



Universitetet
i Stavanger

DET HUMANISTISKE FAKULTET

MASTEROPPGAVE

Studieprogram: Spesialpedagogikk - MSPMAS	Høstsemesteret, 2011 Åpen
Forfatter: Marit Halvorsen (signatur forfatter)
Veileder: Stein Erik Ohna	
Tittel på masteroppgaven: IOP i utvidet praksis – Elev og lærererfaringer Engelsk tittel: Individual curriculum plan in special education – Student and teacher experiences	
Emneord: Individuell opplæringsplan, spesialundervisning, alternativ opplæring, tilpasset opplæring	Sidetall: 87 + vedlegg/annet: 17 Stavanger, 17.11.2011 dato/år

Innholdsfortegnelse

Sammendrag	5
1.0 Innledning	6
1.1 Bakgrunn for studien.....	6
1.2 Avgrensning	7
1.3 Forskningsspørsmål	8
1.4 Oppgavens oppbygning	9
2.0 Teoretisk rammeverk	9
2.1 Rammer for opplæringen	10
2.1.1 Tilpasset opplæring	10
2.1.2 Spesialundervisning	12
2.1.3 Skolepolitikk	13
2.1.4 Individuell opplæringsplan (IOP).....	16
2.1.5 Skoletilbudet i Rogaland	17
2.2 Læringsteori	18
2.2.1 Sosiokulturelt perspektiv	19
2.3 Klasseromsprosesser	22
2.3.1 Productive Pedagogies	22
2.3.2 Reproduksjon av sosiale forskjeller i skolen.....	24
2.3.3 Organisering og innhold.....	25
2.4 Lærer – elev relasjoner.....	26
2.5 Oppsummering.....	27
3.0 Metode	28
3.1 Valg av metode	28
3.2 Kvalitativ metode.....	29
3.2.1 Tekstanalyse	30
3.2.2 Feltobservasjon.....	31
3.2.3 Intervju	31
3.3 Avgrensning	32
3.4 Utvalg.....	32

3.5	Datainnsamling og bearbeiding	33
3.5.1	Individuelle opplæringsplaner	33
3.5.2	Observasjon	33
3.5.3	Intervju	34
3.6	Analyse av data	35
3.7	Etiske utfordringer	35
3.8	Verifisering	36
3.9	Oppsummering	38
4.0	Resultater	38
4.1	Møtet med feltet	38
4.1.1	Storvik skole	38
4.1.2	Lillegård skole	39
4.1.3	Oppsummering	41
4.2	Analyse av IOP-ene	41
4.2.1	Storvik skole	42
4.2.2	Lillegård skole	47
4.2.3	Samlet vurdering av de individuelle læreplanene	52
4.3	Observasjon	54
4.3.1	Innledning	54
4.3.2	Storvik skole	54
4.3.3	Lillegård skole	57
4.3.4	Oppsummering av observasjonene	58
4.4	Intervjuene	59
4.4.1	Storvik skole	59
4.4.1.1	Elevintervju	59
4.4.1.2	Intervju og samtale med lærere/assistent/avdelingsleder	61
4.4.2	Lillegård skole	64
4.4.2.1	Elevintervju	64
4.4.2.2	Intervju med lærer	65
4.5	Oppsummering	67
5.0	Drøfting	68
5.1	Innledning	68
5.2	Kunnskapsløftet/kompetansemål	69

5.2.1	Faglig kvalitet.....	70
5.2.2	Sammenheng	71
5.2.3	Individuell støtte.....	72
5.2.4	Arbeid med og verdsetting av ulikhet	73
5.2.5	Oppsummering	74
5.3	Faktorer ved skolen.....	75
5.3.1	Skolens rammevilkår.....	75
5.4	Den individuelle opplæringsplanen	76
5.4.1	Innhold	76
5.5	Individuelle forutsetninger.....	77
5.5.1	Styrke/ferdigheter som kan utnyttes i opplæringen.....	78
5.5.2	Problemer/vansker som skaper hindringer	78
5.5.3	Oppsummering	79
5.6	Evaluerings av måloppnåelse/Forklare avvik.....	80
5.7	Sosiokulturelt perspektiv	82
6.0	Konklusjon.....	83
	Referanseliste	86

Sammendrag

For å demme opp for at elever avslutter videregående skole uten å fullføre, har Rogaland fylkeskommune opprettet et tilbud kalt **Utvidet praksis (alternativ opplæring i grupper med redusert elevtall)**. Dette er et tilbud som gis ved videregående skoler med yrkesfaglige utdanningsprogram i fylket. Fylkeskommunen satte i 2009 i gang et forskningsprosjekt (AOuP 2009-12) som skulle studere deltakelse, læring og måloppnåelse for elever i dette tilbudet, der Stein Erik Ohna ved Universitetet i Stavanger er ansvarlig.

Denne oppgaven tar også utgangspunkt i dette skoletilbudet, men med undervisningen i fellesfagene som forskningsområde. Skoletilbudet er definert som spesialundervisning, og elevene skal ha IOP men konkrete delmål. Elevene på tilbudet har oftest byggfag som programområde, men også programfagene Service og samferdsel og Helse- og sosialfag har grupper med utvidet praksis. Skolene opplyser om at de gir opplæring i ett eller flere av fellesfagene på hjemmesidene sine, men det er oftest fagene norsk, engelsk og matematikk i tillegg til kroppsøving, som er aktuelle. Elevene får selv velge fag de vil arbeide med. Antall undervisningstimer i fellesfagene er redusert i forhold til undervisningen i ordinære klasser. Elever som bare får undervisning i ett fag har vanligvis to timer teoriundervisning i fellesfag i uka.

I denne studien er formålet å undersøke vilkår for elevenes læring og måloppnåelse. Elevene har individuelle opplæringsplaner som beskriver deres sterke og svake sider, og hvilke mål de skal jobbe mot i de ulike fagene. Kompetansemålene i fellesfagene hentes fra Kunnskapsløftet, og det er elevens forutsetninger som skal avgjøre nivået målet ligger på. I denne forskningsoppgaven vil derfor analysene av IOP-ene være sentral, men det har også vært av interesse å undersøke hvilke erfaringer elevene selv, og lærerne, har med skoletilbudet, og de har derfor blitt intervjuet. Problemstillingen er formulert slik: I hvilken grad bidrar elevenes individuelle opplæringsplan til å styrke det faglige utbyttet av undervisningen?

1.0 Innledning

1.1 Bakgrunn for studien

Ungdom som avslutter skolegangene før de har fullført videregående skole er en utfordring i både det norske skolesystemet og andre vestlige land. Dette gjelder ikke minst elever på yrkesfaglige utdanningsprogram. Utvidet praksis, alternativ opplæring i grupper med redusert elevtall, er en undervisningsmodell som er utviklet i Rogaland for å demme opp for at en stor prosentandel av elevene slutter før de har fullført utdanningen. Modellen brukes på yrkesfaglige utdanningsprogram, og innebærer at undervisningen i teorifagene er redusert til fordel for praktiske arbeidsoppgaver. Skoleåret 2010/2011 har 11 videregående skoler i Rogaland dette tilbudet i følge Rogaland fylkeskommune (www.vilbli.no).

Fylkeskommunen satte i 2009 i gang et forskningsprosjekt i samarbeid med Universitetet i Stavanger om *Alternativ opplæring med utvidet praksis* (AOuP 2009-12), som Stein Erik Ohna ved UiS er ansvarlig for. Formålet var å studere deltakelse, læring og måloppnåelse for elevene i dette undervisningstilbudet. Tilbudet ble gitt ved 15 skoler i fylket og omfattet ca 250 elever innen yrkesfaglig studieretninger, da prosjektet startet i 2009. Bakgrunnen for prosjektet var et ønske fra opplæringsutvalget i Rogaland fylkeskommune om å få informasjon om bl.a. læringseffekt og sysselsettingseffekt for elevene innenfor tilbudet AOuP (Ohna & Bruin, 2010), (Bruin & Ohna, 2010).

Denne studien har sitt utgangspunkt i dette forskningsprosjektet, som jeg fikk kjennskap til gjennom studiet i spesialpedagogikk ved UiS. Mitt forskningsprosjekt er selvstendig, men jeg har fått tilgang til data og informasjon fra AOuP 2009-12 prosjektet. Med undervisningsbakgrunn fra allmennfag på videregående skole, var det undervisningen i fellesfag innenfor dette tilbudet som fanget min interesse. Kompetansemålene i fellesfag på yrkesfaglige studieretninger finner en i Kunnskapsløftet, og her er også timefordelingen beskrevet. Det er derfor interessant å se hvilke konsekvenser det får for læringsutbytte når en legger ytterligere vekt på den praktiske delen av undervisningen, og reduserer timetallet i fellesfagene.

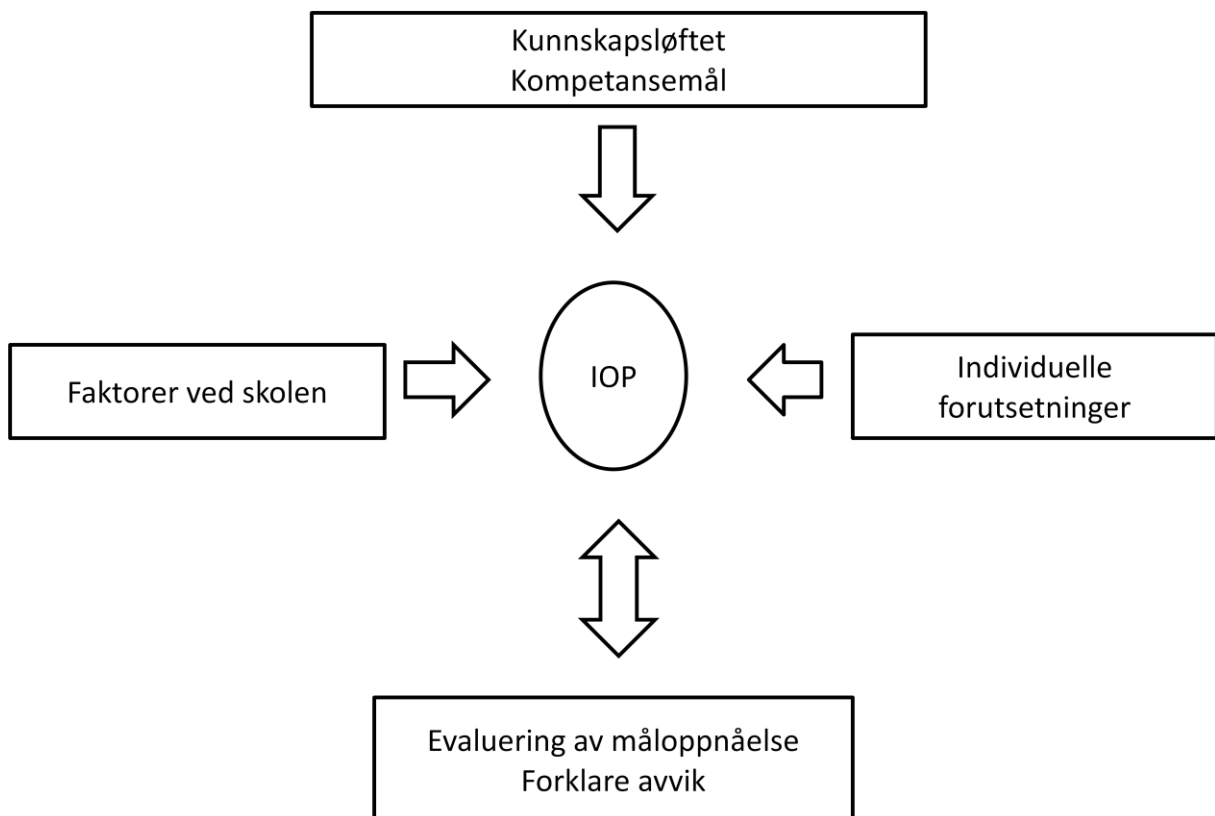
For å få fram hvordan undervisningen i fellesfag oppleves av elever og lærere har jeg valgt en tilnærming til stoffet gjennom kvalitativ forskningsmetode. Jeg oppsøkte derfor to skoler som gir tilbud om alternativ opplæring med utvidet praksis, og observere undervisningen, intervjuet både elever og lærere og analyserte IOP-ene til et utvalg av elevene.

1.2 Avgrensning

Forskningsprosjektet har som mål å undersøke hvordan den teoretiske undervisningen i fellesfagene blir praktisert og tilrettelagt. På Rogaland fylkeskommunes web-side for opplæringstilbudene i videregående skole finner en hvilke skoler i fylket som gir tilbud om AOuP, og på den enkelte skoles web-side under planer for programfag i utvidet praksis, finner en informasjon om undervisningen i fellesfagene. Der blir det opplyst at elevene skal få opplæring i ett eller flere av de felles programfagene norsk, matematikk, naturfag, engelsk, samfunnsfag og kroppsøving. Det står at kompetansemålene hentes fra Kunnskapsløftet, og at elevens forutsetninger vil være bestemmende for hvilket nivå målene legges på, og hvilke målområder det vil bli lagt vekt på.

