke ut særleg «levande» døme som fangar poenget og essensen i materialet. Utdraga skal vere lett å identifisere og innebygd i ei analytisk forteljing.

3.7 Kvalitetsvurdering av kvalitative studiar

For å sikre kvaliteten i forskinga har Kvale og Brinkmann (2015) omtala blant anna omgrepa reliabilitet, validitet og generalisering. Vidare i underpunkt vil eg difor legge fram korleis eg vurderer denne studien med utgangspunkt i desse omgrepa.

Korleis kan ein sikre validitet, reliabilitet og transparens i forskinga si? På den eine sida vil eg peike på styrken min som forskar i denne prosjektet fordi eg kjenner fagfeltet godt. Eg har gjennom fleire Dette vil likevel vere den største trusselen mot validitet og realiteten i studien.

Forskaren blir sett på som det viktigaste instrumentet for å sikre kvaliteten i forskinga. (Postholm, 2010). I studien bør dermed forskaren gjere reie for eigne erfaringar og opplevingar saman med teoretisk ståstad og kva utgangspunkt forskaren har. Dette er viktig både i møte med til dømes deltakaren i studiet. I denne studiet vil det vere mitt møte med informantane og kva dei har med meg inn som førforståing som forskar.

I etterkant av dette vil dette gjelde for måten eg som forskar analyserer og tolkar datamaterialet.

For å sikre kvalitet i studien er det tre omgrep som vil vere sentrale. Dette er reliabilitet, validitet og generalisering. I det komande delkapitlet vil eg kome nærare inn på desse i lys av denne studien.

3.7.1 Reliabilitet – pålitelegheit

Reliabilitet har med forskingsresultata sin konsistens og truverd å gjere (Kvale & Brinkmann, 2015). Det vil alltid vere ei svakheit når ein uerfaren forskar skal gå i gang med datainnhenting, analyse og behandlinga av materialet. I kvalitativ forskning er det i tillegg fortolkinga som blir gjort med utgangspunkt i dette materialet som vil kunne vere ein svakheit. Gjennom denne studien har eg forsøkt å vere så transparent som mogeleg ved å gå grundig gjennom korleis eg har fått tilgang til felten og mine informantar, samt gjort greie for framgangsmåten datamaterialet er behandla på. Framgangsmåten også visualisert for å gjere mest mogeleg transparens.

I sjølve datainnhentinga ved gjennomføringa av intervjuet prøvde eg å stille så opne spørsmål som mogeleg, men det vil alltid vere ein mogelegheit for at det kan ha blitt stilt leiande spørsmål og at eg ikkje venta lenge nok på svaret. Særleg i dei fyrste intervjuet merka eg at det var lett å ta ordet dersom informanten brukte litt tid. Dette vart eg meir medviten om når eg fekk meir erfaring. Det var difor bra å ha to intervju på same dag fordi eg vart meir sikker på meg sjølv og brukte erfaringane frå førre til å støtte meg til.

Det må merkast at intervjuet vart gjennomført våren 2019/20. Det vil seie rett før fagfornyninga var implementert og med koronaen over oss.

3.7.2 Validitet – gyldigheit

Kvale og Brinkmann (2015) knyt omgrepet validitet opp i mot gyldigheit og truverda av tolking og forståing forskaren har kome fram til gjennom forskinga si. Med andre ord: har undersøkinga vår undersøkt det som den er meint å skulle undersøke? Vi kan altså vurdere validiteten av forskinga ved å gå tilbake til spørsmåla vi har stilt opp i mot dei svara vi har fått. Eg sendte ut spørsmåla til informantane på førehand slik at dei var førebudde på intervjuet og dermed kunne stille spørsmål om noko var uklårt.

Gjennom heile intervjuet stoppa eg opp for å summere opp det informanten hadde sagt før kvart temaskifte. På den måten fekk eg sikra meg at eg hadde oppfatta informanten rett og at vi begge hadde ei felles oppfatning av det som var sagt. Ved å gjere dette systematisk gjennom samtalen fekk også informanten høve til å stille spørsmål om noko var uklårt, eller

føye til informasjon. Som spørsmålsstillar fekk eg også høve til å stoppe litt opp og reflekter litt omkring den informasjonen som kom fram uner samtalen. Dette opplevde eg som svært nyttig. Heile utforminga av studien er prega av min eigen førforståing og erfaring frå praksisfeltet. Eg fann det veldig interessant å intervjuje deltakarane med tanke på at alle var ukjende for meg. Dette gjorde det enklare å faktisk lytte og stille spørsmål merka eg fordi eg var oppriktig nysgjerrig på svara. Det er elles gjort reie for min førforståing i delkapittel 3.7.4.

3.7.3 Generalisering

Korleis vurdere dette og er mine resultat av denne kvalitative intervjuundersøkinga generaliserbare? I motsetnad til kvantitative forskingstradisjonar der ein tenker generalisering av resultat i forhold til store utval og om dei er representative, er det snakk om ei anna form for generalisering i kvalitative studiar. I kvalitative studiar gjev fortolkinga grunnlaget for overførbar heit og ikkje I følgje Kvale og Brinkmann (2015) er det stadig eit spørsmål om intervjustudiar er generaliserbare. Dersom resultata av ei intervjustudie kan vurderast som rimeleg påliteleg og gyldig, står ein att med spørsmålet om resultatet aller mest handlar er av lokal interesse eller om dei kan overførast til andre situasjonar i ein anna kontekst og med andre deltakarar i studien. (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 289).

Om mine resultat av denne kvalitative intervjuundersøkinga vert vurdert som pålitelege og gyldige, vil spørsmålet om resultata primært er av lokal interesse eller om dei kan overførast til andre situasjonar i ein anna kontekst og med andre deltakarar melde seg. Eg vurderer mine resultat som ikkje-generaliserbare. Det har ikkje vore eit mål om å generalisere funna mine. Føremålet mitt med denne studien har vore å undersøke erfaringar og opplevingar gjennom seks pedagogar sine erfaringar i møte med elevar som treng ekstra tilrettelegging og tilpassing i sin skulesituasjon. Gjennom arbeidet med kartlegging og analyse av materialet mitt, har eg funne fellestrekk. Studien kan derimot ikkje slå fast at mine funn stemmer overeins med alle pedagogar og lærarar på yrkesfaglege utdanningsprogram i møte med elevar innafor denne store, samansette gruppa.

Ved å ta utgangspunkt i eit anna utval av pedagogar eller lærarar kan sjølvsagt gje ulike resultat. Det same vil gjelde den som gjennomfører studien. Det er utan tvil mi førforståing som pedagog og mi erfaring, i lag med den kulturen og konteksten eg eg kjend med som har prega alt i frå tematikk til utforming av problemformulering og analyse av mine funn. Ein anna faktor vil også vere mitt møte med materialet og forvaltinga av dette. Eg vil likevel meine at denne studien peikar på viktige allmennpedagogiske prinsipp som kan vere kan vere

nyttig og av interesse for pedagogar i møte med ei utsett elevgruppe for å trygge overgangen sin vidaregåande utdanning i møte med vidaregåande opplæring innafør eit yrkesfagleg utdanningsprogram.

3.7.4 Ethiske refleksjonar om forskarrolla og førforståing

All vitskapleg verksemd krev at forskar held seg til etiske prinsipp som gjeld både internt i forskarmiljøet og i relasjon til omgjevnaden. Retningslinjene innafør forskarsamfunnet er det same for kvalitative som for andre prosjekt. (Thagaard, 2013). Ved å forske på noko som ein er tett på, kan som sagt ha både fordeler med tanke på at ein kjenner tematikken og området godt, men fallgruvane kan på den ande side heilt klar vere tilstades. Ein kan lett bli «blinda» og dermed ikkje reflektere nok over kva som blir sagt, men ta det inn i si eiga førforståing.

I kvalitative forskingsintervju vil forskaren sin kompetanse og ferdigheiter vere avgjerande for data som vert skapt. Mitt utgangspunkt som forskar i denne studien vil kunne innehalda svakheiter fordi eg er uerfaren i denne rolla. Dette vil kunne kome til syne i møte med korleis eg har utført intervju mine, kva slags notatar eg har valt å gjere meg undervegs, vidare korleis data er transkribert etter gjennomføring av intervju og vidare korleis eg tolkar informasjonen. Eg vil likevel ha min eigen erfaring og kjennskap til elevgruppa og kva som kan utfordre pedagogar og lærarar i møte med elevar innafør denne kategorien. Dette kan, på ei anna side vere med å styrke kvaliteten. I kvalitativ forskning er forskaren sjølv det vitigaste instrumentet, skriv Vivi Nilssen i boka si om analyse i kvalitative studiar (Nilssen, 2012). I dette legg ho til grunn at det er forskaren som sjølv samlar inn data materialet og konstruerer det i stor grad gjennom interaksjon med forskingsdeltalarane. Vidare peikar ho på at det er forskaren som også gjennomfører analyse og tolking av materialet. I rolla som forskar utan erfaring med faget i seg sjølv, kan det vere fallgruver som ein må vere merksam på. Dette er noko som eg har stor respekt for og som eg har forsøkt å ta omsyn til på fleire område. Fyrst i det eg skulle selektare mine informantar og deretter vidare inn i analysefasen med fortolking av datamaterialet og vidare inn mot dei slutningane som er trekt ut i frå dette materialet.

