



Universitetet
i Stavanger

DET HUMANISTISKE FAKULTET

MASTEROPPGAVE

Studieprogram: Mastergrad i spesialpedagogikk	Vårsemesteret, 2015 Åpen
Forfatter: Audny Fiskå (signatur forfatter)
Veileder: Stein Erik Ohna	
Tittel på masteroppgaven: Vilkår for læring og inkludering ved utdanningstilbudet utvidet praksis (UP) i Rogaland fylkeskommune. Engelsk tittel: Terms for learning and inclusion at the course extended work practice, (utvidet praksis, UP), in Rogaland County.	
Emneord: Inkludering, didaktikk og læreplan, utdanningens formål.	Sidetall: 79 / ord: 28509 + vedlegg/annet: 90 Stavanger, 15.06.2015

Innholdsfortegnelse

FORORD	4
1.0 INNLEDNING	5
1.1 INNFØRING TIL TEMA.....	5
1.2 STUDIENS UTGANGSPUNKT OG TEMA.....	6
1.3 FORSKNINGSSPØRSMÅL.....	8
1.4 OPPGAVENS STRUKTUR.....	9
2.0 FORSKNING PÅ FELTET OG UTFORDRINGER RUNDT RETTEN TIL VIDEREGÅENDE OPPLÆRING .	10
2.1 ALTERNATIV OPPLÆRING MED UTVIDET PRAKSIS: DELTAGELSE, LÆRING OG MÅLOPPNÅELSE, AOUP.....	10
2.2 INCLUSIVE VOCATIONAL EDUCATION AND SPECIALISED TAILOR-MADE TRAINING, INVESTT.....	11
2.3 NY GIV.....	12
2.4 FELLESFAG, YRKESRETNING OG RELEVANS, FYR.....	13
2.5 GJENNOMFØRING/FRAFALL I VIDEREGÅENDE OPPLÆRING.....	13
2.5.1 Omfang og organisering av spesialundervisning i videregående opplæring.....	13
3.0 SENTRALE BEGREPER OG TEORETISKE PERSPEKTIV	15
3.1 OVERBYGGENDE PERSPEKTIVER PÅ LÆRING OG INKLUDERING.....	15
3.1.1 Sosiokulturelt perspektiv.....	15
3.1.2 Kognitive og sosialkonstruktivistiske perspektiver.....	15
3.1.3 "Dilemmas of difference".....	16
3.2 INKLUDERING.....	16
3.2.1 Tilpasset opplæring.....	20
3.2.2 Spesialundervisning.....	23
3.4 DIDAKTIKK.....	24
3.4.1 Didaktisk relasjonstenkning.....	25
3.4.2 Læreplan.....	26
3.4.3 Individuell opplæringsplan (IOP), og IOP-logg med vurderingskriterier.....	28
4.0 METODE	30
4.1 TEORETISK INNRAMMING AV VALGT FORSKNINGSMETODE.....	30
4.1.1 Hva karakteriserer kvalitative forskningstilnæringer?.....	31
4.1.2 Fenomenologi.....	31
4.1.3 Hermeneutikk.....	32
4.1.5 Intervju.....	34
4.2 VEIEN SOM BLE GÅTT.....	36
4.2.1 Utvikling av intervjuguide.....	36
4.2.2 Kontakt og rekruttering i forskningsfeltet.....	36
4.2.3 Gjennomføring av intervju.....	38
4.3 ANALYSEPROSESSEN.....	39
4.3.1 Utgangspunkt for analysen.....	39
4.3.2 Første fase i analysen, (transkribering, og koding).....	39
4.3.3 Andre fase av analysen (Meningsfortetting og kategoridannelse).....	43
4.3.4 Frem til sentrale funn og presentasjon.....	44
4.4 FORSKNINGENS KVALITET.....	45
4.4.1 Reliabilitet og validitet kontra pålitelighet, troverdighet, overførbarhet og bekreftbarhet.....	45
4.4.2 Ivaretaking av forskningsetikk.....	47
5.0 PRESENTASJON AV ANALYSEN	49
5.1 "...DET VAR ALL DEN UKLARHETEN..." (MÅL).....	50
5.1.1 "Kartet stemmer ikke med terrenget".....	51
5.1.2 IOP- innhold og form.....	52

5.2 " ...DE TAR DET OVER JUL, ELLER SENERE PÅ ÅRET DA..." (INNHOLD)	54
5.2.1 Programfag/PTF	54
5.2.2 Fellesfag	54
5.2.3 Praksis	55
5.3 "...I DAG SÅ ER VI JO ET TEAM SOM LEDELSEN VIL LEGGE NED." (ARBEIDSMETODER)	56
5.3.1 Teamarbeid	56
5.3.2 Kartlegging	57
5.3.3 Bruk av strategier	57
5.4 KNAPPER OG GLANSBILDER, "...DET ER JO INGEN, ALTSÅ, JEG MÅ JO LAGE ALT" (RAMMEFAKTORER)	58
5.4.1 Tid, læremidler, verktøy, utstyr og lokaler	59
5.4.2 Organisering av spesialundervisning i Rogaland fylkeskommune (tilbudsstruktur og gruppestørrelse)	60
5.4.3 Miljøpersonalet	61
5.5 "VI KAN JO IKKE TRYLLE" (FORUTSETNINGER)	62
5.5.1 Elevenes hjemmeforhold	62
5.5.2 Tidligere skolegang og rådgivning fra grunnskolen	63
5.5.3 Bakgrunnskunnskaper og sosial kompetanse	63
5.5.4 Motivasjon	64
5.5.5 Mot et ordinært løp?	65
5.6 "...JEG FØLER AT JEG LURER NOEN..." (VURDERING)	66
5.6.1 Vurderingssituasjoner	66
5.6.2 Dokumentering	67
6.0 DISKUSJON	69
6.1 VILKÅR FOR LÆRING OG INKLUDERING SETT I LYS AV FORMÅLET MED OPPLÆRINGEN	70
6.1.1 Mål og mening	71
6.1.2 Vurdering og dokumentasjon	75
6.1.3 Inkludering sett i lys av det organisatoriske paradigmet	75
7.0 TEMA FOR VIDERE FORSKNING	77
REFERANSER	78
VEDLEGG 1. TILBAKEMELDING FRA NSD	83
VEDLEGG 2. INFORMASJON OG SAMTYKKE FOR PROSJEKTET	85
VEDLEGG 3. INTERVJUGUIDE	88

FORORD

I mitt over 20 års lange arbeide med barn og unge i ulike kontekster og stadier i livet, har jeg alltid vært nysgjerrig på hvordan vi mennesker lærer. Timevis har gått med til grubling på hvordan jeg skal forholde meg til ulike lærings situasjoner der læring som er ønsket ikke skjer. Høsten 2005 ble mitt første møte med læreryrket i videregående opplæring og den såkalte "formelle" opplæringen. Som lærer for spesialundervisning i videregående opplæring, har en av mine utfordringer vært å velge gode og hensiktsmessige mål for opplæringen. Mangel på klare retningslinjer og ulike forventninger fra elev, foresatte, kollegaer, skolemyndigheter og andre samarbeidspartnere kan lett føre til at det blir tilfeldig eller lite hensiktsmessige valg av mål, og intensjonen eller målet med opplæringen kan synes uklar. Som masterstudent ved Universitetet i Stavanger startet den lange prosessen med å manøvrere seg frem i en jungel av meninger og teorier på spørsmål som det ikke ser ut til å finnes noe fasitsvar på.

Det er mange å takke for at dette prosjektets rapport nå er ferdigskrevet, og først og fremst vil jeg takke de lærerne som har delt sine erfaringer og tanker under intervju i feltet. Uten dere hadde ikke dette prosjektet vært mulig, og jeg er svært takknemlig for at dere tok dere tid til å delta. For å kunne sette en sluttstrek på noe som jeg nok aldri opplever som ferdig, har jeg vært helt avhengig av min veileder Stein Erik Ohna ved Universitetet i Stavanger. Takk for alle verdifulle innspill, samtaler og tålmodighet som har fått meg til å tro på at jeg kan klare det. Jeg vil også takke mine gode kolleger som jeg har lært og fremdeles lærer mye av, jeg gleder meg til å "bare" ha jobb å tenke på igjen. Sist men ikke minst så vil jeg takke mine foreldre, Torunn og Kjell, og mine barn, Johanna og Sandra; takk for at dere har hjulpet, støttet og holdt ut med meg sånn at jeg kunne gjøre ferdig dette prosjektet. Dere er mine helter, og når jeg tenker på dere så kan jeg fly.

Audny Fiskå

Jørpeland, 15. juni 2015

1.0 INNLEDNING

Innledningsvis vil denne rapporten gi en kort innføring og aktualisering av tema for prosjektet; *Vilkår for læring og inkludering ved utdanningstilbudet utvidet praksis (UP), i Rogaland fylkeskommune*. Deretter vil studiens utgangspunkt og tema presenteres mer inngående før forskningsspørsmålene blir gjort rede for. Kapitlet avsluttes med en presentasjon av rapportens oppbygging.

1.1 Innføring til tema

Reform 94 ga ungdommer fra 15-24 år rett til videregående opplæring (Opplæringslova, 1998). Ungdommer som før gikk direkte ut i jobb eller andre tilbud etter ungdomsskolen, kan nå gå minimum tre år til på skolen før de skal finne "sin plass" i samfunnet. Elevene kan velge mellom tre studieforbereende- og ni yrkesfaglige utdanningsprogrammer som gir henholdsvis studiekompetanse eller yrkeskompetanse (Udir.no). Dagens samfunn er avhengig av mennesker og institusjoner som produserer kunnskap, og utviklingen av kunnskapssamfunnet fører til at læring blir et hovedbegrep (Dale 2011). Manglende gjennomføring i videregående opplæring blir derfor oppfattet som et stort problem, både i Norge og i andre deler av verden (Ohna 2013, Nevøy, Rasmussen, Ohna og Barrow, 2014). En av verdens største utfordringer for skolesystemer er hvordan det kan gis en effektiv utdanning for alle barn og unge, da mange får segregerte tilbud eller dropper ut da de ikke opplever skolen som relevant (Ainscow og Miles, 2008). Som en følge av disse utfordringene hevder forskerne at det er en økende interesse for ideen om en inkluderende utdanning, men at det ikke er klart hvordan dette skal gjøres (Ibid.). Det finnes kunnskap om hva som virker, men av ulike årsaker blir ikke denne kunnskapen tatt i bruk (Hernes 2010, Haug, 2014).

De tre nordiske landene Danmark, Norge og Sverige, har en visjon om en videregående skole for alle, men møter store utfordringer med tanke på inkludering (Nevøy et al. 2014).

Forfatterne hevder at spesielt det store antallet elever som forlater skolen uten formelle kvalifikasjoner reiser politiske og samfunnsmessige bekymringer. Som et ønske om å gjøre noe med antallet elever som dropper ut av skolen har alle disse tre landene prøvd ut ulike

alternative og målrettede utdanningsprogrammer i videregående skole. Forskerne hevder at disse forsøkene har en kortsiktig, liten og tvilsom effekt, og er med på å opprettholde inngrodde praksiser for skolesegregering basert på en sykeliggjøring og stigmatisering av elevenes ulikheter. De finner at de alternative programmene ikke gir noen formelle kvalifikasjoner, og hevder at utdanningens formål utgjør en "akilleshæl" for disse programmene. Følgende uttalelse blir av forfatterne brukt i vurderingen av opplæringstilbudene: "Rather than offering conditions for a good education it seems fair to ask if the irregular programmes constitute the moment when education retracts" (Ibid. s. 204). Min studie vil ikke svare på dette spørsmålet, men ønsker å lære mer om hvordan vilkårene for opplæringen ved UP identifiseres og forstås av lærere i feltet.

1.2 Studiens utgangspunkt og tema

Spesialundervisningen i Norge er ikke kategorial. Dette betyr at retten til spesialundervisning ikke avhenger av en elevs diagnose, men det som er avgjørende er om eleven får tilfredsstillende utbytte av den ordinære opplæringen eller ikke (Jf. opplæringsloven § 5-1). Etter innføring av *Reform 94* har alle barn og unge i Norge rett til skolegang i minimum 13 år, og Opplæringsloven sier:

Elevar som ikkje har eller som ikkje kan få tilfredsstillande utbytte av det ordinære opplæringstilbodet, har rett til spesialundervisning. I vurderinga av kva for opplæringstilbod som skal givast, skal det særleg leggjast vekt på utviklingsutsiktene til eleven. Opplæringstilbodet skal ha eit slikt innhald at det samla tilbodet kan gi eleven eit forsvarleg utbytte av opplæringa i forhold til andre elevar og i forhold til dei opplæringsmåla som er realistiske for eleven... (Opplæringsloven § 5-1)

Å avgjøre hvilke mål og innhold som kan gi et forsvarlig utbytte er en kompleks oppgave. Et sentralt spørsmål for å kunne si noe om kvaliteten i fag og yrkesopplæringen vil være å finne ut hva som egentlig skal læres, i hvilken grad opplæringens mål oppleves som relevante og den praktiske organiseringen som meningsfull (Høst, 2012). I denne delen blir det også uthevet at spesialundervisningen skal ta utgangspunkt i utviklingsutsiktene til eleven, og at opplæringsmålene skal være realistiske. Vi kan også se at elever blir vurdert opp mot hverandre ved at loven sier at tilbudet skal gi et forsvarlig utbytte i forhold til andre elever.

Rogaland fylkeskommune organiserer det spesialpedagogiske tilbudet som;

Spesialundervisning i liten gruppe; (Hverdagsliv), Spesialundervisning i liten gruppe

(Arbeidstrening) og *Spesialundervisning i egen gruppe (Utvidet praksis)* (Rogaland fylkeskommunes, vilbli.no). Denne studien vil fokusere på opplæringstilbudet utvidet praksis (UP), som har eksistert omtrent siden 1998 (Ohna 2013). Tilbudet gis ved 14 videregående skoler i fylkeskommunen, og skal være knyttet opp mot et yrkesfaglig utdanningsprogram. Hvilke skoler som tilbyr utvidet praksis innen de ulike utdanningsprogrammene varierer, men samlet tilbys det undervisning i alle utdanningsprogrammer bortsett fra *medier og kommunikasjon* og *elektrofag*. Tilbudet beskrives på følgende måte:

...Dette er et tilbud for elever som lettere tilegner seg kunnskap gjennom praktisk arbeid og som har behov for tilrettelegging utover det som kan tilbys i ordinære klasser. Opplæringstilbudet er knyttet opp mot yrkesfaglige programområder hvor utplassering i bedrift er en viktig del av opplæringen. Opplæringen avviker fra ordinær opplæring i de fleste eller alle fag, og gir ikke grunnlag for vurdering med karakter i fag hvor eleven har avvikende læreplanmål. Sluttkompetanse er grunnkompetanse med kompetansebevis som dokumenterer den opplæringen eleven har gjennomgått i videregående skole. Skolen utarbeider individuell opplæringsplan, IOP, for den enkelte elev. Opplæringstilbudet kan kvalifisere for inntak til et ordinært løp i Vg1 eller et framtidig arbeidsforhold. Dersom det i løpet av skoletiden viser seg at eleven bør satse mot full kompetanse kan vedtak om spesialundervisning i egen gruppe gjøres om slik at eleven får opplæring som tar sikte på full kompetanse som fører mot fagbrev. (Rogaland fylke, vilbli.no).

Beskrivelsen av opplæringstilbudet har i løpet av årene endret seg, fra å ha fokus på individuelle vansker hos elevene, til å ha et mer relasjonelt fokus i senere beskrivelser (Ohna, 2013). Den nyeste beskrivelsen av tilbudet legger igjen vekt på individuelle forhold ved elevene ved følgende beskrivelse: "målgruppen er elever fra grunnskolen som mangler vurdering med karakter i alle fag og som har store motivasjons- og relasjonsvansker" (Rogaland fylke, vilbli.no).

Ohna (2013) hevder at dette tilbudet oppstod i kjølvannet av reform 94, og har siden starten opplevd en sterk økning i antall klasser. Tilbudet er segregert fra ordinær opplæring på flere områder, og den senere tiden har opplæringstilbudet fått stor politisk oppmerksomhet i Rogaland fylkeskommune, og det er besluttet å redusere antallet klasser.

Også EU har engasjert seg i utfordringen om å få til en inkluderende opplæring for alle, og har satte i 2012 i gang et treårig FoU-prosjekt med navnet Inclusive Vocational Education and Specialised Tailor-made Training. Prosjektet har fokus på yrkesutdanningen, og målet er:

"... å implementere en universell utforming for læring og innovative tiltak innen den ordinære fag og yrkesopplæringen (Investt, Dissemination paper). Prosjektet presenteres nærmere under del 2. Dette mastergradsprosjektet er en frittstående studie, men har sluttrapporten fra prosjektet, *Alternativ opplæring med utvidet praksis: deltakelse, læring og måloppnåelse* (Ohna, 2013), og det pågående Investt-prosjektet som utgangspunkt.

1.3 Forsknings spørsmål

Mitt første møte med spesialundervisning i videregående opplæring resulterte i søk etter retningslinjer og et overordnet formål med opplæringen. Formelle læreplaner blir i Norden og i Europa ofte sett på som retningslinjer som forplikter skolen og dens virksomhet med tanke på mål, angivelse av fag, tema og prinsipper for organisering og innhold (Karseth og Sivesind 2009, s.25). Utdanningsdirektoratet gir i læreplanverket for Kunnskapsløftet (LK06), føringer for hvilke fag og kompetansemål som skal benyttes ved de ulike utdanningsprogrammene i videregående opplæring. Elever som får spesialundervisning kan etter opplæringslovens § 5-5 få unntak fra innhold og kompetansekrav i læreplanene, og har krav på å få utarbeidet en individuell opplæringsplan (IOP). IOP skal beskrive mål og innhold for opplæringen (Opplæringslova, 1998). Hvilke utfordringer ligger i dette, og hva sier lærere i feltet om forhold som kan påvirke læring og inkludering for deres elever?

Gjennom intervju av lærere ved UP, egne erfaringer og innsyn i litteratur på feltet, har jeg forsøkt å belyse noen sider ved spesialundervisning i videregående opplæring i Rogaland fylkeskommune. Mitt prosjekt; *Vilkår for læring og inkludering ved utdanningstilbudet utvidet praksis i Rogaland fylkeskommune*, har som formål å identifisere barrierer for læring og inkludering i utdanningstilbudet. Videre vil jeg forsøke å se disse barrierene i lys av opplæringens formål.

Ainscow hevder at for å kunne gjøre noe med barrierer for inkludering, så må disse barrierene identifiseres (2014), og i min lille studie av vilkår for læring og inkludering ved UP, vil det være ønskelig å få frem lærernes stemmer, da disse ikke har hatt fokus i den forskningen som til nå er foretatt rundt dette utdanningstilbudet. Studien søker svar på to forskningsspørsmål:

(1) Hva identifiserer lærere ved utvidet praksis som barrierer for læring og inkludering ved studietilbudet?

(2) Hvordan kan disse barrierene forstås i lys av opplæringens formål?

Det første forskningsspørsmålet forsøkes belyst gjennom intervju av lærere i UP. Det tas utgangspunkt i utarbeiding og vurdering av mål og innhold i elevenes opplæringstilbud, gjennom læreres arbeid med IOP. IOP blir i denne sammenheng elevenes læreplan, da de har fritak fra den ordinære læreplanen i utdanningsprogrammet de er knyttet opp mot. Det andre forskningsspørsmålet vil forsøke å få mer innsikt i hvordan identifiserte barrierer kan forstås i lys av opplæringens formål.

1.4 Oppgavens struktur

Studiens rapport er inndelt i seks hovedkapitler. Kapittel 1, vil si noe om tema, utgangspunkt og aktualitet som en innledning til presentasjon av forskningsspørsmål. Kapittel 2 ser nærmere på forskning som er relevant for prosjektets tema, der først prosjektet AoUP og resultater fra dette presenteres. INVESTT prosjektet presenteres videre før en kort presentasjon av det nasjonale prosjektet Ny GIV og oppfølgeren Fellesfag, yrkesretting og relevans (FYR). Kapittel 3, vil presentere overbyggende perspektiver på læring og inkludering, sentrale begreper, og en klargjøring av retningslinjer for spesialundervisning nasjonalt og for Rogaland fylkeskommune. I kapittel 4, vil jeg redegjøre for metode generelt, før jeg sier noe om mine teoretiske og praktiske valg for prosjektet. Tilslutt i dette kapittelet vil jeg redegjøre for mine refleksjoner rundt forskningens kvalitet og etiske aspekter, ved å støtte meg på teori fra feltet. I kapittel 5, vil jeg presentere sentrale funn fra analyseprosessen, som i kapittel 6, løftes frem og drøftes opp mot formålet med utdanningen. Avslutningsvis i kapittel 7, vil jeg fremheve tema som ville vært interessante for videre forskning.

2.0 FORSKNING PÅ FELTET OG UTFORDRINGER RUNDT RETTEN TIL VIDEREGÅENDE OPPLÆRING

Dette kapitlet vil presentere norske forskningsprosjekter som ses på som relevante for prosjektet. Det første er det avsluttede prosjektet AoUP som har sett på ulike forhold rundt opplæringstilbudet UP i Rogaland. Deretter presenteres det internasjonale prosjektet INVESTT som fremdeles pågår, og som i Norge knytter seg opp mot UP. Tilslutt vil prosjektene Ny GIV og FYR, fellesfag, yrkesretting og relevans, som forsøker å gjøre noe med frafallet i videregående skole ved å påvirke elevenes bakgrunnskunnskaper på noen områder presenteres.

2.1 Alternativ opplæring med utvidet praksis: deltagelse, læring og måloppnåelse, AoUP

Opplæringsutvalget i Rogaland fylkeskommune initiert et treårig forskningsprosjekt i 2009-2012. Prosjektet fikk navnet; *Alternativ opplæring med utvidet praksis: deltagelse, læring og måloppnåelse* (AoUP). Dette var et samarbeidsprosjekt mellom opplæringsavdelingen i Rogaland fylkeskommune, flere videregående skoler som har tilbud om opplæringstilbudet utvidet praksis (UP) og Universitetet i Stavanger (Ohna 2013). Prosjektets formål var å:

...utvikle kunnskaper om opplæringstilbudet *Alternativ opplæring med utvidet praksis*, med vekt på sammenhengen mellom deltagelse, læring og måloppnåelse. I et utvidet perspektiv handler det om å forstå inkluderingsprosesser og hva som bidrar til å støtte opp under slike prosesser på ulike læringsarenaer, og å få innsikt i institusjonaliserte marginaliserings- og ekskluderingsprosesser og hvordan disse kan reduseres. (Ohna 2013, s. 55)

Antallet elever som deltar i tilbudet UP varierer i stor grad i de ulike kommunene, og Ohna stiller seg tvilende til at dette handler om individuelle forskjeller ved elevene. Alternative forklaringer som oppgis er ulike tradisjoner for vurdering av kriterier for spesialundervisning og fordeling av ressurser, da UP utløser flere personalressurser enn ordinære klasser.

Resultater fra studien peker på utfordringer ved måten mangfold møtes på, både når det gjelder identifisering, organisering og kvalifikasjonsmål. Den segregerte organiseringen av studietilbudet ses på som utfordrende for tanken om en inkluderende skole, uten at studien av den grunn gir svar på om tilbudet bør opprettholdes eller reduseres (Ohna 2013). Dersom

elever ikke oppnår studie- eller yrkeskompetanse fem år etter avsluttet grunnskole, blir det ansett som frafall (Markussen 2009 i Ohna 2013). Brukes denne eller lignende definisjoner, så kan ikke UP anses som et tilbud for å redusere frafall i videregående opplæring, da elevene ikke har mulighet til å oppnå denne kvalifiseringen i utdanningstilbudet. En kan heller se på tilbudet som en mulighet til å øke elevenes deltagelse, og spørsmålet som må stilles er "deltagelse i hva og med hvilket formål?" (Ohna 2013, s. 57).

Elevenes perspektiv blir spesielt vektlagt i delprosjekt 3, der forskerne finner at elevene ser på tiden som elev ved UP som et vendepunkt i livet (Bruin og Ohna (2012)). Tidligere skolegang har gitt elevene negative opplevelser, og da de ikke har klart å henge med de andre elevene har de følt seg marginalisert og ekskludert. Dette har ført til at de har utviklet en identitet som har mistet troen på at de kan lære og høre til i skolen. De fleste elevene i denne studien forteller at de som elev ved UP opplever at de kan lære under riktige forutsetninger, og at de har fått muligheten til å lære sosiale ferdigheter som kan muliggjøre deltagelse og medvirkning i sosiale fellesskap (Ibid.). Ohna (2013) hevder at et interessant funn er spenningen mellom elevenes opplevelse av å få en ny start i livet, og det faktum at elevene reflekterer lite over at opplæringen ikke gir formelle kvalifikasjoner. For å gjøre noe med muligheten til å oppnå formelle kvalifikasjoner foreslår prosjektets rapport å styrke koblingen til ordinære læreplaner (Ibid.).