I dette forskningsprosjektet vil derfor Kunnskapsløftet være en overordnet faktor. De øvrige faktorene som er tatt med for å komme fram til resultatene er beskrevet i denne modellen:

Figur 1



Det er elevenes individuelle opplæringsplan (IOP) som vil være det sentrale dokumentet, og det er en målsetning å finne i hvilken grad Kunnskapsløftets kompetansemål blir innfridd

gjennom undervisningen. I den forbindelse er det naturlig å trekke inn forhold både ved skolen og den enkelte elev som har betydning for hvordan den individuelle opplæringsplanen blir utformet og operasjonalisert. Det er også interessant å undersøke om praksisen er forskjellig ved ulike skoler.

Ved de to skolene som er med i denne undersøkelsen har alle elevene kroppsøving. I tillegg er det fellesfagene norsk, engelsk og matematikk det blir gitt undervisning i. Det er kun undervisningen i disse tre fagene som vil bli analysert. Det som skjer i programfagene, som utgjør kjernen i undervisningstilbudet, holdes utenfor dette prosjektet. I utgangspunktet var det tenkt at hovedtyngden av analysene skulle legges på norskfaget, men da dette er et fag som blir valgt bort av mange elever er det senere endret, slik at det gjelder alle tre fagene.

De individuelle opplæringsplanene skal utformes på bakgrunn av de sakkyndige vurderingene fra PPT. Disse danner grunnlaget for enkeltvedtaket som gir rett til spesialundervisning (Opplæringslova, 07.01.2010). De sakkyndige vurderingene vil ikke bli studert i denne forskningsoppgaven, men det ses på som en forutsetning at IOP-ene bygger på disse.

1.3 Forskningsspørsmål

Gjennom mange års erfaring fra undervisning i videregående skole har jeg hatt gleden av å se hvordan enkelte elever med svake resultater fra ungdomsskolen har opplevd å lykkes, og siden har gått ut fra videregående skole med gode karakterer. Det viser at det ikke nødvendigvis er evnen til å lære som er problemet når resultatene fra grunnskolen er elendige. Jeg har tro på at de fleste kan fullføre videregående, og min hypotese er at mange ungdommer er underyttere på skolen. Disse elevene kan lykkes dersom skolen møter dem med tilpasset undervisning, og derfor blir det sentralt i denne studien å undersøke vilkår for elevenes læring og måloppnåelse i irregulære skoletilbud. Dette er utgangspunktet når jeg har studert den undervisningen i fellesfag som blir gitt til elever i opplæringstilbudet med utvidet praksis. Forskningsspørsmålet formulert slik:

I hvilken grad bidrar elevenes individuelle opplæringsplan til å styrke det faglige utbyttet av undervisningen?

For å belyse problemstillingen vil følgende forhold analyseres:

- Hva er skrevet i IOP-en om elevenes forutsetninger for læring?
- Hvordan er sammenhengen mellom kompetansemål i Kunnskapsløftet og faglige mål i IOP-ene?

- Hvilke prosedyrer har skolen for dokumentering av faglig utbytte?

I den grad det er mulig vil jeg også forsøke å synliggjøre systemfaktorenes betydning for utformingen av IOP-en. Det kan formuleres slik:

- Hvilket inntrykk gir IOP-en av skolens rutiner for spesialundervisning?

1.4 Oppgavens oppbygning

Dette forskningsprosjektet er en kvalitativ studie som inneholder både observasjon, intervju og dokumentanalyse. Det ble gjort observasjoner på to skoler, to lærer og seks elever ble intervjuet og åtte IOP-er ble analysert.

Innledningen utgjør det første kapittelet. I kapittel 2 blir problemstillingen satt inn i en teoretisk ramme. De lover og regler som gjelder for tilpasset opplæring og spesialundervisning vil bli gjort rede for, og individuelle opplæringsplaner vil bli presentert og sett i forhold til lov, regelverk og innhold. I denne delen vil også forskning om klasseromsprosesser med dokumentert virkning når det gjelder å skape et godt læringsmiljø bli presentert. Til slutt vil læringsteori ses i sammenheng med et sosiokulturelt læringsperspektiv.

Kapittel 3 handler om den forskningsmetodiske forankringen. Her blir det redegjort for vitenskapsteoretisk metode, valg av metode for datainnsamling og hvordan arbeidet med forskningsdataene er gjennomført. Det blir også reflektert over egen forskerrolle, hvordan forskningene er forsøkt kvalitetssikret og hvilke forskningsetiske vurderinger som er gjort. I kapittel 4 blir alle forskningsresultatene presentert. Her kommer først en presentasjon av skolene, og deretter vil funnene i de individuelle opplæringsplanene bli gjort rede for. De funn som fremkommer gjennom observasjonene vil belyses, og til slutt vil intervjuene gjennomgås og presenteres.

Drøftingen er lagt til kapittel 5. Her vil funnene bli drøftet i samme rekkefølge som de er redegjort for. De to skolene vil bli sammenlignet, og de vil bli kommentert i forhold både til lovverket og den teoretiske rammen. Konklusjonen kommer helt til slutt i kapittel 6.

2.0 Teoretisk rammeverk

For å kunne analysere en undervisningsmodell må en sette den inn i en ramme som innebærer offisiell skolepolitikk, men den må også sees i forhold til en teoretisk ideologi. Teoridelen vil

først handle om sentrale føringer for tilrettelagt undervisning og spesialundervisning. Her vil både lover og offentlige utredninger bli brukt for å belyse hvordan opplæringen i skolen skal organiseres, og hva som er målet i utdanningspolitikken. Deretter følger relevant læringsteori og empiri som setter søkelys på faktorer som har dokumentert betydning for å oppnå et positivt læringsutbytte.

2.1 Rammer for opplæringen

Hvordan undervisningen skal organiseres er et resultat av politiske beslutninger som blir regulert av lovverket. Ved innføringen av Reform- 94 fikk alle ungdommer mellom 16 og 19 år i Norge en lovfestet rett til tre års videregående opplæring. Det innebar at også elever med spesielle behov fikk et lovfestet tilbud, og ble av Markussen m.fl. betegnet som et rettighetssprang for elever med behov for spesialundervisning (Markussen, Brandt, & Hatlevik, 2003).

Denne rettigheten medførte også innføringen av et nytt begrep, ”dokumentert delkompetanse”. Det ble innført fordi en del elever gikk ut av skolen uten å ha innfridd kravene til studie- eller yrkeskompetanse, fordi de ikke hadde bestått i alle fag (Markussen, et al., 2003). Begrepet dokumentert delkompetanse ble endret i grunnskoleloven i 2000 til ”kompetanse på et lavere nivå” (ibid). Senere er dette endret til ”grunnkompetanse” fordi kompetanse på et lavere nivå ble betraktet som et stigmatiserende og negativt ladet begrep. Endringen ble foreslått i St.meld.16...og ingen stod igjen (St.meld. nr 16, 2006-2007), og gjennomført ved lov i 2010.

Markussen viser i sin artikkelsamling om forskning på videregående skole til at det i 1995, gjennom NOU 1995: 18, ble lagt fram forslag til et nytt opplæringslovverk (Markussen, 2009). Der var det en premisse at den ordinære opplæringen skulle tilpasses den enkelte eleven, og at behovet for spesialundervisning først oppstod når denne tilpasningen ikke gav eleven tilstrekkelig læringsutbytte. For at elevene skulle sikres et godt tilbud ble individuelle opplæringsplaner sett som en nødvendig forutsetning ved avvik fra de ordinære læreplanene. I den nye opplæringsloven i 1998 ble både tilpasset opplæring og individuell opplæringsplan for elever med rett til spesialundervisning vedtatt (Markussen, 2009, p. 191). Hovedregelen er likevel at undervisningen skal tilpasses den enkelte elevens forutsetninger.

2.1.1 Tilpasset opplæring

Tilpasset opplæring er lovfestet i Norge, og prinsippet om tilpasset opplæring gjelder all læring og alle elever. Opplæringslova §1-3 sier:

”Opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven, lærlingen og lære kandidaten.”

I *Rett til læring* står det i 1.1.1 Læring:

”Alle barn og unge skal være en del av et inkluderende fellesskap som gir gode muligheter for læring og utvikling.”

Videre står det i 1.2.2 Tilpasset opplæring:

”Tilpasset opplæring innebærer blant annet valg av metoder, lærestoff og organisering for å sikre at den enkelte utvikler grunnleggende ferdigheter og når kompetansemålene” (NOU 2009:18).

Tilpasset opplæring er altså et begrep brukt i politisk sammenheng, og det er skolens oppgave å gjennomføre denne. Undervisningen skal tilpasses den enkelte eleven, men hvordan det skal gjøres i praksis er ikke beskrevet. Bachmann og Haug viser til at det i faglitteraturen noen steder blir skilt mellom en smal og en vid forståelse av tilpasset opplæring. Den vide forståelsen er den ideologien og den pedagogiske plattformen som skal prege virksomheten på skolen, mens den smale er ulike former for konkrete tiltak, metoder og organiseringsformer (Bachmann & Haug, 2006, p. 7).

Også Nordahl skriver om smal og vid forståelse av tilpasset opplæring. Han hevder at den smale forståelsen ofte vektlegger den individuelt baserte undervisningen, begrunnet i at det er avgjørende å tilpasse opplæringen best mulig til den enkelte elevs behov. Vektleggingen er da på individnivå fremfor fellesskapet, og fokuset rettes mot den enkelte elev som har problemer i skolen. Den smale tilnærmingen utøves gjennom nivå-differensiering, spesialundervisning og segregering i følge Nordahl. Han hevder videre at det blant norske lærere kan se ut som de fleste har en smal forståelse av tilpasset opplæring, og at den metodeorienterte og individrelaterte undervisningen derfor står sterkt (Nordahl & Dobson, 2009, p. 196). Nordahl fremhever at troen på elevenes evne til å ta ansvar for egen læring er sterk blant skoleledere og lærere i Norge. Han uttrykker en viss skepsis til individualisert undervisning der elevene i relativt stor grad må arbeide alene, være selvregulerte i sin læring, og i begrenset grad opplever støtte fra medelever og lærere. Samtidig viser han til internasjonal forskning (Hattie, 2009) som dokumenterer at individualisert undervisning i liten grad har noen effekt på elevens læringsutbytte. Internasjonal forskningsbasert kunnskap om hva som gir et godt læringsutbytte for elevene gir derfor liten støtte til tilpasset opplæring som sterkt individualisert undervisning (Nordahl & Dobson, 2009, p. 198).

Innenfor en vid forståelse av tilpasset opplæring prioriteres fellesskapet og det kollektive i skolen (Nordahl & Dobson, 2009). Her vektlegges faglig inkludering i læreprosesser, og sosial deltakelse for alle elever. Elevenes problemer blir satt inn i en kontekstuell sammenheng, og ensidig vektlegging av undervisningsmetoder vil ikke være tilstrekkelig for å kunne sikre tilpasset opplæring. Den vide forståelsen skal prege hele skolen og all undervisningen (ibid).

Nordahls beskrivelse av tilpasset opplæring bygger på studier i grunnskolen, og hans studier viser at det er svært ulik pedagogisk praksis som blir definert som tilpasset opplæring av norske lærere. Den tilpassede opplæringen fremstår som svært forskjellig fra skole til skole, og også innenfor ulike klasserom på en skole (Nordahl & Dobson, 2009).

Når det gjelder kvaliteten i tilpasset opplæring sier Nilsen at det kan vurderes ut fra et læreplanperspektiv eller et deltakerperspektiv. Mens læreplanperspektivet er programrelatert, dreier deltakerperspektivet om hvordan opplæringen oppleves og erfares av ulike aktører (Buli-Holmberg & Nilsen, 2010, p. 85). Nilsen sier også at skal en lykkes med forbedringer av en inkluderende skole må en lytte til erfaringene til elevene med særskilte behov. Samtidig må en lytte til lærerne som er sentral i tilretteleggingen og gjennomføringen. En kan med andre ord vurdere kvaliteten definert ovenfra gjennom læreplanperspektivet, eller nedenfra i et deltakerperspektiv. Tilpasset opplæring kan i følge Nilsen betraktes som støtte til alle elevers læring, mens spesialundervisning som forsterket støtte til noen elevers læring (Buli-Holmberg & Nilsen, 2010, p. 78).

Den norske fellesskolen er preget av et mangfold i elevgruppen, der elever med ulik sosial bakgrunn, kjønn, etnisk bakgrunn, religion og funksjonsdyktighet er samlet under samme tak. Dette mangfoldet i bakgrunn og forutsetninger gjør at en må ta hensyn til at alle er forskjellige samtidig som skolen skal favne alle. Tilpasset opplæring er et virkemiddel for at alle skal lære, og er en nødvendighet for å møte elevene på mangfoldige måter. Det dreier seg om tilrettelegging for læring for alle elever. Forsking har vist at det er vanskelig å lykkes med dette, og derfor har elever som trenger ytterligere behov for tilpassning lovbestemt rett spesialundervisning (Buli-Holmberg & Nilsen, 2010).

2.1.2 Spesialundervisning

Rettighetene til spesialundervisning er også nedfelt i grunnskoleloven. Her heter det i § 5-1:

”Elever som ikkje har eller som ikkje kan få tilfredsstillande utbytte av det ordinære opplæringstilbodet, har rett til spesialundervisning” (Opplæringslova, 07.01.2010).

Bachmann og Haug påpeker at det er viktig å skille mellom tilpasset undervisning og tilpasset undervisning som spesialundervisning. Spesialundervisning blir iverksatt som konsekvens av en sakkyndig vurdering gjennomført av den pedagogisk- psykologiske tjenesten (PPT) der hver elev som skolen henviser får individuell vurdering. Dersom PPT anbefaler spesialundervisning etter opplæringsloven § 5-1, må skolen fatte et enkeltvedtak om spesialundervisning for den eleven det gjelder. Bachmann og Haug formulerer forholdet mellom tilpasset undervisning og spesialundervisning slik: ”Spesialundervisning er en særegen form for tilpasset opplæring.” (Bachmann & Haug, 2006).