Det er viktig å vere seg bevisst si eiga førforståing. Det å legge den heilt bort vil vere ei umogeleg oppgåve. Postholm (2010) seier at all førforståing bygger på førforståing eller forståingshorisont. Mi eiga førforståing er heilt klart noko som pregar utforming og identiteten i denne oppgåva. Utan eiga praksiserfaring som inkluderer arbeid med elevar i vidaregåande opplæring med behov for tilrettelegging og tilpassing i større og mindre grad ville utforming av datasett, analyse og tolking av datamaterialet kunne vore av ein annan

karakter. Studien legg til grunn eit positivt elevsyn i den forståinga at lærarane har tru på at elevane skal klare det gjennom gjensidig tillit. Inkludering av elevane i fellesskapet er eit gjennomgåande prinsipp og blir gjennomført med tilpassing av den enkelte sine behov med mål om meistring gjennom tryggleik. Det positive elevsynet synar seg også gjennom trua på at god relasjon på alle nivå er viktig og sentralt i dette arbeidet saman med fokus på god overgang til vidaregåande opplæring.

3.7.5 Krav om konfidensialitet

Informantane i forskingsprosjektet har i følgje De nasjonale forskningsetiske komiteane sine krav om at all informasjon dei gjev om personlege forhold vert handsama konfidensielt. Det vil seie at alle deltakarane er vert anonymisert når resultata skal presenterast. Alle informantane vart grundig presentert for følgjande tekst: «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.» Anonymiseringa har til hensikt å beskytte informantens sitt personvern slik at opplysningene blir mest mogeleg beskytta.

4 Presentasjon av funn

4.1 Innleiing

Gjennom dette kapitlet presenterer eg mine funn i frå analysen. Funna vil bli presentert gjennom ei tematisk framstilling. Utgangspunktet for funna i datamaterialet er informasjonen som seks informantar har bidratt med gjennom semistrukturert kvalitativt intervju. Alle intervju er gjennomført med utgangspunkt i same guide (vedlegg 3). Nærare presentasjon av informantane er gjort reie for i metodekapitlet under delkapittel 3.5.2. Funna vil bli presentert i kvart sitt delkapittel under følgjande tre

1. Ny start med blanke ark?
2. Finne nøkkelen inn
3. Bruke tid å falle til ro

Funna i materialet vil bli synleggjort gjennom bruk av sitat knytt saman gjennom oppsummeringar. Gjennom dette vil både felles- og enkeltvis erfaringsgrunnlag verte presentert på tvers av kvarandre. Informantane bli omtala som lærar 1-6 når eg viser til

sitatbruk. Kortare sitat vil bli synleggjort ved å stå i hermeteikn. Lengre sitat vil bli synleggjort ved linjeskifte før og etter.

4.2 Ny start med blanke ark?

Grunnlaget for dette temaet var at alle informantane gav uttrykk for at det å kunne gje elevane ei oppleving av å kunne starte på nytt var viktig dersom skuletida så langt hadde vore vanskeleg for eleven. Tittelen på tema er formulert som eit spørsmål. Dette eg gjort for å få fram dei ulike nyansane som ligg i omgrepet med å starte på nytt. Gode overgangar der eleven får møte sine lærar og at skulen kan førebu seg på kva som kan opplevast som utfordrande i skulekvardagen kan vere eit godt utgangspunkt for å starte på nytt med «blanke ark» er samanfallande i materialet.

Lærer 1 fortel at elevgruppa ofte er veldig variert og at det har vore litt ulikt frå år til år kor mykje informasjon dei får i forkant av at eleven startar opp på vidaregåande. Lærer 1 seier vidare at både ho dei som ho jobbar i lag med uansett har trua på å gje elevane ei oppleving av å få ein ny start i møte med skulen og programområdet. Ho uttrykker dette på følgande måte: «...både eg og dei som eg jobbar med her, har trua på å gje alle ein ny start for å seie det sånn. Starte på null og tenke at eleven skal få til alt på ein måte...».

Lærer 1 uttrykker vidare at ho opplever at elevane likar å få starte på ein ny skule og at dei vert sett i hop med ei ny elevgruppe som kan vere heilt ukjent. Læraren peikar på at det å sette seg inn i kva eleven har vore igjennom for å få ei forståing av kvifor livet på skulen har vorte problematisk kan vere veldig nyttig, og at dette ikkje treng å gå ut over at eleven får ei oppleving av å få starte på nytt. Dette uttrykker ho på følgande måte:

«...altså litt greitt å vite kva som har gått føre seg tidlegare slik at du ikkje trækker på tærne til nokon. Eg brukar å møte alle likt på den måten at når vi startar opp den fyrste veka, så prøver eg å gje dei mogelegheit til starte med nye, blanke ark, men ta med det eg har fått av informasjon på førehand om dei har spesielle ynskje om til dømes sitjeplass eller om det er andre ting.»

Viktig for læraren å hindre at eleven kjem uheldig ut i forhold til andre elevar og at oppstarten blir så trygg og god som mogeleg. Lærer 1 peikar også på at det å få etablert eit godt miljø i klassen er avgjerande for alle, men ekstra viktig for dei som har hatt det tungt på

ungdomskulen. Ved å få desse elevane til å oppleve at dei kan få starte på nytt på lik line med «alle andre» er ein viktig faktor for å etablere ein god start. Lærar 1 uttrykker det slik: «med å etablere eit godt miljø i klassen, kan dei velje sjølv om dei vil fortelje om sine utfordringar eller om dei vil bli heilt ny». Læraren uttrykker vidare at det er noko som gjennomsyrrer arbeidsplassen og at det er ganske viktig med tanke på å gje eleven oppleving av at vi har trua på at dette skal du klare: «både eg og dei som eg jobbar i lag med her har trua på at om vi gjer elevane oppleving av å starte på nytt, starte på null er viktig med tanke på å få eleven sjølv til å trua»

Lærar 2 legg vekt på at når ho får inn elever som har hatt ein vanskeleg skulegang så brukar ho å ha som utgangspunkt å møte alle likt. Ho uttrykker det slik: «når vi startar opp fyrste veka, skal eleven ha oppleving av at eg møter alle likt og at eg viser dei at eg har trua på at dette skal gå fint». Det verkar å vere avgjerande for å få til ein god start kan vere å ha fått noko informasjon på førehand dersom dei har særlege ynskje med tanke på tilrettelegging. Det kan vere alt i frå kor elven vil sitje i klasserommet til interessefelt eller andre tilhøve. Alt som er viktig for at eleven skal oppleve å få ein ny start med nye mogelegheiter. Læraren seier vidare: «...eg prøver jo alltid å ha undervisningsopplegg som møter dei der dei er, samtidig som dei får mogelegheit til å møte med blanke ark».

Det er samstundes viktig for lærar 2 å på ein måte «legge bort» informasjonen som er gitt på førehand slik at elevane får mogelegheit til å starte litt på nytt og å bli kjent. Fleire av lærarane uttrykker seg omkring dette at det er viktig å få litt informasjon, men at dette skal vere med på å trygge eleven og ikkje «stigmatisere» eleven. Lærar 4 uttrykker seg på denne måten:

«For mykje kan skje til dømes sommaren før dei byrjar på vg1, saman med møte med nytt skulebygg, at dei møter nye lærarar og nye elevar.» Det er viktig for denne læraren at eleven føler seg trygg frå fyrste time. Ho uttrykker seg vidare :

«Ganske hard på tryggleik og føreseielegheit. Ekstra viktig fyrste halve året, så sleppe dei å lure, dei skal vite kva som skal skje. Få bort klumpen i magen. Dei må rett og slett føle seg sett og trygge på oss slik at dei kan seie i frå.»

Lærar 3 uttrykker at det er viktig for ho å syne til eleven at ho er oppriktig nysgjerrig på livet deira og kva dei likar og interesserer seg for. Ho uttrykke seg slik: «eg vil gjerne vite kva som er utfordringa til eleven, utan å vere fordomsfull. Mykje skjer i løpet av sommarferien også...».

Læraren uttrykker at ho gjerne vil bli kjent med eleven på sin måte og «ikkje korleis dei andre opplever denne eleven». Læraren er oppteken av at å skapa eit trygt læringsmiljø og uttrykker at dersom ho skal få dette til må ho få ein god relasjon og for å få til dette må faget kome i andre rekke.