2.2 Inclusive Vocational Education and Specialised Tailor-made Training, INVESTT

Prosjektet er initiert av *Den europeiske sammenslutning av tjenesteytende organisasjoner for personer med funksjonshemninger* (EASPD) og delvis EU-finansiert gjennom *Lifelong Learning programmet, Leonardo Da Vinci*. Norge deltar sammen med landene Belgia, Østerrike/Tyskland og Slovenia. Fra forskningsmiljøet i Norge deltar Universitetet i Stavanger. Totalt utgjør dette 14 europeiske partnere som sammen ønsker å utvikle en strategi på EU nivå. Prosjektets formål er tredelt, og søker å utvikle:

EN STRATEGI

tilpasset lokale yrkesfaglige opplæringsmiljø i Europa. Strategien er basert på eksisterende politiske retningslinjer, tidligere forskning og forskning utført i de samarbeidende landene.

- Et treårig prosjekt innen fag- og yrkesopplæringen initiert av EU Agency for Development of Special Need Education.

- Fokus på to nøkkelprinsipper i FN-konvensjonen om rettigheter for personer med nedsatt funksjonsevne (2006); universell utforming og rimelig tilrettelegging.

INNOVATIVE MODELLER

for fag og yrkesopplæring vil bli implementert ved en skole i hvert av samarbeidslandene, tilrettelagt for den skolen og de elevene som deltar. Modellene vil inneholde erfaringsbaserte råd om funksjonelle tilpasninger i opplæringen.

- Kontinuerlig evaluering i henhold til en syklisk forsknings- og utviklingsprosess.
- Målgruppen er elever i alderen 16-21 år innen fag og yrkesopplæring.

BEDRE SAMARBEID I EUROPA

For å fremme kvaliteten og styrke samarbeidet mellom institusjoner og organisasjoner ved å tilrettelegge for læringsmuligheter og virksomheter og sosiale partnere i Europa. (INVESTT, Dissemination paper)

Et sentralt mål for INVESTT prosjektet i Norge er å øke elevenes mulighet for kvalifisering for ordinært arbeidsliv, noe som fordrer at elevene får mulighet til å inngå opplæringskontrakt eller lærekontrakt (INVESTT, dissemination paper). Det ser ut til å være store vansker for elevene ved Helse og oppvekstfag (HO) å få en opplæringskontrakt, og skolen forsøker å få til et bedre samarbeid med kommunen for å gjøre noe med dette (Investt, 2014).

Investt-prosjektet finner at elevene ser ut til å ha store utfordringer med å tilegne seg ferdigheter som ses på som nødvendige for at de skal kunne mestre videre voksenliv og arbeidsliv. Elevene trenger å bevisstgjøres sin personlige adferd, og hjelp til å utvikle nøkkelkvalifikasjoner som de kan bruke i samhandling med kolleger, kunder, pasienter og barn. Utdanningsprogrammet *Helse og oppvekstfag*, gir elevene opplæring ved å fokusere på utvikling av ferdigheter som inngår i sosial kompetanse, og det å kunne differensiere adferden for ulike kontekster. *Bygg og anleggsteknikk* diskuterer også hva som kan regnes som nøkkelkvalifikasjoner for deres utdanningsprogram, og begrepet "taus kunnskap" fremheves som sentralt, da de hevder det er snakk om ferdigheter som vi ikke tenker over at vi har. Kommende skoleår vil Investt-prosjektet fokusere på hvordan personlige egenskapene kan utvikles på en effektiv måte, noe som de mener vil forandre en høy etisk standard og sensitivitet hos alle involverte (Ibid.).

2.3 Ny GIV

Høsten 2010 ble det igangsatt flere tiltak for å redusere frafallet i videregående opplæring i Norge. Disse fikk navnet Ny GIV. Et av prosjektene som kalles *Overgangsprosjektet*, og har som mål å gi elever med svake prestasjoner en intensivopplæring i regning, lesing og skriving. Evaluering av dette viser at det ikke foreløpig finnes klare effekter av det intensive

opplegget på resultatmål. Ulike forhold gjør det allikevel vanskelig å si noe om opplegget har hatt noen positiv eller negativ innvirkning på frafall i videregående opplæring (Eielsen et al. 2010, første delrapport fra Ny GIV).

2.4 Fellesfag, yrkesretting og relevans, FYR

FYR prosjektet er en videreføring av Ny Giv, som ble avsluttet i desember 2013. Prosjektet skal pågå til 2016, og har fokus på å bedre elevenes grunnleggende ferdigheter i lesing, skriving, regning, og muntlige og digitale ferdigheter. Dette skal gjøres så relevant for yrkesfagene og så konkret som mulig for elevene. Fagene det tas utgangspunkt i er fellesfagene matematikk, engelsk, norsk og naturfag. Det er utviklet et eget digitalt nettsted som en ressurside for lærere og elever (fyr.ndla.no)

2.5 Gjennomføring/frafall i videregående opplæring

Fra 2008-2013 var det i Norge 71 prosent som fullførte studie- eller yrkeskompetanse i løpet av fem år, og kun 57 prosent av elevene som valgte yrkesfag fullførte med yrkeskompetanse. Antallet som gjennomfører videregående opplæring i Norge har vært relativt stabil siden nåværende statistikk ble etablert i 1994 og fram til 2013 (Statistisk Sentralbyrå, 2014). Frafall defineres som manglende studie- og yrkeskompetanse målt fem år etter avsluttet grunnskole. Dette betyr at elever som oppnår grunnkompetanse med kompetansebevis, i denne sammenheng blir regnet i samme kategori som elever som slutter eller av andre årsaker ikke fullfører utdanningen (Utdanningsdirektoratet, 2014 og Ohna, 2013). Flere studier peker på at dette problemet er spesielt stor innen yrkesfaglige retninger (St. meld, Nr. 16 (2006-2007), Vibe et al. 2012). hevder at etter at Kunnskapsløftet ble innført så kan det se ut som om sannsynligheten for å oppnå studiekompetanse har hatt en svak økning, mens yrkesfagene opplever en nedgang i kompetanseoppnåelse. Dette er dermed med på å bidra til en økende akademiseringstrend (Vibe et al., 2012, s.15).

2.5.1 Omfang og organisering av spesialundervisning i videregående opplæring

Organisering av spesialundervisning foregår på ulike måter i de forskjellige fylkeskommunene rundt om i landet. Felles er at spesialundervisning kan foregå innen ordinær opplæring, i tilrettelagt opplæring eller i bedrift. Elevenes kompetanse dokumenteres ved at de får ordinært vitnemål med full kompetanse, eller kompetansebevis som gir grunnkompetanse. Grunnkompetanse defineres som all kompetanse som ikke gir

studie- eller yrkeskompetanse og denne dokumenteres ved kompetansebevis (Utdanningsdirektoratet 2014). Antallet elever som får spesialundervisning varierer fra 1-6 prosent i de ulike fylkene, og snittet er på omtrent 3 prosent (Utdanningsdirektoratet, 2015). Det er færre elever med spesialundervisning i videregående opplæring, enn det er i grunnskolen (Ibid.).

3.0 SENTRALE BEGREPER OG TEORETISKE PERSPEKTIV

Dette kapitlet vil kort presentere overbyggende perspektiver på læring og inkludering som studien bygger på. Sosiokulturelt perspektiv trekkes frem sammen med sosialkonstruktivistiske og kognitive perspektiver. Utfordringer melder seg både ved identifisering eller ikke av elever som bør få spesialundervisning, og med tanke på om det tilrådes inkluderte eller segregert løsninger. I denne sammenheng vil begrepet "dilemmas of difference" (Norwich 2010) ses på som et bidrag til å sette ord på og forstå at de fleste valg innen dette feltet ikke har klare og entydige føringer for hva som er riktige valg å ta.

3.1 Overbyggende perspektiver på læring og inkludering

Læring har funnet sted siden tidenes morgen, og er et aspekt ved all menneskelig virksomhet (Säljö, 2001). I moderne tid knyttes læring tett sammen med den formelle læringen som foregår i eller i tilknytning til skole. Teorier for hvordan vi mennesker lærer kan variere fra kognitive teorier som har hovedfokus på individuelle prosesser, og til teorier som vektlegger kulturelle, historiske og sosiale forhold.

3.1.1 Sosiokulturelt perspektiv

Säljö hevder at mennesket på tross av sine biologiske begrensninger kan ta i bruk redskaper av både fysisk, språklig eller intellektuell art. Gjennom kollektiv virksomhet kan mennesket heve seg over disse begrensningene (2001, s.30). I et sosiokulturelt perspektiv kan vi ikke unngå å lære, og fokuset må da være på hva vi lærer i ulike kontekster. Læring blir også sett på som en uendelig prosess som skjer helt frem til vi dør, i motsetning til rasjonalistiske tradisjoner som hevder at mennesket kan nå et stadium der det er fullt utviklet (Säljö, 2001, s72). Læring og kunnskapsproduksjon er i følge forfatteren situert av natur, og ikke bare beherskelse av kunnskap og ferdigheter som isolerte enheter, dette fordrer derfor at vi vet hvilke komponenter skal brukes til ulike tider og situasjoner. Dette skjer ikke av seg selv, og "all handling forutsetter slik sett en aktiv tolkning og en viss mengde kreativitet hos individet" (Säljö, 2001, s.132).

3.1.2 Kognitive og sosialkonstruktivistiske perspektiver

Innen kognitivismen er konstruktivisme et sentralt begrep som handler om at mennesket ikke passivt tar imot informasjon fra omverden, men aktivt konstruerer sin egen forståelse. Kvale og Brinkmann (2009, s.71) hevder at kunnskap også er perspektivistisk, som vil si at

den avhenger av forskerens synspunkt og verdier, og at vi forstår verden gjennom de kategoriene og språklige uttrykkene vi benytter. Burr (2003) hevder at kunnskap og sosial interaksjon virker sammen, og mener at noen forklaringer innen et område opprettholdes, mens andre avvises. Forfatteren mener at de som har makt på ulike områder avgjør hva som blir sett på som legitime forklaringer. Skillet mellom sosiokulturelle og kognitive teorier er konstruerte for å få en oversikt over feltet, men det ene perspektivet utelukker ikke det andre (Mossige, Skaathun og Røskeland, 2007), og er tanker jeg også selv støtter meg til.

3.1.3 "Dilemmas of difference"

Ordinær undervisning og spesialundervisning fungerer som to parallelle systemer, der spesialundervisning er meget omstridt (Florian, 2014, s.9). Forfatteren viser til at dilemma kan oppstå både dersom en har, og dersom en ikke har systemer eller rammeverk for spesialundervisningen. Norwich (2014), er opptatt av ulike kategorier barn deles inn i dersom de har vansker med læring. Han hevder at uten noen form for system eller kategorisering, så ville det heller ikke være noe som heter spesialundervisning sånn som vi kjenner det (2014, s.55). Dersom et barns vansker er identifisert, er det vurdert med tanke på avvik fra det normale, uavhengig av hvilken årsak som grunnis (Norwich 2014, s.60). Identifisering av ulikhet kan ses på som positivt ved at ulikhet anerkjenner individualitet, individuelle behov og interesser, men også negativt ved at det kan føre til stigmatisering og lavere status som opprettholder ulikhet og urettferdig behandling (Norwich, 2014, s.63). Begrepet "dilemmas of difference", viser til spenninger mellom å identifisere kontra ikke identifisere ulikheter, noe som i begge tilfeller kan gi negative konsekvenser, og har opphav i ulike verdier for inkludering og individualitet (Ibid.). Florian (2014:10) hevder det foregår en intens debatt om spesialundervisning er et problem eller en løsning på forhold rundt sosial rettferdighet i utdanningen, og at det trengs et skifte i måten å tenke og å handle på uansett hvilke ståsted man har i disse dilemmaene.

3.2 Inkludering

Begrepene inkludering, tilpasset opplæring og spesialundervisning kan være uklare, og i mangel på klare retningslinjer, så kan all aktivitet gå for å være inkludering (Nevøy et al. 2014). Det finnes ikke noen universell definisjon av begrepet *inkludering*, men en gryende konsensus om innholdet gir allikevel mulighet for en dekonstruksjon av begrepet (Haug, 2014). Haug presenterer en dekonstruksjon av begrepet i følgende tabell:

Tabell 1 Dekonstruksjon av begrepet inkludering

	Felleskap	Deltagelse	Medvirkning	Utbytte
Stat Verdi, ideologi, politikk				
Kommune Organisering og vilkår				
Skole Praktisk handling				

(Gjengitt fra Haug, 2014, s.12)

Vertikalt viser denne tabellen hvordan de ulike nivåene påvirkes på ulike måter. Øverste nivå omfatter verdier, ideologier og gjeldende politikk på feltet, og nederst hver enkelt skole og lærer. Som et mellomledd mellom stat og skole står kommuner og fylkeskommuner som definerer vilkår og organisering. Haug hevder at det kan være flere nivåer enn disse, og i denne sammenheng der studien ses i lys av Investt-prosjektet, kan kanskje disse grensene trekkes enda lenger, og gå ut over nasjonale landegrensener. Begrepene som presenteres horisontalt ses på som utfordringer med tanke på inkludering. Den første utfordringen som presenteres er å sikre fellesskapet ved å la alle elever delta sosialt i en klasse eller gruppe. Utfordring nummer to ligger i å sikre alle mulighet til deltagelse ved engasjement i meningsfylt aktivitet. Haug hevder at "Ekte deltagelse forutsetter at en er i stand til å gi et bidrag til beste for fellesskapet, og at en er i stand til og får lov til å nyte av det samme fellesskapet" (2014, s.13). Forfatteren mener at alternativet er å være tilskuer, og at aktiviteten må ta utgangspunkt i deltagernes forutsetninger. Den tredje utfordringen er å sikre involverte parter muligheter for medvirkning når det gjelder opplæringen. Den siste utfordringen som Haug påpeker er elevenes mulighet til å få et sosialt og faglig utbytte av opplæringen (Haug, 2014). Kunnskapsdepartementet hevder følgende:

... inkluderende opplæring innebærer at alle tar del i fellesskapet på en likeverdig måte, faglig, sosialt og kulturelt", (videre) ...inkludering er både en prosess og et mål, og dreier seg om hvordan lærestedet kan møte individets forutsetninger og behov på best mulig måte. Dette krever tilrettelegging for mangfoldet og endringer i tilbudet, slik at den enkelte deltar mer og har større utbytte av å delta i fellesskapet. (NOU 18, Rett til læring. 2009, s.15)

Vi kan her se at det trekkes frem at for å kunne møte elevene ut fra deres egne forutsetninger, så kreves det at skolen både legger til rette for elevene og gjør endringer i tilbudet ved behov, og at det tas utgangspunkt i mangfold. Videre hevdes det:

...inkluderende opplæring er i denne sammenhengen et grunnleggende prinsipp og ikke en konkret handling. Handlingene som skal til for å oppnå inkluderende opplæring er konkretisert til blant annet relasjonsbygging, deltakelse, differensiering og sikring av utbytte. Inkludering er en ramme for likeverdig og tilpasset opplæring. (NOU 18, Rett til læring. 2009, s.15)

Her presiseres det at inkludering ikke blir sett på som konkret handling men et prinsipp for opplæringen. Inkluderingsbegrepet operasjonaliseres videre i begreper som relasjonsbygging, differensiering og sikring av utbytte.

Nordahl og Hansen (i Haug 2014:3) hevder at *inkludering*, er et av de mest betydningsfulle begrepene og praksisfelt i skolen, og sier noe om hvordan barn og unge med ulik bakgrunn og forutsetninger, skal kunne delta for å realisere sitt potensiale for læring, i sosiale og faglige fellesskap. Forfatterne mener at inkluderingsbegrepet med fokus på forholdet mellom individ og fellesskap, kan gi oss svar på dette samt mulighet for å overføring til praktisk pedagogikk. Haug (2014) påpeker en sterk relasjon mellom inklusjon og spesialundervisning, men mener at det blir lite fruktbart å diskutere om spesialundervisningen bør avskaffes eller ei, da det også i den inkluderende skolen bær være muligheter for spesielle tiltak for noen elever. Haug hevder at det både nasjonalt og internasjonalt pekes på at inkluderende opplæring er den beste måten å løse utfordringene opplæringen står overfor (2014).

Den britiske forskeren Mel Ainscow (2014) forfekter et skifte av perspektiv, fra det tradisjonelle synet på spesialundervisning der fokus ligger på individuelle karakteristikk av barn og deres familier, til et fokus på barrierer som hindrer deltagelse og læring i den ordinære skolen. Denne tenkningen kalles "det organisatoriske paradigmet" (Dyson og Millward, 2000 i Ainscow 2014, s. 171). Ainscow (2014) hevder at hans fokus på hva som bør gjøres for å få til en inkluderende skole, har gått fra å hovedsakelig gjelde aktørers egne refleksjoner og handlinger om inkludering, til også å gjelde organisering og lederskap og samfunnsforhold utenfor hver enkelt skole.

Ainscow hevder at gjennom egen og andres forskning så er det identifisert flere forhold som kan føre til mer inkluderende praksiser, og noen av disse funnene presenteres i det videre. Forfatteren bruker begrepet "spirit of transformability" for å si noe om hvordan lærerne møter og gir respons på elevenes prestasjoner med en sterk tro på at ting kan endres til det bedre, og at alle har en mulighet til å lære. Lærere som tenker på denne måten vil mer sannsynlig klare å se gapet mellom sine ambisjoner for elevene og det som faktisk skjer, og dermed øke mulighetene for læring på en mer effektiv måte (2014, s. 174). Ainscow hevder at også i kontekster med et politisk press på å forbedre skolerresultater gjennom målbare resultater og hyppig testing av elevene vil det være mulig å øke graden av inkludering ved å ha gode dialoger, normer og verdier innad i ulike *praksisfellesskap* (begrep hentet fra Wenger 1998, i Ainscow, 2014). Dersom eksisterende praksiser avslører barrierer for inkludering, kan det være en større mulighet til å gjøre noe med disse i neste omgang (Ainscow, 2014).

Et viktig moment hos Ainscow er at dersom det skal skje en utvikling, så er det viktig at noen kan hjelpe til med å *identifisere* hva som er god praksis, og hva som skiller denne fra eksisterende praksis (Elmore, Peterson og McCarthy, 1996, i Ainscow, 2014). Ainscow hevder at samarbeid uten fokus på individuell endring kan være med på å opprettholde eksisterende praksiser, og at dersom det skal skje en endring, må hver enkelt identifisere og våge å konfronteres med hva som er vanskelig (Lipman, 1997, i Ainscow, 2014). I de skolene som oppnår en positiv endring utvikles det *et felles språk*, som kolleger kan bruke sammen eller alene for å utforske aspekter ved deres praksis. Å samle "*bevis*" (evidence), er et nøkkelord som i hovedsak går ut på å observere eller spørre hvordan elevene responderer på undervisning, for å finne ekskluderende og inkluderende praksiser (Ainscow, 2014, s. 176). Dette tolker jeg opp mot den norske bruken av begrepet evidensbasert praksis.

Også i egen forskning finner Ainscow støtte for at arbeid med å samle evidens og "*create interruptions*" i eksisterende praksiser, kan skape muligheter for utvikling av mer inkluderende praksiser (Ainscow, Howes, Farrell, & Frankham, 2003, og Miles & Ainscow, 2011 i Ainscow, 2014). Oversatt tolker jeg dette som å gi de involverte parter tid til å stoppe opp og reflektere i fellesskap over hva de gjør, og deretter revurdere eksisterende praksiser

med tanke på hvilke barrierer som hindrer læring og inkludering. Liknende fremgangsmåter som for lesson study kan brukes i dette arbeidet, og en fare også her, er at inngrodde mønster kan hindre den nødvendige nytenkningen som trengs for å utvikle inkluderende praksiser. Ainscow hevder at problemer som oppstår lett kan forklares som en vanske innad i eleven, og dermed "sykeliggjøre" denne. Forfatteren hevder at dette ikke bare gjøres vedrørende elever som har en uttalt funksjonshemming eller får spesialundervisning, men at dette også skjer med tanke på sosioøkonomisk status, rase, språk, og kjønn (Ainscow, 2014).

Ledere ser i økende grad på inkludering som en viktig utfordring å beskjeftige seg med (Ainscow og Sandill, 2010 i Ainscow, 2014), og det er viktig å se på inkludering som en stadig søken etter inkluderende skolekulturer, i motsetning til en fiks ferdig metode (Skrtic, 1991, og Thomas og Loxley, 2001, i Ainscow, 2014). Skoler med inkluderende skolekulturer, har ofte kultur for samarbeid mellom ulike yrkesgrupper, distribuert lederskap, høy grad av involvering av ansatte og elever, felles planlegging, og en felles forpliktelse til å søke forbedring (Ainscow, 1999, Dyson, Howes, og Roberts, 2004, i Ainscow, 2014). Samarbeid mellom skoler, og mellom skoler og samfunnet generelt kan øke muligheten for at inkluderende praksiser skal oppstå og utvikles (Ainscow, 2014). Forfatteren hevder at det ikke er mulig å utvikle skoler som er gode for alle elevene, dersom ikke forholdene utenfor skolen også endres (Ainscow et al. 2012, i Ainscow, 2014), og for å få til dette må alle parter være enige i hva de ønsker å oppnå (Ainscow, 2014).

3.2.1 Tilpasset opplæring

I følge opplæringsloven av 1998 (§ 1-3), skal alle elever, lærlinger og lærekandidater få opplæring som er tilpasset deres evner og forutsetninger. Forskerne Kari Bachmann og Peder Haug, (2006) hevder at det er en ganske god klarhet i hva tilpasset opplæring er, men at utfordringene ligger i hvordan dette skal gjøres i praksis. Begrepet tilpasset opplæring er først brukt i politiske sammenhenger, og forfatterne hevder at dette er med på å gjøre en operasjonalisering av begrepet vanskelig. Også i Kunnskapsløftet er det i følge Bachmann og Haug uklare definisjoner av begrepet, og de hevder videre at man bør finne ut hvordan begrepet skal forstås og tilnærmes i skolen, og ikke bare hvordan det skal forstås politisk.

Det finnes mange ulike definisjoner av begrepet tilpasset opplæring, og Bachmann og Haug hevder at forskningsresultater avhenger av hvilke definisjoner og operasjonaliseringer som legges til grunn i ulike sammenhenger (2006). Grunnet studiens omfang er det ikke mulig å gå inn på alle disse her, og kun et lite utvalg presenteres.

Dale og Wærnes presenterer en definisjon av tilpasset opplæring, som er nært knyttet opp mot bestemmelser i opplæringsloven, og sier:

Den overordnede rammen for prinsippet om å innrette opplæringen etter den enkeltes læreforutsetninger og evner består av tre momenter: krav og forventninger om (1) oppnåelse av kompetanse gjennom (2) elevens eget læringsarbeid i et arbeidsfellesskap innenfor (3) forordninger knyttet til enhetsskolen. (Dale og Wærnes, 2003, i Bachmann og Haug, 2006, s. 22)

Bachmann og Haug (2006) ser på begrepet differensiert opplæring, som den komplementære spenningen mellom likhet og likeverd, og at det bør ses i sammenheng med tilpasset opplæring. Begrepet differensiert opplæring gis følgende forklaring: "... en opplæring som med tilpassede, eksemplariske undervisningsopplegg strekker seg etter å innføre alle i en felles, men differensiert opplæring, som gir alle mulighet for å oppnå lik allmenn utdanning." (Dale og Wærnes, 2003, i Bachmann og Haug, 2006, s. 24)

En definisjon som trekkes frem i relasjon til inkluderingsbegrepet er hentet fra Bjørnsrud og sier noe om balansen mellom individet og det nasjonale fellesstoff:

Inkludering i balansen mellom læreplanens prinsipp om tilpasset opplæring og hovedmomentene med nasjonalt lærestoff dreier seg om kompetanse hos den enkelte og i lærersamarbeidet for å bruke handlingsrommet kontinuerlig. (Bjørnsrud, 2004, i Bachmann og Haug, 2006, s. 25)

Imsen plasserer begrepet tilpasset opplæring som en dimensjon innen undervisning med reformpedagogisk karakter, og legger mye vekt på at elevene skal være aktiviserte med minst mulig innblanding og styring fra lærernes side. Et fremtredende begrep i hennes definisjon er tilpasning:

En progressiv pedagogikk krever frigjøring fra lærebøkene, kreativitet fra lærerens side, tilpasning til elevenes interesser og behov og tilrettelegging av elevaktive arbeidsformer. (2003, i Bachmann og Haug, 2006, s. 26).

Bachmann og Haug hevder at det finnes lite forskningsbasert kunnskap om tilpasset opplæring, og at det som finnes er av varierende kvalitet (2006). Et sentralt aspekt ved begrepet er spenningen mellom individ og fellesskap, der en balanse mellom disse er å foretrekke. Dersom individuelle aspekter får for mye fokus kan det føre til spesialiserte løsninger som kan gi segregerte tiltak og føre til stigmatisering, og motsatt kan for mye fokus på fellesskapet gi enkeltindivider dårlige betingelser (Bachmann og Haug, 2006).