Markussen avgrensner spesialundervisningen på to måter, i formalavgrensning og praksisavgrensning. Formalavgrensningen består av den sakkyndige vurderingen og det enkeltvedtak som blir fattet og som gir eleven rett til den særskilt tilrettelagte opplæringen. Praksisavgrensningen er det som faktisk skjer:

Spesialundervisning er den særskilte tilrettelagte opplæringen en elev får som går ut over den ordinære tilpassede undervisningen eleven kan få innenfor ordinære klassers rammer. (Markussen, et.al.2003)

Hvordan den enkelte skole tilrettelegger for elevene, vil variere. Den sakkyndige vurderingen fra PPT er en tilrådning, men det er skolen, vanligvis rektor, som fatter enkeltvedtak. Her må en ta hensyn til skolens økonomi, tilgjengelige ressurser i form av pedagoger og spesialpedagoger, assistenters kvalifikasjoner og skolens fysiske utforming. Noen skoler har tradisjon for en utstrakt bruk av tilrettelegging, mens andre i større grad benytter seg av spesialundervisning etter § 5-1 i grunnskoleloven. Da skolene ikke er pålagt å følge anbefalingene i den sakkyndige vurderingen som blir utført av PPT, kan to skoler møte samme elev med ulike tilbud.

2.1.3 Skolepolitikk

I stortingsmeldingen fra 8.april 2011, med overskriften ”Læring og fellesskap”, står læringsmiljøet for barn, unge og voksne med særlige behov i fokus. Det blir pekt på kompetansens betydning for et konkurransedyktig land, og at det satses på at flest mulig skal fullføre videregående skole med en kompetanse som kvalifiserer til arbeid eller videre studier (St.meld. nr.18, 2010-2011). Punkt 1.1 i stortingsmeldingen handler om inkludering, som det slås fast er et grunnleggende prinsipp:

Det utdanningspolitiske målet om inkludering handler om at barn og unge med ulik sosial bakgrunn og med forskjellig etnisk, religiøs og språklig tilhørighet skal møtes i en barnehage og fellesskole som har høy kvalitet og høye forventninger om læring for alle. Det krever en positiv diskriminering.

Norge, og de andre skandinaviske landene, undertegnet i 1994 Salamanca Erklæringen der en forpliktet seg til å arbeide for en inkluderende skole.

Dette er formulert slik i NOU 2009:18:

1.2.3 Inkluderende opplæring:

Inkluderende opplæring innebærer at alle tar del i fellesskapet på en likeverdig måte – faglig, sosialt og kulturelt. (...) Dette krever tilrettelegging for mangfoldet og endringer i tilbudet, slik at den enkelte deltar mer og har større utbytte av å delta i fellesskapet. Konsekvensen av inkludering er at systemet må tilpasse seg den enkelte person og gruppe. (...) Inkludering er en ramme for likeverdig og tilpasset opplæring.

De politiske retningslinjene for undervisningstilbudet som skal gjelde i Norge er altså klart formulert, skolesystemet skal tilpasses elevene, og inkludere absolutt alle. For å fremme inkludering bør ikke læreplanene legge opp til at elevene skal delta i et fellesskap som møter dem likt, men som møter dem forskjellig:

1.1.3 Absolutt alle:

Konsekvensen av at barnehage og skole skal være for alle, er et mangfoldperspektiv og ikke et likhetsperspektiv. Det forutsetter positiv diskriminering, en aksept for at likeverd og likestilling gjør det nødvendig med ulikheter i tilbud og tiltak, men innenfor en inkluderende ramme (NOU 2009:18).

Det legges her vekt på en positiv forskjellsbehandling, de som trenger ekstra støtte skal få det. Nilsen fremholder at en må ivareta hensynet til både fellesskapet og individet i kvalitetsutviklingen av undervisningen. Samtidig som en skal differensiere undervisningen for å møte den enkeltes behov, skal en søke å inkludere alle i et sosialt, faglig og kulturelt fellesskap (Buli-Holmberg & Nilsen, 2010).

Det uttalte målet om at alle skal integreres kan en finne støtte for gjennom forskning. Det viser Markussen gjennom egne funn i evalueringen av Kunnskapsløftet, men han viser også til internasjonal forskning. Han trekker fram bl.a. Jenkinson 1997, Gartner og Lipsky 1996 og Baker, Wang og Walberg 1994. Deres forskning viser at inkludering og læringsarbeid i ordinære skoler og klasser gir best resultat når en sammenligner elevene i disse klassene med elever i segregerte løsninger. Det gjelder både faglig og sosialt (Markussen, 2009, p. 186).

Men det er ikke bare hensynet til elevene som skal inkluderes som er problematisert.

Markussen viser også til forskning der det er funnet at alle elever profitterer på inkludering:

”the placement of students without disabilities in inclusion programs does not appear to interfere with their academic performance and has several social benefits for these students” (Salend & Duhaney 1999:488) (ibid).

Under punkt 3.3.5, Spesialundervisning i videregående opplæring (St.meld. nr.18, 2010-2011), vises det til evaluering av Kunnskapsløftet (Markussen et al.,2009). Den viser at

antallet som får spesialundervisning etter enkeltvedtak på yrkesfaglige programfag er på 10-12 prosent, mens det på studiespesialiserende er 1 prosent.

Det presenteres også en del fellestrekk for elever som får spesialundervisning:

- flere gutter enn jenter
- flere innvandrere enn majoritetsungdommer
- barn av foreldre med lav inntekt og få bøker i hjemmet
- dårlige karakterer fra ungdomsskolen (St.meld. nr.18, 2010-2011)

Markussens forskning i videregående skole viser at hver tredje elev som hadde spesialundervisning gikk i segregerte løsninger. Elever som hadde store lærevansker og/eller atferdsvansker var overrepresenterte i de segregerte tilbudene. Han fant også at det for elever som hadde fått undervisning i grupper eller enetimer i grunnskolen fremstod som umulig å begynne i ordinære tilbud i videregående fordi de hadde lært at de ikke fungerte i ordinære klasser. (Markussen, 2009, p. 196).

Funn fra den samme forskningen viser at elever med spesialundervisning gjennom intervjuer stort sett rapporterer om like god trivsel som andre elever. Lærerne gir uttrykk for at spesialundervisning gjennomført i klasserommet i større grad gir et sosialt enn et faglig utbytte. Dette gjelder både for elever som har behov for spesialundervisning og for andre elever. De fleste lærere er derimot enige i at segregert spesialundervisning gir bedre tilpasset undervisning. Evalueringen konkluderer likevel med: ”når man sammenligner like grupper elever, får elever som er organisatorisk inkludert i ordinære klasser bedre karakterer i Vg1 enn elever som er organisatorisk segregert i egne klasser” (St.meld. nr.18, 2010-2011, 3.3.5). De hevder at dette kan skyldes at det er for lavt ambisjonsnivå i de segregerte klassene:

”kombinasjonen av å bli eksponert for en ”ordinær standard” i de vanlige klassene, og det at det kanskje er ”for mye av alt” (støtteordninger) og for lavt ambisjonsnivå i de segregerte oppleggene”

Det kan se ut som det er elever med de største lærevanskene kombinert med liten tro på egne læremuligheter som får et segregert tilbud i videregående skole.

Markussen viser ikke utelukkende til forskning som støtter inkludering. Han trekker fram at enkelte hevder at det også må være segregerte tiltak for elever med sterke behov for tilrettelegging, og han sier at den internasjonale forskningen ikke gir entydige svar på hva den beste måten å organisere spesialundervisningen på er. Derimot mener han at målet om inkludering har hatt en positiv effekt på utviklingen i skolen. Den beveger seg fram mot en skole som bygger på det rasjonelle, som skal tilpasse seg variasjonen i elevmassen og tilby opplæring ut fra den enkeltes forutsetninger. I følge Markussen vil tilpasset opplæring som tar

hensyn til elevenes evner og forutsetninger redusere behovet for spesialundervisning (Markussen, 2009).

Thomas og Loxley sammenligner ekskludering i form av segregering med diskriminering, og hevder at når diskriminering blir motarbeidet på alle områder i dag, må det også gjelde elever med spesielle behov i skolen. De sier at tiden er moden for full inkludering, og at teoriene for å gjennomføre det er på plass (Thomas & Loxley, 2007).

2.1.4 Individuell opplæringsplan (IOP)

I opplæringsloven § 5-3 står det at før det kan fattes vedtak om spesialundervisning, må det foreligge en sakkyndig vurdering utført av PPT. Den skal vise om eleven har behov for spesialundervisning, og hvilke tilbud eleven må få (Opplæringslova, 07.01.2010). For barne- og ungdomsskolen ligger den pedagogisk- psykologiske tjenesten til kommunen, for videregående på fylkeskommunalt plan i Rogaland. Elever som begynner på videregående må derfor vurderes på nytt ved overgangen til videregående skole. Når rett til spesialundervisning er fastslått, skal det utarbeides en individuell opplæringsplan, IOP.

For elever som kommer fra ungdomsskolen skal det utarbeides en overførings-IOP i juni, mens tidsfristen for å utarbeide den endelige IOP-en er 1.oktober (Rogaland Fylkeskommune, 2010).

I opplæringsloven § 5-1 annet ledd, står det:

”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. Elevar som får spesialundervisning, skal ha det same totale undervisningstimetalet som gjeld andre elevar.”

§ 5-5 handler om individuelle opplæringsplaner:

Reglande om innhaldet i opplæringa i denne lova og i forskrifter etter denne lova gjeld for spesialundervisning så langt dei passar. For elevar som får spesialundervisning, skal det utarbeidast individuell opplæringsplan. Planen skal vise mål for og innhaldet i opplæringa og korleis ho skal drivast. Også avvikande kontraktsvilkår for lærlingar kan fastsetjast i den individuelle opplæringsplanen.

Når eleven har fått IOP, skal den evalueres hvert halvår. Opplæringsloven § 5-5, tredje ledd, er formulert slik:

Skolen skal kvart halvår utarbeide skriftleg oversikt over den opplæringa eleven har fått, og ei vurdering av utviklinga til eleven. Skolen sender oversikta og vurderinga til eleven eller til foreldra til eleven og til kommunen eller fylkeskommunen.

PPT ved opplæringsavdelingen hos Fylkesrådmannen i Rogaland har utarbeidet et veiledningskriv for individuelle opplæringsplaner som gjelder for elever i den videregående skolen (vedlegg 1). Her heter det blant annet at IOP-en både skal dokumentere opplæringen eleven har fått, og at den være et verktøy som sikrer kvaliteten i opplæringen.

Opplæringsplanen skal beskrive realistiske læringsmål og de strategier som en velger for å nå målene, den skal ta utgangspunkt i læreplanverket og omfatte all undervisning i alle fag der opplæringen avviker fra ordinær læreplan. Veiledningen påpeker at det ofte også er behov for målsetninger på det personlige og sosiale området, og at det overordnede ansvaret for planen ligger hos rektor eller den rektor har delegert ansvaret til, men at kontaktlærer er ansvarlig for gjennomføring av arbeidet, og at faglærerne utarbeidet planer for sitt fag.

IOP-en skal i følge opplæringsavdelingen inneholde kartlegging av både sterke sider og vansker hos eleven, og målsetninger for både kortsiktige og langsiktige mål. Behov, innhold, metoder, rammevilkår, evaluering, ressursbruk og organisering skal dokumenteres, og det utheves til slutt i veiledningen at opplæringsmålene skal beskrive hva eleven skal kunne etter at opplæringen er slutt. Dersom eleven skal fritas for karakter skal det presiseres i enkeltvedtaket.

Skolen utarbeider IOP-er på bakgrunn av den sakkyndige vurderingen og enkeltvedtaket. Nilsen påpeker at utgangspunktet er at IOP-en utarbeides som ledd i en større kjede hvor kvalitetsutvikling av spesialundervisningen er hensikten, og at det ligger en innovativ tenkning til grunn. Arbeidet med IOP-en representerer et planmessig og målrettet arbeid for å utvikle bedre kvalitet på opplæringen (Buli-Holmberg & Nilsen, 2010, p. 87).

2.1.5 Skoletilbudet i Rogaland

Elevene som skal inn på AOuP-tilbudet, må søke på et spesifikt Vg1 utdanningsprogram. Skoletilbudet utvidet praksis tar utgangspunkt i Kunnskapsløftets generelle del, Læringsplakaten, kompetansemålene for fellesfagene og læreplaner for det valgte utdanningsprogrammet. Det blir lagt stor vekt på individuell tilpasning for å finne de rette målområdene for den enkelte eleven. Opplæringen tar utgangspunkt i læreplanene for ett eller flere utdanningsprogram ved skolen, og en vil kunne benytte en kombinasjon av kompetansemål fra flere programområder i undervisningen, i følge informasjonsskrivet fra Rogaland fylkeskommune (vedlegg 2).

Elevene vil også få undervisning i ett eller flere av fellesfagene: norsk, matematikk, naturfag, engelsk, samfunnsfag og kroppsøving. Her skal elevens forutsetninger være utgangspunktet

for nivået målet ligger på, og målområdene som blir valgt. Kompetansemålene kan hentes fra grunnskolenivå om det er mest hensiktsmessig. Vedlikehold og videreutvikling av grunnleggende ferdigheter, som å uttrykke seg muntlig og skriftlig, lese, regne og å bruke digitale verktøy i alle fag, blir vektlagt.