4.2.1 Oppsummering av funn

Det kan verke som om at det er fyrst når ein er i stand til å dele noko av tidlegare historikk saman med nye, gode erfaringar at ein kan oppleve å starte litt på nytt. Det er gjennomgåande hjå alle lærarane at dette med å få eleven til å sjølv få trua på at det «nye livet» på vidaregåande ikkje treng å bli som det var tidelegare. Lærarane skaper tryggleik gjennom positivt elevsyn og gjennom å jobbe hardt med å bli kjent med eleven. Fokuserer på tida som kjem og korleis ein saman kan finne ut kva som fungerer. Viktig å anerkjenne det som har vore vanskeleg, men likevel ha fokus på at dette kan du klare, dette kjem til å gå bra. Det kan tyde på at erfaring og tryggleik i lærarrolla kan vere av stor tyding. Dette med å vise til eleven at ein har trua på eleven og få eleven til å ha trua sjølv på at dette skal gå kan vere viktig for å finne motivasjon og meistringsopplevingar for elevane. Gjensidig tillit og tru på at eleven kan meistre er eit gjennomgåande inntrykk.

4.3 Finne nøkkelen inn

Grunnlaget for dette temaet i denne studien ligg i ein slags nysgjerrigheit omkring korleis den enkelte lærar faktisk tek i bruk si erfaring og kjennskap til ei elevgruppe der god tilrettelegging og tilpassing vil vere heilt essensielt for å klare for å meistre skulekvardagen sin. I norsk skule er inkludering, likeverd og tilpassa opplæring bærande prinsipp og gjeld for alle elevar. Kva god tilrettelegging er og korleis utøve det i praksis kan derimot vere både komplekst og utfordrande i møte med enkelte elevar som igjen skal fungere i ei større gruppe. Alle informantane var samstemde i at relasjonsbygging er særskild viktig og av stor tyding i møte med alle elevar, men særleg dei som har streva ekstra mykje gjennom skuleløpet sitt. Lærar 3 uttrykker det på denne måten:

«eg er jo av den oppfatning om at eg må ha ein god relasjon. Det er liksom pri. 1 for meg». Læraren uttrykker vidare: «klart at du er nøydtt til å ha ein god relasjon til dei – det er då læringa skjer, ikkje sant? Med tryggleik og rom til å stole på kvarandre».

I møte med eleven ein må leite etter inngangar for å skape relasjon. I dette punktet er lærarane samstemde, men har ulike inngangar til korleis dette skal skje. Lærar 6 uttrykker det på denne

måten:

«fyrste prioriteten, det er jo relasjonsbygging...ut i frå det kan ein planlegge lite grann, men vi må ut av klasserommet og inn på praksisrom ganske fort...» Gjennom dette kan vi få «bake inn faget i relasjonsbygginga».

«Finne interesseområde, gje av deg sjølv, om du ikkje har interesse/kunnskap, så skap det. Få kjennskap til kva en treng å vite for å tilpasse. Veldig viktig å oppnå god kontakt med eleven. Eleven må sleppe eksponering... vil ikkje vere synleg for andre om kan treng hjelp»

Gjennom relasjonsbygginga kan lærarane finne undervisningsopplegg som kan treffe med tanke på å tilpasse etter interessefelt. Lærarane legg vekt på at ved å gjere eit godt grunnarbeid i relasjonsbygginga kan ein justere og tilpasse undervisninga undervegs med fokus på meistring. Få innsikt i kva eleven klarar og saman med dette gjere eleven sjølv bevisst på dette. Gje eleven hjelp utan at dette går utover stressnivået til eleven.

God tilpassing med nøkkelord som å bruke andre arenaer enn klasserommet (til dømes verkstad eller praksisrom), gjennomgang av fagstoff på forehand, litt om gongen, bruke ulike tilnæringsmetodar, spørje eleven og gjennom dialog, finne ut i fellesskap kva som er god tilrettelegging, gå varsamt fram, bruke tid, repetere, gje mindre oppgåver (særleg på vg1), små work shops, ha god struktur, fortelje kva som skal skje i forkant (føreseielegheit), roleg ikkje stress, ein bit om gongen, finne alternative måtar å få eleven i gang på. «Bremse ned og sett på handbrekket», som ein av lærarane uttrykker. Fleire uttrykker at det er viktig at fellesfaglærarar får sjå elevane i det praktiske arbeidet. Gjennom dette får ein sjå og oppdage fleire sider ved eleven.

Alltid ha ulike grupper. Vere varsam med å setje saman like grupper kvar gong. Ha ulike oppgåver for å tilpasse. Viktig å få alle med.

4.3.1 Oppsummering av funn

Dette med å vere blid, hyggeleg, vise tillit og prate til eleven som eit medmenneske var det også fleire av lærarane som trakk fram som viktige nøklar i møte med eleven. Legge bort lærarrolla i møte med elevane og vere nyskjerring på mennesket er også noko som var felles. Fleire av lærarane trekk fram kor viktig det er med godt samarbeid med både spesialpedagogisk team, men også kollegane seg imellom. Dei trekk fram dette kom å vere godt koordinert slik at beskjedar når fram. Det kan vere tilsynelatande «små bagatellar» som

er viktig at alle veit om for å legge til rette på ein måte som gjer eleven trygg. Viktig å vere godt koordinert på andre måtar også, til dømes gjennom felles bruk av omgrep og faguttrykk.

I spørsmålet om kva praksiserfaringar informantane trekk fram som gode eigenskapar som er nyttige å ha som lærar er det dette med å halde god struktur, ikkje vere redd for å revidere opplegg/oppgåver dersom ein ser at noko ikkje fungerer. Vere ein omsorgsperson, samstundes med å stille krav. Ha forventning til eleven. «Med god relasjon kan ein presse på (nyttar ikkje for ein vikar)», som ein av informantane uttrykker det. «Ta eleven» i å meistre» og sjå eleven i sitt «rette element». Her refererer lærar til god samhandling mellom lærarar i programfag og fellesfag. Gjennom spørsmål som: «Kan du vise meg?» kan eleven få ei oppleving av både å meistre noko og samstundes oppleve at læraren er interessert i både eleven som person, men også produktet av det som eleven har jobba med. Fleire peikar også på dette med at jo betre relasjon og kommunikasjon dei har til elevane sine, dess mindre konflikt. Ein av lærarane uttrykker det slik «det er lurt å lytte til elevane, det er jo dei som veit kva dei treng». All tilbakemelding må vere truverdig. Viktig at eleven stolar på læraren når han gjer tilbakemelding. «Eleven må tru på det sjølv om det skal verke», som ein av dei uttrykte.

4.4 Bruke tid til å falle til ro

For elevar med dårlege skuleerfaringar frå grunnskulen og som på grunn av dette kan ha ekstra støttebehov i overgang frå grunnskule og inn til vidaregåande skule vil møte med skulen og den enkelte lærar eller pedagog vere ekstra viktig. I spørsmåla til om kva informantane trekk fram ved spørsmål om kva som viktig i møte med denne elevgruppa har alle på ein eller annan måte uttrykt seg omkring dette med å gje eleven mogelegheit til å falle til ro. Ein må ha tid til tull og tøys og bruke. Ein må gje elven tid å bli kjent, tid til å venje seg til nye folk og nye omgjevnader. Eleven må få tid å legge bort mykje av det dei har med seg av negative opplevingar frå skuletida si. Dette er på mange måtar sjølvst, men det må likevel vere veldig sentralt sidan alle nemner dette med å «ta seg tida» i møte med desse elevane. «Det er ikkje berre å dra ut på ein tur, og så er det gjort» som ein av lærarane uttrykte.

Lærar 1 uttrykker seg slik: «eg har fått øve meg masse i det å ikkje stresse dei av garde. Dei må få tid til å lande litt.» Vidare seier læraren: «eg startar altså ikkje med kompetanssmål med ein gong. Det må ein vente med».

Felles for alle er at også at dei trekk fram at ein må ha tid til å bli godt kjent og at for å bli kjent er det viktig at dette skjer på ulike arenaer, ikkje berre i klasserommet.

Lærer 4 uttrykker seg slik: «Det absolutt viktigaste er å bruke tid...bruke tid til å vere i lag og sjå til at den og den eleven får ein god relasjon til deg og til dei andre og... det er viktig.».

Fleire peikar også på samfunnet generelt at vi har det så travelt, det er på mange måtar lett å dette utafør. Viktig å ha det hyggeleg. Alle leitar etter inngangar for å skape god relasjon. Her peikar fleire på at ein må bruke tid å finne nye inngangar og på den måten «lure» inn fag med prat om alt anna enn fag i starten.