Begrepet tilpasset opplæring, kan forstås både i vid og snever forstand (Ibid.). En smal forståelse knyttes opp mot konkrete tiltak og metoder for å organisere undervisningen på, ofte opp mot enkeltpersoner. En vid forståelse knyttes derimot opp mot en tankegang som kan påvirke hele skolen og virksomheten, og er en mer overordnet og omfattende strategi for å gi alle elever en bedre opplæring (Haug, 2004, i Bachmann og Haug, 2006). Engelsen (2012, s. 209) hevder at det oftest blir drøftet hvordan undervisningen skal tilpasses hver enkelt elevs intellektuelle og faglige forutsetninger for å nå kompetansemålene i læreplanen, og i liten grad elevenes ulikhet av personlig og sosial art. Forfatteren hevder at læreplanens generelle del, prinsipper for opplæringen og overordnede formål omhandler elevenes utvikling av sosiale ferdigheter, og at skolen bør ta en stor del av ansvaret for den sosiale oppdragelsen. Dette fordi store endringer i samfunnet ofte fører til at foreldrene av ulike årsaker mister mye av sin påvirkningskraft (Sørli og Nordahl, 1998, i Engelsen, 2012).

Tilpasset opplæring kan ikke ses på som isolert fra, eller som en motsetning til en nasjonal likhetstenkning, der elevene har lik rett til en likeverdig utdanning, vurderingskriterier og et felles krav til kompetanse (Bachmann og Haug 2006, s.39). Likeverdig opplæring beskrives på følgende måte av Kunnskapsdepartementet:

Likeverdig opplæring handler om å gi alle like muligheter til opplæring uavhengig av evner og forutsetninger, alder, kjønn, hudfarge, sosial bak grunn, seksuell orientering, religiøs eller etnisk tilhørighet, bosted, familiens utdanning eller hjemmets økonomi. Likeverdig opplæring må derfor forstås både på systemplanet i et nasjonalt perspektiv med utgangspunkt i lov og forskrifter med læreplaner, og på individplanet for en opplæring tilpasset den enkeltes evner og forutsetninger. For å sikre likeverdig

opplæring for alle kreves det forskjellsbehandling, ikke lik behandling. (NOU 18, 2009, s.15)

3.2.2 Spesialundervisning

Spesialundervisning må i følge Bele (2012) ses i sammenheng med den ordinære undervisningens kvalitet, og knyttes til både en substansiell og en juridisk forståelse. Den substansielle forståelsen er opptatt av mål, innhold og arbeidsmåter. I juridisk sammenheng defineres spesialundervisning som; "...all spesialpedagogisk hjelp som gis etter enkeltvedtak, utover den ordinære undervisningen" (Ibid. s.224), enkeltvedtaket skal bygge på sakkyndig vurdering fra pedagogisk psykologisk rådgivningstjeneste (PPT). Opplæringsloven sier følgende om sakkyndig vurdering:

Før kommunen eller fylkeskommunen gjer vedtak om spesialundervisning etter § 5-1 eller vedtak om spesialpedagogisk hjelp etter § 5-7, skal det liggje føre ei sakkunnig vurdering av dei særlege behova til eleven. Vurderinga skal vise om eleven har behov for spesialundervisning, og kva for opplæringstilbod som bør givast.

Den sakkunnige vurderinga skal blant anna greie ut og ta standpunkt til

- eleven sitt utbytte av det ordinære opplæringstilbodet
- lærevanskar hjå eleven og andre særlege forhold som er viktige for opplæringa
- realistiske opplæringsmål for eleven
- om ein kan hjelpe på dei vanskane eleven har innanfor det ordinære opplæringstilbodet
- kva for opplæring som gir eit forsvarleg opplæringstilbod...

(Opplæringslova § 5-3)

Spesialundervisningen kan også forstås og beskrives på ulike måter, og Bele sammenfatter disse i to posisjoner der den ene tar utgangspunkt i individuelle forutsetninger som vanskeliggjør deltakelse og læring, mens den andre tar utgangspunkt i relasjoner og systemer og forklarer behovet for spesialundervisning i tilknytning til skolens innhold, arbeidsmåter og relasjonelle forhold (Bele, 2012, s. 224). Bele beskriver også to roller som spesialundervisningen tradisjonelt har hatt, der den på den uttalte og offisielle siden skal støtte og hjelpe elever som har behov for det, mens den andre siden av saken handler om å bli kvitt elevene som kan forstyrre andre elever eller tar for mye av lærerens tid (2012, s.225 jf. Emanuelsons 1983).

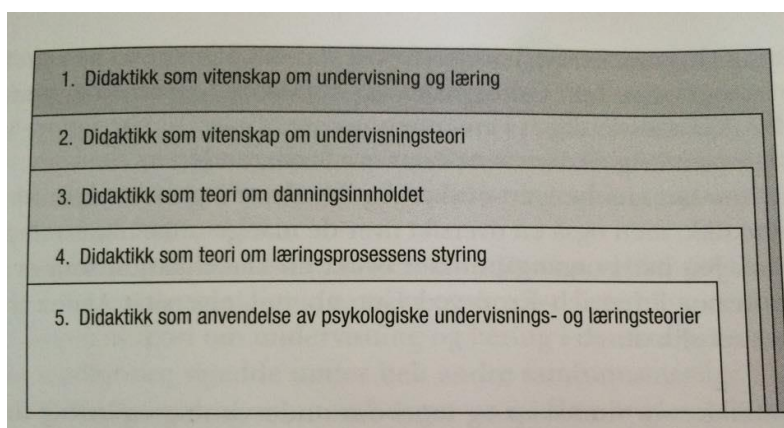
Spesialundervisningen i Norge foregår i hovedsak i ordinære klasser i følge Flem og Keller (2000). I deres studie av hvordan inkludering som ideologi fungerer i praksis i det norske

skolesystemet, fant de at en av de største hindringsfaktorene for å få til inkludering var mangel på sosial integrering. De hevder også at dette trolig er årsaken til at det fortsatt er elever som mottar segregerte undervisningstilbud (Ibid.). Den politiske målsetningen om å redusere spesialundervisningen gjennom mer tilpasset undervisning, har ikke hatt ønsket effekt i grunnskolen, samtidig som tall fra 2012 og 2013 viser en forsiktig nedgang i antallet elever som får spesialundervisning (Utdanningsdirektoratet, 2014). Når det gjelder tall fra videregående skole har disse manglet helt frem til 2014, og kun elever med planlagt og grunnkompetanse er registrert, fra nå av skal alle elever med enkeltvedtak vedrørende spesialundervisning registreres (Ibid.).

3.4 Didaktikk

Didaktikk er først og fremst et skandinavisk og kontinentaleuropeisk fenomen, og er å finne i profesjonell aktivitet knyttet til skole og undervisning (Gundem, 2011, s. 19). Ordet didaktikk har greske røtter og betyr å være en lærer eller å *utdanne*, og ordets rot *deik* betyr å *vise vei* og *avdekke* (Ibid. s. 24). Det finnes ingen enighet i hva didaktikk betyr, eller en definisjon som blir sett på som den eneste rette. Gundem hevder at didaktikken består av mange ulike felt og definisjoner av smalere eller videre forståelse. I denne sammenheng vil det ikke være mulig å gå inn på alle, og kun en klassifisering etter Kron (1994 i Gundem 2011) presenteres:

Figur 1 Klassifisering av didaktikkbegrepet



(Hentet fra Kron 1994 i Gundem, 2011, s. 22)

Da det i dag i følge Gundem er en tendens til å inkludere pedagogisk praksis i didaktikkbegrepet har hun også selv utarbeidet en egen definisjon som hun antyder kan ha

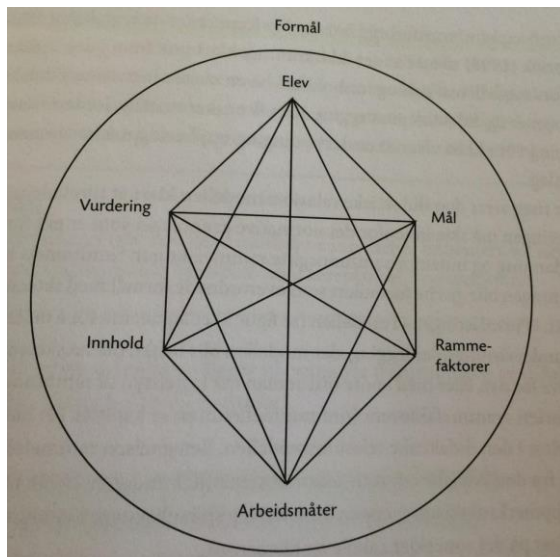
en videre forståelse enn de over: "Didaktikk som undervisnings og læringens teori og praksis" (2011, s. 22). Gudem oppsummerer didaktikkens anliggende i tre forenklete punkter:

- Det som det skal undervises i og følgelig læres, innholdsaspektet
- Hvordan undervise og hvordan lære, undervisnings og læringsaspektet
- I hvilken hensikt eller intensjon noe skal undervises i og læres, - målaspektet (Künzli, 1996). (Gudem, 2011, s. 22)

3.4.1 Didaktisk relasjonstenkning

Da vi over har sett at vektleggingen av forholdet mellom teori og praksis står sentralt, kan vi litt forenklet si at didaktikken handler om opplæringens *hva*, *hvordan* og *hvorfor* (Engelsen, 2012, s.40). Opplæringens *hva*, befatter seg men mål og innhold, *hvordan*, handler om de metodene og undervisningsformene som benyttes, og *hvordan*, knytter seg til hvordan vi begrunner beslutningene vi tar (Ibid.). Læreplanteori regnes som en del under didaktikken og for alle som arbeider med læreplaner på ulike nivåer vil denne bidra med; "begreper/kategorier å tenke i og kommunisere med, redskaper/modeller å arbeide ut fra, synspunkter på utforming av læreplaner, måter å arbeide på" (Engelsen 2012, s. 42). En modell for didaktisk tenkning som er mye brukt i Norge er *didaktisk relasjonsmodell* (Bjørndal og Liberg 1978, i Engelsen 2012, s.47). Modellen fremhever de ulike kategoriernes påvirkning på hverandre, og ingen kategorier fremheves som viktigere enn andre. Rammen for all planlegging, tilrettelegging, gjennomføring og vurdering skal være styrt av de sentralgitte, nasjonale målene (Engelsen, 2012).

Figur 2 Didaktisk relasjonsmodell



(Hentet fra Bjørndal og Liberg 1978, i Engelsen 2012, s.47)

I denne modellen finner vi kategoriene; elev, mål, rammefaktorer, arbeidsmåter, innhold og vurdering. Hvordan disse forstås konkret i denne studien presenteres under hvert hovedavsnitt i del 5, *presentasjon av analyse*.

3.4.2 Læreplan

I Norsk og sentraleuropeisk sammenheng er det vanlig å bruke begrepet *læreplan*, mens angloamerikanske land bruker begrepet curriculum (Karseth og Sivesind, 2009 (red.)). Begge disse fokuserer på utdanningens innhold og organisering, men som et resultat av ulike styresett og tradisjoner finnes det allikevel noen ulikheter (Ibid.). Gudem er opptatt av forholdet mellom didaktikk og curriculum, og hevder at som et resultat av økende internasjonalisering så kan vi i dag se en tilnærming og påvirkning mellom disse to tradisjonene (2011). Ikke minst gjelder dette den økende tendensen med å sammenlikne ulike lands skoleprestasjoner ved hjelp av ulike undersøkelser og tester (Ibid.). Det forfatteren hevder blir viktig er å få en felles forståelse av hva vi legger i ulike begrep som brukes innen utdanningsfeltet, og trekker frem ordet *dannelse*, som ikke engang finnes i det engelske språket (Ibid.).

Engelsen (2012) hevder at det finnes tre læreplantyper. Den første er den *fagdelte planen*, som forsøker å definere det mest vesentlige lærestoffet innen hvert enkelt fag. Denne typen planer blir ofte kritisert for å ha fokus på fakta og læring av detaljer som kan føre til at

undervisningen blir fragmentert og livsfjern. Den andre typen er *bredfeltplanen*.

Bredfeltplanen kan være en motvekt til den overstående, og skal forsøke å kombinere fag som kan slås sammen til større fagområder. Dette kan fungere godt i teorien, men faller i følge Engelsen ofte fra hverandre i undervisningen. En plan som skiller seg enda mer ut fra den fagdelte planen er den *samlede planen*. Disse planene kan deles i en emnesentrert; *plan basert på sosiale prosesser og livsfunksjoner*, og en interessesentrert; *aktivitets- eller erfaringsplan*. Førstnevnte ser på foreliggende aktiviteter og funksjoner i elevens liv, og hva som vil være lurt å konsentrere seg om med tanke på fremtidig liv i samfunn, arbeid og familie. Den sistnevnte tar utgangspunkt i elevens interesser og vektlegger egenaktivitet i form av formulerings- og problemløsningsmetoder. De fleste læreplaner inneholder elementer av alle disse læreplantypene, i større eller mindre grad (Ibid.).

Læreplanene i Norge er et statlig styringsdokument, som har forskriftstatus, og dagens læreplan, LK06 består av retningslinjer for opplæringen som blir gitt på ulike nivåer: (Engelsen, 2012). *Læreplanens generelle del*, som gir generelle retningslinjer for opplæringen, *Læringsplakaten*, der viktige prinsipper trekkes frem i en litt mer konkret form, og *Læreplaner for fag*, som presenterer formål med fagene, synspunkter for fagenes innholds struktur, kompetansemål, og grunnleggende ferdigheter for fagene (Engelsen, 2012, s.18). Engelsen hevder at de sentralgitte læreplanene skal fungere som en ramme for lærernes planlegging, tilrettelegging, gjennomføring og vurdering, men at en stor del av lærernes læreplanarbeid også handler om å analysere foreliggende læreplaner.

Læreplanenes historiske utvikling har i etterkrigstiden fra N39, via M74, M87, L97 og ulike andre styringsdokumenter gjennomgått flere epoker som har vært med på å styre ideer og synspunkter som står sentralt for dagens læreplantenkning i Kunnskapsløftet (LK06). Den sistnevnte blir sett på som en målstyrt læreplan (Engelsen, 2012). Som en følge av studiens omfang vil ikke den historiske utviklingen drøftes her, men et sentralt punkt å trekke frem vurderes å være en overgang fra det moderne samfunns tro på kunnskap og oppfatninger som noe stabilt som ble høyt verdsatt, og over til dagens postmoderne der alt endres i et raskt tempo, og vi ikke lenger tror på vitenskapelige sannheter (Ibid.). Stenhouse hevdet at skolen og lærere må formidle utvalgte deler av vår kulturarv på en måte som gjør at elevene blir medansvarlige samfunnsborgere, og dermed i stand til å videreutvikle kulturen og

samfunnet For å få dette til mente han at lærerne måtte bli forskende lærere, med en: "systematisk og spørrende holdning til egen undervisning, vilje og ferdighet til å studere egen undervisning, prøvende holdning til å anvende teori i praksis, og en vilje til å la andre lærere observere og diskutere ens undervisning" (1975 i Engelsen, 2012, s. 64).). Stenhouse presenterte følgende læreplandefinisjon: "En læreplan (eng.: curriculum) er et forsøk på å kommunisere de vesentlige trekk og prinsipper ved et forslag for skole og undervisning på en slik måte at de er åpne for kritisk gransking og mulig å overføre til praksis" (Gundem 1998, jf. Stenhouse 1975 i Engelsen 2012:65). Her ser vi at Stenhouse legger opp til at lærerne skal være kritiske til læreplaner som presenteres av eksperter, og ikke ta dem for "god fisk" før de er utprøvd (Ibid.).

En læreplan består av flere dimensjoner enn det formelle læreplandokumentet som er offentlig vedtatt. Goodlad refererer til dette som *læreplanens fremstillingsformer* (Goodlad mfl. 1979 i Engelsen, 2012). *Den formelle læreplanen*, bygger på forestillinger med opphav i filosofi, ideologi eller arbeids- og næringsliv. Noen av disse ideene blir vektlagt i den formelle planen, og noen blir ikke tatt med. Denne fremstillingen kalles *ideenes læreplan*. Når læreplanen blir lest og tolket for å planlegge undervisning på ulike nivåer, for å utarbeide lokale strategidokumenter, lokale læreplaner, og læreres planlegging av undervisning, kaller Goodlad dette for *den oppfattede læreplanen*. Dette nivået fører til en handling som blir sett på som *den operasjonaliserte læreplanen*. Her snakker vi om det som faktisk gjennomføres på skolene. Det siste nivået til Goodlad kalles *den erfarte læreplanen*, og omhandler det som elever og andre i samfunnet lærer og opplever (Ibid.). Begrepet *den skjulte læreplan* (Jackson 1968 i Engelsen, 2012, s. 31), blir brukt om de verdier, holdninger og handlingsmønstre som indirekte og utilsiktet blir formidlet av/i skolen.

3.4.3 Individuell opplæringsplan (IOP), og IOP-logg med vurderingskriterier

I spesialundervisningen skal mål og innhold nedfelles i en individuell opplæringsplan (IOP): "Skolen skal ein gong i året utarbeide skriftleg oversikt over den opplæringa eleven har fått, og ei vurdering av utviklinga til eleven. Utviklinga til eleven skal vurderast ut i frå måla som er satt i eleven sin individuelle opplæringsplan" (*Opplæringslova § 5-5*). Rogaland fylkeskommune har besluttet at det digitale verktøyet IOP-logg skal benyttes som hjelpemiddel for arbeid med IOP, og har vært i bruk siden høsten 2013 (evry.no).

IOP-logg er videreutviklet fra en ide av Einar Hansen, av Rogaland Fylkeskommune og IT-selskapet EVRY. IOP-logg har til hensikt å systematisere arbeidet med IOP, og skal kunne generere ulike rapporter som IOP, halvårsvurderinger og vedlegg til kompetansebevis (evry.no). Kompetansemål fra ordinære læreplaner hentes inn i IOP-logg, og disse brytes deretter ned i læringsmål som lærerne selv formulerer. Under hvert læringsmål kan vurderingskriterier for selvstendighet, kvalitet om eleven har deltatt/ikke deltatt tas med. Kriterier for selvstendighet er forhåndsdefinert:

Tabell 2 Kriterier for selvstendighet i IOP-logg

Selvstendig:	Eleven kan utføre oppgaven helt selvstendig uten at personalet er til stede.
Høy:	Eleven kan gjøre store deler av oppgaven, personalet hjelper kun hvis eleven spør.
Middels:	Eleven kan gjøre deler av oppgaven, personalet må være aktiv for at eleven skal lykkes.
Lav:	Personalet må gjøre det meste av oppgaven, eleven er med i den grad eleven kan.

(Gjengitt fra IOP-logg)

Kriterier for kvalitet må defineres av lærer under hvert enkelt læringsmål, og alle eller noen utvalgte kan brukes. Disse vises i tabell 3:

Tabell 3 Kvalitetskriterier

Fremragende:	I disse rubrikkene formuleres hva som konkret anses som ulike grader av kvalitet for ulike læringsmål, henholdsvis, fremragende, kompetent, under utvikling og begynnernivå.
Kompetent:	
Under utvikling:	
Begynnernivå:	

(Gjengitt fra IOP-logg)

Dette verktøyet skal være et levende verktøy, og utvikles etter hvert som behovene melder seg (evry.no). Det blir i tillegg oppgitt at IOP-logg skal kunne brukes som en delingsarena mellom ulike lærere og skoler, der læringsmål og vurderingskriterier kan deles, vel og merke uten personlige opplysninger eller kjennetegn som kan spores til enkelt elever (Ibid.)

4.0 METODE

4.1 Teoretisk innramming av valgt forskningsmetode

Ulike filosofiske grupperinger har påvirket dagens samfunnsvitenskap, både når det gjelder fenomenologiske beskrivelser av bevisstheten og livsverdenen, hermeneutisk fortolkning av mening, og når det gjelder den postmoderne vektleggingen av den sosiale konstruksjonen av viten (Kvale og Brinkmann 2009, s. 31). I denne delen presenteres først forhold som karakteriserer kvalitative forskningstilnæringer, deretter vil sentrale trekk ved

fenomenologi og hermeneutikk trekkes frem. Avslutningsvis vil det kvalitative forskningsintervju presenteres nærmere.

4.1.1 Hva karakteriserer kvalitative forskningstilnæringer?

Karin Widerberg hevder at skillet mellom kvalitativ og kvantitativ forskning handler om hva man spør etter. Ved kvalitativ forskning vil man forsøke å finne ut hvilke egenskaper et fenomen har, mens man innenfor kvantitativ forskning forsøker å telle disse kvalitetene (2001). Kvalitative metoder har siden 1980 årene vært brukt i økende grad innen samfunnsforskning, noe som må ses i en sammenheng med en kvalitativ orientering, der prosesser og fenomener må beskrives før vi kan utvikle teorier, forstås før vi kan forklare dem, og ses på som konkrete før vi kan abstrahere dem (Kvale og Brinkmann, 2009).

Forfatterne sier at:

Den kvalitative orienteringen innebærer at oppmerksomheten rettes mot de kulturelle, dagligdagse og situerte aspektene ved menneskelig tenkning, læring, viten, handling og vår måte å forstå oss selv som personer på. (Kvale og Brinkmann 2009, s.31)

Dette prosjektet har som mål å få en bedre forståelse av hva lærere ved UP ser på som vilkår for opplæringen, og det ble naturlig å bruke en kvalitativ metode for å belyse dette. Ved gjennomføring av ulike undersøkelser må det gjøres noen valg, og disse valgene blir ofte kalt forskningsdesign.

4.1.2 Fenomenologi

Fenomenologi er både et kvalitativt forskningsdesign og et syn på vitenskap som tar utgangspunkt i subjektive opplevelser (Thagaard, 2013). Johannessen et al. (2010) hevder at fenomenologi som filosofi er læren om "det som viser seg", og målet med en fenomenologisk tilnærming som forskningsdesign er å få økt forståelse og innsikt i andres livsverden. Kvale og Brinkmann (2009) hevder at fenomenologien som kvalitativ forskning, forsøker å forstå og beskrive sosiale fenomener sånn som intervjupersonene selv forstår dem, og legger til grunn at virkeligheten faktisk er sånn som menneskene selv oppfatter den. Merleau-Ponty (i Kvale og Brinkmann, 2009) mener at fenomenologisk metode vil si å beskrive noe så presist som mulig uten å forklare og analysere. Husserls begrep

fenomenologisk reduksjon, vil si at en skal forsøke å se bort fra teorier og forhåndskunnskap for å kunne gi en så objektiv og fordomsfri beskrivelse av fenomener som mulig (Ibid.).

Forberedelse, datainnsamling, analyse og rapportering trekkes frem som viktige steg i et fenomenologisk design (Creswell 1998, i Johannessen et al. 2010). I *forberedelsesfasen* tar forskeren utgangspunkt i egne kunnskaper og erfaringer som danner grunnlaget for forskerens forforståelse, og det er viktig å forstå at all informasjon som kommer frem når et fenomen skal utforskes, er en fortolkning og ikke objektive sannheter. Under *datainnsamling* "samles" det inn informasjon fra personer som har erfaring fra det fenomenet som studeres ved hjelp av ulike metoder. I denne fasen møter forskeren praksisfeltet med et sett av forutsetninger som farger den meningen som finnes i disse fenomenene. Derfor er det spesielt viktig at forskeren blir bevisst egen forforståelse og fortolkningsmønster. Etter innsamling av data foretas en *analyse*.

Gilje og Grimen (1993) hevder at det som er karakteristisk for meningsfulle fenomener er at de må fortolkes for at vi skal kunne forstå dem. Fenomenologien som metode er en empiribasert retning som forsøker å gi retningslinjer for forskningspraksis og for fortolkning. Fenomenologiens deskriptive natur kan gjøre det nyttig å trekke inn et annet perspektiv for analyse og fortolkning. Thagaard (2013) hevder at hermeneutikken er en teori som kan brukes for å gi gyldige tolkninger av ulike fenomener, og denne tilnærmingen presenteres nærmere under.

4.1.3 Hermeneutikk

Innenfor samfunnsvitenskapelige metoder har det ofte gått et skille mellom en positivistisk posisjon, som mener at alle fenomener skal undersøkes med den samme metoden og konsentrere seg om det som kan måles og registreres, og hermeneutisk posisjon (Johannessen et al. 2010, s. 361-362). Fortolkning og forståelse av meningsfulle fenomener, sammen med hva som muliggjør og skaper vansker for dette, kalles ofte hermeneutikk. Hermeneutikk betyr kunsten å forklare og har en gresk opprinnelse. "Hermeneutikken i moderne varianter består av forsøk både på å lage en metodelære for fortolkning av meningsfulle fenomener, og på å beskrive vilkårene for at forståelse av mening skal være mulig" (Gilje og Grimen, 1993, s. 143). Opprinnelig var den klassiske hermeneutikken i følge

Kvale og Brinkmann (2009) knyttet til tolkning av religiøse, juridiske og litterære tekster, men har senere også blitt utvidet til å gjelde fortolkning av diskurs og handling. Johannessen et al. hevder at; "Å fortolke innebærer å sette ting i en sammenheng som gjør at man forstår hvilken betydning som kan tillegges det som undersøkes" (2009, s. 366).