På Rogaland fylkeskommune sin Web-side er det opplyst at hovedmålet for opplæringen er at elevene på sikt skal være i stand til å delta ordinært arbeidsliv, eventuelt med bistand. Videre står det at opplæringstilbudet med utvidet praksis kan kvalifisere for inntak i et ordinært Vg1 løp eller et fremtidig arbeidsforhold (www.vilbli.no).

De elevene som får skoleplass med utvidet praksis, har IOP og rett til spesialundervisning, og de vil få et kompetansebevis med lavere kompetanse ved fullført opplæringsløp (grunnkompetanse). Dersom det viser seg i løpet av skoleåret at en elev vil kunne satse på full kompetanse og ta fag ifølge ordinære fagplaner, kan vedtaket om kompetanse på et lavere nivå bli omgjort. Det vil da bli fattet et nytt enkeltvedtak og eleven kan få opplæring mot fagbrev eller svennebrev (Ohna & Bruin, 2010).

Innenfor tilbudet om alternativ opplæring med utvidet praksis (AOuP), finnes ulike organiseringspraksis. Ved enkelte skoler i fylket bruker elevene samme lokaler som elever i det ordinære skoletilbudet, og de kan også være sammen i deler av undervisningen. Andre skoler har et segregert tilbud der elevene kan være fysisk plassert langt unna hovedskolen (Ohna & Bruin, 2010).

På bakgrunn av de funn Markussen gjorde i sin forskning på det første Reform-94 kullet kan det se ut som en har lang vei å gå når det gjelder inkludering i Norge. Han fant at hver tredje elev i videregående skole som fikk spesialundervisning gikk i segregerte grupper. Blant elever med spesialundervisning som gikk i ordinære klasser, fikk to av tre deler av undervisningen i små grupper eller i form av enetimer (Markussen, 2009, p. 194). Tilbudet om alternativ opplæring med utvidet praksis føyer seg inn i den tradisjonen Markussen fant i sine undersøkelser. Elevene med AOuP får opplæring i egne små grupper på opp til åtte elever. Selv om tilbudet er integrert i det totale skoletilbudet på en videregående skole blir de likevel samlet i egne klasser eller grupper (Ohna & Bruin, 2010).

2.2 Læringsteori

De bakenforliggende teoriene og den ideologien som styrer skolehverdagen endrer seg etter hvert som ny kunnskap blir gjort tilgjengelig. I land som Norge, der skolepolitikken er styrt av Kirke- og undervisningsdepartementet og gjelder for alle offentlige skoler, vil de politiske

føringene ha stor gjennomslagskraft. Den inkluderende skolen, som har bred politisk oppslutning, har som forutsetning at alle kan lære, og at læring foregår hele livet. St.meld. 16 innledes slik:

Mennesker lærer hele livet. Læring skjer på alle arenaer og i alle livets situasjoner. Alle har potensial for læring, og vi må sørge for at dette potensialet kommer både det enkelte individ og samfunnet best mulig til nytte. I dag går for mange unge ut av grunnskolen med utilstrekkelige ferdigheter og kompetanse. Vi kan ikke godta at så mange faller utenfor. Når forskjeller i læring så tydelig følger sosiale mønstre som i dag, er dette et samfunnsansvar som vi må ta på oss. (St.meld. nr 16, 2006-2007)

Denne stortingsmeldingen retter søkelys mot at potensialet enkeltmennesket har er viktig både for det enkelte individet og for samfunnet. Ser vi dette i sammenheng med St.meld. 18 sin vektlegging av kompetanse og dens betydning for et konkurransedyktig land der det satses på at flest mulig skal fullføre videregående, kommer det samfunnsøkonomiske perspektivet klart fram. Dette er også et uttrykk for den globale undervisningstrenden, der internasjonale elevundersøkelser og sammenligninger mellom landene skjerper konkurransen. Den sosiale reproduksjonen av forskjeller som også skjer i skolen blir sett som et samfunnsansvar, og det er et positivt læringssyn som blir formidlet. Slik det er formulert her innebærer det at læring skjer i samhandling med andre, samtidig som det blir påpekt at læring følger sosiale mønstre. Med dette som utgangspunkt er det nærliggende å knytte den offisielle undervisningspolitikken teoretisk opp mot det synet på læring som en finner i et sosiokulturelt læringsperspektiv.

2.2.1 Sosiokulturelt perspektiv

Det sosiokulturelle læringsperspektivet kjennetegnes ved at læring blir satt inn i sosiale rammer, og at læring er avhengig av den kulturen den skjer innenfor. Utvikling forstås som en sosialisering inn i en verden av handlinger, forestillinger og samspillmønstre, som vil være forskjellige i ulike samfunn og ulike miljøer. I det sosiokulturelle perspektivet har menneskets evne til å lære og å utvikle seg, både kollektivt og individuelt, ingen grense, fordi vi stadig utvikler nye redskaper (artefakter) som gjør oss i stand til å løse fysiske og intellektuelle problemer (Säljö, 2001).

Bakgrunnen for det sosiokulturelle læringsperspektivet kan vi finne blant andre hos Vygotsky (1869-1934). Han hevdet at læring må forstås ut fra et kommunikativt og sosiohistorisk perspektiv. Kommunikasjon og språkbruk står helt sentralt, og utgjør bindeleddet mellom barnet og omgivelsene. I hans teorier er den nære utviklingssonen (Zone of proximal development, ZPD), sentral i læringsprosessen. Det er forskjellen mellom barnets selvstendige

kognitive prestasjoner og det barnet kan klare i samarbeid med en voksen som danner grunnlaget for læring. Det er en forutsetning at eleven selv er en aktiv agent i den pedagogiske prosessen, og at det dreier seg om et samarbeid hvor begge parter bidrar ut fra sine forutsetninger og påvirker hverandre gjensidig. Dette samspillet er i følge Vygotsky det viktigste grunnlaget for individets utvikling av bevissthet om, og kontroll over egen kunnskap. (Bråten, Thurmann-Moe, Øzerk, & Dale, 1996, p. 32)

Her er det med andre ord interaksjonen som er det viktige, og at læringen videreføres gjennom kommunikasjon og samhandling. Det kan være samhandling med en voksen, eller også kompetente medelever som kan være en støtte og lede eleven fram til ny viten (Kozulin, 2003). For Vygotsky er ZDP et sentralt konsept som understreker "readiness" for å lære på høyere kompetansenivåer, som ikke er tidløse eller uforanderlige, men i kontinuerlig forandring proporsjonalt med tiltagende selvstendig kompetanse.

I et sosiokulturelt perspektiv anses kommunikasjon, i form av språk, som et av våre viktigste artefakter. Samtidig fremheves slektskapet mellom tenking og kommunikasjon. Vygotsky bruker "indre tale" for å beskrive tenking, der personen fører et indre resonnement med seg selv istedenfor med andre samtalepartnere. Språket blir et bindeledd mellom det indre (tenking), og det ytre (kommunikasjon). Tenking antas også å være en kollektiv prosess, noe som også finner sted *mellom* mennesker i tillegg til *i* dem i et sosiokulturelt perspektiv (Säljö, 2001, p. 111).

Vygotsky hevdet at mennesket hele tiden utvikler og forandrer seg. Hans teori er dynamisk, og han var mer opptatt av potensialet i eleven enn den kompetansen eleven allerede besitter, og som for eksempel kan måles i en prøvesituasjon. Han mente at i elevens nåværende kunnskap ligger andre kunnskaper og innsikter latente. (Säljö, 2001, p. 125).

Innen sosiokulturelle læringsteorier finner vi også J.Laves teorier om mesterlære. Hun hevder at: "læring kan oppfattes sosialt og historisk som skiftende deltakelse i skiftende sosial praksis". Lave bruker begrepet deltakerbaner for de ulike kontekster en beveger seg gjennom daglig. Hun sier at læring kan forstås som ledd i skiftende deltakelse i ulike deltakerbaner, og gjennom at en går fra å være observatør til å bli en fullverdig deltaker går en også gjennom en identitetsforandrende prosess (Kvale & Nielsen, 1999).

I et sosiokulturelt perspektiv er læringen avhengig av den konteksten en befinner seg i. Lave bruker begrepet situert læring, som innebærer at handlingen inngår i en sosial, historisk, politisk og kulturell kontekst. Læring kan dermed ikke reduseres til en kognitiv ferdighet. De

redskapene, eller artefaktene, en bruker vil variere i ulike land og kulturer, og vil endre seg over tid (Kvale & Nielsen, 1999).

Vygotsky hevdet at læring oppstår gjennom en interaksjon i den nære utviklingssonen, mens Lave er opptatt av at vi befinner oss i ulike deltakerbaner som muliggjør læring. Selv om de anvender et ulikt begrepsapparat legger begge vekt på det dynamiske i prosessen, og at læring skjer i samhandling med andre.

Både kulturbegrepet og redskapet, eller verktøyet, er viktige aspekter i en sosiokulturell sammenheng, og blir definert slik av Säljö:

Med kultur mener jeg dermed den samling av ideer, holdninger, kunnskaper og andre ressurser vi erverver gjennom interaksjonen med omverdenen. I kulturen inngår alle de fysiske redskapene – artefaktene – som vår hverdag er fylt av – ulike verktøy, instrumenter for måling, veiing og liknende, ulike former for informasjons – og kommunikasjonsteknologi, framkomstmidler og annet. (Säljö, 2001, p. 30)

Säljö er opptatt av samspillet mellom kollektiv og individ, hva det enkelte mennesket kan oppnå og hva samfunnet kan oppnå. Han stiller spørsmål om hvordan den kollektive kunnskapen reproduseres til det enkelte samfunnsmedlemmet, og hva den enkelte vil beherske, og sier at læring finner sted både på individuelt og kollektivt nivå. På grunn av at de kulturelle betingelsene kan variere, og en har ulike historiske epoker, vil læring ikke være lik alltid, fordi det handler om hva individer og kollektiver fører med seg fra ulike situasjoner og bruker i fremtiden. Derfor vil også kunnskap knyttes til sosiale kontekster, til argumentasjon og handling, og som resultat av aktiv deltakelse og en persons måte å forstå og håndtere verden på. Han trekker også fram det positive menneskesynet i det sosiokulturelle perspektivet:

...i et sosiokulturelt perspektiv har menneskers evne til å lære og utvikle seg - så vel kollektivt som individuelt – ingen bestemt grense. Vi skaper hele tiden redskaper som vi kan ta i bruk for å løse fysiske og intellektuelle problemer (Säljö, 2001, p. 75)

Skal vi ta utgangspunkt i dette, vil det skape muligheter mer enn begrensninger i synet på hva den enkelte kan oppnå ut fra et læringsperspektiv. Mennesket lærer i alle situasjoner, fordi læring er en del av livet. Men det medfører også at en lærer negative handlingsmønstre, og hvilken retning læringsforløpet tar er avhengig av den kulturelle konteksten. Ut fra et sosiokulturelt perspektiv kan hva som er en relevant løsning på et problem variere fordi problemet kan ses og forstås på ulike måter i ulike sosiale praksiser. Mennesker bidrar gjennom sine handlinger til å gjenskape og fornye sosiokulturelle mønstre (Säljö, 2001).

Vygotskys teorier er ikke didaktiske teorier, men han fremholdt undervisning som en helhetlig kulturell prosess. Men et viktig metodisk prinsipp som en kan definere ut fra teorien om den nære utviklingssonen er å tilrettelegge for mediert læring, som i praksis vil være en undervisning som er preget av dialog mellom lærer og elev. Hans budskap om at den mest stimulerende læringen foregår i interaksjon med en mer kompetent annen, en lærer eller en mer kompetent elev, oppfordrer til en undervisning preget av samarbeid og samhandling (Bråten, et al., 1996, p. 130).

2.3 Klasseromsprosesser

Gjennom det sosiokulturelle perspektivet ser en viktigheten av å sette læring inn i en samfunnsorientert kontekst. Thomas og Loxley fremhever hvor viktig samspillet er mellom skolen og det samfunnet den er en del av:

”Inclusive education is meaningful only when embedded in understandings about community and society, only when seen as both reflective of, and creative of, inclusion in society.” (Thomas & Loxley, 2007, p. 138).

De påpeker at det er mange aspekter ved den inkluderende skolen, den skal ta hensyn til elever med vansker, og den skal ikke minst utjevne sosiale skiller. Thomas og Loxley trekker også fram det som de mener er viktige fasetter av livet i skolen: nærmiljøet, sosial kapital, likhet, respekt, bekreftelse og glede (Thomas & Loxley, 2007, p. 133). De hevder at mesteparten av læreveskene og den utfordrende skoleatferden i virkeligheten representerer det de kaller miljøskapt blokkering, ”closure on learning”, heller enn en distinktiv vanske. De kommer med følgende enkle tese: ”If context is wrong, learning doesn’t happen” (p.139). Thomas og Loxley mener at det må iverksettes konstruktive endringsprosesser for å oppnå gode læringsresultater for elever som kommer til kort i skolen. De må få tro på seg selv som ”learners”, men skolen må også få en økt bevissthet om pedagogikk som legger til rette for læring.