Lærer 4 seier: «så er det den small-talken når vi er på turar. Det er også viktig for fleire å kunne lese både kroppsspråk til eleven og situasjonar som kan opplevast som utfordrande for eleven slik at uheldige situasjonar kan forhindrast på tidlegast mogleg tidspunkt. Då må ein ha tid til å bli kjent.»

Dette med å ha kjennskap til utfordringar, få eleven til å erkjenne sine utfordringar for å skape tid til å oppleve meistring er også samanfallande på fleire av informantane. Bruke tid til kommunikasjon slik at eleven kan tore å tore å be om hjelp er også noko fleire uttalar. Sørge for at alle er med, ikkje rase av garde og heller ikkje ta noko for gitt kva eleven kan i frå før.

4.4.1 Oppsummering av funn

Føremålet med relasjonsbygginga gjennom tryggleik er å fange opp interesser, finne eleven sine styrkeområde og kor ein må vere ekstra på vakt for dermed å gjere undervisninga mest mogleg tilpassa den enkelte. Det å gjere et godt grunnarbeid med å bli kjent, skaffe seg oversikt og å bli kjent med eleven på sin eigen måte er noko alle peikar på som viktig og avgjerande. Alt dette skjer parallelt med å inkludere eleven inn i klassefelleskapet.

Eit anna fellestrekk som går att hjå alle er tidsomgrepet. Alle peikar på at det tek tid å bygge relasjon. Det å ha «is i magen» til å vente med fokus på læreplanmål og prestasjonar er også noko som dei alle peikar på som viktig i møte med nye elevar.

Råd til nyutdanna:

Erfaring før utdanning, planlegging; blir neste aldri som tenkt, ta tid, sjå an stemning, alle med, tydeleg, førebudd, konkret, praktisk, vise, roleg, ta uforutsette hendingar,

Dette med å syne omsorg for eleven er eit påfallande trekk som på ein måte overraskar meg, men samtidig ikkje. Det som gjer at eg trekk fram dette som eit vesentleg funn i studien er at det er gjennomgåande hjå alle informantane og veldig tydeleg til stades i relasjonsbygginga og tilrettelegginga av skuledagen for elevane. Nykelorda som gjentek seg er: tryggleik, forutsjånad, stabilitet, sjå og lytte til eleven, syne at du bryr deg, o vise oppriktig interesse for eleven som person.

Aldri sende heim negativ tilbakemelding. Berre positive tilbakemeldingar går til heimen. Kopiering/overflatelæring i starten skapar tryggleik. Dette var noko som fleire av lærarane brukte som ein god start for å få elevane sine til å meistre. Gje skryt til nokon som ikkje er van med det.

5 Diskusjon med utgangspunkt i tema

5.1 Innleiing

I dette kapittelet vil eg diskutere funn i studien, presentert gjennom mine tre tema: Ny start med blanke ark?, Finne nøkkelen inn og, Bruke tid til å falle til ro, opp i mot relevante teoretiske perspektiv og rammeverk som er presentert i kapittel 2. Prinsippet om inkludering og tilpassa undervisning gjennom relasjonsbygging ligg til grunn for teoretisk rammeverk og vil vere utgangspunktet for diskusjonen funna må sjåast i. Diskusjonen av desse tre tema vil på mange måtar gå inn i kvarandre, og vil på den måten ikkje ha sært ulike teoretiske perspektiv.

Neste tema som er å finne nøkkelen inn, representerer lærarane sine ulike måtar å nå inn til eleven på ein slik måte at eleven opplever å meistre skulekvardagen sin og sjølv får trua på at dette kan eg klare. Det som slår meg er kor medvite, grundig og oppriktig desse informantane jobbar med relasjonsbygging for å kome mest mogeleg inn «under huden» på elevane sine. Det vert jobba hardt og medvite med relasjon frå alle inn mot elevane for å kome i posisjon for å oppnå kontakt med eleven. Eit anna funn som er felles er måten informantane uttrykker kor viktig det er at eleven opplever seg trygg på dei. Fyrst då kan eleven kommunisere med læraren sin for å kunne seie i frå om «ting» så tidleg som mogeleg. Det kan vere alt i frå faglege utfordringar til andre tilhøve som kan verer utfordrande. Dette med å bli «sett» av læraren sin er også noko som vert uttalt og vert peika på som viktig i relasjonsbygginga og trygginga av eleven.

Det siste tema er å bruke tid til å falle til ro. Korleis kan ein ta seg tida og samstundes få elven framover i faget? Dette kan synast nesten som ei umogeleg oppgåve med tanke på at eleven kan ha mista mykje av læringa si i grunnskulen. I det heile vil eg seia at alt heng saman med alt gjennom desse tema.

5.1.1 Ny start med blanke ark?

Dette starta med blanke ark kan verke som ein invitasjon til å gløyme det som har vore og starte heilt på nytt. Ein ny start med «blanke ark» kan representere ein ny mogelegheit for elevar som har strevd i skulegangen sin til å starte på nytt med eit nytt perspektiv og ein anna tilnærming til skulegangen sin. Men korleis kan vi best støtte desse elevane på veg mot noko nytt? Erfaringane til lærarane i denne studien legg vekt på at eleven skal få oppleve at dei har trua på dette kan du klare. Det er viktig for lærarane å få eleven sjølv til å tru på at dei kan meistre.

Den amerikanske psykologen og professoren Albert Bandura er kjend for sitt syn på menneskets personlegdom der læring, sosiale forhold og kognisjon er sentrale. Banduras posisjon vart tidleg omtalt som «sosial læringsteori», seinare som «sosial-kognitiv teori». Ifølgje Banduras teori blir personlegdommen etablert i stor grad gjennom modell-læring eller observasjonslæring. Eit sentralt omgrep hos Bandura er self-efficacy, trua til personen på eiga meistringsevne. Meistringstru er knytt til spesifikke kompetansar og ferdigheiter, og må skiljast frå meistring i meir generell forstand. (Skaalvik & Skaalvik, 2018, ss. 46-57)

Ut i frå desse perspektiva er det viktig at lærarane viser tiltru til eleven. Gjennom god relasjon og kjennskap til kva dei kan forventa av eleven vil difor ha ein verdi for eleven si eiga tru på meistring. Skaalvik og Skaalvik skriv om at reelle meistringsopplevingar er det viktigaste kjelda til forventning om meistring. Kva oppfatning eleven har til seg sjølv og kva dei vi meistre vert forma av dei erfaringane eleven gjer, men også kva skulen gjer. (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 94). Ut i frå dette perspektivet vil det vere svært avgjerande for elevar med lav sjølvoppfatning og lav sjølvkjensle og sakte men sikker få trua på å seg sjølv.

«Ta eleven i å meistre – få tid til det og vere der akkurat når det skjer» er noko som fleire av lærarane uttrykker som ein viktig faktor i møte med elevar som har dårlege erfaringar med seg inn i skulen. Kva legg lærarane i dette, og kvifor trekk dei fram dette som ein viktig faktor i møte med desse elevane? I desse utsegnene ligg det i så måte mykje god sosial-læringsteori.

Eleven som kanskje har lav sjølvkjensle omkring skulearbeid, får gjennom desse haldingane mogelegheit til å tru at dei kan.

Edvard Befring har vore ein pioner innafor spesialpedagogikken gjennom fleire tiår. I boka: De pedagogiske kvalitetene (Befring, 2018) peikar han på born og unge sitt emosjonelle behov, kva slags interesse dei kan ha, optimisme på eleven sine vegne, karakterutvikling og behov for å tru på seg sjølv. Alt dette har ein grunnleggande verdi i seg sjølv ut i frå hans perspektiv, i tillegg vil indre drivkrefter for læring har stor verdi.

Oppstart i vidaregåande opplæring er for mange det fyrste møtet med å ta aktivt del i sitt eige skuleløp. Etter 10 år i grunnskulen kan ein få lov til å bestemme sjølv ut i frå eigne interesser eller ferdigheiter innafor vidaregåande utdanning. Å starta med blanke ark blir på den måten ikkje lenger eit fullstendig brot med det som har vore, men heller at ein kan sjå tilbake på det som har vore, erkjenne det og gå vidare utan å miste trua på at det kan gå bra. Berre det å starte opp i vidaregåande representerer ein ny start og overgang til noko anna enn det som har vore. Overgangar er sårbare og særleg for dei som har hatt ei utfordrande skuletid i forkant av møte med nok nytt. Den vidaregåande skulen skal forhalda seg til ulike system frå den enkelte angjevar skule. Rutinar for overgang er ulike, det kan vere utskifting av rådgjevarar og andre som kjenner eleven og elevens utfordringar. Viktig informasjon kan gå tapt og dei som skal ta imot desse elevane kan i nokon høve bruke lang tid på å finne ut korleis ein best kan legge til rette og tilpasse for denne elevgruppa. I spørsmålsstillingane som famnar omkring denne tematikken kom det tydeleg fram tydeleg fram i materialet frå informantane at dette med å få lov til å starte på nytt med «blanke ark» var noko alle hadde med som viktig i møte med nytt skuleløp. Ved å identifisera og forstå kva som ligg til grunn for utfordringane til eleven er eit viktig utgangspunkt for å kunne tilpasse både undervisninga og læringsmiljøet til eleven. Det kan innebera tilrettelegging til individuelle behov eller å finne eventuelle underliggjande faktorar som kan påverka motivasjon og læring til eleven.