Når det gjelder fortolkning og forståelse bruker filosofen Charles Taylor en ide om at mennesket er et *selvfortolkende* eller et *selvdefinerende dyr*, for å si noe om at menneskets identitet er bestemt av de oppfatninger og det språket vi bruker for å definere oss selv og ulike handlinger (i Gilje og Grimen 1993 s. 134 og 145). Forfatterne hevder at problemet med mening stikker dypt og ikke kan unngås, da samfunnsforskere alltid må forholde seg til en verden som allerede er fortolket av aktørene på forhånd. Hvordan man skal forholde seg til aktørenes egne definisjoner deler seg ofte i to tradisjoner. Den ene tradisjonen vil se bort fra aktørenes egne beskrivelser fordi disse ofte er feil, og fordi begrepene de bruker for ikke er vitenskapelige. Den andre tradisjonen hevder at man ikke kan se bort fra aktørenes egne beskrivelser fordi det er disse som gir handlingene mening. Gilje og Grimen hevder at ingen av disse tradisjonene er tilfredsstillende og henviser derfor til Anthony Giddens og hans begrep *dobbelt hermeneutikk*, som kort fortalt vil si at man er nødt til å forholde oss til begge disse sidene for å få til en best mulig forskning (Ibid.). For å si noe om tradisjonen med å forene begge disse sidene ved fortolkning i samfunnsvitenskapene trekker forfatterne frem Clifford Geertz, som skiller mellom *erfaringsnære* og *erfaringsfjerne* begreper (1983 i Gilje og Grimen 1993). Erfaringsnære begreper handler om de begrepene som intervjupersonene selv bruker om egne handlinger og forståelse, mens erfaringsfjerne begreper knyttes mot de teoretiske begrepene som for eksempel en forsker bruker. Thagaard refererer til Fangen, som hevder at erfaringsnære begreper ofte knyttes opp mot tidlige faser i analysen der hensikten er å presentere intervjupersonenes meninger mens derimot erfaringsfjerne begreper knyttes opp mot forskerens refleksjoner over tendenser i materialet (2010 i Thagaard 2013 s. 161).

Når man skal forstå noe er man avhengig av noen forutsetninger. Hans-Georg Gadamer's begrep *forforståelse* er et av de mest kjente for å si noe om hva som påvirker oss når vi skal forsøke å forstå et fenomen (1975, i Gilje og Grimen 1993, s. 148). Gilje og Grimen deler vår forforståelse i tre komponenter der den ene er de *språk og begreper* vi bruker, nummer to

er våre *trosoppfatninger og forestillinger*, og den tredje er våre *individuelle personlige erfaringer* (1993). Forfatterne hevder at det språk og de begreper vi har til rådighet i ulike situasjoner kan være bestemmende for vår forståelse av ulike fenomen. Når det gjelder trosoppfatning og forestillinger er dette forhold som kan påvirke et prosjekt ved å styre hva deltagerne tar for gitt eller ser på som problem eller utfordringer. Individuelle personlige erfaringer som partene har med seg vil også kunne styre hva som blir prosjektets utfall. Gilje og Grimen mener at spesielt de erfaringene vi gjør med andre aktørers handlemåter kan bli medbestemmende på hvordan vi agerer sammen ved en senere anledning. Hermeneutikken legger vekt på at alle meningsfulle fenomener kun er forståelige i den konteksten de forekommer i, og kan ikke forstås dersom de plasseres utenfor sin sammenheng (Ibid.).

Proessen med å gjennomføre et mastergradsprosjekt fra den spede begynnelse der tema og forskningsspørsmål tar til, og til den ferdige teksten foreligger er en prosess som absolutt ikke er lineær. *Den hermeneutiske sirkel* er et begrep som ofte brukes om fortolkningsprosessen og kan forklares som følgende; "All fortolkning består i stadige bevegelser mellom helhet og del, mellom det man skal tolke, og den konteksten det tolkes i, mellom det man skal tolke og vår egen forforståelse" (Johannessen et al. 2010, s. 364-365).

4.1.5 Intervju

De vanligste metodene innen kvalitativ forskning er intervju og deltagende observasjon. Samtalen er grunnleggende for samspill mellom mennesker, og i en intervjusamtale stiller intervjuer spørsmål for å få vite noe om intervjupersonenes livsverden. Kvale og Brinkmann (2009) hevder at et intervju er vanskelig å få til på en skikkelig måte, og at det innebærer en kultivering av samtaleferdigheter. Det finnes mange former for intervju som det kan være vanskelig å skille mellom, men her er det kun forskningsintervjuet, og nærmere bestemt livsverdenintervjuet, som omtales. Et livsverdenintervju er ifølge forfatterne: "en planlagt og fleksibel samtale som har som formål å innhente beskrivelser av intervjupersonens livsverden med henblikk på fortolkning av meningen med de fenomener som blir beskrevet" (Ibid. s. 325). Forskningsintervjuet er en sosial praksis, der målet er å konstruere kunnskap i samspillet mellom de involverte parter. Forfatterne beskriver intervjuprosessen som et vekselspill mellom de som konstruerer kunnskapen og kunnskapen som blir konstruert, og at det kan være vanskelig å se begge deler på samme tid. Da det er intervjueren som legger

føringer både for selve intervjuet og analysen så er en intervjuundersøkelse sett på som en asymmetrisk relasjon der partene ikke er likestilte (Kvale og Brinkmann 2009 og Johannessen et al. 2011).

I dette prosjektet benyttes semistrukturert livsverden intervju, og prosessen ble guidet av Kvale og Brinkmanns syv stadier for intervjuundersøkelser (2009, s.118). Disse stadiene er kort fortalt: 1. *Tematisering*, som handler om å formulere undersøkelsens formål. 2. *Planlegging* av studien, hvor det må tas hensyn til alle syv stadiene. 3. Selve *intervjuet*, som tar utgangspunkt i intervjuguide, kompetanse om intervju samt studiens formål og moralske aspekter. 4. *Transkribering*, som innebærer at en skal klargjøre materialet for analyse, vanligvis ved å overføre tale til tekst. 5. *Analyse* ved bruk av valgt metode. 6. *Verifisering* ved å undersøke generaliserbarhet, pålitelighet og validitet av funn. 7. *Rapportering* av prosjektet.

Kvale og Brinkmann (2009) hevder at det er tre sentrale spørsmål i forbindelse med planlegging og tematisering av en intervjuundersøkelse, og at disse er intervjuets *hvorfor*, *hva* og *hvordan*. Intervjuundersøkelsens *hvorfor* handler om å klargjøre studiens formål. Dette handler om selve tematiseringen av intervjuundersøkelsen. Intervjuet kan være *eksplorerende*, som vil si at det er forholdsvis åpent og ønsker å utforske et område eller problem ved å stille spørsmål. Svarene vil kunne gi ny informasjon og nye innfallsvinkler til tema. Dersom intervjuet er hypotesetestende vil det ofte være mer strukturerte og standardiserte spørsmål, som brukes i flere intervjuer for å kunne sammenlikne svar. Det vil også kunne brukes på forhånd gitte hypoteser for å forsøke å få frem intervjupersoners oppfatning av en problematikk (Ibid.). Dette prosjektet har i hovedsak et eksplorerende formål der intervjupersonene blir gitt et område som de skal uttale seg om og deres svar blir forsøkt fulgt opp videre. Intervjuundersøkelsens *hva* og *hvorfor* dreier seg om å innhente kunnskap om et emne, som vi har sett i del 1 og 2. Intervjuets *hvordan*, vil si å innhente kunnskap om teknikker for intervju og analyse, samt valg vedrørende hvilken metode man vil benytte.

4.2 Veien som ble gått

4.2.1 Utvikling av intervjuguide

I dette prosjektet ble det foretatt intervju ved hjelp av en semistrukturert intervjuguide (vedlegg 3). Johannessen et al. (2010) beskriver semistrukturerte intervju som et intervju med et overordnet utgangspunkt der spørsmål, tema og rekkefølge kan varieres.

Intervjuguiden ble utarbeidet som et resultat av min forforståelse på feltet, og inneholdt overordnede deltema med underpunkter som ble vurdert som sentrale for å belyse problemstillingen.

Det ble gjennomført tre prøveintervju ved eget arbeidssted, for å justere eller bekrefte den foreliggende guiden. Intervjupersonene som alle har lang erfaring med spesialundervisning i videregående opplæring, ble bedt om å gi tilbakemeldinger på om noe var uklart, noe de ville ta bort, eller noe de ville tilføre. Intervjuene førte ikke til endringer i intervjuguiden da intervjupersonene mente at innholdet var adekvat og inneholdt forhold de selv mente var viktige. Verktøyet IOP-Logg ble nevnt flere ganger som et verktøy personalet hadde mange meninger om, og i samtale med veileder ble det gjort en vurdering om å inkludere dette som et spørsmål i guiden uten å legge for stor vekt på dette av frykt for at det skulle ta for mye fokus. Dette grunnet frustrasjon og startvansker med implementeringen ved mange skoler i fylket.

4.2.2 Kontakt og rekruttering i forskningsfeltet

Det ble foretatt et strategisk utvalg basert på et tilgjengelighetsprinsipp med tanke på det pågående forskningsprosjektet INVESTT. Denne måten å foreta utvalg på blir av Glaser & Strauss (1967 i Thagaard 2013 s. 60) betegnet som et *teoretisk utvalg*, hvor utvalget er hensiktsmessig både teoretisk og empirisk for å gi grunnlag for å utvikle eller utforske teoretiske perspektiver (Mason 2002 i Thagaard 2013 s. 60). For å oppnå mest mulig bredde i utvalget ble det foretatt en kategoribasert utvelgelse for å få representanter fra alle utdanningsprogrammene som UP er knyttet opp mot. Thagaard (2013) kaller utvalg som baseres på valg av personer eller situasjoner som ligger i forkant av en utvikling som *spesielle utvalg*. I denne sammenheng kan skolen klassifiseres som en forsøksskole med tanke på at skolen deltar i INVESTT. Utvalget kan representere en skjevhet i forhold til tilfeldige utvalg, men valget støtter seg på Thagaard (2013), som hevder at det avgjørende

utvelgelsesprinsipp for kvalitative studier, er at utvalget er egnet til å utforske problemstillingen.

Dette forskningsprosjektet ble for første gang presentert for representanter fra den aktuelle skolen ved et referansegruppemøte for INVESTT. Det ble der laget avtale om videre kontakt per mail, for å finne tid til en presentasjon for øvrig personale ved skolen. Avdelingsleder ved byggfag sørget for at jeg fikk anledning til å presentere prosjektet på et teammøte for utvidet praksis 30.04.2014, her var representanter for alle avdelingene som har tilknytning til elever ved utdanningstilbudet tilstede.

Planen var at utvalget skulle bestå av seks lærere fra de ulike programområder UP er knyttet opp mot. Henholdsvis to lærere fra Bygg- og anleggsteknikk (Bygg), to lærere fra Helse- og oppvekstfag (HO) og to lærere fra Teknikk og industriell produksjon (TIP). Under teammøte ble det informert om at fellesfagene ble undervist av lærere ved skolens studieverksted, og avgjørelsen om å innlemme en av disse lærerne ble foretatt. Det ble også vurdert å intervju avdelingsleder, men av hensyn til prosjektets omfang ble lærere som daglig arbeider med utarbeiding, gjennomføring og vurdering av IOP foretrukket.

Det ble utdelt informasjon om deltagelse i forskningsprosjektet (vedlegg nr. 2) for at lærerne skulle få mer informasjon og vite hvor de skulle ta kontakt dersom de ville vite mer om prosjektet eller melde interesse for å delta som intervjupersoner. Intervjupersoner fra Bygg, TIP og studieverksted meldte seg samme dag. Fra Bygg bestod utvalget av to menn, en kontaktlærer og en faglærer. TIP deltok også med to menn, en kontaktlærer og en faglærer. Studieverkstedet ble representert ved en kvinne som var faglærer for fellesfag (F). Intervjupersoner fra HO tok lenger tid å rekruttere da lærer som hadde vært kontaktlærer ikke ønsket å delta og ny lærer skulle inn i stillingen. Det ble etter noen telefoner etablert kontakt med to lærere fra HO som ønsket å delta som intervjupersoner i prosjektet. Begge var kvinner og faglærere. En av disse kvinnene skulle være kontaktlærer for elever ved UP ved HO kommende skoleår. Det var tilslutt rekruttert syv lærere som alle arbeidet i tilknytning til elever ved UP, alle disse bortsett fra lærer i fellesfag hadde yrkesfaglig utdanning. Det var litt vanskelig å finne tid til å treffe alle involverte parter da det var en travel tid ved skolen. Det pågående forskningsprosjektet INVESTT var også en faktor som jeg

var redd skulle påvirke, ved at det var en "forsknings tretthet" blant personalet. Dette merket jeg ingenting til ved kontakt med intervjupersonene som tilslutt meldte seg til prosjektet.

4.2.3 Gjennomføring av intervju

Intervjuene ble gjennomført i perioden 07.05.2014 til og med 20.05.2014. Fem av intervjuene ble avholdt ved to av skolens møterom, som ble reservert av lærerne. Jeg plasserte meg ved langsiden av et langbord i lokalet, og samtlige intervjupersoner plasserte seg på andre siden av bordet rett overfor. De to siste intervjuene ble avholdt ved et av skolens klasserom som var ledig.

Intervjupersonene var kjent med prosjektet på forhånd gjennom muntlig og skriftlig informasjon (vedlegg 2) gitt ved teammøte der prosjektet ble presentert. Allikevel ga jeg en oppfriskning av tema og formål for intervju, samt en kort presentasjon av eget arbeid og bakgrunn for å forsøke å skape en relasjon og en trygghet i situasjonen. Før opptak av intervju ble avsluttet ble intervjupersonene spurt om det var noe mer de ville tilføye før intervjuet ble avsluttet. Det ble også lagt opp til at intervjupersonene kunne komme med tilføyinger eller liknende etter at lydbåndopptak var avsluttet. Dette førte ikke til nye opplysninger med relevans for studien. Kvale og Brinkmann (2009) refererer til dette som brifing og debriefing av intervjuet. Det ble brukt noen minutter etter hvert intervju, for å gjøre notater som forsøkte å oppsummere stemning og hva som virket til å være intervjupersonens hovedbudskap. Disse notatene brukes ikke eksplisitt i studien, men vil sannsynligvis legge føringer for hva som vurderes som svar på forskningsspørsmål.

Intervjupersonene ble bedt om å underskrive informert samtykke som bekreftelse på at de deltok frivillig og at de var informert om studiens formål og behandling av data. De ble også informert om at de kunne trekke seg fra prosjektet når de måtte ønske. To av intervjupersonene ønsket innsyn i prosjektets rapport, og det ble avtalt å sende denne per mail etter sensur.

Lydbåndopptak ble benyttet som dokumentasjon av intervjuene, og intervjupersonene lot seg ikke merkbart forstyrre av dette. I tillegg skrev jeg ned stikkord under hvert punkt i

intervjuguiden, som også ble forelagt intervjupersonene. Etter transkripsjon av intervju ble disse sammenlignet og makulert. Jeg er veldig glad for at lydbåndopptak ble benyttet, da det kun var få punkter som ble nedskrevet underveis i intervjuet, og disse hadde ikke vært noe godt grunnlag for videre bearbeiding og analyse. Lydbåndopptak ble foretatt ved hjelp av telefon som ble utprøvd på forhånd, med god lyd kvalitet. Opptakene skulle etter planen overføres direkte til databehandlingsprogrammet NVivo, men grunnet min mangelfulle innsikt i tekniske hjelpemidler bød dette på større vansker enn først antatt. Det skulle vise seg at lydfilene fra min lydopptaker ikke var kompatible med versjonen av NVivo som jeg hadde lastet ned på min pc. Dette førte til at alle lydopptak måtte overføres til minnepenn som ble nedlåst i påvente av at problemet ble løst. Etter mye prøving og feiling uten resultat ble det tilslutt besluttet å laste ned en annen versjon av NVivo, etter hjelp av It avdelingen ved UIS. Dette løste problemet og filene kunne overføres til programmet. Lydfilene ligger fortsatt nedlåst og blir forsvarlig slettet når prosjektet er avsluttet, pc som benyttes i arbeidet er beskyttet av passord.

4.3 Analyseprosessen

Det er ingen naturlige skiller mellom prosessen med innsamling av data og analyse av disse. Analyse og tolkning foregår som nevnt tidligere fra første gang forsker møter forskningsfeltet, og det som skiller analysen fra resten av prosessen er at forskeren nå har forlatt praksisfeltet (Thagaard 2009).

4.3.1 Utgangspunkt for analysen

Analysens utgangspunkt springer ut fra studiens formål om å undersøke hvordan lærere selv oppfatter vilkår for læring og inkludering ved studietilbudet UP. Resultater vil kobles opp mot opplæringens formål sett i lys av teori fra feltet. Da funn fra tidligere forskning (Ohna 2013) peker på en svak kobling mot ordinære læreplaner, vil også studien forsøke å belyse læreres synspunkt rundt dette. Rapporten vil avslutningsvis drøfte forholdet mellom teori og empiri mer inngående, men da forskningsspørsmålene muligens kan ses på som hypoteser kan utgangspunktet for analysen betegnes som deduktiv.

4.3.2 Første fase i analysen, (transkribering, og koding)

Analysen er basert på en temabasert analytisk tilnærming, og måten intervjupersonene uttrykker seg på blir ikke gitt samme fokus som ved for eksempel diskursanalyse. I denne

tilnærmingen blir de momentene som lærerne gir om hvert tema hovedpoeng, og det er viktig at alle deltagerne får uttale seg om samme tema for å få en best mulig forståelse (Thagaard 2013).

For å gi lydbåndopptakene en skriftlig form ble de transkribert ved hjelp av dataprogrammet NVivo 2. Transkribering av intervju ble foretatt etter at alle intervjuene var gjennomført. Det første intervjuet ble forsøkt transkribert så lydrett som mulig ved å skrive dialekt og ta med alle gjentakelser, muntlige uttrykk som "eh" og liknende. Dette resulterte i en lite lesbar tekst, og valget om å transkribere til en mer skriftlig formell skriftlig stil ble foretatt for påfølgende intervju. Det ble i de fleste tilfellene oversatt fra dialekt til bokmål. Det ble allikevel lagt vekt på å gjengi intervjuene så ordrett som mulig, så språket som brukes er ikke formelt riktig. Målet med transkriberingen var å utgi en så lettlest gjengivelse som mulig. I følge Thagaard (2013) er det vanligvis ikke nødvendig med spesialiserte former for transkripsjoner ved meningsanalyse. Det er viktig å huske på at teksten som foreligger etter transkribering kun er "... svekkede, dekontekstualiserte gjengivelser av direkte intervjusamtaler" (Kvale og Brinkmann, 2009, s.187), og dette innebærer at mye av det som skjer i interaksjonen mellom forsker og intervjupersoner går tapt. I sitater som presenteres i rapporten blir noen av transkripsjonene ytterligere korrigert for at ikke uttalelsene skal virke usammenhengende og "rare". Det er allikevel min tolkning at meningene som presenteres er gjengitt på en bedre måte enn om de var presentert ordrett.

Første trinn i kategoribasert analyse er å danne seg et helhetsinntrykk av materialet som foreligger (Thagaard, 2013). Corbin og Strauss refererer til dette som "*open coding*", som vil si å være oppmerksom og åpen for mønster og interessante temaer i materialet (2008, i Thagaard 2013, s. 159). Gjennom lytting til lydopptak, transkribering og gjennomlesing av intervjutekster og notater, fremstod materialet som komplekst og stort, og det var utfordrende å få et godt overblikk. Som et utgangspunkt for å systematisere og få en bedre oversikt over materialet ble kategorier fra intervjuguiden brukt som en starthjelp for analysen, ved hjelp av dataprogrammet NVivo 2. Hver *node* som er navnet på kategorier i dataprogrammet, ble gitt etter det jeg mente var interessante fenomener. De første kategoriene ble utledet fra intervjuguiden som er et resultat av egen bakgrunn og erfaring med feltet, og tidligere forskning og teori, og dermed *deduktivt utledet* (Thagaard, 2013, s.

1879) eller det Kvale og Brinkmann refererer til som *begrepsstyrt koding* (2009, s.209). Utsnitt av tekstene som jeg vurderte hadde et meningsinnhold som passet inn i de ulike kategoriene, ble kodet i NVivo 2, i henhold til Corbin og Strauss retningslinjer for analyse (2008, i Thagaard 2013, s. 182). For å vise hvordan dette ble utført vises et eksempel under (Tabell 4).

Tabell 4 Eksempler på hvordan koding ble utført

Hovedkategori	Underkategori	Utdrag fra tekst (Lærer Bygg)
Utarbeiding av mål (i IOP)	Bakgrunnsinformasjon	"Kartet stemmer ikke med terrenget. Fordi det er jo elever som blir uttrykt som att de er så flinke at det er ikke måte på, og de er jo totalt hjelpeløse når de kommer, så, har vi jo de som er motsatt igjen, de blomstrer opp med en gang, altså første eller andre dagen så er de jo i full rulle".
	Kartlegging	"...skulle gjerne ikke sagt det, men, det er faktisk, jeg ser nesten ikke på det". - så, faktisk talt, er det, kan du si, både med sakkyndige rapporter og IOP, så velger jeg heller å gå tilbake igjen og sjekke om, det som du opplever selv, er faktisk det som andre har opplevd. For allikevel så har en veldig lett for at en setter eleven i en bås, som en kanskje ikke skulle ha vært i.

Noen uttalelser passet inn i flere kategorier, og ble dermed kodet i mer enn en kategori. Underkategori 2 *forhåndsømming*, i tabell 3, var et resultat av dette ved koding av 4. sitat "...så faktisk talt, er det, kan du si..." fra lærer i byggfag som presenteres i tabell 2. Dersom uttalelser fra intervjupersonene brakte frem fenomener som virket interessante og ikke passet inn i de konstruerte kategoriene, ble det laget nye kategorier som fikk navn etter hva jeg tolket som passende for å dekke intervjupersonenes intenderte mening med utsagnet og dermed *empiristyrte kategorier* (Thagaard, 2013, s. 187) eller *datastyrt koding* (Kvale og Brinkmann, 2009, s. 209). I denne fasen ble det utviklet veldig mange koder, da jeg var redd viktige opplysninger skulle bli oversett og utelatt. Thagaard (2013) hevder at for mange kategorier kan gjøre analysen lite oversiktlig, noe som tabell 5 viser. I denne fasen ble alle uttalelser kodet under en eller flere kategorier i sin helhet.

Tabell 5 Datastyrt og empiristyrte kategorier. (Empiristyrte kategorier uthevet i kursiv)

Hovedkategori:	Underkategori 1	Underkategori 2
----------------	-----------------	-----------------

Utarbeiding av mål (i IOP)	<ul style="list-style-type: none"> • bakgrunnsinformasjon • fag • <i>feil utdanningsprogram</i> • kartlegging • progresjon 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>forhåndsømming</i> • <i>tilbudsvalg</i>
Gjennomføring av mål (i IOP)	<ul style="list-style-type: none"> • <i>annerledeshet</i> • bruk av strategier • <i>dannelse</i> • <i>endring i elevene</i> • <i>elevenes kjennskap til egne mål</i> • <i>manglende bakgrunnskunnskap</i> • <i>praksis</i> 	
Vurdering av mål (i IOP)	<ul style="list-style-type: none"> • <i>karakterer</i> • <i>vurdering for læring</i> 	
Hindringer for tettere kobling mot ordinære læreplaner	<ul style="list-style-type: none"> • <i>overføring til ordinært løp</i> 	
<i>Andre kategorier</i>	<ul style="list-style-type: none"> • <i>samarbeid</i> • <i>foreldre / hjemmeforhold</i> • <i>gruppestørrelse</i> • <i>Investt</i> • <i>IOP-Logg</i> • <i>løsningsforslag</i> • <i>rådgivning</i> • <i>årsaksforhold hos elevene</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>samarbeid fellesfag / programfag</i>

Som vi kan se av tabell 5, identifiserte jeg fenomener som jeg mente var interessante for å identifisere mulige hindringsfaktorer for læring og inkludering, under den åpne kodingen. Under hovedkategorien *utarbeiding av mål*, påpekte flere lærere at de vurderte at flere av elevene av ulike årsaker ikke deltok på riktig utdanningsprogram. Dette førte til utviklingen av kategorien *feil utdanningsprogram*. Det ble også utarbeidet en hovedkategori som fikk navnet *andre kategorier*, hvor fenomener som jeg vurderte kunne passe inn i flere av de andre hovedkategoriene, eller brakte inn helt nye momenter ble kodet. Her ble kategorien *samarbeid* viktig på flere nivåer. Eksempler på dette tas med for å illustrere kategoriens kompleksitet. Samarbeidskategorien kan representere samarbeid mellom; tidligere skole og informasjon derfra, foreldre, næringsliv, opplæringsavdeling og PPT fra fylket, forskere og ulike partnere i forskningsprosjekter, ledelse ved skolen, på tvers av avdelinger som tilbyr UP, ordinære utdanningsprogram, mellom programfag og fellesfag, lærere og miljøpersonalet innad i utdanningstilbudet UP, lærer og elev, og samarbeid mellom elevene med tanke på at de ikke vurderes til å kunne fungere sammen, og må bytte klasse/gruppe.

Forhold angående samarbeid mellom programfagene og fellesfag trådte frem som en kategori, og blir viktig for drøftingen i kapittel 5.