2.3.1 Productive Pedagogies

I Australia har fire forskere utformet Productive Pedagogies som de hevder vil bety en forskjell når det gjelder elevenes utbytte av undervisningen. De ”produktive pedagogikkene” er utformet på bakgrunn av de funnene som ble gjort i den største klasseromsbaserte undersøkelsen som er foretatt der (the Queensland School Reform Longitudinal Study, 1997-2001). Forskerne hevder at Productive Pedagogies vil bidra til at elevene får et mer sosialt rettferdig utbytte av skolegangen. Det er elever som er underyttere og har lav deltakelse i

skoleaktiviteter som i første rekke er målgruppen for å profitere på deres pedagogikk (Hayes, Mills, Christie, & Lingard, 2006).

De organiseringsformer og praksiser i klasserommet som de beskriver mener de har betydning både for akademisk og sosial læring. Forskning viser at sosiale skiller i befolkningen har betydning for deltakelse, karakterer og livsvilkår, og det samme har faktorer som rase, kjønn, etnisk bakgrunn og lokalsamfunnet. Dette må en ta hensyn til i undervisningen, da det ikke er en ”form” som passer for alle. (Hayes, et al., 2006)

I Productive Pedagogies brukes en modell som inneholder fire dimensjoner for å kvalitetssikre undervisningen. Her ses faglig og sosialt utbytte av undervisningen som en integrert del av en prosess der kvaliteten av innholdet i undervisningen, klasseromspraksisen og vurderingsprosesser virker sammen. De dimensjonene som blir brukt er:

Faglig kvalitet (Intellectual quality)
Sammenheng (Connectedness)
Individuell støtte (Supportive classroom environment)
Arbeid med og verdsetting av ulikhet (Working with and valuing difference)
(Hayes, et al., 2006, pp. 22-23).

Hayes, Mills, Christie og Lingard problematiserer det forhold at skoler reproducerer ulikheter i samfunnet, og viser til tidligere forskning i Australia av Connell, Ashenden, Kessler og Dowsett (1982). Dette setter de inn i en global sammenheng, og viser til at forskjellene mellom rike og fattige blir større, både innen de enkelte land, og mellom landene. Det er også ulike grupper som får et lite tilfredsstillende skoletilbud, som for eksempel asylsøkere. Den verdi skolen har i nærmiljøet er også en faktor som de påpeker som betydningsfull for hvordan elevene presterer. De viser også til at tendensen i dag er en mer homogen elevgruppe ved den enkelte skole, selv om en vet at dersom en blander ulike elevgrupper vil en få et mer rettferdig sosialt og karaktermessig utbytte.

Den situasjonen vi har i dag der barn har tilgang til internett med alle de nye sosiale mediene det medfører, samt det mylder av ulike tilbud elevene har i hverdagslivet utenom skolen, mener de har medført at generasjonskløften, og forholdet mellom lærer og elev i dag er større enn noen gang. Den nye teknologien har ikke alle adgang til, og dette gjør at skolen står ovenfor store utfordringer for ikke å viderefordre forskjellene dette skaper (Hayes, et al., 2006). Spørsmålet om hva en skal undervise eleven i, er også en diskurs som forskerne bak denne boka er opptatt av. Dette hevder de er ikke minst viktig fordi skolene er blitt en del av et globalisert system, der undervisningen i de ulike landene stadig nærmer seg hverandre (ibid).

2.3.2 Reproduksjon av sosiale forskjeller i skolen

Et av hovedmomentene i Productive Pedagogies er at skoler produserer ulikt utbytte for elevene med ulik sosial og kulturell bakgrunn (Hayes, et al., 2006, p. 172). Skolen reduserer ikke sosial ulikhet, den ulikheten elevene har med seg fra hjemmet, nærmiljøet og vennekretsen bærer de med seg, og den medfører ulikhet når de er ferdig med skolen og klar for voksenlivet. Skoler i rike områder produserer suksessfulle elever, mens skoler i fattige områder har et dårlig utbytte i sammenligning. De negative skolefaktorene, som fattigdom, holdninger i nærmiljøet og lavt utdannelsesnivå hos foreldrene setter barna i en underprivilegert stilling når det gjelder verbale og nonverbale ferdigheter når de begynner på skolen. Dette makter ikke skolen å gjøre noe med hevder forskerne (Hayes, et al., 2006).

Norge har ikke utpregede depriverte skolekretser eller områder. Enkelte storbyer kan ha skolekretser med et høyt antall fremmedspråklige barn, da spesielt i Oslo, men stort sett er det en ganske homogen elevgruppe på de fleste skoler. Dette betyr likevel ikke at skolesystemet møter alle barn likt og at alle får like utviklingsmuligheter. I St. meld. nr.16 er behovet for å utjevne sosiale forskjeller i skolen fremhevet som en viktig målsetning: ”Utdanningssystemet skal ikke videreføre eller forsterke sosiale forskjeller.” I stortingsmeldingen slås det likevel fast at det er mange land som lykkes bedre med det enn Norge, på tross av at forskjellene her i utgangspunktet ikke er så store som i mange andre land (St.meld. nr 16, 2006-2007). Dette blir også trukket fram i St.meld. 31: ”Selv om norsk skole reproducerer sosiale forskjeller i mindre grad enn andre land, er det fortsatt en relativt sterk sammenheng mellom foreldrenes utdanningsnivå og elevenes resultater.” (St.meld. nr. 31, 2007-2008).

Sunde og Raaheim har gjort en undersøkelse blant mannlige arbeidstakere med kort utdanning i Norge. Funnene viser at elever med arbeiderbakgrunn føler seg oversett i skolen i forhold til barn med velutdannede foreldre. Lærerne hadde lave forventninger til dem, og brukte heller lærekreftene på elever med foreldre som selv hadde høyere utdanning, og som krevde at skolen fulgte opp barna deres. Disse barna ble møtt med høyere forventninger, de fikk bedre oppfølging og stimulering, og i tillegg var de i utgangspunktet fortrolig med skolens kommunikasjonsform som lå nært kommunikasjonsformen i hjemmet. (Sunde & Raaheim, 2009b).

I en kronikk i Klassekampen den 3.12.09 stiller Sunde og Raaheim seg kritiske til løsningen med å tilby skoletrøtte elever (gutter) skolegang med mindre teori og mer praksis. De hevder at det ser ut som det er stor enighet om at hvis elevene som faller ut av videregående skole

bare får mer praktisk opplæring, så er problemet løst. De fortsetter: ”Men hvilket problem er løst, skolens eller elevens?” De peker på at det å møte frafallet i videregående skole med at elevene får mindre teori og mer praksis, vil kunne ha store konsekvenser for det helhetlige synet på forholdet mellom teori og praksis, som går langt utover synet på forholdet mellom praksis og teori i undervisning (Sunde & Raaheim, 2009a).

2.3.3 Organisering og innhold

I Norge har Eifred Markussen gjennomført en kvantitativ undersøkelse i videregående skole fra Reform -94 startet for å finne hvilke faktorer som har betydning for læringsutbyttet. 777 elever med spesialundervisning og en kontrollgruppe på 485 ordinære elever ble fulgt over fem år. Skolene som var med i undersøkelsen var ulike, noen var segregerte tilbud for elever med spesialundervisning, mens det ved andre av skolene ble gitt et tilbud der elevene var inkludert i ordinære tilbud.

Blant de funnene som ble gjort var at faktorer knyttet til forhold før de begynte på videregående, som grunnskolekarakterer, hjemmesituasjon og vanske/diagnose hadde sterkere effekt på kompetanseopptak enn de spesialpedagogiske virkemidlene som ble satt inn. Det ble også funnet at god trivsel, gode grunnskolekarakterer og at eleven bodde sammen med både mor og far var med på å predikere om eleven ville lykkes. Hovedkonklusjonen var likevel at for at elevene med spesialundervisning skulle få et godt læringsutbytte, måtte det være en gjennomtenkt og bevisst pedagogikk bak skoleledelsen og lærernes undervisningsvalg. I tillegg måtte elevene få en individuell og tett oppfølging. De to faktorene, høy pedagogisk bevissthet og tett oppfølging, er viktigere for utfallet av undervisningen enn hvordan skoletilbudet ellers er organisert. (Markussen, 2009, p. 197)

De to enkeltstående faktorene som Markussen trekker fram samsvarer godt med det som blir vektlagt i Productive Pedagogies. Skal elevene lykkes må de få en undervisning som er nøye gjennomtenkt og av god kvalitet, og det kreves samtidig at elevene har lærere som er til stede for dem og som gir dem individuelle støtte. Det var nettopp denne mangelen på oppfølging og støtte som ble fremhevet i undersøkelsen til Sunde og Raaheim.

Her kan en også trekke linjene til den nære utviklingssonen til Vygotsky. Vi ser at både Hayes m.fl. og Markussen bygger på at samhandlingen og den individuelle støtten er viktig, i tillegg til kvaliteten i selve opplæringen. Dersom en skal oppnå et likeverdig tilbud for alle må læreren i sin undervisning møte alle med samme interesse og støtte, og gi dem forventninger de kan strekke seg etter.

2.4 Lærer – elev relasjoner

Vygotskys teori om den nære utviklingssonen, ZPD, bygger på den positive relasjonen i dyaden, der samhandlingen mellom barnet og den kompetente andre gir rom for læring og utvikling. Læring videreføres gjennom interaksjonen, og ved hjelp av faglig støtte fra læreren kan eleven komme opp på et høyere faglig nivå, som vil innebære ny kunnskap og læring for den enkelte eleven. (Kozulin, 2003).

Forskerne bak Productive Pedagogies slår fast at bortsett fra familiebakgrunn er en god lærer det som har størst betydning for elevenes skoleutbytte (Hayes, et al., 2006, p. 1). Dette understreker også Nordahl som også viser til internasjonal forskning (Hattie 2009), som uttrykker at læreren har en avgjørende og fundamental innflytelse på elevenes læring.

Nordahl viser også til forskning (Nordenbo m.fl. 2008), som har dokumentert at de viktigste faktorene for læringsutbyttet er klasseledelse og relasjonene mellom lærer og elev. Lærere som har en svært bevisst og reflektert oppfatning av relasjonen til sine elever, og som integrerer relasjonen i undervisningen, skaper god stemning, arbeidsro og god arbeidsinnsats hos elevene (Nordahl & Dobson, 2009, p. 199).

Pianta er opptatt av “Enhancing Relationships” (forsterkede relasjoner) mellom elev og lærer, og sier : Children are only as competent as their context affords them the opportunity to be.” (Pianta, 1999, p. 64). Han beskriver barnets utvikling av relasjoner fra spedbarnsalderen til ungdomsalderen. Sentralt i hele utviklingen barnet går gjennom er samspillet med nære personer i omgivelsene, og han tar utgangspunkt i Vygotskys teori:

”Relationships create a zone of Proximal Development (ZPD) in which children’s competencies are extended and enhanced as a function of the adult – child relationship in which they are expressed” (Pianta, 1999, p. 83).

Pianta setter søkelys på de barna som vokser opp med risikofaktorer i familien som for eksempel dårlig økonomi, samlivsbrudd, mishandling og overgrep eller liten oppfølging i hjemmet. Han hevder disse faktorene kan predikere dårlige karakterer, og i verste fall at eleven slutter på skolen. Piantas teori går ut på at kvaliteten på relasjonene i skolen er avgjørende for elevens faglige og sosiale utvikling. Den nære og støttende relasjonen mellom lærer og elev fungerer som en generell beskyttelsesfaktor for elevene. For de elevene som ofte har problemer i skolen vil betydningen av relasjonen være ekstra stor, for eksempel de som sliter med ulike sosiale eller emosjonelle vansker. For at elevene i risikosonen skal kunne utvikle seg faglig er Piantas påstand at det utslagsgivende at de har en forsterket relasjon til læreren.

Han hevder også at gode relasjoner til elevene bør være en motivasjonsfaktor i seg selv for lærerne, fordi det skaper trivsel i arbeidssituasjonen. Han sier at lærer – elevrelasjonen er et viktig redskap for læring i tillegg til at det har betydning for elevens atferd og selvregulering. Han hevder at forsterkede relasjoner vil ha positiv effekt i forholdet mellom enkeltelever og lærere, men det vil ha større gjennomslagskraft dersom det gjenspeiler hele skoleorganisasjonen (Pianta, 1999).

2.5 Oppsummering

I forskningsprosjektet er et sosiokulturelt læringsperspektiv brukt som teoretisk rammeverk for å tolke det empiriske materialet. Elevenes utbytte av undervisningen vil bli sett i forhold til den individuelle opplæringsplanen, og Kunnskapsløftet er den overbyggende rammen. For å se elevens utvikling vil det derfor være nødvendig å undersøke den konteksten som eleven inngår i, og forholdet mellom eleven og ”den kompetente andre”, som i dette tilfellet er læreren i fellesfagene. Det er også et mål å se i hvilken grad læreren inspirerer og motiverer elevene gjennom den relasjonen han har til dem, og hvorvidt han gjennom å bruke denne greier å skape positive forventninger som elevene strekker seg for å kunne innfri.

I denne delen av prosjektet var også de rammebetingelsene som en finner i norsk skole nødvendig å ha med, da de legger premissene for hvordan undervisningen kan drives. Gjennom de resultatene som senere blir presentert vil en også se at det er store forskjeller på de to skolene i prosjektet, selv om begge gir tilbud om alternativ opplæring med utvidet praksis. Det kan oppfattes som et uttrykk for ulike skolekulturer.