Positiv psykologi fokuserer på å fremja trivsel og styrkja hjå enkeltpersonar. I møte med elevar som strevar, kan lærarar nytta prinsippa frå positiv psykologi for å bygga opp eit positivt læringsmiljø. Dette kan inkludera å fremje optimisme, håp, sjølvrefleksjon og sjølvregulering hjå elevane. Ved å leggja vekt på elevane sine styrkar og positive eigenskapar, kan lærarar bidra til å auka deira motivasjon og sjølvtilitt.

5.1.2 Finne nøkkelen inn

Korleis finne nøkkelen inn til eleven som ikkje har meistra skulen så langt? Målet for denne studien har vore å kunne kome nærare inn på konkrete handlingar og refleksjonar som er til stades hjå dei som står desse elevane nærast i opplæringa. Med utgangspunkt i grunntanken om at kunnskapen om dette finst, men at kunnskapen på eit vis er «skjult» var det interessant å lytte til kva som vart trekt fram som viktige «nøklar» inn til læring og trivsel frå dei ulike informantane.

I dagens utdanningssystem står lærarar overfor ei stadig større utfordring når det gjeld å møta behova til elevar som slit eller strevar i klasserommet. Desse elevane kan møta ulike utfordringar, anten det er faglege, sosiale eller emosjonelle problem som påverkar læringsprosessen deira. I ein slik kontekst blir evna til å finna nøkkelen inn til desse elevane avgjerande for skulekvardagen deira. Ved å identifisera og forstå dei individuelle behova og utfordringane til kvar enkelt elev kan lærarar skapa eit trygt og inkluderande læringsmiljø som fremjar potensiala deira og gir dei høve til å trivast og lykkast. Det å finne eit fasitsvar på dette vil sjølvsagt ikkje vere mogeleg og det vil også vere avhengig av behovet frå individ til individ.

Fleire har nemnt på dette med å skulle ønske dei var tryllekunstnarar. Kva fortel dette oss? Eit oppriktig ynskje om å «treffe rett», til å omvende, gjere om , ordne fikse til det beste for eleven?

Å finna dei rette nøklane kan vera avgjerande for elevar som strevar med i skulen. På same måte som nøklar låser opp dører og opnar veg til nye moglegheiter, kan det vere visse nøklar som kan bidra til å finne potensialet og motivasjonen til elevar som slit. Desse nøklane kan representera ein kombinasjon av støttande faktorar, tilpassingar og strategiar som er spesifikt utforma for å møta dei individuelle behova til kvar enkelt elev.

Meir universell vinkling ved å ta i bruk positiv kommunikasjon gjennom å vere nysgjerrig på mennesket, ved bruk av humor og generell «koseprat» om interessefelt er noko som fleire av lærarane uttrykker som svært essensielt for å finne nøkkelen inn til ein god relasjon med eleven. Utsegn som: «gje det lille ekstra», «bry deg oppriktig – altså vise at vi verkeleg bryr oss», «bli sett - har du det bra?» er noko av dei fellesnemnarane som går att i samtalanane med informantane i studien.

Fellesnemnaren og utgangspunktet for informantane i denne studien er at dei på ein eller annan måte er knytt opp mot eit yrkesfagleg studieprogram. Desse vektlegg praktisk opplæring og kompetanseutvikling innanfor eit spesifikt yrkesområde. Elevane får gjennom dette høvet til å læra gjennom å utføra praktiske oppgåver, trenar på yrkesspesifikke ferdigheiter og gjennom dette få erfaring i reelle arbeidssituasjonar. Den teoretiske kunnskapen får elevane som er relevant for yrkesfeltet. Dette kan omfatta fagleg teori, regelverk, tryggingssprosedyrar, planlegging og organisering av arbeid, og andre kunnskapsområde.

Mange yrkesfaglege studieprogram inkluderer ein periode med arbeidspraksis eller ei lærlingordning der elevane får høvet til å jobba i reelle arbeidssituasjonar under rettleiing av erfarne fagfolk. Dette gir elevane verdifull erfaring og høvet til å overføra teoretisk kunnskap til praktisk bruk.

Yrkesfaglege studieprogram legg vekt på å hjelpe elevane med å utvikla ein sterk yrkesidentitet og styrkja forståinga deira av yrkesval. Gjennom praktisk erfaring og rettleiing blir elevane eksponerte for ulike yrkesmoglegheiter og får høvet til å utforska eigne interesser og styrkjer.

Samarbeid med arbeidslivet: Yrkesfaglege studieprogram har ofte eit tett samarbeid med arbeidslivet. Dette inneber samarbeid med bedrifter, bransjeorganisasjonar og andre relevante aktørar for å sikra at utdanninga er oppdatert og i tråd med krava i yrkeslivet. Desse fellesnemnarane bidreg til å skapa ein heilskapleg og praktisk retta utdanning som førebur elevane på framtida. Gjennom dette får elevane høve til å oppleva meistring og suksess.

Gjennom bruk av varierte undervisningsmetodar som engasjerer og motiverer elevane, kan oppgåver leggest til rette for den enkelte på ein slik måte at det inkluderer alle på ulikt nivå. Ved å samarbeida med andre fagpersonar, som til dømes rådgivarar, spesialpedagogar eller psykologar, for å sikra ei heilskapleg støtte og tverrfagleg tilnærming til utfordringane til eleven kan god tilrettelegging gjennomførast med utgangspunkt i eleven forutsjånad.

5.1.3 Bruke tid til å falle til ro

I ein travel og krevjande skulekvardag kan det vera utfordrande for elevar å ta til seg læring når dei er prega av stress og uro. Det er på mange måtar eit paradoks om ein skal ta på alvor om kor viktig det er å bruke tid for at eleven skal falle til ro for å kunne vere meir open og mottakeleg for læring. Lærarane i denne studien legg vekt dette med å ta seg tida til å få

eleven til å falle til ro og meiner at dette kan også bidra til å fremja den generelle trivselen og læringa deira. I den samanhengen vil det derfor vere viktig å anerkjenna behovet for å skapa tid og rom for elevane slik at dei kan falla til ro og på den måten oppnå ein balanse mellom akademiske krav og mental helse.

Å bruka tid på ein klok og medviten måte kan altså ha ein stor innverknad på elevars meistring og læring er lærarane si erfaring i denne studien.

Ved å bruka tid på ein meningsfull måte får elevar høvet til å utvikla viktige ferdigheiter og oppleve ei djupare forståing og tilfredsstilling ved læring. Når elevar har tid til å fordjupa seg i eit emne eller ei oppgåve, kan dei utforska det på ein grundigare måte og utvikla ein djupare kunnskap og forståing. Dette gir dei høvet til å knyta saman ulike konsept, tenkja kritisk og reflektera over det dei har lært. Ved å bruka tid på å fordjupa seg i eit emne, kan elevar også utvikla ei større interesse og engasjement, noko som kan føra til auka motivasjon og gle ved læring. Tid gir også rom for prøving og feiling. Når elevar får tid til å eksperimentera og utforska ulike tilnærmingar, kan dei lære av feil og finna nye løysingar på utfordringar. Dette bidreg til utviklinga av viktige problemløysingsferdigheiter og kreativ tenking. Når elevar får tid til å reflektera over sin eigen læringsprosess, kan dei identifisera kva som fungerer bra og kva som kan forbetrast.

Det kan høyrast svært så enkelt ut å ta seg tida i møte med elevar for å få dei til å slappe av og etter kvart kome nærare inn på kompetanssmål og utdanningskrava til elevane. I denne studien er det lærarar med erfaring som utalar seg, og som på den måten kan både samlike elevar med tidlegare elevar, dei kan prøvd ut både teoriar, undervisningsopplegg og aktivitetar som gjer at dei ut i frå det kan «slå seg til ro» med å ta tida til hjelp.