4.3.3 Andre fase av analysen (Meningsfortetting og kategoridannelse)

Meningsfortetting er i følge Kvale og Brinkmann (2009) en komprimering av intervjupersonenes uttalelser, og kan hjelpe forskeren til å analysere lange og komplekse intervjuetekster. Fortetting ble foretatt ved at alle uttalelsene under hver kategori ble sammenlignet ved å lete etter naturlige og gjentakende meningsenheter ved hver enkelt uttalelse. Gjentakelser og det jeg tolket som uvesentlig ble fjernet etter nøye gjennomlesing og vurdering. Denne delen av analysen ble nå foretatt uten NVivo 2, og ulike dokumenter med sammendrag av intervjuetekstene ble lagret under de ulike kategoriene. Hvilke lærere som hadde uttalt hva ble skilt ved bruk av koder som for eksempel TIP1 og TIP2, som står for lærer en og lærer to ved TIP. I prosjektets rapport blir det kun differensiert mellom utdanningsprogrammer der jeg mener det er vesentlige forskjeller mellom disse, med tanke på konfidensialitet.

I denne fasen ble kategoriene fra forrige fase, kodet på et høyere abstraksjonsnivå. Som eksempel ble *næringsliv* brukt som underkategori på alle uttalelser som omhandlet praksis og arbeidsplasser for elevene, og havnet i hovedkategorien *samarbeid*. Denne prosessen har likhetstrekk med *grounded theory* som er en tilnærming til kvalitativ forskning utviklet av Glaser og Strauss i 1967 (Strauss og Corbin, 1990 i Kvale og Brinkmann, 2009, s. 209). Kvale og Brinkmann hevder at koding i grounded theory slik som Charmaz ser det, innebærer at kodene er; "...umiddelbare og korte og definerer den handling eller opplevelse som beskrives av intervjupersonen. Målet er å utvikle kategorier som gir en fullstendig beskrivelse av de opplevelser og handlinger som undersøkes" (2005, i Kvale og Brinkmann 2013, s. 209).

Thagaard hevder at forskning kan ta utgangspunkt i både induktive og deduktive tilnærminger, og som en posisjon mellom disse presenteres begrepet *abduksjon*. Her vil utgangspunktet være etablert teori, samtidig som analyse av mønster i dataene vil kunne danne grunnlag for nye perspektiver dersom forsker er sensitiv overfor tendenser i materialet og setter disse inn i en teoretisk ramme (2013, s.198 og 201). Coffey og Atkinson

forfekter også et dialektisk forhold mellom deduktive og induktive tilnærminger, og: "De ser forskerens forståelse som et samspill mellom inspeksjon av dataene og inspirasjon fra ideer som er forankret i en mer generell kunnskapsbakgrunn" (1996 i Thagaard 2013, s.198). Som et forsøk på en abduktiv tilnærming, ble alle uttalelsene fra lærerne skrevet ut og klippet opp i biter, og bokstavelig talt puslet sammen i mer abstrakte og overordnede kodeord for lærernes meninger. Hovedkategoriene som ble utviklet var 1. *Samarbeid*, med underkategoriene som ble presentert tidligere. 2. Forhold vedrørende *elevenes forutsetninger*, med underkategoriene *sosial kompetanse, motivasjon, bakgrunnskunnskaper og grunnleggende ferdigheter*. 3. *Læreplan/IOP*, med underkategoriene *utarbeiding, gjennomføring og vurdering av mål i IOP*.

4.3.4 Frem til sentrale funn og presentasjon

Kategoriene fra fase 2 dannet grunnlag for ideen om å presentere resultatene i en ramme hentet fra didaktisk relasjonstenkning, ved at de utartet seg tilnærmet lik didaktisk trekant, som Gundem refererer til som *didaktikkens referanseramme* (2011, s. 44). Kategoriene som vanligvis inngår i denne og relateres til hverandre er; *lærer, elev og lærestoff/læreplan*. For å differensiere lærernes uttalelser ytterligere, ble videre analyser foretatt ved bruk av de seks kategoriene i didaktiske relasjonsmodell (Jf. del 3.5.1 i studiens rapport). Dette ble gjort ved at alle uttalelsene fra lærerne ble puslet på nytt, og plassert i kategoriene som best representerte meningsinnholdet. Som grunnlag for presentasjon av studiens analyse i rapporten, gis kapitlets overskrifter navn etter sitater som danner en hovedtendens innen kategorien. Underkategoriene gir også uttrykk for sentrale tendenser eller tema i analysen. Disse presenteres i tabell 6:

Tabell 6 Kategorier som presenteres som resultater fra analyse i studiens rapport.

Didaktiske kategorier	Navn fra sitater fra intervju	Underkategorier
Mål	"det var all den uklarheten"	<ul style="list-style-type: none"> • "Kartet stemmer ikke med terrenget" • IOP- innhold og form
Innhold	"de (de andre fagene) tar de over jul, eller senere på året da"	<ul style="list-style-type: none"> • Programfag og PTF • Fellesfag • Praksis
Arbeidsmetoder	"i dag så er vi jo et team som ledelsen vil legge ned"	<ul style="list-style-type: none"> • Teamarbeid • Kartlegging • Bruk av strategier

Rammefaktorer	Knapper og glansbilder* "...det er jo ingen, altså, jeg må jo lage alt"	<ul style="list-style-type: none"> • Tid, læremidler, verktøy og utstyr, og lokaler • Organisering av spesialundervisning i Rogaland fylkeskommune (tilbudsstruktur og gruppestørrelse) • Miljøpersonalet
Forutsetninger	"vi kan jo ikke trylle"	<ul style="list-style-type: none"> • Hjemmeforhold • Tidligere skolegang • Bakgrunnskunnskaper, sosial kompetanse og motivasjon • Mot et ordinært løp?
Vurdering	"jeg føler at jeg lurer noen"	<ul style="list-style-type: none"> • Vurderingssituasjoner • Dokumentasjon

* Hentet fra en av intervjupersonenes utsagn etter at lydband ble slått av.

4.4 Forskningens kvalitet

4.4.1 Reliabilitet og validitet kontra pålitelighet, troverdighet, overførbarhet og bekreftbarhet

I kvalitativ forskning blir begrepene *reliabilitet* og *validitet* brukt for å sette ord på forskningens kvalitet. Reliabilitet knyttes til om forskningens ville få samme utfall om av en annen forsker dersom samme metode ble anvendt, altså, kan vi stole på resultatene som er foreligger. Validitet befatter seg med spørsmål om hvor gyldige resultatene vi kommer frem til er (Kvale og Brinkmann, 2009, Johannessen et al. 2010 og Thagaard, 2013). Innen kvalitativ forskning blir det diskutert om disse begrepene er like nyttige, da de er nært knyttet opp mot den logiske positivismen og dens tanker om at "...vitenskapelige teorier må være testbare i lys av observasjon og erfaring" (Gilje og Grimen, 1993, s.55). For å kunne bruke disse begrepene i kvalitativ forskning må de derfor tillegges en annen mening, eller vi må finne andre begreper for å si noe om forskningens kvalitet. Guba og Lincoln (1985, 1989 i Johannessen et al. 2010, s. 229) presenterer begrepene *pålitelighet*, *troverdighet*, *overførbarhet* og *bekreftbarhet*, som alternative mål på kvalitet.

Pålitelighet handler om de data vi bruker i forskningen og hvordan de er samlet inn (Johannessen et al. 2010). Thagaard hevder at ut fra et konstruktivistisk ståsted så vil relasjonen mellom forsker og forskningsfeltet ha betydning for å måle reliabilitet i kvalitativ forskning (2013, s. 202). Seale (1999 i Thagaard, 2013, s. 202) bruker begrepet *intern reliabilitet*, og hevder at for å vurdere forskningen opp mot dette så er det viktig at forskeren

presenterer hele prosessen så *transparent* som mulig. Dette har jeg forsøkt å få til ved å være åpen og vise så mye som mulig av arbeidsprosessen. Thagaard (2013) trekker frem viktigheten av å skille mellom egne vurderinger og informasjon som er oppstått under feltarbeidet. Dette har jeg hatt i tankene ved å forsøke så holde meg så nær som mulig til intervjupersonenes uttalelser, i tråd med en fenomenologisk tankegang. Min tette kontakt med forskningsfeltet gjennom eget arbeid gjør dette spesielt viktig, og muligens mer utfordrende. Forskers kjennskap til feltet kan også være positivt for forskningen, og Kvale og Brinkmann hevder at ved tale om refleksiv objektivitet i hermeneutisk forstand så kan vi kun komme frem til "velinformerte dommer" som et resultat av våre "for-dommer" (2009, s. 247). En "kvalifisert naivitet" (Ibid. s.51) er mitt forsøk på å balansere mellom kravet om sensitivitet og forhåndskunnskap på den ene siden, og det å innta en forutsetningsløs holdning som det motsatte. Kvale og Brinkmann (2009) hevder at ved tematisering av en undersøkelse er det viktig at studiens teoretiske forutsetninger er solide og logisk utledet fra teori til forskningsspørsmål. Temasentrerte tilnærminger er ofte kritisert for å løsrive deler av teksten fra sin sammenheng og dermed ikke fokusere på helheter (Thagaard, 2013, s. 181). Få å bøte på dette har jeg forsøkt å plassere alle uttalelser fra intervjupersonene i riktig sammenheng, og ikke tatt dem ut av sin opprinnelige kontekst.

Troverdighet knytter seg til begrepet validitet og spørsmålet om vi måler det vi tror vi måler (Kvale og Brinkmann, 2009). *Begrepsvaliditet* bruker forfatterne som et ord ved kvalitativ forskning og beskriver det som et mål på om fremgangsmåter og funn kan knyttes til studiens formål og representere virkeligheten (Ibid. s. 230). Thagaard (2013, s. 205) hevder at begrepet transparens også gjelder her ved å tydeliggjøre grunnlaget for våre tolkninger og hvordan vi kommer frem til disse. Forskerens posisjonering i feltet kan også påvirke studiens validitet gjennom kjennskap til feltet og forståelse av ulike fenomener, samtidig som det kan være en fare for at erfaringer som er forskjellige fra forskers egne kan overses (Thagaard, 2013). Johannessen et al. (2010) hevder at troverdigheten kan styrkes ved å samarbeide med kompetente personer, og i dette prosjektet har samarbeid med veileder og lesing av litteratur om tema, vært viktig for tilbakemeldinger og innspill i forskningsprosessen.

Overførbarhet blir i kvalitative studier benyttet i stedet for generalisering som et mål på om resultatene fra studien kan overføres til andre områder eller sammenhenger en det som

konkret studeres (Johannessen et al. s.231). Kvale og Brinkmann (2009, s. 265) hevder at postmodernismen heller mot å stille spørsmål om hvorfor vi absolutt skal generalisere kunnskap, da denne er kontekstuell og mangfoldig. Thagaard (2013) mener at i det som gir grunnlag for overførbarhet, er studiens tolkninger, og ikke beskrivelser av tendenser i materialet. Thagaard (2013, s. 211) knytter spørsmål om overførbarhet sammen med Seales begrep "teoretisk generalisering", som vil si at argumentasjon for overførbarhet baserer seg på logiske resonnementer. Prosjektets overføringsverdi handler om overføring av kunnskap som kan benyttes i mitt fremtidige arbeid og som forhåpentligvis vil komme elever og annet personal til nytte (Thagaard 2009 og Johannessen et al. 2010). I denne studien vil jeg argumentere for at tolkninger av materialet kan overføres med forsiktighet til spesialundervisning i andre fylker, og på andre alderstrinn i utdanningen.

Bekreftbarhet knyttes til om liknende resultater er funnet av andre forskere i liknende undersøkelser, og ikke bare et resultat av forskerens subjektive meninger (Johannessen et al. 2010), og dette forsøkes i rapportens drøftingsdel.

4.4.2 Ivaretaking av forskningsetikk

Etiske problemstillinger vil forekomme gjennom hele forskningsprosessen, både ved tematisering og planlegging, gjennomføring av intervju, transkribering, analysering, verifisering og i studiens rapport (Kvale og Brinkmann, 2009). I denne delen av rapporten presenteres noen etiske problemstillinger ved prosjektet eksplisitt, i tillegg presenteres etiske problemstillinger underveis i rapporten der det er naturlig å trekke frem disse. Momentene tar utgangspunkt i *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi* (NESH).

I følge NESH har alle studier som skal behandle personopplysninger meldeplikt, og dette studiet ble meldt til Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS (NSD) med informasjon vedrørende personopplysninger. Tilbakemelding ble mottatt 12.02.2014 (vedlegg 1), og personvernombudet vurderte prosjektets behandling av personopplysninger som tilfredsstillende og melding om at behandlingen av personopplysninger kunne igangsettes. Melding om endring av prosjektslutt fra desember 2014 til juni 2015, ble foretatt etter gjeldende prosedyrer fra NSD.

Når det gjelder plagiering har jeg forholdt meg til gjeldende regelverk for henvisningsetikk etter beste evne ved å hen vise til kilder etter Apa 6th (Kildekompasset.no). Obligatorisk erklæring vedrørende disse forhold fra Universitetet i Stavanger er underskrevet og levert inn sammen med rapporten.

Konfidensialitet er et viktig prinsipp for all forskning, og vil si at alle opplysninger som kan føre til at noen kan identifiseres må anonymiseres (Kvale og Brinkmann, 2009 og Thagaard, 2013). Alle lærerne som deltar i denne studien er anonymisert, og ingen navn oppgis i studiens rapport. Lærernes erfaringer knytter seg til mange år i arbeidslivet, og forsker vurderer opplysningene som presenteres så generelle at det ikke er noen fare for at elevene skal kunne identifiseres. Deltakerne vil nok allikevel kjenne igjen egne sitater som blir presentert i rapporten. Når det gjelder oppbevaring av lydopptak, notater og informasjon på pc er disse forsvarlig oppbevart og sikret som beskrevet tidligere i rapporten. I den tiden forsker oppbevarte lydopptak på telefonen ble denne beskyttet med kode.

Proessen med å gjengi intervjupersonenes på en korrekt og forsvarlig måte belyses underveis i rapporten, både når det gjelder transkribering, analyse og rapportering. Som drøftet tidligere så har temasentrerte analyser blitt kritisert for at tekstdeler løsriver fra materialet som helhet (Thagaard, 2013), og vi har sett tidligere hva som kan gjøres for å ta mest mulig hensyn til dette. Disse forholdene kan også være med på å flytte fokus fra enkeltpersoner til tema, noe som gjør at det kan være vanskeligere å gjenkjenne enkeltpersoner (Ibid.). Samme forhold kan også føre til vinklinger som deltakerne kanskje ikke kjenner seg igjen i, og derfor har jeg forsøkt å gjengi uttalelser fra intervju så nært opp mot uttalelsene som mulig i del 5 *Presentasjon av analyse*. Under drøftingen i del 6 har jeg derimot tatt meg større friheter ved å drøfte disse resultatene opp mot ulike teoretiske perspektiv, og håper at dette kan føre til at aktører i feltet lettere kan kjenne seg igjen i de ulike perspektivene som blir påpekt.

Informert samtykke vil si at alle deltakerne skal vite hovedtrekk og formål med forskningen, samt hva dette kan føre til, og at de deltar frivillig (Kvale og Brinkmann, 2009). Det ble

forsøkt godt som mulig å redegjøre for disse forholdene før intervjuene fant sted, og dermed vurderes disse forholdene som godt ivaretatt.

Selv om resultatene fra studien er konstruert i samarbeid mellom teori, tidligere forskning og intervju i feltet, innser jeg at jeg har en stor rolle i å definere hva som blir vektlagt. Når det gjelder konsekvenser av å delta i prosjektet vurderer jeg muligheten for skade for noen parter som liten. Dersom prosjektet skal vurderes i et nytteperspektiv, innser jeg at en rapport fra et masterstudie som sannsynligvis vil leses av få, til å ha liten innflytelse på feltet. Allikevel kan denne lille studien gi kunnskap som kan komme elever, fremtidige elever og kolleger til gode. Forhåpentligvis så kan disse "vingeslagene" føre til ringvirkninger som gir grobunn for søken etter mer kunnskap og utvikling på feltet.

5.0 PRESENTASJON AV ANALYSEN

I dette kapitlet vil jeg presentere resultater fra analysen i en ramme fra didaktisk relasjonsmodell (Jf. del 3.5.1). Først vil kategorien *mål*, der underkategoriene *kartet stemmer ikke med terrenget*, (bakgrunnsinformasjon om elevene), og *IOP- innhold og form*

presenteres. Deretter ser vi på *innholds*-kategorien, der underkategoriene *programfag/PTF*, *fellesfag* og *praksis* trekkes frem. Kategorien *arbeidsmetoder*, presenteres ikke i tradisjonell forstand, men forhold som trekkes frem er metoder lærerne bruker for å planlegge, gjennomføre og vurdere opplæringen, samt strategier de selv hevder de bruker i undervisningen. Forhold som blir tydelige i denne kategorien er arbeid i team og kartlegging av elevene. Under *rammefaktorer* blir tre underpunkter viktig; *tid, læremidler, verktøy, utstyr og lokaler, organisering av spesialundervisning i Rogaland fylkeskommune (tilbudsstruktur og gruppestørrelse)*, samt *bruk av miljøpersonale i opplæringen*. Kategorien *forutsetninger*, omhandler *hjemmeforhold, tidligere skolegang, bakgrunnskunnskaper, sosial kompetanse og motivasjon* hos elevene, og ser på hvordan lærerne vurderer elevenes *muligheter for å delta i et ordinært opplæringstilbud*. Tilslutt vil kapitlet se på hva lærerne sier om *vurdering*. Forhold som omtales er *vurderingssituasjoner* og *dokumentering* av elevenes kompetanse.

5.1 "...det var all den uklarheten..." (Mål)

I denne delen beskrives forhold som omhandler prosessen med å utarbeide elevenes IOP. Her beskrives både utfordringer med å velge hvilke mål som skal være styrende for elevenes opplæring, og hvordan disse målene konkret skal nedfelles i elevenes IOP. Forhold som ses på her er bakgrunnsinformasjonen lærerne har om elevene, og om det er en progresjon i elevenes IOP fra år til år. Det vil innledningsvis kort gjøres rede for hvor elevenes mål hentes fra, og hvor "individuelle" planene er.

Alle lærerne i denne studien sier at de henter de enkleste målene fra Vg1, (byggfag også fra Vg2 og Vg3). Det utarbeides lik IOP for alle elevene innen hvert utdanningsprogram, og som en kommentar til dette hevder lærere på TIP at etter hvert som de blir kjent med elevene endrer de elevenes IOP. For fellesfag sier læreren at elevene ikke er på et Vg1 nivå, men, jobber mot det og at det egentlig kunne vært de samme tingene de jobbet med fra femteklassenivå, og følgende:

...så jeg vil jo si at det er, vi kan jo ikke trylle, (...) Nei, og jeg tenker at så lenge at vi holder på med, altså, jeg kan jo ikke holde på, på et læreplannivå, når elevene knapt nok kan skrive navnet sitt, når jeg får de inn, men, vi kan gi de mot, og behandle de som om de er 16-17 år, med å si; vi jobber mot disse her, men, vi jobber på denne

måten, det er et stykke igjen, men, det er fremdeles det målet vi er på vei mot.
(Lærer FF.)

Byggfag sier at det som er individuelt handler om elevenes måloppnåelse:

IOP-ene blir jo forholdsvis like, på grunn av at vi har første-års, og opptil fjerde-års elever i samme klassen, (...) og derfor så er jo alle innom de samme læreplanmålene, men, det er jo ikke alle som vil få den samme måloppnåelsen. (Lærer Bygg)

Angående progresjon i studieforløpet er det på TIP noe uklart hvordan dette vises i elevenes IOP, og følgende uttalelser kommer fra ulike lærere på utdanningsprogrammet ved spørsmål om de lager ny IOP fra år til år: " Ja, det har vi gjort, vi har laget ny IOP nå, hvert år, det har det vært en del forvirring om dette..." (Lærer TIP). Den andre læreren svarer på følgende måte: " Ja, altså, vi følger en plan, som er lik fra år til år, kan du si. Bare at, vi også har det sånn at når de går første året, har vi sagt at de skal være på skolen" (Lærer TIP). Progresjon i studieforløpet er en utfordring for alle utdanningsprogrammene i dette prosjektet. På HO håper de at de skal bli bedre på dette neste skoleår, selv om de er veldig usikre på hvordan det skal gjøres. Lærer i fellesfag forteller at innhold og arbeidsmetoder endres, ved at for eksempel tekstene elevene arbeider med redigeres mer i starten av skoleåret enn mot slutten

5.1.1 "Kartet stemmer ikke med terrenget"

Lærerne i denne undersøkelsen sier at de stort sett leser bakgrunnsinformasjonen som gamle IOP-er og sakkyndige vurderinger som elevene har med seg, samtidig som de sjelden bruker denne informasjonen når de utarbeider elevenes IOP. Årsakene til dette er flere, og en lærer fra Bygg sier det på denne måten; "kartet stemmer ikke med terrenget", og at elevene endrer seg ofte i overgangen fra ungdomsskole til videregående skole. Læreren sier også at elevene ofte blir fremstilt på en negativ og tung måte fra ungdomsskolen når overgangsmøtene blir avholdt. En programfaglærer fra TIP sier at informasjonen fra grunnskolen er dårlig, og om IOP derfra; "...de er jo mer eller mindre blitt slaktet, i fra høyere hold..." (og videre) "Altså, vi har ikke peiling hvordan de (elevene) er, og derfor må vi bare plukke ut noe som vi tror kan være aktuelt, og så får vi bare, sortere etter hvert, for å si det sånn" (Lærer TIP). En annen lærer fra samme utdanningsprogram sier at informasjonen fra grunnskolen er nyttig selv om den ofte kommer sent, og at det er en balansegang mellom

å lese bakgrunnsinformasjon og det å ikke forhåndsdomme elevene og sier; " ...det er liksom, i min verden, så er de plassert i en bås, disse her som har IOP i alle fag" (Lærer TIP).

5.1.2 IOP- innhold og form

Samtlige lærere i undersøkelsen mente at det mest utfordrende med tanke på utarbeiding av elevenes IOP, er å velge innhold og form. Flere informanter uttalte at de hadde fått klager på hvordan de utarbeidet IOP fra opplæringsavdelingen i Fylkeskommunen, og at de fikk motstridene og uklare retningslinjer for dette arbeidet. En av lærerne sier følgende:

...du kan si som jeg har sagt og endelig fått gjennomslag for, det er jo det som har vært en fordel med INVESTT-prosjektet, (...) for det har vært kritikk fra fylket i alle år, at IOP-ene ikke er gode nok. (...) De er liksom for runde, eller det er noe galt, og de er ikke tydelige nok, og alt dette her, men nå har det blitt statuert at det er faktisk sånn vi skal skrive IOP, hvert fall på yrkesfag. (Lærer Byggfag)

Når det gjelder innhold i IOP var det flere forhold som ble sett på som utfordrende. Det første var hvilke mål som skulle velges. Lærerne i undersøkelsen mente at det er vanskelig å velge mål som er realistiske og motiverende for elevene. Det kan også være en utfordring med for mange mål: "Ja, så det er litt det som er utfordringen, synes jeg, i forhold til IOP, det er at den blir for lang, og at vi ikke klarer å nå frem til elevene" (Lærer HO). Samme lærer sier også: "...når vi sitter for oss selv, sånn som det, så ser vi jo bare våres egen, på en måte...", om hvor vanskelig det er å få en helhet i elevenes opplæring da faglærere ikke ser hva andre gjør.

Flere lærere uttalte at de ikke har noen oversikt og lite kjennskap til elevene på det tidspunktet IOP skal være ferdig, og at IOP bør revideres/justeres når de kjenner elevene bedre. En lærer sier: "Ja, du kan si, det er jo, litt utfordrende å ikke plukke for mange kompetansemål dersom det er en som er veldig svak, når han får presentert en IOP, alt dette skal jeg gjennom, så får de bakoversveis, skal jeg gjøre så mye?" (Lærer Byggfag).

En av lærerne fra Bygg, forteller at det er vanskelig der elevene skiftet grupper av ulike grunner, hvilke mål skal da gjelde? Det er også utfordrende å vite hva de skal gjøre med elever som blir tatt inn ved et utdanningsprogram som de ikke ønsker eller er interessert i.

Hvilke mål skal da elevene ha? Og hvilken læreplan skal de hente mål fra? (dette forholdet behandles nærmere under Rammefaktorer, avsnitt 5.4)

Antall mål i elevenes IOP var også noe lærerne mente var en utfordring. Dette henger også litt sammen med neste punkt som omhandler formen på IOP. Det er en stor utfordring å vite hvor mye målene skal brytes ned, med tanke på hvor konkrete målene skal være. Flere lærere sier de har fått veiledning gjennom INVESTT-prosjektet og IOP-logg til å gjøre målene mer konkrete og målbare. Men, en av lærerne fra HO bemerker at dersom de skal gjøre som de har oppfattet ut fra denne veiledningen, så vil IOP-en bli for lang. Læreren hevder følgende om hva som skjedde da de prøvde å gjøre som de ble veiledet: "...og da begynte vi jo liksom på friskt mot, (i kommunikasjon og samhandling) så er det jo faktisk talt ni kompetansemål, ...så du kan si at, det hadde blitt 70 læringsmål" (lærer HO) om hvordan de forestilte seg å bryte kompetansemål ned i ulike læringsmål.

En IOP bør skrives i et språk som er forståelig for elev og deres foresatte og ikke for "de oppe i systemet" (Lærer Byggfag). Dette fordi det kan være ubehagelig både for elever og foresatte å stille spørsmål ved vanskelige ord og begreper av frykt for å virke dumme. Læreren hevder også at dersom det er for mange mål i en IOP og disse må tas bort, kan det få eleven til å føle at han/hun ikke er god nok. Fellesfaglærer sier at de bruker store omfattende kompetansemål som gir læreren mye spillerom.