Den måten undervisningen blir drevet på vil ofte ha sitt utspring i skolens indre kultur. Det som likevel er litt av poenget her er å se om det finnes strategier for undervisning som er mer vellykkede enn andre, og som fører til bedre læringsresultater for elevene. I den sammenheng vil klasseromsprosessene beskrevet i Productive Pedagogies og Markussens vektlegging av høy pedagogisk bevissthet og tett oppfølging spille en vesentlig rolle.

De metoder som er benyttet for å finne fram til resultatene i forskningsprosjektet er også valgt med det for øye at de skal prøve å gi et bilde av skolegangen slik enkeltindividet oppfatter den, formidlet gjennom intervjuene. Gjennom beskrivelse av observasjoner forsøker jeg å skape et bilde av den konteksten som undervisningen foregår i, og få et innblikk i den kulturen som kjennetegner skolen. Selve læringsprosessen og relasjonen mellom elevene og læreren, ”den kompetente andre” ønsker jeg å avdekke både gjennom intervju og analyse av de individuelle opplæringsplanene.

3.0 Metode

I dette kapittelet vil jeg først ha en kort innledning om forskningsmetode, deretter vil jeg redegjøre nærmere for mine valg av metodisk tilnærming innen kvalitative metode, både observasjon, intervju og tekstanalyse, forankret i vitenskapsteori. Til slutt vil jeg begrunne de valg som jeg har gjort i min egen undersøkelse, som inkluderer både forberedelsen, gjennomføringen og refleksjoner i etterkant.

3.1 Valg av metode

Forskningsmetode er framgangsmåter og teknikker for å besvare vitenskaplige spørsmål og problemstillinger (Ringdal, 2009, p. 17). En skiller mellom to ulike forskningsstrategier, kvantitativ og kvalitativ tilnærming, men innenfor disse er det mange ulike fremgangsmåter.

Hvilken forskningsmetode man velger, vil ha sammenheng med problemstillingen. Mens det tidligere var skarpe skiller mellom kvantitativ og kvalitativ metode, er det i dag vanlig med flermethodedesign, såkalt metodetriangulering, fordi man ser metodene som komplementære istedenfor motsetninger, og kan da bruke begge innen samme forskningsprosjekt. (Ringdal, 2009, p. 91). Thagaard hevder at å bruke både kvantitative og kvalitative data kan gi et mer nyansert bilde, da de representerer henholdsvis talldata og tekster, og derfor kan supplere hverandre (Thagaard, 2009, p. 18).

Kvantitativ metode representerer en kollektivistisk metodologi i følge Ringdal, og en forutsetter at de sosiale fenomener som ligger til grunn for den kvantitative forskningen viser stor grad av stabilitet, slik at måling og beskrivelse blir meningsfylte. Den kvalitative forskningsstrategien representerer en individualistisk metodologi som forutsetter at sosiale fenomener er i kontinuerlig endring, og søken etter mening og formålsforklaringer står sentralt. Dette innebærer at en går i dybden på et lite antall analyseenheter (Ringdal, 2009, p. 91). Mens man i kvantitativ orientert forskning sammenligner individer eller grupper ut fra målbare kategorier som man har bestemt på forhånd, og teller enheter, sammenligner man i kvalitativ forskning for å utdype forståelsen av det fenomenet som blir studert. Det er det prosessuelle og relasjonelle som står i sentrum, og ulike samhandlingsmønster (Fossåskaret, Fuglestad, & Aase, 1997, p. 14).

Forskjellen i mengden av informanter som foreligger er kanskje det mest iøynefallende når en skal skille mellom kvantitativ og kvalitativ metode, i tillegg til forskjellen i nærhet til

datamateriellet. De mest brukte kvalitative metodene er intervju og observasjon. Dette gir forskeren en nærhet til stoffet, mens kvantitativ forskning innebærer et distansert forhold til informantene (Thagaard, 2009).

Silverman trekker fram både sterke og svake sider ved begge metodene, og påpeker også at en må være varsom med å forhåndsdefinere hva som er ”god” og ”dårlig” forskning, og at valget av metode bør være avhengig av hva en prøver å finne ut. Han sier dette om kvalitativ metode:

”...if you are concerned with exploring people’s life histories or everyday behavior, than qualitative methods may be favoured.”
(Silverman, 2001, p. 25)

I denne oppgaven står erfaringene og opplevelsene til elever og lærere i forhold til den individuelle opplæringsplanen sentralt, og det er derfor naturlig å bruke kvalitativ metode for å belyse problemstillingen. Forskningsoppgaven utformes som en fenomenologisk casestudie som har en komparativ design, da jeg har valgt å sammenligne to skoler. Metodevalget innebærer dokumentanalyse, observasjon og intervju av elever og lærere. Dette kan forstås som en fenomenologisk tilnærming der en tar utgangspunkt i den subjektive opplevelsen til enkeltpersonene, for å beskrive omverdenen slik de oppfatter den.

3.2 Kvalitativ metode

Widerberg hevder at vi må utvikle de kvalitative metodene slik at de passer til det formålet vi har for forskningen. De metodene hun trekker fram er observasjon, intervju og tekst- og bildeanalyse, og hun sier at disse ulike innfallsvinklene utfyller hverandre og derfor med fordel kan kombineres:

”Kvalitativ forskning åpner for variasjoner, mangfold og kompleksitet. Intet menneske og ingen situasjon er identisk med andre. Som forskere må vi både håndtere og forstå mennesket og situasjonen forskjellig. Dermed blir forskningsrelasjonen og forskningskonteksten forskjellig.”(Widerberg, 2001, p. 28)

I kvalitativ forskning går en inn og studerer de sosiale prosessene i en kontekst, og de tolkes og lys av den konteksten de inngår i. Når en tar utgangspunkt i den subjektive erfaringen til enkeltmennesket og prøver å forstå denne, er det en fenomenologisk forståelse. Kvale sier:

”Et fenomenologisk perspektiv fokuserer på personens livsverden.” (Kvale, 1997, p. 40).

Dette forklarer Thagaard slik at ”Fenomenologien bygger på en underliggende antagelse om at realiteten er slik folk oppfatter at den er.” (Thagaard, 2009, p. 38)

Av metodens egenart er det derfor naturlig at det er et fåtall informanter som er i søkelyset for forskningen, og at en får en dyp informasjon om et lite datamateriell. Den nærhet til stoffet en

får gjennom observasjon og intervju, medfører at både forsker og informant vil påvirke prosessen, og dette er viktig å ta med i betraktningen under arbeidet med datainnsamlingen. Når forskningsprosessen ikke bygger på standardiserte modeller eller teknikker, vil dette også avspeile seg i bearbeiding og presentasjon av datamaterialet (Thagaard, 2009).

Gilje og Grimen viser til Anthony Giddens som sier at samfunnsvitenskapen bygger på en dobbel hermeneutikk, der samfunnsforskere må forholde seg til en verden som allerede er fortolket av de sosiale aktørene selv, og forskeren kan ikke se bort fra de sosiale aktørenes egne beskrivelser og oppfatninger av seg selv og verden. Samfunnsforskeren kan ikke bare gjengi de sosiale aktørenes egne oppfatninger, men må gå videre og rekonstruere deres meningsskaping innenfor et samfunnsvitenskaplig språk ved hjelp av teoretiske begreper (Gilje & Grimen, 1993).

3.2.1 Tekstanalyse

Det er lange tradisjoner for dokumentanalyse i kvalitativ forskning (Thagaard, 2009, p. 62). Man skiller mellom offentlige dokumenter som alle har tilgang til, og lukkede dokumenter som krever spesiell tillatelse for andre enn dem de er skrevet for. Lukkede dokumenter kan man søke adgang til for forskningsformål, noe som ofte blir innvilget, men med krav om anonymisering av opplysninger (Fossåskaret, et al., 1997).

Nevøy skriver om tekst som meningsfull handling, og viser til Austin (1962) som hevder at teksten er *om noe*, den *gjør noe*, og den *har konsekvenser* (Nevøy, 2007). Når en bruker den skriftlige teksten som utgangspunkt blir tekstens mening ”depsykologisert”, den fungerer uavhengig av forfatteren. Meningen er ikke lenger i forfatteren, men i teksten. Teksten er samtidig ”dekontekstualisert”, da den blir tatt ut av den opprinnelige konteksten og inn i en ny kontekst som analyseobjekt. Nevøy sier videre at målet for analysen er å forstå ”tekstens sak”, og at utgangspunktet er at teksten ”rekontekstualiseres”. Det innebærer at teksten med utgangspunkt i forskningsspørsmålet settes inn i en ny sammenheng som åpner for ny mening og forståelse. Meningen i teksten får da sin egen kraft, sine egne konsekvenser og betydningen rekker lengre enn den sosiale situasjon hvor teksten ble skapt (ibid).

Intervju og deltakende observasjon er de to mest brukte metodene innen kvalitativ forskning, men dokumenter brukes ofte som et supplement (Thagaard, 2009, p. 13). I denne oppgaven er alle de tre metodene brukt, men her er observasjonen og intervjuene brukt som supplement til dokumentanalysen.

3.2.2 Feltobservasjon

En vanlig metode for kvalitative undersøkelser, som også gir rom for fleksibilitet, er feltobservasjon. Da observerer en et valgt antall personer i deres naturlige omgivelser, med fokus på hvordan de handler og forholder seg til hverandre. (Ringdal, 2009, p. 92).

”Observasjon innebærer at forskeren studerer, registrerer og tolker andres kroppslige og språklige uttrykk og handlinger.” (Widerberg, 2001, p. 16).

Hva som blir observert vil i stor grad bli styrt av problemstillingen for forskningsoppgaven, men på bakgrunn av den informasjonen en får i felten, vil en kunne videreutvikle denne. Her finner en den fleksibiliteten som kjennetegner den kvalitative metoden. Thagaard sier at feltobservasjon er særlig godt egnet til å studere relasjoner mellom mennesker (Thagaard, 2009, p. 65).

Forsker kan velge å være deltaker eller observatør, og om observasjonen skal være åpen eller skjult, men den skjulte observasjonen er ikke etisk forsvarlig i de tilfeller der observatør går inn i et miljø. Det er viktig at forskeren får presentert seg på en tillitsvekkende måte, slik at en har mulighet til å etablere positiv kontakt med informantene (Thagaard, 2009). I følge Ringdal er åpenhet og nærhet til fenomenet som skal studeres et fortrinn kvalitativ forskning har. Det må imidlertid ikke skygge over det faktum at observasjon ikke er teorifri, men blir oppfattet gjennom forskers fagfilter. I tillegg vil det bli påvirket av forskers verdier og fordommer (Ringdal, 2009). Dette betyr at observasjonen aldri er objektiv, og den vil ikke bli likt beskrevet av to observatører.

3.2.3 Intervju

Det er vanlig å kombinere observasjon med intervju. Forskningsintervjuet kan ha en strukturert tilnærming, eller bære preg av samtale, men det mest vanlige i kvalitative undersøkelser er en mellomting, en delvis strukturert tilnærming (Thagaard, 2009, p. 89). I det delvis strukturerte intervjuet vil en også ha mulighet for fleksibilitet, da temaene en skal spørre om er fastlagt på forhånd, men rekkefølgen kan bestemmes underveis, og en kan være åpen for at også andre tema blir brakt på banen av informanten.

Kvale hevder at et intervju er en samtale som har en viss struktur og hensikt, men siden det er forskeren som definerer og kontrollerer samtalen blir det ikke en konversasjon mellom likeverdige deltakere. Han sier også at det er intervjuformen styrke at den fanger opp variasjoner i intervjupersonenes oppfatninger, det gir dermed et bilde av en mangfoldig verden (Kvale, 1997, p. 23).

Formålet med intervjuet vil ha betydning for hvilken struktur man velger. Dersom det er meningen å sammenligne svarene fra de ulike informantene, vil det være hensiktsmessig at intervjuet har en viss struktur, slik at en har et sammenligningsgrunnlag.

3.3 Avgrensning

Utgangspunktet for forskningsprosjektet er å analysere individuelle læreplaner (IOP-er) for elever i alternativ opplæring med utvidet praksis (AOuP). De dokumentene som inngår er IOP-ene som er skrevet i oktober, og den vurderingen av disse som i henhold til opplæringsloven § 5-5 er foretatt i januar. Den ene skolen har utarbeidet nye IOP-er for vårhalvåret, disse er også tatt med. Dokumentene som danner bakgrunn for utarbeidelsen av IOP-en, den sakkyndige vurderingen og enkeltvedtaket (Opplæringslova, 07.01.2010), er derimot ikke tatt med i dette forskningsprosjektet, da det ville blitt for omfattende innenfor oppgavens tidsramme og størrelsesbegrensninger.

De dokumentene som analyseres vil bestå av den individuelle opplæringsplanen samt delmålskjema for de teoretiske fellesfagene norsk, engelsk og matematikk. Samfunnsfag er også et fellesfag, men de to skolene som er med i undersøkelsen hadde ikke delmålskjema for dette faget, og det utgår derfor.

3.4 Utvalg

Denne oppgaven tar som beskrevet i innledningen utgangspunkt i forskningsprosjektet ”Alternativ opplæring med utvidet praksis (2009 – 12)”, og skolene som er brukt i denne undersøkelsen er valgt blant de 15 skolene som var med i starten av dette forskningsprosjektet. For at studien skulle få et visst omfang ble det besluttet at data skulle samles inn fra to videregående skoler, her kalt Storvik og Lillegård. Dette er skoler som er ulike i størrelse og struktur, og de er valgt for å gi en viss bredde i datamaterialet, slik at en om mulig skulle kunne belyse ulike sider ved den måten undervisningen i fellesfagene ble organisert.