6 Samanfating med avsluttande kommentarar

I lys av problemstillinga: Lærarerfaringar i møte med elever i risikograppa for fråfall – korleis finne vegen inn?, har føremålet i denne studien vore å kome nærare inn på konkrete handlingar og refleksjonar hjå dei som står eleven aller nærast i opplæringa, nemleg læraren i klasserommet. Det er praksiserfaringane til desse lærarane og pedagogane i møte med elevar som av ulike grunnar har dårlege skuleerfaringar med seg inn til vidaregåande skule som har vore utgangspunktet for studien. Gjennom ein slags «grunntanke» om at kunnskapen om dette finst, men at detaljane i det på eit vis er «skjult», eller kjem ikkje tydeleg nok fram når ein skal finne god tilrettelegging eller jobbe med relasjon i møte med desse elevane. Gjennom

den tematisk analyse av datamaterialet kom eg fram til tre tema som kan vere med å svare på noko av denne «skjulte» kunnskapen og på den måten få ei viss innsikt i kva lærarane legg vekt på i møte med elevar i denne risikograppa for fråfall. Det må presiserast at kunnskapen ikkje er «skjult» på den måten at dette har tilført heilt ny kunnskap, men skjult i forståinga av at kunnskapen ligg i praksiserfaringane til den enkelte lærar.

Figur

Figur 1 3-delinga visualisert i eigen modell.....	11
Figur 3 Utsnitt av transkribert materiale og døme på koding. Kvant intervju vart koda med ulik farge.	29
Figur 4 Døme på dei ulike intervju med farge	29
Figur 5 Kodar organisert i tabell med farge	29
Figur 6 Døme på foreløpig kategorisering av tema.....	30
Figur 7 Visualisering av framgangsmåte for val av tema	31

Referanser

- Antonsen, Y., Maxwell, G., Bjørndal, K., & Jakhelln, R. (2020, 05. 13.). «Det er et kjemperart system!» – spesialpedagogikk, tilpasset opplæring og nyutdannede læreres kompetanse. *Acta Didactica Norden*, 14(2), s. 20 s.
doi:<https://doi.org/10.5617/adno.7918>
- Bachmann, K., & Haug, P. (2006). *Forskning om tilpasset opplæring*. Volda: Høgskulen i Volda.
- Barneombudet. (2017). *Uten mål og mening?* Oslo: Barneombudet. Henta frå <https://www.barneombudet.no/uploads/documents/Publikasjoner/Fagrappporter/Uten-mal-og-mening.pdf>
- Befring, E. (2018). *De pedagogiske kvalitetene L fterike muligheter for barn og unge*. Oslo: Univeritetsforlaget.
- Bragd , A., & Austad, M. (2022). *I skole, på vei til jobb*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. Henta frå <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Braun, V., & Clarke, V. (2012). Tematic analyses. APA handbook of research methods in psychology, Vol 2: Research designs: Quantitative, qualitative, neuropsychological, and biolo gical. American Psychilical Assosiation.

- Bru, E., Roland, P., & (red.). (2019). *Stress og mestring i skolen*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Bunting, M. (2019). *Tilpasset opplæring - i forskning og praksis*. CAPPELEN DAMM AS.
- Bunting, M. (2019). *Tilpasset opplæring - i forskning og praksis*. Oslo: CAPPELEN DAMM AS.
- Crotty, M. (2010). Introduction: The research process. I M. Crotty, *The foundations of social research : Meaning and perspective in the research process* (ss. 1-17). London: Sage.
- Danielsen, L. (2012, 02. 12.). Tilpasset opplæring/spesialundervisning – skjæringspunktet sett fra PPTs ståsted. *02 Spesialpedagogikk*, 21-25. Henta fra Utdanningsforskning.no: [https://utdanningsforskning.no/artikler/2012/tilpasset-opplaringspesialundervisning--skjaringspunktet-sett-fra-ppts-staged/](https://utdanningsforskning.no/artikler/2012/tilpasset-opplaringspesialundervisning--skjaringspunktet-sett-fra-ppts-stasted/)
- Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH). (2021, 12.). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora*. NESH • Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora. Henta fra <https://www.forskningsetikk.no/globalassets/dokumenter/4-publikasjoner-som-pdf/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora>
- Drageset, S., & Ellingsen, S. (2011, 02. 01.). *Sykepleien.no*. doi:<https://doi.org/10.4220/sykepleienf.2011.0027>
- Eggebø, H. (2019, 06 18). Tematisk analyse - metodeartikkelen som løyser alt (Blogginlegg). Henta fra <http://helgaeggebo.no/tematisk-analyse-metodeartikkelen-som-loyser-alt/>
- Ekeberg, T. R., & Holmberg, J. B. (2001). *Tilpasset opplæring og spesialpedagogisk arbeid i skolen - En innføring*. Universitetsforlaget .
- Federici, R., & Skaalvik, E. (2013, 01 29). *Utdanningsforskning.no*. Henta fra <https://utdanningsforskning.no/artikler/2013/larer-elev-relasjonen---betydning-for-elevenes-motivasjon-og-laring/>
- Flyvbjerg, B. (2006, April). *Five Misunderstandings About Case-Study*. doi:<http://dx.doi.org/10.1177/1077800405284363>.

- Gilje, M. (2021, 23 03). *Utdanningsforskning.no*. Henta frå Engasjerte elever lærer mer og er mer fornøyde med livet sitt: <https://utdanningsforskning.no/artikler/2021/engasjerte-elever-larer-mer-og-er-mer-fornoyde-med-livet-sitt/>
- Gilje, N., & Grimen, H. (3013). *Samfunnsvitenskapenes forutsetninger - Innføring i samfunnsvitenskapenes vitenskapsfilosofi*. Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Hamre, B., Pianta, R., Downer, J., DeCoster, J., M, Hamre, B., Pianta, R., Downer, J., & DeCoster, J. (2013). Teaching through Interactions. *The Elementary School Journal*. *The Elementary school journal Vol.113 (4)*,, ss. 461-487.
- Hattie, J., & Yates, G. (2014). *Synlig læring - hvordan vi lærer*. Oslo: Cappelen Damm AS.
- Haug, P. (2011, 02). God opplæring for alle – eit felles ansvar. *Norsk pedagogisk tidsskrift*.
- Hvidsten, B. B., Kuginyte-Arlauskiene, I., & Söderlund, G. (2020). *Tilpasset opplæring og spesialpedagogikk i iteori og praksis*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Jensen, E. S., & Lillejord, S. (2009). Tilpasset opplæring: politisk drakamp ned pedagogisk praksis. *Acta Didactica Norge*(Vol. 3 Nr. 1 Art. 13), s. 15.
- Johannesen, M. (2018, 12. 15.). *Lærerblogger*. Henta frå <https://martinjohannesen.blogspot.com>:
<https://martinjohannesen.blogspot.com/2018/12/positivt-elevsyn.html#:~:text=Et%20positivt%20elevsyn%20betyr%20ogs%C3%A5,med%20respekt%20og%20positive%20holdninger>.
- Johannesen, L. E., Rafoss, T. W., & Rasmussen, E. B. (2018). *Hvordan bruke teori? Nyttige verktøy i kvalitativ analyse*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Klinge, L. (2016). *Lærereens relasjonskompetence*. Henta frå https://static-curis.ku.dk/portal/files/159824626/Ph.d._2016_Klinge.pdf
- Klinge, L. (2021). *Relasjonskompetanse*. Oslo: CAPPELEN DAMM AS.
- Kultur- og likestillingsdepartementet. (2021, 03. 19.). *Meld. St. 18 (2020–2021) Oppleve, skape, dele — Kunst og kultur for, med og av barn og unge*. Henta frå Regjeringa.no: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-18-20202021/id2839455/>

Kunnskapsdepartementet. (u.d.). Henta frå Fullføringsreformen - med åpne dører til verden og fremtiden (Meld.St.21 (2020-2021):

<https://www.regjeringen.no/contentassets/581b5c91e6cf418aa9dcc84010180697/no/pdfs/stm202020210021000dddpdfs.pdf>

Kunnskapsdepartementet. (2004, 02. 04.). *Kultur for læring (St.meld. nr. 30 (2003-2004)).*

Henta frå Regjeringen.no: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-030-2003-2004-/id404433/?ch=1>

Kunnskapsdepartementet. (2015, 04. 16.). *Regjeringen.no*. Henta frå Meld. St. 28 (2015–2016) Fag – Fordypning – Forståelse — En fornyelse av Kunnskapsløftet:

<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-28-20152016/id2483955/>

Kunnskapsdepartementet. (2019, 11. 08.). (*Meld.st. 6 (2019-2020)*) *Tett på - tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO*. Henta frå Regjeringen.no:

<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-6-20192020/id2677025/>

Kunnskapsdepartementet. (2021). *Fullføringsreformen - med åpne dører til verden og fremtiden (Meld. St. 21 (2020 - 2021))*. Oslo: Kunnskapsdepartementet. Henta frå

<https://www.regjeringen.no/contentassets/581b5c91e6cf418aa9dcc84010180697/no/pdfs/stm202020210021000dddpdfs.pdf>

Kunnskapsdepartementet. (2021, 03. 26.). *Regjeringen.no*. Henta frå Fullføringsreformen - med åpne dører til verden og fremtiden (Meld.St.21 (2020-2021):

<https://www.regjeringen.no/contentassets/581b5c91e6cf418aa9dcc84010180697/no/pdfs/stm202020210021000dddpdfs.pdf>

Kunnskapsdepartementet. (2023, 10. 16.). *Regjeringen.no*. Henta frå En videregående opplæring hvor elevene fullfører og kvalifiseres:

<https://www.regjeringen.no/no/tema/utdanning/grunnopplaring/innsiktsartikler/en-videregaende-opplaring-hvor-elevene-fullforer-og-kvalifiseres/id2918339/>

Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. Gyldendal Norsk Forlag AS.