Oppsummert:

Vi har her sett at lærerne i hovedsak velger mål fra Vg1 og lager like IOP-er for alle elevene innad i de ulike utdanningsprogrammene. Når det gjelder progresjon i studieforløpet så er dette en utfordring TIP løser ved å gi elevene mer praksis etter første år på skolen. Bygg forteller at progresjonen ligger i ulik måloppnåelse. FF endrer tilretteleggingsgraden av læremidler i løpet av året og HO sier at de ikke får dette til og håper på en utvikling til det bedre på dette området. Bakgrunnsinformasjon blir av de fleste oppfattet som lite nyttig av ulike grunner og de fleste utfordringene knytter seg i hovedsak til IOP-ens innhold og form. Mer spesifikt hvilke kompetansemål elevene skal ha og hvordan disse skal brytes ned og nedfelles i IOP.

5.2 "...de tar det over jul, eller senere på året da..." (Innhold)

Innhold skal velges ut fra de mål som på forhånd er tatt for elevene. I denne sammenheng gjøres det kort rede for hvilke fag elevene har, arbeidspraksis i bedrift og/eller på skolen, samt forhold lærerne trekker frem rundt dette. Med tanke på oppgavens omfang vil det bli for omfattende å gå inn på konkret innhold i fag og undervisningsøkter.

5.2.1 Programfag/PTF

Både kontaktlærere og faglærere på programfag forteller at elevene har programfagene som ligger i læreplanene for de ulike utdanningsprogrammene, samt Prosjekt til fordypning (PTF). Programfag og PTF overlapper hverandre som oftest. HO oppgir at de i tillegg underviser i entreprenørskap (ungdomsbedrift). Når lærerne får spørsmål om fagene elevene skal ha er fastlagt på forhånd gir de litt ulike og motstridende svar. En lærer sier at hvilke fag elevene skal ha avgjøres i starten og at elevene sannsynligvis har påvirkningskraft, mens den andre læreren på samme programfag sier at dette er fastlagt på forhånd. Når det gjelder fellesfag har ingen av lærerne/kontaktlærerne i programfagene særlig mye informasjon om hva som foregår i disse timene.

5.2.2 Fellesfag

Det ser ut til å være en del uklarhet blant lærerne om hvilke fellesfag elevene har. De fleste tror at elevene har flere fag enn det de i virkeligheten har. Byggfag forteller at de har praktisk matte med elevene, ellers er det studieverkstedet som tar seg av alle fellesfagene. Det kommer også frem at elevene kan ta fellesfag i ordinær opplæring dersom de ønsker dette. En av lærerne hevder at fellesfag er en "salderingspost", og at det er vanskelig å få lærere til å undervise i disse fagene på UP. En lærer ved HO forteller at studieverkstedet ikke lenger har kapasitet og/eller at det skal satses mer på FYR til neste skoleår. Dette medfører at de selv må ta over fellesfagene til neste skoleår. Dersom dette skjer mener læreren at de må få til et samarbeid med studieverkstedet for å lage mål for elevene. Den praktiske organiseringen av fellesfagene tenker læreren vil bli som en del av programfaget, og kanskje bare i perioder og uttaler følgende: "...og så kjører vi kanskje, sånne perioder, nå har vi norsk, og nå har vi det, og nå har vi det, på en måte, (...) til neste år, så vil det jo bli, det er ingen timer lenger, som kalles for egentlig, norsk timer, eller engelsktimer, eller fellesfagtimer" (Lærer HO).

Fellesfaglærer sier at fagene engelsk, samfunnsfag, naturfag og matte skal ivaretas, men at dette er umulig fordi de kun har to timer i uken til rådighet: "...jeg har brukt de samme læreplanmålene på, alle elevene, og har fokusert nå på grunnleggende ferdigheter, det som går på, altså lesing av tekst, og skriving, det er jo begrenset hva jeg får til med to timer i uken" (Lærer FF). Målene fra disse timene blir hentet fra norskfaget, men er i følge læreren fagskriving og ikke norsk. Det blir da lagt opp til arbeid med grunnleggende ferdigheter knyttet opp mot programfag eller yrke. Studieverkstedet vil trekke seg fra fellesfag med denne elevgruppen til neste år (beskrives mer utfyllende under avsnitt 5.3 og 5.4).

5.2.3 Praksis

Alle programfaglærerne sier at det er enklere å koble teori og praksis når elevene er i praksis i en bedrift. Programfagene har ulike erfaringer med å finne praksisplasser for sine elever. Byggfag har sine elever med ut på en arbeidsplass fire dager i uken, og forteller at de har gode erfaringer med dette. En av lærerne forteller om gode opplevelser ved å ha elever i praksis: "og vi ser jo dette, at når de kommer til oss, og opplever dette med mestringsfølelse, altså de kommer ut på en byggeplass, vi lager noe, og plutselig, etterhvert så står det et, noe som de har skapt" (Lærer Byggfag). De hevder at deres elever ofte kan mer enn elever fra ordinær opplæring når de kommer ut i arbeidslivet. HO sliter mer med å finne praksisplasser til sine elever, og hevder at dette er så arbeidskrevende at de opprettet en stilling til dette. Personen som skulle fungere i denne stillingen har vært sykemeldt, så de håper situasjonen blir bedre etter hvert. En av lærerne sier følgende om situasjonen: "...de ansetter ikke assistenter i barnehage, de ansetter ikke pleieassistenter lenger, på sykehjem, (...) det er så knappe ressurser, at de, de må ha noen som fungerer, fullt ut" (Lærer HO). De ser også at det er en stor utfordring for deres elever å få en jobb etterpå fordi kravene i arbeidslivet er for store. TIP sier at de vil prøve å få til et bedre samarbeid med arbeidslivet med tanke på å få flere praksisplasser. Dette fordi de håper at det kan bli lettere for elevene å forstå hva arbeidslivet handler om, da dette er vanskeligere å lære på skolen.

Oppsummert:

De fleste lærerne forteller at hvilke fag elevene skal ha er fastlagt før elevene starter. Lærerne vet lite om hva som foregår i andre fag enn det de selv har undervisning i, og når det gjelder fellesfag så tror de fleste programfaglærerne at elevene har flere fag enn det de i realiteten har. FF lærer sier at grunnet kun to timer i uken til fellesfag så har de kun tid til

norsk. Til neste skoleår blir det av ulike årsaker lærere i programfagene som må sørge for at elevene får undervisning i de ulike fellesfagene. Når det gjelder praksis har programfagene ulike erfaringer med å skaffe praksisplasser til sine elever, allikevel mener alle at dette er viktig med tanke på å koble teori og praksis bedre sammen, samt å få mer reelle erfaringer med hva det vil si å være i arbeidslivet.

5.3 "...i dag så er vi jo et team som ledelsen vil legge ned." (Arbeidsmetoder)

Her presenteres ikke det man tradisjonelt ville omtalt som arbeidsmetoder. Da denne studien ikke bruker observasjon som metode vil den kun ha fokus på de metoder lærerne bruker i sitt arbeid med å planlegge, gjennomføre og vurdere elevenes undervisning i et litt mer overordnet perspektiv. Forhold som her trekkes frem er arbeid i team, kartlegging og bruk av strategier i undervisning.

5.3.1 Teamarbeid

Lærere på TIP og Bygg sier de har et godt samarbeid med lærere innad i programfaget. De mener at de har en god dialog og arbeidsfordeling. HO forteller at de arbeider mye individuelt og ofte føler seg alene i arbeidet. De vet ikke helt hva de andre lærerne gjør, utenom hvilke mål de andre programfaglærerne har for sin undervisning. Når det gjelder fellesfag så har de lite informasjon om hva som foregår der eller hvilke mål de jobber mot. Lærerne forteller også at de hører med til sine respektive utdanningsprogrammer samtidig som de også er organisert i et UP team på tvers av utdanningsprogram. Fellesfaglærer forteller at de ikke har mulighet til å delta på møter eller andre former for samarbeid, og sier følgende:

...og det er jo på en måte dumt, fordi vi har jo relativt grei kompetanse på det også (fellesfag), men, (...) det blir for lite, og så har du jo vært veldig mye rundt, fordi vi skal jo delta på, sant, og når dette er 10% av stillingen min, så, (Intervjuer: Du tenker? delta på møter?) Ja, møter, og teammøter, og vi har jo andre teammøter også, altså, det blir veldig mye arbeid for, gruppen, og, du må nok ha det arbeidet, hvis du skal lykkes. (Lærer FF).

Studieverkstedet vil også trekke seg fra arbeidet med elever på UP til neste skoleår av ulike årsaker (beskrives grundigere under avsnitt 5.4).

Når det gjelder samarbeid mellom programfag og fellesfag, så er dette ønskelig fra flere av programfaglærerne. En lærer fra Bygg uttaler at de opplever at lærere i fellesfag er negativt innstilt til elevene på UP, og ofte blir tildelt timer her dersom de ikke klarer å fylle opp stillingen sin i ordinær undervisning, noe som læreren mener kan føre til at ikke alle lærerne er like entusiastiske. Dette kan endre seg når de lærer elevene å kjenne og ser at det er kjekkere enn de hadde trodd. En annen lærer forteller at dette samarbeidet kan være litt vanskelig til tider fordi de har ulike meninger og syn på hvordan elevenes adferd skal møtes, og at de kan ulike ting. Læreren forteller følgende:

...det som jeg syns er utfordrende, det er at vi nok opplever, altså, dette er en utfordrende elevgruppe, (...) rent sånn adferdsmessig og sånn, fellesfag for de er kjedelig, mange oppfatter det som kjedelig, og så, får det noen sånne utslag i adferd, (...) og det har gjort at det innimellom har vært litt gnisninger mellom studieverkstedet og oss (yrkesfaglærere). (Lærer TIP)

Læreren tenker at kanskje fellesfaglærere ønsker mer felles. De opplever litt mer trøkk på samarbeidet etter at Investt kom inn i bildet. En av programfaglærerne sier at de ønsker å samarbeide om hva som skal jobbes med og setter dette opp på sakslisten for teammøter.

5.3.2 Kartlegging

Alle lærerne i undersøkelsen trakk frem kartlegging som en viktig arbeidsmåte i deres arbeid. Dette blir gjort ved bruk av observasjon og enkle tester. En lærer forteller følgende: "Du kan si att eleven begynner hos oss, og det går noen uker før vi skriver IOP-en, og da får du veldig fort et bilde av, eller et førsteinntrykk av hvor vedkommende vil ha mulighet til å nå" (Lærer Byggfag). Mål blir også justert underveis som en følge av kartlegging av elevene. Lærer fra FF forteller at det er utfordrende å møte elevene faglig og sosialt der de er. Noen av elevene kan ikke skrive sitt eget navn og disse forholdene gjør at det er veldig viktig at elevene er trygge på læreren, noe som er vanskelig siden de har så få timer sammen. Læreren sier: "Det som er utfordringen er å kjenne de godt nok til å vite at jeg, at jeg treffer de hjemme, og at jeg ikke går i, ja, går skikkelig på trynet med dem, for det har jeg ikke råd til" (Lærer i FF.).

5.3.3 Bruk av strategier

Lærere fra TIP og Bygg legger vekt på at det er viktig at de er gode rollemodeller for elevene. Lærer fra TIP sier at dette gjøres konkret ved for eksempel benevnning av verktøy: "...når vi er inne i verkstedet, så, snakker vi veldig bevisst om navnene på disse her forskjellige

verktøyene" (Lærer TIP). Lærere fra Bygg sier at det er veldig viktig å ha tydelige forventninger, være tett på og skape gode relasjoner fra start, samtidig som elevene må vite "hvem som er sjefen" (Lærer Byggfag). En av lærerne forteller at det til tider kan være vanskelig å kontrollere eget sinne i noen situasjoner der elevene viser avvikende adferd. De bør også jobbe tverrfaglig og praktisk rettet samt repetere det de lærer: "en av strategiene for at de skal nå målene, det er jo, som jeg sa dette med å knytte teori og praksis sammen, både på byggeplassen, og dette å komme inn (på skolen) og, repetere, prøve å få de til å, liksom huske hva var det nå dere gjorde?" (Lærer Byggfag). De samme lærerne sier også at det er viktig at elevene får kjennskap til målene i IOP og at dette skjer på et forståelig språk. En lærer på TIP er litt usikker på om det jobbes tverrfaglig og sier samtidig at elevene ikke er gode på å se sammenhenger. Lærere fra HO sier at de synliggjør elevenes mål ved hjelp av en tidslinje og bruker huskereglene og repetisjon. Fellesfaglærer forteller følgende: "jeg bruker ulike lese- og skrive strategier, stillaser, jeg modellerer, eller leser sammen med de, jeg overlater aldri tekstarbeid til dem alene, veldig, veldig sterk styring, og, veldig sterke modeller, og tydelige instruksjoner på hva de skal gjøre" (Lærer i FF). Lærer i FF mener at dette behøves da elevene benytter dårlige strategier for læring sammenliknet med elever fra ordinær opplæring.

Oppsummert:

TIP og Bygg opplever at de har et godt samarbeid med lærere innad i programfagene. HO forteller at de ofte føler seg alene om arbeidet, mens FF forteller at de av ulike årsaker ikke har tid til samarbeid. Det blir ytret ønske om mer samarbeid mellom programfag og fellesfag, både fagspesifikt og når det gjelder elevenes sosiale kompetanse. Kartlegging av elevene oppleves som viktig og tidkrevende av de fleste lærerne i undersøkelsen. Lærer i fellesfag opplever spesielt vansker på grunn av få timer sammen med elevene, og opplever at det tar tid å skape trygghet som er en forutsetning for god læring. Ulike strategier brukes som arbeidsmetode i varierende grad av alle lærerne i denne undersøkelsen.

5.4 Knapper og glansbilder, "...det er jo ingen, altså, jeg må jo lage alt" (Rammefaktorer)

Her beskrives forhold som tid til samarbeid mellom ansatte, gruppestørrelse, tilgjengelige læremidler/hjelpemidler og foreliggende læreplaner/retningslinjer for UP.

5.4.1 Tid, læremidler, verktøy, utstyr og lokaler

Samtlige lærere beskriver deres arbeid på UP som tidkrevende, og opplever at de mangler den tiden de trenger. Lærere på HO og FF forteller at har lite tid til å lese bakgrunnsinformasjon eller delta på møter fordi de har for mange oppgaver i tilknytning til elever i ordinær opplæring. "...men, når du er kontaktlærer i en annen klasse med 15 elever, så er det klart at tiden begrenser seg jo og, hvor mye skal du sette deg inn i den enkelte elev, for å kunne bruke dette i faget" (Lærer HO). Når det gjelder organisering forteller en av lærerne på TIP at de både hører med i teamet for alle UP klassene, i tillegg til utdanningsprogrammet de er knyttet opp mot. Bygg forteller at de tidligere var tre kontaktlærer mot nå en som gjør at arbeidsbyrden føles tyngre.

Lærer i fellesfag sier at studieverkstedet ikke vil være med til neste år på UP fordi det krever så mye og sier det på denne måten;

...du kommer ikke innenfor normalt årsverk, fordi det er ingenting å hente, ingenting er tilpasset gruppen, du må lage alt fra bunn og det er jo like mye etterarbeid, når jeg skal sitte og ikke bare sette karakter på dem, men, jeg skal sitte og på en måte beskrive, hva jeg har sett. (Lærer FF)

Læreren sier videre;

...ja, det er jo det som er på en måte, den andre greien, det nytter ikke å være lettvint å gå inn og si at, nå skal vi lese en novelle, fordi det kan du bare ikke gjøre, du kan aldri ha noe hvileskjær... (Lærer FF)

Læreren sier samtidig at det er dumt at de skal trekke seg ut siden de har god kompetanse på dette området.

Implementering av IOP-logg har ikke vært lett for lærerne på UP. Samtlige beskriver dette verktøyet som noe som er arbeidskrevende og med store tekniske startvansker. Dette har ført til frustrasjon for alle lærerne, samtidig som flere lærere sier at det har tvunget dem til å blitt mer konkrete og bedre på skriftliggjøring. De fleste sier at de tror det vil bli lettere etter hvert.

Lærerne på TIP sier at det er en stor utfordring at de ikke har verksted og utstyr som de trenger for at elevene skal kunne nå sine mål. De sier at dette sannsynligvis blir bedre til neste skoleår fordi de da får større lokaler.

5.4.2 Organisering av spesialundervisning i Rogaland fylkeskommune (tilbudsstruktur og gruppestørrelse)

Flere lærere forteller at de tror det er tilbudet som styrer hvilket programfag elevene ved UP er knyttet opp mot/søker. De har få valg da det kun er tre utdanningsprogram som tilbyr undervisning for eleven ved UP.

Lærere ved HO sier at de ikke tror deres programfag passer for deres elever, og kaller det et etisk dilemma siden deres elever ofte har så store vansker i sine egne liv at de har nok med seg selv og ikke klarer å ta seg av andre mennesker. En av lærerne sier "har jeg lyst at min mor skal ha noen som snakker over hodet på de?" (og senere) "...har jeg barn som jeg vil sende i en barnehage der det er noen som ikke klarer å oppføre seg helt? (lærer HO). Flere av de andre lærerne i denne undersøkelsen setter også søkelys på at flere av deres elever ikke passer helt inn ved deres utdanningsprogram av ulike grunner, og heller burde vært knyttet opp mot et annet utdanningsprogram. Flere trekker frem service og samferdsel som et program som kunne gitt deres elever større muligheter til arbeid, og at deres elever allerede i dag har praksisplasser som hører bedre til under dette utdanningsprogrammet. Både TIP og Bygg sier at de er ganske fleksible med tanke på elever som ikke vil eller kan følge mål fra deres utdanningsprogram. De får da mål fra et annet utdanningsprogram. En av lærerne fra TIP sier;

...og når jeg sier det, så tenker jeg på det at, vi har blant annet elever som er på TIP, normalt så tenker vi det at, hvis du har kommet på TIP, så er du der fordi du er interessert i noe som er mekanisk, du er gjerne interessert i å skru noen ting, men, faktum er det, at vi ser mange som har havnet inne hos oss på TIP, de er egentlig mest interessert, gjerne i å stå i en butikk, eller holde på mer med helsefag, eller sånne ting, og eier ikke interesse for, holdt jeg på og si, TIP faget. (Lærer TIP)

Bygg sier at stadig flere elever i hver klasse er et økende problem. Lærerne er frustrerte og sier at 16 elever som det er planer om i en klasse på UP er alt for mye dersom de skal gi dem et fullverdig tilbud. Dette skoleåret har denne klassen fjorten elever og en av lærerne sier: " Nå har jeg fjorten stykk i klassen, og når du kaller det undervisning i mindre grupper så kaller

jeg ikke fjorten en mindre gruppe, når en ordinær klasse er femten" (Lærer Bygg). Samme lærer sier at dersom de ikke hadde funnet penger til å ansette mer personal enn berammet dette skoleåret, så hadde det aldri vært mulig å få til det de har fått til med tanke på å ha elevene ut i praksis så mye som de har. Lærerne sier at det er lettere å komme tett på elevene og ikke la noe utvikle seg i gal retning når det ikke er så store elevgrupper. En av lærerne sier at det også er viktig med mindre elevgrupper for å ikke overse elevene i mestrings situasjoner.

5.4.3 Miljøpersonalet

Tradisjonelt i skolen så har det vært lærere som har hatt stillinger i skolen. Spesielt knyttet opp mot spesialundervisning har andre yrkesgrupper blitt tilsatt i ulike stillinger i skolen de senere årene. Personer som ansettes som lærere kalles ofte pedagogisk personale og andre tilsette kalles miljøpersonale. Dette kan være alt fra ufaglærte til personer med flere års utdanning som ikke har godkjenning som undervisningspersonale (opplæringslovens § 10-1 Kompetansekrav for undervisningspersonell). Tre av programfagene forteller om utfordringer knyttet til stillinger som miljøpersonale i skolen. En av lærerne på TIP forteller at assistentene jobber med det sosiale og har ingen bakgrunn fra deres programfag: "...assistentene, er lite med på det (vurdering), for det, som er litt dumt, for de, assistentene som vi har, de er ikke utdannet innen mekanisk eller noe sånt..." (Lærer TIP). Dette kan gjøre at det kan bli ekstra arbeid med å lære disse opp. Den andre læreren fra samme programfag sier at assistentene er en uutnyttet ressurs som ikke har klare stillingsbeskrivelser og har av den grunn medfølelse for deres situasjon som oppfattes som vanskelig. Bygg forteller at de har sjonglert litt med ressursene og fått mer stilling til lærer og mindre til miljøpersonale, og sier at miljøpersonale aldri er alene med elevene. De skulle ønske at de som ble ansatt i disse stillingene hadde fagkompetanse eller spesialkompetanse i å håndtere elever med spesielle utfordringer.

HO ser ut til å ha litt andre erfaringer med miljøpersonalet i avdelingen. De forteller at assistenten er alene i praktiske fag og at undervisningsopplegg er utarbeidet av eller i samråd med lærer som har hovedansvaret. Da assistenten er den som tilbringer mest timer sammen med elevene og kjenner de best, opplever de at det er assistenten som har kontinuiteten og er en drivkraft i sine timer:

...hun (assistenten), på en måte, har tatt veldig mye regi over sin tid, (...) men, av og til så er vi sammen om å dele, og så bestemme oppgaver, men, (...) Men, det er litt tilfeldig egentlig, (...) men jeg regner med at det blir litt annerledes neste år, når det kommer en ny person inn. (Lærer HO)

Oppsummert:

Mangel på tid, læremidler, utstyr og lokaler, blir oppgitt som en utfordring for å tilrettelegge for god undervisning. IOP-Logg oppgis som et verktøy som kan hjelpe lærerne i deres arbeid men, startvansker og utfordringer må forseres for at potensialet skal kunne utnyttes bedre. Det oppleves også som en utfordring at elevene av ulike årsaker ikke passer inn eller ønsker de ulike utdanningsprogrammene de er tatt inn på. Byggfag trekker frem økende gruppestørrelse som en utfordring både for læring på skolen og i praksis på ulike arbeidsplasser. Når det gjelder andre yrkesgrupper enn lærere har utdanningsprogrammene ulike erfaringer knyttet til dette. HO opplever samarbeidet som positivt og ser at miljøpersonalet har mer kontinuitet i deres møte med elever enn lærere som ikke har så mange timer sammen med elevene. TIP, Bygg og FF opplever større utfordringer knyttet til disse stillingene i skolen, og kunne tenkt seg bedre tilrettelegging både når det gjelder kompetansekrav og tydeligere arbeidsbeskrivelser.

5.5 "Vi kan jo ikke trylle" (Forutsetninger)

Her sies det noe om hvordan lærere oppfatter elevenes forutsetninger for å kunne gjennomføre og oppnå målene for opplæringen, med tanke på hjemmeforhold, tidligere skolegang, bakgrunnskunnskaper, sosial kompetanse, motivasjon og muligheter/begrensninger for å kunne fullføre eller delta i et ordinært løp i videregående opplæring.

5.5.1 Elevenes hjemmeforhold

TIP og Bygg trekker frem samarbeid hjem-skole som en viktig faktor for å nå oppsatte mål. De refererer da til forhold som har med grensesetting og elevenes adferd. En av lærerne sier: "Ja, altså, jeg ser jo det, at en elev som kommer til skolen, i løpet av en uke, han kan ha veldig forskjellig adferd, og den har bakgrunn i ting som gjerne har skjedd i hjemmet" (Lærer TIP). Lærerne opplever ofte at elever på UP har en vanskelig hjemmesituasjon som påvirker adferden på skolen.

5.5.2 Tidligere skolegang og rådgivning fra grunnskolen

HO og Bygg forteller om elever som har dårlige erfaringer fra tidligere skolegang. Bygg sier at elevene er blitt stigmatiserte i grunnskolen, og det gjør noe med dem, "de tror at de ikke kan lære" (Lærer Bygg). Læreren sier at når elevene får komme ut i praksis så opplever de mestring. Forhold i grunnskolen blir også av flere lærere påpekt som en stor medvirkning eller forklaring på manglende bakgrunnskunnskaper og sosial kompetanse, og vil beskrives mer utfyllende under.

Lærerne fra HO mener at rådgivere fra ungdomsskolen ofte legger føringer for elevene ved at de råder spesielt jenter til å søke deres utdanningsprogram. En av årsakene til dette tror en av lærerne kan være fordi det er mest damer som jobber her, "kanskje de er snillere?" (Lærer HO). En lærer fra TIP forteller at han har tenkt det samme om elever som betegnes som problemelever og derfor rådes til å søke deres programfag.

5.5.3 Bakgrunnskunnskaper og sosial kompetanse

Alle lærerne i dette prosjektet forteller om elever som mangler grunnleggende ferdigheter og bakgrunnskunnskaper, både faglig og sosialt. Hva lærerne mener er årsaken til dette varierer noe.