Det er tre ulike yrkesfaglige studieretninger på hver av skolene dette skoleåret (2010/2011). IOP-ene og informantene i intervjuene er hentet fra en klasse på hver av skolene, og representerer ulike studieretninger. Utvalget bestod av en ren gutteklasse på den ene skolen, og en klasse med overvekt av jenter på den andre.

Storvik er en videregående skole der alternativ opplæring med utvidet praksis bare utgjør en liten del av skoletilbudet, mens Lillegård er et segregert tilbud der skolen er geografisk plassert i god avstand fra hovedskolen, og elevene ikke har kontakt med hovedskolen. Det

skolene har felles, og som det fokuseres på i studien, er teoriundervisning i fellesfagene og kompetansemålene som er beskrevet i Kunnskapsløftet.

Det ble planlagt observasjon i teoritimene i en uke på begge skolene, i tillegg til intervju av en lærer og tre elever på hver skole. Alle IOP-ene til elevene i de to klassene skulle i utgangspunktet også analyseres.

3.5 Datainnsamling og bearbeiding

Kontakten med skolene ble etablert gjennom rektorene. Det ble sendt e-post med forespørsel til rektoren på Storvik, som formidlet kontakten videre til teamlederen. Rektoren på Lillegård ble kontaktet personlig på et møte, og han videreformidlet også kontakt med en av skolens lærere. Jeg ba om å få komme og presentere meg selv og prosjektet i forkant av observasjonen på begge skolene, og ble ønsket velkommen.

3.5.1 Individuelle opplæringsplaner

Begge skolene hadde fått tilsendt informasjonsskriv (vedlegg 3) og samtykkeerklæringer til elever/foresatte (vedlegg 3), og lærer (vedlegg 4) på e-post i forkant av observasjonen, slik at alle formaliteter skulle være i orden.

Hver av de to klassene som deltok på intervjuene hadde seks elever, og i utgangspunktet skulle alle IOP-ene analyseres. I realiteten var det bare fem elever som var til stede i undervisningen på Storvik i denne perioden, og underskrifter på fullmakter fra foreldrene viste seg å ta tid å få samlet inn. Jeg besluttet derfor at det ville være tilstrekkelig datamateriell da jeg hadde fått fire tillatelser, og fikk utlevert fire IOP-er fra klassen på Storvik. På Lillegård skole, som jeg var på to uker senere, var fem fullmakter klare, men her var det en elev som nettopp hadde begynt og derfor ikke hadde IOP for høsten. Derfor valgte jeg å analysere fire IOP-er herfra også.

De individuelle opplæringsplanene jeg fikk utlevert inneholdt plan for høsten, delmålskjema og halvårs/årsplaner. Vurderingene av høsthalvåret inngikk også på begge skolene, og på Lillegård hadde elevene fått ny IOP for vårhalvåret som inngikk i datamaterialet.

3.5.2 Observasjon

Observasjonen skulle gjennomføres mens elevene hadde undervisningen i fellesfagene. Det var på forhånd utarbeidet en observasjonssmal (vedlegg 6) for å systematisere dataene. Malen ble brukt på begge skolene.

På Storvik hadde utvidet praksis- klassene to undervisningstimer i uka i fellesfagene, og det ble derfor bestemt at observasjonen skulle foregå i fire av klassene for at det skulle utgjøre en tilstrekkelig datamengde. Hver elev hadde valgt ett fag de jobbet med, slik at elevene i samme klasse jobbet med ulike fag. Observasjonen skjedde i undervisningslokalene i den ordinære undervisningstiden. Lokaltetene og forholdene rundt situasjonen gjorde at det ble en form for deltakende observasjon. Elevene selv tok kontakt og pratet og ville vise hva de jobbet med.

På Lillegård hadde de elevene som hadde valgt flest fag opp til ni timer undervisning i uka. Elevgruppene var satt sammen ut fra fagvalg, og gruppestørrelsen ble bestemt av individuelle hensyn til elevene, delvis på tvers av klassetilhørigheten. Jeg var først til stede i en bolk med engelsk på tre undervisningstimer, der elever fra alle klassene deltok. Her var det to lærere som var ansvarlige. Deretter var jeg med matematikklæreren i en gruppe hvor de fleste elevene tilhørte den klassene hvor informantene inngikk. To grupper ble også observert i norskundervisningen. I tillegg deltok alle elevene på en felles morgensamling og så nyhetssendingen på TV. Det ble definert som samfunnsfag av skolen. Tre av elevene i klassen der jeg analyserte IOP-ene og hentet informantene fra, hadde valgt å følge undervisningen i to fag, og en i ett fag. Elever fra denne klassen var derfor til stede i alle de gruppene jeg observert.

Observasjonen ble dokumentert på den måten at jeg skrev notater underveis og umiddelbart etter at timene var avsluttet, og jeg skrev et refleksjonsnotat som jeg oppdaterte etter hver dag med observasjon. De renskrevne observasjonsnotatene ble til slutt på henholdsvis fem og seks sider.

3.5.3 Intervju

Alle intervjuene er bygget opp etter samme mal. I min intervjuguide er spørsmålene i utgangspunktet ordnet under overskriftene: Faglige vurderinger, Tilhørighet, Klassemiljø og Inkludering. Intervjuene på Storvik skole ble foretatt uka etter at observasjonen var avsluttet. Dette åpnet for at en kunne bruke erfaringene fra observasjonen som en bakgrunn i intervjuene. Jeg hadde utarbeidet en intervjuguide for elever (vedlegg 7), og en for lærere (vedlegg 8), men siden det ble brukt delvis strukturerte intervju var det mulig å fange opp og bygge videre på innspill fra informantene. Intervjuene av elevene på Storvik skjedde i et kontor med utsyn til undervisningslokalene, med en varighet på 10-20 minutt. På Lillegård ble elevintervjuene gjennomført i løpet av observasjonsuka, her var lengden på intervjuene 15-25

minutt. De ble foretatt på et lærerrom som også hadde glassvegger mot undervisningslokalene.

Intervjuene ble tatt opp på bånd, og transkribert etter at feltarbeidet var avsluttet. Intervjuene ble transkribert slik at de lå nært dialekten til intervjuobjektet, men de sitatene som er brukt i oppgaven er normalisert og setningsstrukturen gjort mer grammatisk korrekt. Det virket ikke som om informantene var hemmet av at det ble tatt lydopptak. Totalt utgjorde de transkriberte intervjuene 41 sider.

3.6 Analyse av data

Thagaard sier at allerede under kontakten med informantene starter analysen og tolkingen av data. Forskerens observasjoner og fortolkning av situasjonen vil ha betydning for de tema som utdypes i intervjuene. Det skilles likevel mellom innsamling av data og analyse i den kvalitative forskningen, fordi man i analyse og fortolkningsdelen har forlatt felten (Thagaard, 2009, p. 111).

I denne undersøkelsen er observasjonsdelen slik den fremstår i resultatkapittelet i første rekke beskrivende. Intervjuene er sammenlignbare da de er bygget over samme intervjuguide, og her har jeg prøvd å finne mønster i informantenes svar. Informantene har ikke blitt forevist de transkriberte intervjuutkastene, og har derfor ikke hatt mulighet for å påvirke innholdet i etterkant. Analysene av de individuelle opplæringsplanene er tekstanalyser der de to skolenes dokumenter blir sammenlignet, og dette er gjennomførbart fordi de bruker samme mal.

3.7 Ethiske utfordringer

I kvalitative studier der forskeren har nærkontakt med informantene gjennom deltakende observasjon og intervju, må en forholde seg til særskilte etiske forholdsregler for å beskytte personene som er involvert i studien. Forskningsprosjekter der en bruker personopplysninger må en søke om tillatelse til å gjennomføre til NSD (Norsk samfunnsvitenskaplig Datatjeneste). I følge Thagaard er det tre hovedprinsipper innenfor det etiske ansvaret som en forsker står ovenfor:

1. Informert samtykke.

Før innsamling av data må alle involverte deltakere informeres om prosjektet. De må frivillig ta beslutningen om de vil delta, og samtidig underrettes om at de kan trekke seg til enhver tid.

I mitt forskningsprosjekt ble det delt ut informasjonsskriv der formålet med studien ble klarlagt. I tillegg fikk informantene skriv om samtykkeerklæringer til underskriving. Her var

det et skriv som gikk til lærerne, og et annet til elevene. De fleste elevene var under myndighetsgrensen, og informasjonsskrivet var derfor adressert både til eleven og foresatte. Det samme gjaldt samtykkeskrivet som både eleven og de foresatte måtte underskrive.

2. Konfidensialitet.

Det er også et grunnprinsipp for etisk forsvarlig forskning at all data som fremkommer blir behandlet konfidensielt, og at de som deltar blir anonymisert. Det er strenge krav til at lister med navn og opplysninger som kan identifisere deltakere skal oppbevares og tilintetgjøres når oppgaven er ferdigstilt.

I denne oppgaven har jeg for å anonymisere valgt fiktive navn på skolene. Alle lærere betegnes som hankjønn, og elevene har fått nummerbetegnelse og bokstav som markerer hvilken skole de går på. Intervjuene er omskrevet til standard bokmål slik at informantene ikke skal identifiseres gjennom dialekten.

3. Konsekvenser av å delta i forskningsprosjekter

Det tredje grunnprinsippet i følge Thagaard omhandler de konsekvensene forskningen kan ha for deltakerne. Det stilles krav om at forskerne skal arbeide ut fra en grunnleggende respekt for menneskeverdet, de utforskedes integritet, frihet og medbestemmelse. Her må forsker i hvert enkelt tilfelle tenke gjennom hvordan deltakerne kan beskyttes mot uheldige virkninger av å delta i prosjektet (Thagaard, 2009).

Elevene er observert i situasjoner der det er flere voksne og også klassekamerater til stede, og intervjuene gikk heller ikke dypt på det personlige planet. Alle retningslinjer fra NSD fulgt, og alle data vil bli slettet etter at oppgaven er blitt ferdigstilt. I tillegg har jeg også skrevet under på taushetsavtaler på skolene.

3.8 Verifisering

Widerberg hevder at noe av det som gjør kvalitativ forskning utfordrende og tiltrekkende, men også vanskelig, er at den kan gjøres på så mange forskjellige måter. Hun fremholder at objektivitet, representativitet og validitet er begreper som hører til i det positivistiske perspektivet utformet etter kvantitative metoder, og at de ikke uten videre kan overføres til kvalitativ forskning som ikke har utviklet begreper for dette (Widerberg, 2001).

Kvalitativ forskning innebærer en tolking der forskeren kan påvirke resultatene i større grad. Gilje og Grimen hevder at "Fortolkninger er alltid bare mer eller mindre sannsynlige eller troverdige. Vi har ikke noe grunnlag for å si at det finnes absolutt korrekte fortolkninger."

(Gilje & Grimen, 1993). Kvale viser til andre forskere som Lincoln og Guba (1985) som har tatt andre språkuttrykk i bruk for å diskutere forskningens sannhetsverdi, som troverdighet, tilforlatelighet, sikkerhet og bekreftbarhet (Kvale, 1997, p. 159).

Thagaard viser til Silverman (2006:282) som mener at vi kan styrke reliabiliteten ved å gjøre forskningen transparent. Da må en gi en så detaljert beskrivelse av forskningsmetode og strategi at den kan vurderes trinn for trinn. I min studie har jeg forsøkt å gjøre alle trinn så transparente som mulig, slik at leser kan danne seg et bilde av skolene og undervisningen på egen hånd, og selv kunne trekke konklusjoner. Dette er gjort for å styrke forskningsoppgavens troverdighet. Repliserbarheten i en fenomenologisk studie er liten, da resultatene en kommer frem til er avhengig av virkelighetsoppfatningen til den enkelte deltaker, og fordi undersøkelsen foregår i en situert kontekst.

Validiteten vil være avhengig av om man som forsker har klart å svare på problemstillingen, men det vil også være avhengig av om hvor grundig forsker redegjør for fortolkningene. Den vil også bli styrket av i hvilken grad forskningsresultatene blir underbygd ved bruk av relevant teori. I denne oppgaven er utformingen av observasjonsguide, intervjuguide og dokumentanalyse samt tolking av data hentet fra relevant teori og forskning. Gyldigheten økes ved at jeg har sett etter det samme ved begge skolene, og stilt de samme spørsmålene. Det tar imidlertid ikke bort risikoen for at jeg kan ha påvirket informantene med mine forventninger, eller stilt ledende spørsmål, da forskerrollen er en ny erfaring for meg. I dokumentanalysen er mange utsagn gjengitt i helhet, og det vil styrke gyldigheten.

Innen kvalitative studier er ikke generaliserbarhet i den forstand som en bruker begrepet innen kvantitativ forskning velegnet. Thagaard bruker begrepet overførbarhet. I dette begrepet ligger at tolkingen som er utviklet innenfor et prosjekt også kan ha gyldighet i andre forskningsprosjekt. Også her viser hun til Silverman og den transparente studie. Gjennom å tydeliggjøre grunnlaget for fortolkningene og vise argumentasjonen som fører fram til konklusjonene en trekker, vil en gjøre studien gjennomiktig og dermed mer eksternt valid.