Lillejord, S., Halvorsrud, K., Ruud, E., Morgan, K., & Freyr, T. (2015). *Frafall i videregående opplæring (Nr.: KFU 1/2015)*. Oslo: Kunnskapssenter for utdanning.

- Lindbäck, S., & Strandkleiv, O. (2005). *Tilpasset opplæring, nå!* Elevsiden DA. Henta frå <http://media1.elevsiden.no/2017/09/Tilpasset-oppl%C3%A6ring-n%C3%A5.pdf>
- Lovdata. (u.d.). Henta frå Menneskerettsloven. (1989). Lov om styrking av menneskerettighetenes stilling i norsk rett. : https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1999-05-21-30/KAPITTEL_8#KAPITTEL_8
- Lovdata. (2013, September 01.). Henta frå Forskrift til opplæringslova - kapittel 6. Inntak til vidaregåande opplæring: <https://lovdata.no/forskrift/2006-06-23-724/§6-1>
- Lovdata. (2013, september 1.). *Forskrift til opplæringslova*. Henta frå Kap. 6. Inntak til vidaregåande opplæring: <https://lovdata.no/forskrift/2006-06-23-724/§6-1>
- Lund, I. (2017, 06. 14.). *Relasjonskompetanse inn i lærerutdanningene*. Henta frå Utdanningsforskning.no: <https://www.utdanningsnytt.no/fagartikkel-generell-del/relasjonskompetanse-inn-i-laererutdanningene/172204>
- Markussen, E. (2009). *Markussen, E., & Nifu Step. Videregående opplæring for (nesten) alle (Kunnskapspolitiske studier)*. Oslo: Cappelen akademisk (NIFU STEP).
- Markussen, E., Brandt, S., & Hatlevik, I. (2003). *Høy pedagogisk bevissthet og tett oppfølging*. Oslo: NIFU - Norsk institutt for studier av forskning og utdanning. Henta frå <https://nifu.brage.unit.no/nifu-xmlui/bitstream/handle/11250/275306/NIFUrapport2003-5.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Markussen, E., Carlsten, T. C., Grøgaard, J. B., & Smedsrud, J. (2019). *"... respekten for forskjelligheten ..." En studie av spesialundervisning i videregående opplæring i Norge skoleåret 2018-2019*. Oslo: NIFU - Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning. Henta frå <https://nifu.brage.unit.no/nifu-xmlui/bitstream/handle/11250/2626316/NIFUrapport2019-12.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Maxwell, J. (2013). *Qualitative research design : An interactive approach (3rd ed., Vol. 41, Applied social research methods series)*. Los Angeles: Sage. Los Angeles: Sarge.

- Mjøs, M., Lied, S. I., & Flaten, K. (2020). Spesialpedagogikkens rolle - i et utdanningsperspektiv. I *Tilpasset opplæring og spesialpedagogikk i teori og praksis* (s. 49). Bergen: Fagbokforlaget.
- Nav, S. L. (2021, 02 06). *Lovtata.no*. Henta 22 frå § 5-1. Rett til spesialundervisning: § 5-1. Rett til spesialundervisning
- Nilssen, V. (2012). *Analyse i kvalitative studier. Den skrivende forskeren*. Oslo: Univeritetsforlaget.
- Nordahl, T. m. (2018). *Inkluderende fellesskap for barn og unge Ekspertgruppen for barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Nordahl, T., & Overland, T. (2021). *Tilpasset opplæring og inkluderende støttesystemer - Høyt læringsutbytte for alle elever*. Oslo: Gyldendal.
- NOU 2019: 23. (2019). *Ny opplæringslov*. Oslo: Kunnskapsdepartementet. Henta frå <https://www.regjeringen.no/contentassets/3a08b44df1e347619e32db47d13ac0cd/no/pdfs/nou201920190023000dddpdfs.pdf>
- Opplæringslova § 1-3. (LOV-1998-07-17, 07 12). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa*. Henta frå https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL_3#shareModal
- Opplæringslova. (2005, juni 17.). *Lovdata*. Henta frå Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa: <https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61/§5-1>
- Opplæringslova. (2005, juni 17.). *Lovdata*. Henta frå Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa: <https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61/§5-1>
- Phillips, C., & Soltis, J. F. (2003). *Læring teorier og prinsipper for læring*. Oslo: Abstarakt forlag.
- Postholm, M. (2010). *Kvalitativ metode : en innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kausstudier*. Oslo: Universitetsforlaget AS.

- Regjeingen.no.* (2021, Mars 19.). Henta frå Meld.St. 18 (2020-2021):
<https://www.regjeringen.no/contentassets/57f98cf5845f4d3093b84a5f47cef629/nno/pdfs/stm202020210018000dddpdfs.pdf>
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2018). *Skolen som læringsarena Selvoppfatning, motivasjon og læring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Spurkeland, J. (2020). *Relasjonskompetanse*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Statistisk sentralbyrå. (2022, 06. 13.). *Gjennomføring i videregående opplæring*. Henta 05. 15., 2023 frå ssb.no: <https://www.ssb.no/utdanning/videregaende-utdanning/statistikk/gjennomforing-i-videregaende-opplaering>
- Strandleiv, O., & Lindbäck, S. (2005). *Tilpasset opplæring, nå!* Elevsiden DA.
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse - en innføring i kvalitativ metode*. Oslo: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse - En innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Tjora, A. (2019). *Viten skapt kvalitativ analyse og teoriutvikling*. Oslo: Cappelen Damm .
- Tjora, A. (2021). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. Oslo: Gyldendal.
- Utdannings- og forskningsdepartementet. (2004). *Kultur for læring (St.meld. nr. 30 (2003-2004))*. Oslo: Regjeringen. Henta frå
<https://www.regjeringen.no/contentassets/988cdb018ac24eb0a0cf95943e6cdb61/no/pdfs/stm200320040030000dddpdfs.pdf>
- Utdanningsdirektoratet. (u.d.). *udir.no*. Henta 05. 14., 2023 frå Videregående opplæring:
<https://www.udir.no/utdanningslopet/videregaende-opplaring/>
- Utdanningsdirektoratet. (2013, 06. 13.). *udir.no*. Henta frå Perspektiver på klasseledelse:
<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/klasseledelse/perspektiver-pa-klasseledelse/>
- Utdanningsdirektoratet. (2014). *Veilederen spesialundervisning*. Henta frå www.udir.no:
<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/sarskilte-behov/spesialundervisning/Spesialundervisning/#>

Utdanningsdirektoratet. (2020). *Overordnet del - 2.4 Å lære å lære*. Henta frå Udir.no:

<https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-og-danning/2.4-a-lare-a-lare/?kode=nor07-02&lang=nob>

Utdanningsdirektoratet. (2020, 03. 06.). *Udir.no*. Henta frå Hva er fagfornyelsen?:

<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagfornyelsen/nye-lareplaner-i-skolen/>

Utdanningsdirektoratet. (2021, 01. 11.). *Veilederen spesialundervisning* . Henta frå

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

Utdanningsdirektoratet. (2022, 05. 10.). *udir.no*. Henta frå Kompetanseløftet for spesialpedagogikk:

<file:///C:/Users/Marthe%20Frette/Downloads/Kompetansel%C3%B8ftet%20for%20spesialpedagogikk%20og%20inkluderende%20praksis.pdf>

www.vilbli.no. (2021, Mars 21.03.21). Henta frå <https://www.vilbli.no/nb/nb/troms-og-finnmark/inntaksregler-og-poengberegning/a/030700>

Vedlegg 1: Tilbakemelding og vurdering frå NSD (Sikt)



[Meldeskjema](#) / [Master i spesialpedagogikk](#) - / Vurdering

Vurdering av behandling av personopplysninger

Referansenummer
713715

Vurderingstype
Standard

Dato
07.04.2021

Prosjekttittel
Master i spesialpedagogikk -

Behandlingsansvarlig institusjon
UIT Norges Arktiske Universitet / Fakultet for humaniora, samfunnsvitenskap og lærerutdanning / Institutt for lærerutdanning og pedagogikk

Prosjektansvarlig
Sissel Sollied

Student
Marthe Frette

Prosjektperiode
01.03.2021 - 01.12.2021

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 01.12.2021.