Lærerne fra Bygg foreslår at grunnskolen bør starte sin kartlegging for å finne ut hva elevene vil bli tidligere, og deretter la elevene få undervisning i dette. Dette for å hindre "sperrer" eller det som beskrives av en lærer som en følelse av å være annerledes som de har med seg fra grunnskolen og som de opplever det er for sent å gjøre noe med når elevene starter i videregående opplæring. "...en av de store hindringene, det er å knekke den der, opplevelsen de har med seg fra grunnskolen, (...) at de ikke kan noe, ikke får til noe, at de er annerledes, eh, for faktisk talt, mange av de, kan du si, alle har sine sterke sider, men, alle skal ikke kunne alt" (Lærer Byggfag). En annen lærer sier det på denne måten: "For der går de og bare graver seg ned, og stenger seg mer og mer inne, og lager mer og mer sperrer for å kunne godta kunnskap etterpå" (Lærer Byggfag).

Lærer i FF stiller seg spørrende til hvilken opplæring elevene har fått i grunnskolen med tanke på de store manglene i bakgrunnskunnskaper. Lærerne forteller om elever som ikke

kan pluss og minus, ikke kan skrive navnet sitt, og ikke vet hva Danmark er, som eksempler på dette.

En lærer fra HO sier at målene de har for elevene på UP er for vanskelige for elevene å forstå, og at opplegg som virker i ordinære klasser ikke fungerer for elever på UP. Som følge av dette mener læreren at det er det svært utfordrende å lage undervisningsopplegg som virker, og som vekker interesse.

Forhold som omhandler elevenes sosiale kompetanse blir sett på som en utfordring hos alle lærerne i dette prosjektet. En lærer fra HO sier det på denne måten "elevene kan ikke oppføre seg...". En lærer fra TIP sier at "dette er en utfordrende elevgruppe, rent sånn adferdsmessig og sånn, fellesfag for de er kjedelig, mange oppfatter det som kjedelig, og så, får det noen sånne utslag i adferd...". Lærerne beskriver elevene på mange ulike måter; "de har ikke sosiale antenner", "har mange handikap/diagnoser", "en tung elevgruppe", "umodne", "noe psykisk der", "noe har bristet", "har ikke meninger om noen ting", "ikke realitetsorienterte", "sikkert snart i gang med barn", "konsentrasjonssvikt", "kan ikke holde på lærdom". Stille elever som ikke tror på seg selv og ikke tørr å spørre om hjelp er også utfordrende for en av lærerne. Det blir også påpekt at elevenes dagsform varierer mye og at de derfor må være fleksible, ting går ikke alltid som de har planlagt.

Forhold som en av lærerne betegner som mål for dannelse, som det å komme på tiden og følge arbeidslivets krav, oppleves som en utfordring for deres elever. Ved spørsmål om disse forholdene er nedfelt som mål for elevene, er de fleste usikre på dette, men en av lærerne uttaler at disse elevene trenger noen som våger å sette regler som får konsekvenser. Selv om det er vanskelig å dokumentere mener flere lærere allikevel at den sosiale kompetansen hos elevene øker mye i de årene elevene er elever ved UP.

5.5.4 Motivasjon

De fleste lærerne i dette prosjektet forteller om elever som av ulike årsaker sliter med motivasjon. Et av momentene som kommer frem er at elevene ikke er motivert for det programfaget de er tatt inn på, eller at elevene forandrer mening om utdanningsprogram underveis, og vil for eksempel heller jobbe i en butikk. En lærer på Bygg tror at elevene vil

klare å fullføre dersom de vil det nok, selv om det kanskje vil ta dem seks, syv, åtte år, men, at det ikke spiller noen rolle hvor lang tid det tar. Lærer på FF sier at det er vanskelig å få elevene til å forstå viktigheten av det de holder på med på skolen.

5.5.5 Mot et ordinært løp?

Når lærerne får spørsmål om de tror at elevene er i stand til å gjennomføre et ordinært løp, eventuelt hvorfor de ikke vil klare dette, så har de mange argumenter for sine svar. Lærer fra Bygg og FF bruker uttrykket "vi kan jo ikke trylle", og en av dem forteller at noen elever knapt skrive navnet sitt, og at det da er utopi å tro at de kan fullføre mål i ordinære læreplaner. Lærere på Bygg og TIP tror at elevene ville klart å fullføre noen av målene i en ordinær læreplan for noen av programfagene dersom de får mye mer tid på seg. En lærer fra TIP sier at noen elever har så store faglige og adferdsmessige begrensninger og manglende bakgrunnskunnskaper at det er mye de rett og slett ikke er i stand til å forstå. Når det gjelder spørsmål om de tror elevene ville klare seg i en ordinær klasse svarer alle lærerne i prosjektet at de ikke har noen tro på dette. En av lærerne på HO sier det på følgende måte;

... vi har syv elever og tre av disse kommer til oss etter å ha prøvd vanlig klasse, og de får veldig løft i sin måte, ja, og de har det kjekt i lag. Det hadde de ikke hatt i en vanlig klasse, der er de uglesett. (Lærer HO)

Læreren sier at på grunnlag av lang erfaring i ordinær opplæring, så er vurderingen at det ikke ville fungere i ordinær opplæring for disse elevene, samtidig som det blir uttalt; "...men, kanskje med noen år på baken, kanskje en real-vurdering vil kunne gi dem fagbrev senere" (Lærer HO). Den andre læreren på samme programfag sier at grunnen til at de går på UP og ikke i ordinær opplæring er så enkel; "Grunnen er så enkel som at det er derfor de går i denne klassen" (Lærer HO). En lærer fra TIP mener at det ville vært et nederlag for elevene å gå i en ordinær klasse. "Det fylket snakker om, å trø elevene inn i ordinær opplæring er galskap, de vil oppleve nederlag og ikke være i stand til å fullføre" (Lærer TIP). En annen lærer uttaler seg også om den politiske situasjonen i fylket der klasse i UP legges ned: "...de som bestemmer eller forsker må komme ned på gulvet og se hva som foregår. Kan ikke plutselig etter ti år uten ordinært tilbud fullføre et ordinært løp i videregående" (Lærer Byggfag). En annen lærer fra samme utdanningsprogram mener har en annen mening og sier følgende: "...elevene føler seg annerledes, ville vært mer motiverende og kjekkere for dem å gå i en vanlig klasse, brukt ressursene der heller" (Lærer TIP).

Oppsummert:

Lærere fra TIP og Bygg mener at et godt samarbeid med hjemmet som viktig for deres arbeide. De opplever også at deres elever har mange utfordringer knyttet til deres hjemmesituasjon, og at dette påvirker skolehverdagen. Dårlige erfaringer og få mestringsopplevelser fra tidligere skolegang oppleves som en hindring for læring og motivasjon i videregående opplæring, sammen med manglende bakgrunnskunnskaper og sosial kompetanse. Av ulike årsaker så er det ingen av lærerne i denne undersøkelsen som tror at deres elever ville kunne klare seg bra i ordinær opplæring, samtidig som noen av lærerne tror at de kanskje ville kunne klare et fagbrev med mer tid på seg og eventuelt ved fritak av fellesfag.

5.6 "...jeg føler at jeg lurur noen..." (Vurdering)

Her sies det noe om lærernes erfaringer med vurdering av elevene og dokumentasjon av denne, samt vurdering av egen arbeidssituasjon i forhold til dette.

5.6.1 Vurderingssituasjoner

De ulike programfagene omtaler vurderingssituasjoner noe ulikt, HO beskriver vurderingssituasjoner som "høringer", som de har veldig negative erfaringer med. Elevene takler dette dårlig, og lærerne beskriver disse situasjonene som store nederlag for elevene som ikke klarte å svare på spørsmål og er veldig nervøse. De opplever også at det er vanskelig å få elevene til å se at de får en høyere måloppnåelse ved å knytte ting sammen, de opplever at elevene ofte bare leser stikkord, og ikke kan greie ut om noe selv, de må stille dem spørsmål hele tiden. De forteller at fagsamtaler fungerer bedre enn høringer, samtidig som en av lærerne forteller at deres ønsker om tilbakemelding og fremovermelding to ganger i året ikke har vært mulig å få til grunnet ulike forhold ved avdelingen. Fordi de har brukt vurderingskriterier så opplever de seg bedre på vurdering i år, men vil nok komprimere mengden mål til neste skoleår.

TIP og Bygg sier at de ikke har noen store utfordringer med vurdering: "ja, jeg føler at det, du har de målene, og dersom de ikke klarer det, (...) klarer du ikke vurdere de, så har de fått noe som de ikke, takler, eller da, må vi jobbe litt mer med de målene..." (Lærer TIP). Lærerne fra disse to programfagene snakker mest om samtaler og dialog og at vurdering og "korrigerings" skjer fortløpende og ofte knyttet opp mot praktiske og konkrete

læringsoppdrag, som for eksempel å sette opp listverk i Byggfag. Lærer på TIP forteller at elevenes selvinnsett ikke alltid oppleves som god, og at det ikke er alltid lærerne er enige med hvordan elevene opplever egen måloppnåelse: " eh, det er ikke alle som har like god selvinnsett, det er noen som kanskje tenker det at, ja, nei, dette her kan jeg, vet dere, og da, det må vi korrigere av og til" (Lærer TIP).

En av lærerne på Bygg mener at dersom elevene klarer middels måloppnåelse, vil de ikke ha problemer med å komme ut i lønnet arbeid. Elevene har vanskelig for å svare på et spørsmål på et papir men, klarer gjerne å remsse opp svaret dersom de får spørsmålet ute i praksis, i en naturlig sammenheng. Lærer i fellesfag sier at det er interessant å se hvor mye dytt noen elever trenger, og at det oppleves som om at noen har stagnert og ikke har noen utvikling.

5.6.2 Dokumentering

Dokumentering av elevenes kompetanse er et forhold som trekkes frem som mest utfordrende for de fleste lærerne i undersøkelsen. Et av disse forholdene omhandler tidsbruk, arbeidsmengde og omfang ved nedbryting av mål. Dette fordi alle kompetansemål skal brytes ned i læringsmål og deretter selvstendighetskriterier og kvalitetskriterier i IOP-Logg. En av lærerne sier "Altså, da må du gifte deg med skolen, og IOP, da har du ikke et liv likevel. Da er du idealist til de grader," (Lærer Byggfag). Læreren tenker at de kanskje må revurdere hvor mange mål elevene skal ha, selv om en nedjustering av mål kan føre til at elevene føler seg mindre dyktige. Dersom elevene har få mål blir det begrenset hva lærerne klarer å dokumentere at elevene kan hevde en av lærerne fra Bygg. Læreren tenker at det som står nedfelt i elevenes IOP kanskje kan være styrende for om elever får innpass i ulike bedrifter, og at det er vanskelig fordi vurderingen som skrives kanskje ikke stemmer over tid. Læreren sier "du føler at du har gitt eleven et skussmål som ikke stemmer dersom eleven ikke lenger kan det som står, har glemt alt" (Lærer Byggfag). En av lærerne fra HO forteller at det er en stor utfordring at elevene "slipper" det de har lært, og ikke "gidder" å repetere for å huske. Da oppleves det vanskelig å dokumentere hva elevene kan.

Hvordan man skal beskrive lav/ingen måloppnåelse positivt er en utfordring for lærer i fellesfag. Her fortelles det at elevene har en langsommere progresjon enn det læreren i

utgangspunktet forventer, og at målene som er veldig redusert i utgangspunktet burde ha vært ytterligere redusert. Læreren sier det på denne måten;

..og jeg synes at det å beskrive elever som har svært, svært lave ferdigheter positivt, jeg føler at jeg lurert noen, fordi at, ja, det er helt greit, at eleven kan skrive korte setninger med punktum, men, eleven kan faktisk bare skrive tre av de. (Lærer FF)

En annen utfordring ved dokumentering er i følge læreren at elevene skal beskrives med tanke på det de kan, og ikke kun sette en karakter. Som sitatet som også presenteres i avsnitt 5.4.1 sier;

...så er det, altså, du kommer ikke innenfor normalt årsverk, fordi det er ingenting å hente, det er, ingenting er tilpasset gruppen, du må, du må lage alt fra bunn, sant, så det er, og det er jo et, like mye etterarbeid, når jeg skal sitte og ikke bare sette karakter på dem, men, jeg skal sitte og på en måte beskrive, hva jeg har sett... (Lærer FF)

Lærere på TIP og Bygg tenker at det er demotiverende for elevene å ikke få karakterer, samtidig som de ser at det kan være vanskelig, spesielt dersom ikke teoribiten i enkelte fag tilpasses bedre. Noen elever klarer i følge lærerne å fullføre med karakter. Lærere fra HO og FF mener at det er helt utenkelig at elevene skal klare å få en karakter, fordi det de presterer ligger veldig langt fra en vurdering med karakter. Det eneste utdanningsprogrammet som sammenligner vurdering i IOP-Logg med ordinære karakterer er HO. Der forteller en av lærerne at de bruker tre nivåer på vurderingskriterier for kvalitet, og har tenkt at det øverste nivået "kompetent", tilsvarer en treer i ordinær opplæring.

Oppsummert:

Lærerne i denne undersøkelsen har ulike opplevelser av vurderingssituasjoner. Lærerne på TIP og Bygg opplever ingen store vansker med dette, men ser utfordringer knyttet til dette arbeidet. De forteller om vurderingssituasjoner som et ledd i vurdering for læring som foregår daglig i deres virksomhet, og mer som en formativ vurdering. HO forteller om vurderingssituasjoner som en summativ vurdering knyttet opp mot vurderingssituasjoner som de kaller en "høring". Dokumentering av elevenes kompetanse oppleves som den største utfordringen for samtlige lærere i undersøkelsen når det gjelder vurdering. Dette er både tidkrevende og vanskelig fordi elevenes kompetanse skal dokumenteres skriftlig i vedlegg til kompetansebevis.

6.0 DISKUSJON

Denne studien har sett på vilkår for læring og inkludering ved utdanningstilbudet UP i Rogaland fylkeskommune, gjennom forskningsspørsmålene:

- (1) Hva identifiserer lærere ved utvidet praksis som barrierer for læring og inkludering ved studietilbudet?
- (2) Hvordan kan disse barrierene forstås i lys av opplæringens formål?

Underveis i arbeidet med dette prosjektet ble det innlysende at spesialundervisning i videregående opplæring er et komplekst felt. Mange spennende tema som ikke er lett å finne fasitsvar på ble etterhvert tydelige, og under analysearbeidet utviklet det seg flere kategorier som ble satt inn i en modell fra didaktisk relasjonstenkning. Det er ikke mulig å drøfte alle forholdene fra analysedelen, og kun noen få tema vil bli fremhevet. Første tema for drøfting er hvordan mål og innhold ses i lys av opplæringens formål. Deretter vil forhold som blir vektlagt når det gjelder vurdering og dokumentering av opplæringen kort drøftes. Tilslutt vil Ainscows tanker om en skole for alle drøftes i lys av det organisatoriske paradigmet.

6.1 Vilkår for læring og inkludering sett i lys av formålet med opplæringen

De fleste har kanskje en eller annen gang lurt på hvorfor de går på skolen og stilt spørsmålstegn ved hva som er den egentlige meningen med utdanningen. Biesta stiller spørsmål ved det samme, og mener at det ikke er en lett oppgave å gi svar på (2009, s. 141). Forfatteren hevder allikevel at dersom spørsmålene aldri stilles så vil utdanningsfeltet bare føres videre uten retning, og hvert fall ikke i en retning som er resultat av refleksjon og drøfting rundt hva og hvor vi vil. Forfatteren mener at det i dagens samfunn blir snakket mye om læring, men for lite om hva som er læringens hensikt og mål, og i følge Biesta er det ganske meningsløst å snakke om læring uten å spesifisere dens retning og mål (Ibid. s.141). Biesta hevder at utdanningens formål er tredelt med følgende funksjoner: "kvalifisering (å lære å bli noe), sosialisering (å lære å bli en del av noe) og subjektivering (å lære å bli noen, med en egen identitet)" (2009, i Ohna, 2013, s. 65). AoUP-prosjekter finner at opplæringens kvalifiserende funksjon muligens ivaretas med tanke på uformelle kriterier, men at formelle kriterier knyttet til mål i læreplanen ikke oppnås (Ohna, 2013). Rapporten fra AoUP-prosjektet viser at den sosialisierende- og subjektiverende funksjonen blir ivaretatt på en bedre måte i opplæringstilbudet, selv om det påpekes at konteksten og de fellesskapene sosialiseringen skjer i muligens er begrenset med tanke på opplæringens segregerte organisering (Ibid.).

6.1.1 Mål og mening

Vi kan se at lærere ved UP leter etter en "vei" å gå med tanke på retning og mål for elevene. De har få retningslinjer å forholde seg til for å utarbeide et helhetlig opplæringstilbud som gir mening og er realistisk for elevene. De skal velge mål fra utdanningsprogrammene de er knyttet opp mot, ellers er ingenting klargjort, verken sentralt eller lokalt i fylkeskommunen. Morken hevder at Opplæringsloven og nasjonale læreplaner trekker frem noen minoritetsgrupper, mens andre forties i sin drøfting av mangfold, inkludering og minoritetshierarki i nasjonale læreplaner, og mennesker med ulike funksjonshemninger blir i følge Morken påfallende lite nevnt (2009, s. 183). Dilemma knyttet til opplæringens mål og innhold viser seg der det skal tas standpunkt til om elevene skal forsøke å kvalifisere seg for yrkeskompetanse, eller om de skal fokusere på innhold som kan gi dem muligheten til "å realisere sitt potensial på den andre" (Ohna, 2013, s. 10). Lærerne uttaler at de opplever lite støtte og hjelp i dette arbeidet, og tidligere IOP-er og sakkyndige vurderinger fra PPT sier lite konkret om hvilken opplæring elevene skal få. Disse forholdene er også påpekt i Riksrevisjonens forvaltningsrevisjon av spesialundervisningen i Norge, der manglende anbefalinger angående elevenes opplæringstilbud blir fremhevet som en hovedutfordring når det gjelder sakkyndige vurderinger (St. meld. nr. 18, 2010-2011). Dette medfører at hver enkelt lærer i praksis avgjør elevenes mål og innhold i opplæringen, og opplæringstilbudet kan variere mye innenfor samme skole og utdanningsprogram.

Investt-prosjektet har som mål at elevene skal få en mulighet til å oppnå et fagbrev. For å få dette til må de bestå både programfagene og de obligatoriske fellesfagene. AoUP-prosjektet viser at denne formelle kvalifiseringen mangler, og de har også funnet en svak kobling mot læreplaner for de yrkesfaglige utdanningsprogrammene. Lærerne i denne studien fremhever at en årsak til dette kan være at elevene blir tatt inn ved et utdanningsprogram de ikke er interessert i, og derfor får mål etter sine interesser eller utplassering i praksis, (Jf. Engelsens, aktivitets- eller erfaringsplan i del 3.4.2). Også i fellesfag kan vi se at selv om elevene har mål fra læreplan for videregående opplæring, så handler dette kun om to av målene for norskfaget. Lærer i fellesfag sier at flertallet av elevene ikke befinner seg på et videregående nivå, og at muligheten til å jobbe med mål for andre fellesfag i tillegg til norsk, ikke er tilstede på grunn av at de kun har to timer i uken til fellesfag. Elevene skal i følge læreplanen (LK06) ha programfagene og fellesfagene; norsk, engelsk, matematikk, naturfag, kroppsøving

og samfunnsfag for å kunne kvalifisere seg. Dersom elever av ulike årsaker har gått glipp av grunnleggende læring fra skolens første 10 år, kan vi da forvente at de skal kunne mestre målene for videregående opplæring?

Forskning peker som vi har sett på fire overordnede forhold som kan forklare variasjon i frafall og kompetanseoppnåelse; ulik sosial bakgrunn, tidligere skoleprestasjoner, faglig og sosialt engasjement, identifikasjon med skolen, og utdanningens kontekst (Ohna, 2013, s.19). Tidligere skoleprestasjoner er den enkeltstående faktoren som har mest å si for kompetanseoppnåelse i videregående opplæring (Ibid. s.27), og mitt anliggende i denne diskusjonen handler om prioritering. Dersom en elev ikke har lært seg å lese og skrive i løpet av grunnskolen så vil det kreve mer enn to timer norsk hver fredag dersom dette er målet. Elever som strever med lesing og skrivning vil vanligvis trenge mye spesifikk hjelp og repetisjoner for å bli oppmerksomme på mønster og strukturer i språket, og tett oppfølging og god kompetanse på området er viktig (Mossige et al. 2007). Tett oppfølging og tilrettelegging i andre fag er muligens også et behov, og dersom alle fellesfagene i læreplanen skal prioriteres, vil det da være mer tid igjen til utvidet praksis som opplæringen betegnes som?

Vi kan som Ole Brum si ja takk, begge deler, men det kan se ut som om noe må velges bort for å gi elevene en realistisk mulighet til å nå sine mål. Dersom dette skal gjøres blir to spørsmål sentrale; hva skal prioriteres, og hvem skal gjøre disse prioriteringene? I tråd med Ainscows tanker om inkludering (Jf. del 3.2) og begrepet *spirit of transformability*, er det viktig å møte elevene med en overbevisning om at de har muligheter til å lære det som blir forventet av dem i videregående opplæring. Selv om alle lærerne i studien beskriver elevenes forutsetninger som en barriere for både læring og inkludering, uttaler de fleste at de har en tro på at elevene kan lære og utvikle seg. Det de fleste derimot stiller seg tvilende til er at elevene skal kunne mestre de kravene som stilles til dem i nasjonale læreplaner, både faglig og med tanke på elevenes sosiale kompetanse.

Investt-prosjektet (2014) peker på sosial kompetanse som fokus for elevene skoleåret 2014-2015. Sosialøkonomene Samuel Bowles og Herbert Gintis (1979 i Imsen 2011, s.135) hevder at humankapitalteorien tar feil på et vesentlig punkt ved å si at det er kunnskapene elevene

lærer i skolen som bidrar til å styrke næringslivets inntjeningsevne. Forfatterne hevder derimot at ikke-kognitive personlighetstrekk som punktlighet, utholdenhet, konsentrasjon, føyelighet og evne til samarbeid, bidrar mest på dette området. På høyere trinn i utdanningen hevder forfatterne at det er personlighetstrekk som selvtillit, selvstendighet, smidighet og leseskap som er mest i fokus. Flere av lærerne i denne studien påpeker sosial kompetanse som mulig barriere for inkludering, men ikke alle har definert slike mål i elevenes IOP. Som vi har sett tidligere påpeker Flem og Keller (2000) på manglende sosial integrering som en av de største hindringene for å få til inkludering, og sentrale læreplaner omtaler ikke disse forholdene annet enn i de generelle delene av planen. Med tanke på intensjonen om at elever ved UP skal få store deler av opplæringen sin i tilknytning til utplassering i bedrift er sosiale ferdigheter en viktig faktor, og vi skal se litt nærmere på dette forholdet i det videre.

Oppdragelse, undervisning og sosialisering er sentrale temaer innen pedagogikken (Imsen, 2011). Oppdragelse vil si at barn må "...tilegne seg et sett av normer, verdier og væremåter som er allment akseptert i samfunnet" (Imsen, 2011, s. 32). Det som blir utfordrende i undervisningssammenheng er hva som er allment akseptert og derfor bør få fokus i praksis. Dannelse er et pedagogisk ideal som oppstod i det gamle greske samfunn, og siden blitt en sentral ide i moderne vestlige tradisjoner for pedagogikk (Klafki, 1986 i Biesta 2012, s.17). Det sentrale spørsmålet innenfor denne ideen er hva som kjennetegner et dannet menneske (Biesta 2012). Imsen (2011) trekker frem tre viktige spørsmål angående oppdragelse. Det første er oppdragernes visjon, som i ulike grader handler om å oppdra barna til å bli samfunnsbevisste mennesker som tar sitt ansvar for andre enn seg selv, og ytterpunktet der barna blir individualister som stort sett setter seg selv og egne behov først. Det andre er forholdet mellom genetiske faktorer og miljøets påvirkning på barn, er vi mennesker "formbare" eller er resultatet gitt ved fødsel? Samfunnsperspektivet og tanker om at barna er vår fremtid og derfor skal bære kultur, institusjoner og næringsliv videre blir i følge forfatteren ofte glemt (2011, s. 35). Sosialisering er et videre begrep enn oppdragelse, og omhandler mer enn den målrettede og intenderte oppdragelsen som foregår i hjem, barnehage og skole (Imsen, 2011, s. 36). Sosialisering omhandler i tillegg til oppdragelsen også om den utilsiktede påvirkningen forhold i samfunnet får på individer. Spørsmålet om hva det vil si å være et menneske er i følge Biesta (2012, s.15) ikke bare et filosofisk

spørsmål, men også et spørsmål som får omfattende konsekvenser for praksis. Biesta hevder at dette spørsmålet kanskje først og fremst er et pedagogisk spørsmål, da mange pedagogiske metoder inneholder elementer av sosialisering, som skal få en nybegynner inn i en eksisterende kultur og sosiopolitisk samfunnsorden (Biesta 2012, s.16). I følge Biesta kan dette ikke ses på som uvesentlig, da en nybegynner dermed kan tilegne seg en del kulturelle verktøy som er nødvendige for å delta i samfunnet, samt opprettholde eksisterende kultur og samfunnsforhold. Faren med sosialisering prosessene er at det er lett å bli naiv og ikke se at de samme prosessene også bidrar til bevisst og ubevisst opprettholdelse av ulikheter (Ibid.). Pedagogikkens oppgave er i følge Biesta mer enn å være en tro tjener av eksisterende orden, men bør også ses på som individets tjener. Med dette mener han at utdannelsens oppgave og formål bør ses på som menneskelig dannelse (Ibid.).

I følge Biesta og Imsen er arbeid med dannelse/oppdragelse og sosialisering en viktig oppgave for utdanning. Som vi har sett over vil elevene i UP muligens trenge tett oppfølging av kompetente lærere i programfag og fellesfag. Sannsynligvis vil dette også gjelde utvikling av sosial kompetanse. For å kunne drøfte dette videre vil jeg se litt videre på hva Biesta (2013) sier om medborgerlig læring og demokratiske dannelse.

Biesta hevder demokratiet ikke består av en fastlåst orden, men er et fortløpende eksperiment, som han kaller, *det demokratiske eksperiment* (Biesta 2013). Dette betyr ikke at det demokratiske prosjektet ikke er uten referansepunkter, men at det er en prosess som er grunnleggende åpen og ubestemt (Ibid.). Dette er grunnen til at Biesta mener det trengs en ny måte å forstå medborgerlig læring og demokratisk dannelse på. Denne nye måten tar utgangspunkt i subjektifiseringsbegrepet, og ikke i tilegnelse av eksisterende viten, ferdigheter og kompetanser. Det som i stedet bør gjøres er å eksponere og engasjere seg i demokratiet som eksperiment, hvor selve engasjementet er *subjektifiserende* (Biesta 2012, s. 161). Når det gjelder opplæringen i UP hevder Ohna (2013) at opplæringen ser ut til å ivareta den subjektifiserende funksjonen. Dette ved at elevene samhandler med hverandre og med lærere på nye måter som fokuserer på det elevene mestrer i motsetning til tidligere da elevene opplevde stigmatisering og ekskludering fra sosiale og faglige fellesskap. Elevene utvikler som følge av dette nye identiteter som tror at de selv kan lære, og har gått fra å være utenforstående til å bli deltagende (Ohna, 2013, s. 67). Samtlige lærere i min studie

fremhever dette forholdet som en barriere for elevenes læring, og ser på subjektifiseringsfremmende arbeid som en viktig del av deres virksomhet.

6.1.2 Vurdering og dokumentasjon

AoUP-prosjektet finner at opplæringen ved UP kun delvis ivaretar den kvalifiserende funksjonen jf. Biesta, og vi har i forrige del sett på hvilke utfordringer spesialundervisningen står overfor med tanke på formell kvalifisering. Dokumentering av elevenes kompetanse oppleves også som utfordrende for alle lærerne i min studie, og det meste av forskningen som er foretatt rundt kvalifisering med tanke på alternative programmer eller spesialundervisning måler resultater etter standarder som gis i form av karakterer eller gjennomføring målt med oppnådd studie- eller yrkeskompetanse. Lærerne i UP skal vurdere målene som er nedfelt i elevenes IOP, og dette oppleves som vanskelig dersom elevene har lav eller ingen måloppnåelse. En av lærerne på Byggfag sier at dersom det er vanskelig å vurdere målene kan det hende at det er målene som er for dårlige og må endres. Hvor mye kompetansemålene skal brytes ned går igjen som en utfordring for de fleste. Da kompetansemål i læreplanen blir for komplekse og vanskelige å forstå for elevene skal de brytes ned i læringsmål med ulike kriterier i IOP-Logg. Dersom målene skal være konkrete og målbare kan dette føre til at elevenes IOP blir full av delmål som er så nedbrutte at de minner om handlingskjeder. Dette fører til at IOP-en kan bli lite motiverende og lett kan oppfattes som et uoverkommelig og trivielt dokument uten mening. På den andre siden kan målene bli så omfattende at det blir vanskelige å dokumentere elevenes kompetanse dersom de ikke har lært alle delmålene som skal læres for å kunne kalle seg kompetent innen et område.

6.1.3 Inkludering sett i lys av det organisatoriske paradigmet

Lærerne i min studie trekker frem samarbeid på mange ulike nivå som både hemmende og fremmende for læring og inkludering ved UP. Ainscow (2014 jf. del 3.2) hevder at skoler som får til positive endringer har kultur for samarbeid mellom ulike yrkesgrupper, planlegger og forplikter seg i fellesskap gjennom ønske om å skape forbedringer. Det organisatoriske paradigme setter elevens behov foran mål i læreplaner, og mener at læreplanen skal tilpasses slik at eleven kan nå sin nærmeste utviklingszone jf. Vygotsky (i Fristrup, 2009). Ainscow (2014) hevder at involverte parter må være enige i hva som skal være målet for deres arbeid, og i tråd med det organisatoriske paradigmet blir da elevenes utviklingsutsikter

det som bør få fokus. Dette er også sammenfallende med opplæringsloven (§ 5-1) som hevder at spesialundervisningen skal være realistisk og ta utgangspunkt i elevenes utviklingsutsikter.

Lærernes kvalifikasjoner fremheves som avgjørende for resultatene som oppnås i spesialundervisningen (Egelund og Tetler i udir.no, 2014). I min studie blir miljøpersonalets kvalifikasjoner og identifisert som en utfordring for de fleste av lærerne, og det ytres ønsker om at miljøarbeiderne skal ha mer kompetanse innen spesialundervisning. Ingen av lærerne gir uttrykk for at de selv ønsker eller trenger mer kompetanse for å få til bedre læring og inkludering. En av lærerne ved HO uttaler allikevel at når studieverkstedet trekker seg ut til neste år, så vil det være behov for å få veiledning med tanke på mål og liknende, og det kan se ut som om det er mye å hente i et tettere og bedre samarbeid på flere arenaer.

Spesialundervisningen bør ikke bare være en reduksjon av mål og arbeidskrav, og det må derfor utarbeides gode målsettinger og undervisningsopplegg for elevene. Dette krever tilpasning til hver enkelt elev, noe som er et stort og omfattende arbeid. Da lærerne ved UP oppgir at de har yrkesfaglig bakgrunn vil det i tråd med Ainscows forskning være fordelaktig med samarbeid mellom ulike yrkesgrupper. Når fellesfaglærerne trekker seg ut fra UP, vil lærerne som er igjen bli ansvarlige for opplæringen i alle fag. FYR-prosjektet som har blitt omtalt tidligere har som mål at fellesfagene skal bli mer yrkesorientert og relevant for elevenes utdanningsprogrammer. Dette høres veldig flott ut, men det vil kreve mye kompetanse for at dette skal kunne gjøres på en god måte. Har lærerne i UP denne kompetansen?

Ainscow hevder at det er viktig å identifisere hva som er gode praksiser for at det skal skje en utvikling, og at det bør utvikles et felles språk som kan brukes i kommunikasjon med andre i feltet for å drøfte ulike aspekter ved arbeidet. Dette vil jeg også hevde er viktig for å kunne sette ord på og å konfrontere seg selv og andre med hva som er vanskelig. I min studie var det en tendens til å se barrierer ved forhold som ligger utenfor lærernes ansvarsområder. Dette kan handle om flere forhold, men en mulig forklaring er at det er vanskelig å se og sette ord på det man ikke har ord for. Det hadde muligens vært lettere å

identifisere og finne ekskluderende faktorer dersom en hadde observert og samlet "bevis" jf. Ainscows tanker om evidens og det å sette fokus på eksisterende praksiser.

Vi kan også undre oss over hvilken kompetanse lærere i spesialundervisningen i videregående opplæring trenger. Er det fagkompetanse, yrkeskompetanse eller spesialpedagogiske kompetansen som er å foretrekke? Uten å frita lærere for ansvar når det gjelder å utvikle gode vilkår for inkludering og læring, vil jeg trekke frem Ainscow (2014) som hevder at ledere må involvere seg for å legge til rette for at inkluderende praksiser skal utvikles. Uten anerkjennelse og prioritering av det arbeidet som bør gjøres i spesialundervisning vil det være umulig å få til endringer i skolen jf. Ainscow.

7.0 TEMA FOR VIDERE FORSKNING

Kvale og Brinkmann (2009) hevder at mens fenomenologer er mest opptatt av hvordan mennesker opplever fenomener i sin livsverden og hermeneutikere ønsker å fortolke mening, er diskursanalytikere opptatt av å studere hvordan språket brukes for å konstruere

sosiale praksiser. I dette prosjektet har fokuset vært på temabasert analyse, men det hadde kanskje vært spennende å lære mer om hvordan språket vi bruker for å beskrive og forklare fenomener på kan være med å konstruere de ulike praksisene som vi daglig er en del av i opplæring av barn og unge i dagens kunnskapssamfunn. Hvordan denne studien ville sett ut i lys av en diskursanalyse er en spennende tanke.

Gjennom arbeid med dette prosjektet har det slått meg flere ganger at begrepet frafall i videregående opplæring ikke er en riktig vinkling. Etter mitt syn har elevene falt fra lenge før de entrer klasserommene i videregående opplæring. Rammene elevene skal inn i kan til tider se så snevre ut at de ikke er egnet for annet enn å lage tapere. Morken hevder at inkludering skal ta utgangspunkt i elevenes mangfold, men at dette poenget faller bort dersom en forstår fellesskap som kun definert av enkelte kulturer og fellesskap (2009, s. 173). Dersom jeg skulle gått i gang med et nytt mastergradsprosjekt var det her jeg ville dukket inn materien for videre forskning.

REFERANSER

Aarnes, A. (2008). *IOP i praksis. Individuelle planer og tilpasset opplæring*. Pedlex Norsk Skoleinformasjon.

- Ainscow, M. (2014). From Special Education to Effective Schools for All: Widening the Agenda, i Florian, L. (2014). *The SAGE Handbook of Special Education* (Kapittel 10) London: SAGE Publications Ltd.
- Ainscow, M., & Miles, S (2008). *Making Education for All inclusive: where next?* Published online 25. September 2008. Springer. UNESCO IBE 2008.
- Bachmann, K. & Haug, P (2006). Forskning om tilpasset opplæring (Forskningsrapport nr. 62, 2006) http://www.udir.no/upload/forskning/5/tilpasset_opplaring.pdf
- Baltzersen, R. K. e-bok Praksisveilederen i skolen. lastet ned fra: <http://praksisveilederen.pressbooks.com> (16.04.2015).
- Bele, I. V. (2012) *Hva er spesielt med spesialundervisning - slik lærere ser det?* I Haug (red.) (2012) *Kvalitet i opplæringa. Arbeid i grunnskolen observert og vurdert.* Oslo: Det Norske Samlaget
- Biesta, G. J. J. (2012) *Læring retur. Demokratisk dannelse for en menneskelig fremtid.* København: Forlaget Unge Pædagoger og forfatteren Lars Emmerik Damgaard Knudsen
- Bruin, M., og Ohna, S. E. (2012). *Alternative courses in upper secondary vocational education and training: students narratives on hopes and failures.*
- Burr, V., (2013). *Social Constructionism.* 2nd edition. London: Routledge
- Dale, L. (2009). *Læreplan i et forskningsperspektiv.* (Kapitel 1) og *Utdanningens samfunnsmandat og velferdsrett om skolefaglig læring for alle.* (Kapitel 6) i Dale, L. (Red.) *Læreplan i et forskningsperspektiv.* Oslo: Universitetsforlaget
- Engelsen, U., B. (2012). Kan læring planlegges? Arbeid med læreplaner – hva, hvordan, hvorfor? Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS
- Eielsen, G. Lars Johannessen Kirkebøen, L. J., Leuven, E. Rønning, M. og Raaum, O. *Effektevaluering av intensivopplæringen i Overgangsprosjektet, Ny GIV* Første delrapport
- Evry. IOP-LOGG - verktøy for profesjonelle spesialpedagoger. <https://www.evry.no/kunder/iop-logg/> (lastet ned 22.04.2015)
- Flem, A. & Keller, C. (2000). Inclusion in Norway: a study of ideology in practice. *European Journal of Special Needs Education*, 15 (2), s. 188-205.
- Florian, L. (2014). *The SAGE Handbook of Special Education.* London: SAGE Publications

Ltd.

- Fristrup, T. (2009). *Den organisatoriske vending i specialpædagogikken*. I Tetler, S. og Langager, S. (Red.), (2009). *Specialpædagogik i skolen: en grundbog* (s. 383-402). København: Gyldendalske Boghandel, Nordisk Forlag A/S
- Frøseth, Berit Lødding og Nina Sandberg (2008): *Bortvalg og kompetanse. Gjennomføring, bortvalg og kompetanseoppnåelse i videregående opplæring blant 9749 ungdommer som gikk ut av grunnskolen på Østlandet våren 2002. Hovedfunn, konklusjoner og implikasjoner fem år etter.* (Rapport 13/2008) Oslo: NIFU STEP
fyr.ndla.no (lastet ned 24.05.2015)
- Gilje, N. og Grimen, H. (1993). SAMFUNNSVITENSKAPENES FORUTSETNINGER Innføring i samfunnsvitenskapenes vitenskapsfilosofi. Oslo: Universitetsforlaget AS
- Gundem, B., B. (2011). *Europeisk didaktikk. Tenkning og viten*. Oslo: Universitetsforlaget
- Haug, P. (2014). *Dette vet vi om inkludering*. Oslo: Gyldendal Akademisk
- Hernes, G. (2010). *Gull av gråstein. Tiltak for å redusere frafall i videregående opplæring: FaFo-rapport 2010:13*
Investt: Strategy paper og Research paper hentet fra: <http://www.investt.eu>
- Imsen, G. (2010). *Elevens verden. Innføring i pedagogisk psykologi*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Imsen, G. (2011). *hva er PEDAGOGIKK*. Oslo: Universitetsforlaget
- Johannessen, A., Tufte, P. A., & Christoffersen, L. (2010). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Abstrakt forlag AS.
- Karseth og Sivesind (2009). *Læreplanstudier-perspektiver og posisjoner*. I Dale, L. (Red.) *Læreplan i et forskningsperspektiv*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Kildekompasset Apa 6th <http://kildekompasset.no/referansestiler/apa-6th.aspx>
- Kvale, S. og Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS
- Markussen, E., M. W. Frøseth og J. B. Grøgaard (2009): *Inkludert eller segregert? Om spesialundervisning i videregående opplæring like etter innføringen av Kunnskapsløftet. Evaluering av Kunnskapsløftet – gjennomgang av spesialundervisning.* (Rapport 17/2009) Oslo: NIFU STEP

- Morken, I. (2009): *Mangfold, inkludering og minoritetshierarki i nasjonale læreplaner*. Kapittel 5 i Dale, L. (red.) *Læreplan i et forskningsperspektiv*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Mossige, M., Skaathun, A., og Røskeland, M. (2007): *Lese- og skrivevanskar i vidaregåande skole. Fleire vegar mot mål*. Oslo: J. W. Cappelens Forlag AS
- NESH. (2006). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, jus og teologi*. Lastet ned fra: <https://www.etikkom.no/forskningsetiske-retningslinjer/Samfunnsvitenskap-jus-og-humaniora/> (12.01.2014)
- Nevøy, A., Rasmussen, A., Ohna, S. E., & Barrow, T. (2014), *Nordic Upper Secondary School: Regular and Irregular Programmes – Or Just One Irregular School for All?* Springer.
- Nordahl, T., og Hansen, O. (2014). *Dette vet vi om...* Forord i Haug, P. (2014), *Dette vet vi om inkludering*. Oslo: Gyldendal Akademisk
- Norwich, B. (2014). *Categories of Special Education Needs*. i Florian, L. (2014). *The SAGE Handbook of Special Education*. (Kapitel 4) London: SAGE Publications Ltd.
- Ny GIV, Kunnskapsdepartementet, lastet ned fra <https://www.regjeringen.no/nb/aktuelt/ny-giv-lofter-de-faglig-svakeste-elevne/id708821/>
- Ohna, S., E. (2013). *Alternativ opplæring med utvidet praksis: deltakelse, læring og måloppnåelse*. Sluttrapport fra et treårig prosjekt initiert av Opplæringsutvalget i Rogaland.
- Opplæringslova, LOV-1998-07-17-61.(1998). Lokalisert på <http://www.lovdata.no>.
- Statistisk sentralbyrå. (2014). *Gjennomstrømning i videregående opplæring, 2008-2013* Publisert juni 2014. Hentet fra: <https://ssb.no/utdanning/statistikker/vgogjen>
- Säljö, R. (2001). *LÆRING I PRAKSIS, Et sosiokulturelt perspektiv*. Oslo: J. W. Cappelens forlag a.s.
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*. Oslo: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS
- Utdanningsdirektoratet, (2003). *Veileder i sosial kompetanse. Veileder for skolen*.

Utdanningsspeilet 2014, [http://utdanningsspeilet.udir.no/wp-](http://utdanningsspeilet.udir.no/wp-content/uploads/2014/06/Utdanningsspeilet-2014-utskriftsversjon.pdf)

[content/uploads/2014/06/Utdanningsspeilet-2014-utskriftsversjon.pdf](http://utdanningsspeilet.udir.no/wp-content/uploads/2014/06/Utdanningsspeilet-2014-utskriftsversjon.pdf)

Vibe, N. Frøseth, M. W., Hovdhaugen, E. og Markussen, E. (2012). *Strukturer og*

konjunkturer. Evaluering av Kunnskapsløftet. Sluttrapport fra prosjektet.

Tilbudsstruktur, gjennomføring og kompetanseoppnåelse i videregående opplæring.

NIFU-rapport 26/2012.

Vilbli.no, Fylkenes informasjonstjeneste for søkere til

videregående opplæring. Informasjon fra Rogaland. Hentet 29.11.13.

<http://www.vilbli.no/?Side=Artikkel&Artikkel=018090&Fylke=11>

Widerberg, K. (2001). *Historien om et kvalitativt forskningsprosjekt*. Oslo:

Universitetsforlaget.

Vedlegg 1. Tilbakemelding fra NSD

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



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

Stein Erik Ohna
Institutt for grunnskolelærerutdanning, idrett og spesialpedagogikk Universitetet i Stavanger

4036 STAVANGER

Vår dato: 12.02.2014

Vår ref: 37105 / 3 / LMR

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 16.01.2014. Meldingen gjelder prosjektet:

37105	<i>Spesialundervisning i videregående opplæring - utfordringer og muligheter for måloppnåelse og inkludering</i>
<i>Behandlingsansvarlig</i>	<i>Universitetet i Stavanger, ved institusjonens øverste leder</i>
<i>Daglig ansvarlig</i>	<i>Stein Erik Ohna</i>
<i>Student</i>	<i>Audny Fiskå</i>

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

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

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

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

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 15.12.2014, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Katrine Utaaker Segadal

Linn-Merethe Rød

Kontaktperson: Linn-Merethe Rød tlf: 55 58 89 11

Vedlegg: Prosjektvurdering

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

Avdelingskontorer / District Offices

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



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

Det legges til grunn at studien er klarert med skolens ledelse.

Ifølge innsendt meldeskjema skal det ikke registreres personopplysninger om elevene ved observasjon i klasserommet, og individuelle opplæringsplaner anonymiseres av skolen før utlevering til student. Denne delen av prosjektet omfattes dermed ikke av meldeplikten etter personopplysningsloven. Ombudet anbefaler imidlertid av forskningsetiske hensyn at elevene informeres om studien.

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

Prosjektet skal avsluttes 15.12.2014 og innsamlede opplysninger skal da anonymiseres og lydopptak slettes. Anonymisering innebærer at direkte personidentifiserende opplysninger som navn/koblingsnøkkel slettes, og at indirekte personidentifiserende opplysninger (sammenstilling av bakgrunnsopplysninger som f.eks. yrke, alder, kjønn) fjernes eller grovkategoriseres slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes i materialet.

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet

”Spesialundervisning i videregående opplæring – utfordringer og muligheter for måloppnåelse og inkludering”

Bakgrunn og formål

Studiet er en del av et mastergradsprosjekt i spesialpedagogikk ved Universitetet i Stavanger, hvor formålet er å lære mer om spesialundervisning i videregående opplæring. Da spesielt knyttet til opplæringstilbudet *Utvidet praksis* (UPA). Problemstillingene jeg vil forsøke å belyse er:

- Hvilke utfordringer opplever lærere ved utarbeiding, gjennomføring og vurdering av individuelle opplæringsplaner (IOP)?
- Hva anses som å hindringer for å få til en tettere kobling til foreliggende læreplaner?

Årsaken til at du får denne forespørselen er at deres skole deltar i *Investt prosjektet* og at du er en del av personalet som utarbeider IOP.

Hva innebærer deltakelse i studien?

Deltagelse i studien vil innebære individuelle intervju av tilsammen seks lærere, disse vil ha en varighet på ca. 60 minutter per intervju. Intervjuene vil bli tatt opp på lydbånd som deretter gjøres om til tekst og slettes umiddelbart.

Studiet vil også innebære observasjon av undervisningssituasjoner, der formålet er å få innsikt i hvordan individuelle opplæringsplaner arbeides med og eventuelt vurderes i praksis. Her vil jeg ta notater underveis. Dersom det skulle være mulighet for å bruke diktafon hvor jeg lese inn egne tanker og ideer underveis vil dette overveies. Diktafon vil ikke brukes der det kan forstyrre undervisning.

Spørsmål og observasjoner vil omhandle utfordringer og hindringer som lærerne opplever ved utarbeiding, gjennomføring og vurdering av IOP, samt hva læreren opplever som hindringer for at elevene ved UPA skal kunne nå læreplanmål i utdanningsprogrammene de er knyttet opp mot. Det vil i denne sammenheng være ønskelig med tilgang til individuelle opplæringsplaner. Disse kan gjerne være anonymisert på forhånd.

Hva skjer med informasjonen om deg?

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt, og kun veileder og masterstudent vil ha tilgang til personopplysninger som kommer frem under intervju og observasjoner. Personopplysninger vil oppbevares konfidensielt og opplysninger vil anonymiseres underveis i arbeidet og i den ferdige masteroppgaven. Personene som intervjues vil få fiktive navn og de riktige navnene vil låses ned i låsbart skap som kun masterstudenten har tilgang til. Denne listen vil ødelegges ved prosjektslutt, planlagt til desember 2014.

Frivillig deltakelse

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom du trekker deg, vil alle opplysninger om deg bli anonymisert.

Dersom du ønsker å delta eller har spørsmål til studien, ta kontakt med

Masterstudent:

Audny Fiskå

Telefon: 45 28 71 35

Veileder ved Universitetet i Stavanger

Stein Erik Ohna

Telefon:

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

Samtykke til deltakelse i studien

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 3. Intervjuguide

Innledning:

- her vil jeg kort presentere meg selv og hva som er målet med intervjuet.
- Det vil kort informeres om hva som kommer til å bli hovedtema for intervjuet
- Informasjon om at samtalen vil bli tatt opp på lydbånd. Det vil bli fortalt at lydbåndene ikke vil bli gjort tilgjengelig for andre, og at de vil ødelegges etter transkriberingen er overstått. Det vil bli garantert anonymitet og om informantenes rett til å avbryte intervjuet dersom de måtte ønske det.
- Det vil antydes hvor lang tid intervjuet vil ta.
- Informanten får mulighet til å presentere seg selv.

Utarbeiding av IOP

1. Hva gjøres ved utarbeiding av IOP?
 - Informasjon fra tidligere IOP?
 - Sakkyndig vurdering?
 - Andre opplysninger?
2. Kartlegging
 - Hvem og hvordan gjøres dette?
3. Hvem gjør hva?
 - Individuelt arbeid?
 - Teamarbeid?
 - Annet?
4. Utarbeides IOP for hvert år?
 - Hvilket tidsperspektiv lages IOP for?
 - Er det en naturlig progresjon fra år til år?
 - Annet?
5. Hvilke fag har elevene?
 - Er det avklart hvilke fag elevene skal ha på forhånd?
 - Hvem avgjør hvilke fag elevene skal ha?
5. Hvilke forhold anser du som mest utfordrende ved utarbeiding av IOP?
6. Annet?

Gjennomføring av IOP

7. Hvem gjennomfører innhold i IOP?

- lærere
- miljøpersonale

Hvem har ansvar for hva?

8. Gjøres elevene kjent med mål og innhold i IOP?

- På hvilken måte gjøres dette?

9. Hvordan jobbes det for å nå målene i IOP?

- Strategier
- Andre metoder? (FYR, fellesfag, yrkesorientering og relevans)

10. Hva ser du på som de største utfordringene ved gjennomføring av IOP?

11. Annet?

Vurdering av IOP

12. Hvem vurderer mål i IOP?

13. Hvordan gjøres dette?

14. Hva vurderes?

15. Når gjøres dette?

16. Hva oppleves som de største utfordringene med tanke på vurdering?

17. Annet?

Hindringer for tettere kobling til læreplaner fra ordinær opplæring

18. Hva anser du som å være hindringer for å nå mål i ordinær opplæring for utdanningsprogrammet eleven er knyttet opp mot?

- Faglig?
- Sosial kompetanse?
- Annet?

Avslutning:

Før intervjuet avsluttes vil jeg sette av tid til eventuelle uklarheter og spørsmål. Dersom vi ikke har kommet inn på tema som informanten mener er viktig skal det settes av tid til dette. Informantene vil også bli opplyst om at de kan få lese og kommentere intervjuet når transkripsjon er ferdig dersom de ønsker det.

Retningslinjer for utarbeidelse av intervjuguide er hentet fra Johannessen et al. (2010).