[Meldeskjema](#)

Kommentar

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 07.04.2021, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

DEL PROSJEKTET MED PROSJEKTANSVARLIG

Det er obligatorisk for studenter å dele meldeskjemaet med prosjektansvarlig (veileder). Det gjøres ved å trykke på "Del prosjekt" i meldeskjemaet.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde:

<https://www.nsd.no/personverntjenester/fyll-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema>

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 01.12.2021.

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake. Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

PERSONVERNPRINSIPPER

NSD vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om:

- lovlighet, rettfærdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen
- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke behandles til nye, uforenlige formål
- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet
- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), dataportabilitet (art. 20).

NSD vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13.

Dersom det brukes databehandlere i prosjektet (f.eks. Teams, Zoom), legger NSD til grunn at behandlingen oppfyller kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29.

Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

NSD 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).

For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og/eller rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!

Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

Vedlegg 2: Informasjonsskriv med samtykke

Vil du delta i forskningsprosjektet med tema:

Tilpasset opplæring for elever med lave inntakspoeng fra grunnskolen.

«Hvilke sentrale relasjonelle og pedagogiske kjernefaktorer må være til stede for å fullføre videregående opplæring?»

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å komme frem til noen pedagogiske og relasjonelle kjernefaktorer som bør være til stede i møte med elever som kommer inn på videregående skole med lave, - eller uten inntakspoeng fra grunnskolen. Noen av disse elevene har gjerne hatt spesialundervisning fra grunnskolen, men kan likevel klare seg innenfor tilpasset opplæring med god tilrettelegging i videregående skole. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva en deltakelse vil innebære for deg.

Bakgrunn og formål

Jeg er en mastergradsstudent ved UIT Norges Arktiske Universitet på studiet for Spesialpedagogikk. I mitt mastergradarbeid skal jeg undersøke hva som må til av pedagogisk tilnærming og relasjonelle faktorer som bør være til stede for å lykkes med elever som har strevd i grunnskolen og søker inn til videregående opplæring med lave- eller uten inntakspoeng. Elevene kan ha ulike diagnoser og utfordringer som har gjort skolesituasjonen utfordrende i grunnskolen. *Presisering: Denne oppgaven kommer ikke til å berøre diagnosefeltet utover dette.* Mange av disse elevene søker seg til yrkesfagene, noe som kan stille høye krav til lærere som skal undervise disse elevene. Denne elevgruppa vil være ekstra sårbar med tanke på frafall og manglende gjennomføring, noe som igjen kan få store konsekvenser både for den enkelte og samfunnsøkonomisk. Jeg jobber selv på videregående som rådgiver og pedagog i ressursteam og er dermed godt kjent med problemstillinger knyttet opp mot dette.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

UIT Norges Arktiske Universitet er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du får spørsmål om å delta på bakgrunn av din erfaring med elever som søker til programområder der elever med lave og /eller ingen inntakspoeng fra grunnskolen gjerne søker til. Denne henvendelsen går dermed til lærere som jeg har fått kjennskap til gjennom mitt virke i videregående skole, eller som jeg har blitt gjort oppmerksom av kollegaer, skoleledere eller avdelingsledere i søken etter kandidater.

Hva innebærer det for deg å delta?

Metoden jeg tenker å benytte meg av er intervjusamtaler. Tema for spørsmålene vil dreie seg om hvilke relasjonelle og pedagogiske faktorer og tilnæringsmåter som vil være sentrale for deg som lærer i møte med elevgrupper som beskrevet over. Spørsmålene er ikke forhåndsbestemt, men vil alle ha utgangspunkt i samme intervjuguide og tema. Denne legges ved slik at du kan se hvilke tematikk og spørsmål som vil bli berørt i denne samtalen. Alle kandidater får altså de samme hovedspørsmålene, samtidig som intervjuet til en viss grad formes ut ifra kandidatens svar. Jeg planlegger å gjennomføre mellom 5-7 individuelle intervjusamtaler ved 2-4 ulike yrkesfaglige programområder i Troms og Finnmark fylkeskommune; region vest.

- *Dersom du velger å delta i prosjektet, er det er beregnet ca. 1 times samtale pr. deltaker. Intervjuene vil finne sted ved fysisk møte om det lar seg gjennomføre rent praktisk med tanke på avstand og selvsagt innenfor tilrådelig smittevern med tanke på korona. Alternativt vil jeg benytte meg av Teams ellet Zooms digitale møterom. Det vil bli benyttet diktafon under disse intervjuene. Disse vil i etterkant transkriberes og deretter analysert.*

Det er frivillig å delta

Det er selvsagt 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 skrevet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. *Deltakerne vil bli anonymisert i publiseringen av masteroppgaven og eller hva som måtte komme i etterkant av publiseringer. Det skal ikke innhentes personsensitive opplysninger i prosjektet.*

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene blir anonymisert og opptak vil bli oppbevart på passord beskyttet PC når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent. Planlagt innlevering av oppgaven er i løpet av høstsemesteret 2021. Eventuelle endringer i tidsløpet, vil i bli informert om dersom det skulle bli aktuelt.

Dine rettigheter

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

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- å få slettet personopplysninger om deg, og
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra UIT Norges Arktiske Universitet er ansvarlig for prosjektet har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan jeg finne ut mer?

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

- Masterstudent: Marthe Frette – mfr031@uit.no tlf.: 951 33 149
- Sissel Sollied, veileder UiT– sissel.sollied@uit.no tlf.: 776 46 489
- Vårt personvernombud - Joakim Bakkevold UiT - personvernombud@uit.no, tlf. 776 46 322 / 976 91 578

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

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

Med vennlig hilsen

Sissel Sollied
(Forsker/veileder)

Marthe Frette - student

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet: *Tilpasset opplæring for elever med lave inntakspoeng fra grunnskolen*, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i prosjektet ved å la meg intervju.

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

Navn (blokkbokstaver)

Dato:

Sted:

Signatur:

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 3: Intervjuguide

Intervjuguide – rammeverk og utforming

Guiden er utforma på bakgrunn av fylgjande, foreløpige problemformulering:

”Kva pedagogiske- og relasjonelle kjernefaktorar må vere til stades for at elevar med lave-inntakspoeng frå grunnskulen skal kunne fullføre vidaregåande opplæring innafør tilpassa undervisning?”

Intervjuguiden skal vere av semistrukturell karakter.

1. Oppstart / oppvarming - (5 min.)

Oppvarming med uformell prat, presentasjon av kvarandre. Etterstrebe god og trygg stemning/setting. (Aller helst gjennom fysisk møte om det let seg gjennomføre, alternativt digitalt møterom via Zoom eller Teams).

2. Informasjon / avklaring - (5-10 min.)

- Forklare om bakgrunn og formål med intervjuet, samt kva intervjuet skal brukast til og kvifor nettopp du er ønska som objekt.
- Informere omkring teieplikt og anonymitet
- Informere om opptak og om samtykke til opptak
- Spørje om noko er uklårt og om informanten har spørsmål før oppstart
- Avklare omgrep som kan stå fram som uklåre
- Starte opptak.

3. Overgangsspørsmål – bakgrunn og erfaring (ca. 10 min.)

- Kor lenge har du vore lærar ved programområdet?
- Kva er din bakgrunn og profesjon?
- Korleis forstår du pedagogiske- og relasjonelle kjernefaktorar / kjerneverdier?

4. Hovudtema med nøkkelspørsmål (ca. 30 min.)

- Kva ville du trekt fram som din beste kvalitet som lærar?
- Kva grunnleggande pedagogiske verkemiddel vil du trekkje fram som viktige eller avgjerande i møte med desse elevane?
- Korleis stiller du deg til diagnosar og tidlegare skulehistorikk?
- Kva tenker du er den mest avgjerande «nøkkelen» inn til eleven som ikkje har meistra skulen så langt? Nemn gjerne fleire.
- Kva vil du peike på som det mest utfordrande i det pedagogiske arbeidet med desse elevane? Kvifor tenker du det er slik?
- Dersom du skulle gi dine beste råd til ein nyutdanna lærar – kva du tekt fram?
- Er det noko som kan gje deg oppleving av mislukkast? Beskriv i tilfelle kva og kvifor du opplever det.
- Når opplever du at du har gjort ein god jobb?
- Kva legg du i omgrepet relasjonell kompetanse?

5. Evaluering / oppsummering av samtalen (ca. 10 min):

- Oppsummering av funn.
- Har eg oppfatta deg rett?
- Er det noko du vil leggje til?