I min studie er det to forskjellige skoler som inngår, samt én lærer og én elevgruppe på hver. Dette gir ikke grunnlag for generalisering, men funnene viser at bildet er svært nyansert selv om utgangspunktet var at alle elevene fikk alternativ opplæring med utvidet praksis. Likevel kan en oppdage visse mønster, og sett i forhold til andre studier foretatt blant elever på videregående med spesialundervisning, kan en trekke fram visse forutsetninger som har betydning for i hvilken grad skolen og elevene lykkes.

3.9 Oppsummering

Selve innsamlingen av data var en positiv opplevelse, da alle, både lærere og elever, var imøtekommende. Observasjonsnotatene var enklest å håndtere og systematisere, og intervjuene ble gjennomført uten at det ble problemer i forhold til verken teknikk eller informanter. Det var derimot tidkrevende når de skulle transkriberes. Dokumentanalysen viste seg likevel å by på de største utfordringene. Det skyldes at det til dels var en omfattende mengde papirer, og at det var en utfordring å velge bort det som ikke var relevant for problemstillingen. Til slutt falt valget på å analysere punkt C i IOP-en, Pedagogisk kartlegging, punkt E, Hovedmål og punkt F, Vurdering. I tillegg til disse kommer en gjennomgang av delmålskjemaene for fellesfagene. Selv om det er kun enkelte deler som er valgt ut, blir disse analysene omfattende. Det som taler til fordel for å ha med så mye data er at det bidrar til å øke troverdigheten ved at analysene gjøres transparente.

4.0 Resultater

Denne delen vil inneholde data som jeg har samlet inn på de to skolene, og analysene av disse. Kapittelet er bygd opp slik at skolene blir kort presentert først, deretter blir funnene i analysen av de individuelle opplæringsplanene som er brukt ved skolene redegjort for. Dette utgjør hoveddelen av analysene. Etter dette presenteres funn fra observasjonene, og til slutt vil skoletilbudet belyses henholdsvis fra elevene og lærernes ståsted i form av en kort gjennomgang av intervjuene.

4.1 Møtet med feltet

Jeg gjorde avtale med de to skolene som er med undersøkelsen, Storvik og Lillegård, i januar. De var positive til henvendelsen, og etter at jeg hadde vært og presentert forskningsprosjektet mitt på skolene ble jeg ønsket velkommen til å observere og intervjuer både lærere og elever. Thagaard legger vekt på at denne første kontakten er viktig for å etablere et tillitsvekkende forhold slik at forsker blir akseptert i miljøet og får etablert positiv kontakt med informantene (Thagaard, 2009, p. 67), og det første møtet med feltet fremsto som en god start.

4.1.1 Storvik skole

Storvik er en videregående skole der hovedtyngden av elevene går på yrkesfaglige utdanningsprogram. Det er ca 35 – 40 elever på tilbudet alternativ opplæring med utvidet praksis (AOuP), og de utgjør derfor en liten del av elevmassen. Alle elevene på skolen bruker de samme verkstedslokalene, kantinen og uterommet, men elevene med utvidet praksis har sine undervisningsrom for teoriundervisning i en av skolens fløyer. Disse

undervisningslokalene er ikke forbeholdt elevene med utvidet praksis, men fungerer også som undervisningslokaler for ”ordinære” elever som er tatt ut av klassen for særlig tilrettelegging for en kortere periode. Det var derfor mange, både elever og lærere, til stede i undervisningslokalene til enhver tid.

Skolen har fem AOuP-klasser dette skoleåret, og elevene går under betegnelsen UP-elever. Hver klasse kunne ha opp til 8 elever, fordelt på tre utdanningsprogram: Bygg- og anleggsteknikk, Helse- og sosialfag og Teknikk og industriell produksjon. Elevene blir inndelt etter hvilket programområde de har valgt, og en klasse kan ha elever på alle tre trinn. En del av elevene var også fast utplassert i bedrift, fra en til flere dager i uka.

Klassene har 35 skoletimer i uka, av disse er 2 timer undervisning i fellesfag. Undervisningen i fellesfag dekker fagene norsk, engelsk og matematikk. Elevene valgte i starten av skoleåret hvilket fag de ville arbeide med. De elevene som ønsker det kan velge å arbeide mot å ta eksamen i et fag, og da kunne en åpne for å ha flere teoritimer i uka. Det er en elev i utvalgsklassen som har som målsetning å ta fag på Vg1nivå og få karakter.

Tre av de fem klassene hadde et poengsystem i fellesfagene der de fikk graderte poeng for utførte oppgaver, og de ble ført inn i en tabell med oversikt over poengene til alle elevene i klassen. Når de hadde hundre poeng hadde de mulighet for å avspasere en teoritime etter avtale med læreren, eller de kunne samle opp og avspasere flere timer. Elevene var derfor frigjort fra undervisningen i fellesfagene i varierende grad ut fra innsatsen i timene.

Programfaglærerne er kontaktlærere på Storvik. De er ikke involvert i undervisningen i fellesfagene. Alle klassene har derimot hver sin assistent som er sammen med dem hele dagen, i alle timer, både praksis og teori. Assistentene er ikke pedagoger. Lærerne i fellesfagene er kun sammen med elevene de to fellesfagtimene i uka. Alle lærerne har bare en del av posten sin på denne avdelingen, resten av tiden underviser de i ”ordinære” klasser på skolen.

Den utvalgte klassen på Storvik, der elevene ble intervjuet og IOP-ene analysert, består av 6 gutter. Det er programområdet som bestemmer klassesammensetningen, og elevene arbeider selvstendig med ulike fag i fellesfagtimene.

4.1.2 Lillegård skole

Lillegård skole er en selvstendig skoleavdeling i et bygg som inneholder både undervisningslokaler, kontorer og verksteder. Alle elevene på skolen er AOuP-elever.

Hovedskolen er lokalisert noen kilometer unna, men elevene på Lillegård har ingen felles aktiviteter med elevene der.

Skolen tilbyr tre ulike utdanningsprogram: Bygg- og anleggsteknikk, Service og samferdsel og Teknikk og industriell produksjon. Det er 24 elever til sammen på skolen. Også her er elevene inndelt etter valg av programområde, og i en og samme gruppe går det elever på ulike trinn. Det er primært elever som går andre eller tredje året som har utplassering i bedrift en eller flere dager i uka.

Lærerne i fellesfagene er kontaktlærere, og alle lærerne på Lillegård deltar også i undervisningen i de praktiske programfagene. Inneværende skoleår har to høyskolestudenter praksisen sin på skolen, og de fungerer som assistenter. Lærerne på verkstedet hadde tatt, eller er i ferd med å fullføre PPU. Lærerressursen var organisert slik at alle kunne dekke opp for alle dersom noen var borte.

Undervisningstilbudet i fellesfagene omfatter norsk, engelsk og matematikk. Samfunnsfaget blir dekket i form av nyhetssendingene kl ni om morgenen, med påfølgende diskusjon hver dag, og en ukentlig oppsummering. Teoriundervisningen i fellesfagene går over en og en halv dag. De elevene som tar flere fag har ca 9 timer teoriundervisning i uka. Undervisningen i fellesfagene er derfor ganske omfattende.

Elevene kan også på denne skolen velge hvilke fag de ville arbeide med, og om de vil arbeide fram mot å ta eksamen. De fleste elevene på Lillegård har valgt undervisning på Vg1 nivå, med eksamen som mål, mens noen arbeider med fag for å styrke og videreutvikle grunnleggende ferdigheter. Lillegård skole har som minstekrav at elevene gjennomfører et 6 ukers intensivt minimumskurs i fagene norsk, engelsk og matematikk, med økter på 3 ½ timer i uka.

Skolen praktiserte en bonusordning der elevene fikk utbetalt 50 kr for hver dag de hadde kommet presis og har hatt god atferd, og for en hel uke uten anmerkninger fikk de 50 kr ekstra, totalt 300 kr. Denne utbetalingen skjedde på slutten av mandagen, da det var teori hele dagen, og skulle være en ekstra motivasjon for å komme til undervisningen. Pengene hadde elevene selv tjent inn ved å produsere og selge produkter som en del av praksisen på verkstedene og i elevbedriften.

Den klassen jeg samlet data om har 6 elever, 4 jenter og 2 gutter. Elevene gikk på samme programområde, men hadde valgt ulike fellesfagfag. Undervisningsgruppene i fellesfagene

ble satt sammen ut fra fag, og individuelle hensyn bestemte gruppestørrelsen. Undervisningen i fellesfagene gikk derfor på tvers av programfagene.

4.1.3 Oppsummering

Mens Lillegård er en liten segregert skole som fremstår som en enhet, blir elevene på Storvik inkludert i et stort skolemiljø. Rammene for undervisningen er forskjellig, Lillegårdelevne har mange flere undervisningstimer i fellesfagene, og lærerne her deltar også i praksisfagene. På Storvik er det et klart skille mellom praksisfag og fellesfag, og undervisningen i fellesfagene blir gitt av et eget lærerteam. Assistentene utgjør bindeleddet for Storvikelevne da de følger dem i alle timene.

4.2 Analyse av IOP-ene

Dette prosjektet har hovedfokus på elevenes individuelle opplæringsplaner (IOP), og derfor har dette dokumentet en sentral plass i analysene. Det kommer også fram i problemstillingen, fordi jeg vil undersøke hvordan kompetansemålene i Kunnskapsløftet blir synliggjort igjennom målsetningene IOP-ene. I problemstillingen inngår også å se disse målene i forhold til elevenes individuelle forutsetninger og skolens vurderinger av elevene i halvårsrapportene, som må oppfattes som et uttrykk for elevenes utbytte av undervisningen. Dette er formulert slik i innledningen:

Hva er skrevet i IOP-en om elevenes forutsetninger for læring?

Hvordan er sammenhengen mellom kompetansemålene i Kunnskapsløftet og faglige mål i IOP-ene?

Hvilke prosedyrer har skolen for dokumentering av faglig utbytte?

Hvilket inntrykk gir IOP-en av skolens rutiner for spesialundervisning?

Begge de to skolene som er med i forskningsprosjektet bruker den malen for IOP-er som er utarbeidet ved Rogaland fylkeskommune (vedlegg 9). Her er det rubrikker med punkt fra A til G, som inneholder følgende:

- A: Opplysninger om personalia og skole, eventuelle ansvarsgrupper og samarbeidsrutiner. Navn på kontaktlærer og ansvarlig for utarbeidelse av planen og fremtidige endringer.
- B: Langsiktig plan for opplæringstilbudet.
- C: Pedagogisk kartlegging:
Styrke/ferdigheter som kan utnyttes i opplæringen: Faglig/Sosialt
Problemer/vansker som kan skape hindringer i opplæringen: Medisinsk/Faglig/Sosialt
Tilretteleggingsbehov ved undervisning, prøver og eksamener i forhold til vansker:
Faglig/Fysisk/Sosialt

- D: Tilretteleggingstiltak
- E: Hovedmål: Fellesfag/Programfag praktisk/ Programfag teoretisk/ Prosjekt til fordypning/Praktiske ferdigheter/ Sosiale ferdigheter
- F: Vurdering av hovedmålene: Fellesfag/ Programfag/ Prosjekt til fordypning/ Praktiske ferdigheter/ Sosiale ferdigheter/ Vurdering i forhold til langsiktig plan og sluttkompetanse/ Vurdering av organisering og arbeidsmåter/ Kommentar/forslag til endring av mål, organisering, arbeidsmåter og innhold.
- G: Underskrifter av kontaktlærer, rektor, elev og foresatte.

Det er kun punktene C, E og F som vil bli analysert for hver av de to skolene, mens enkelte opplysninger under punkt A vil bli referert. Under punkt B er alle elevene i de utvalgte klassene på begge skolene er satt opp med en langsiktig plan som går over tre år, med IOP for alle årene.

For de øvrige punktene kan det opplyses at under punkt D, tilretteleggingstiltak, har begge skolene opplyst at undervisningen skal foregå i små grupper, henholdsvis fire til åtte elever på Storvik, og to til ti elever på Lillegård. En kan imidlertid merke seg at Storvik skole ikke har ført opp at de bruker assistent i alle timer under dette punktet, noe det er rubrikk for. Assistenten er tatt med under fysisk tilrettelegging under punkt C.

I tillegg til analyse av de tre punktene på IOP- ene, vil også delmålskjemaene for fellesfagene som er vedlegg til punkt E bli analysert.

4.2.1 Storvik skole

IOP-ene som brukes på Storvik er ganske kortfattet og utgjør fem sider. I tillegg kommer vurderingene som er gjort i januar på to sider. Det er også lagt ved et rapportskjema og et skjema for støttetimer, til sammen tre sider som også er utarbeidet ved Rogaland fylkeskommune, men disse er ikke utfylte. Hver elev på Storvik har i tillegg tre delmålskjema, ett for fellesfagene, ett for kroppsøving, og det siste for programfaget de tar. Totalt består IOP-en med vedlegg av fjorten sider, der kun åtte er utfylte.

Det kommer fram av opplysninger under punkt A at det bare er en av elevene på Storvik som har ansvarsgruppe og individuell plan (IP). For de øvrige elevene er foreldrene oppført som samarbeidspartnere, mens en er myndig og ikke har ført opp foresatte.

Elevenes egne forutsetninger finner en beskrevet i punkt C som inneholder den pedagogiske kartleggingen av elevene.

I den pedagogiske kartleggingen for faglig og sosial styrke er elevene på Storvik beskrevet slik:

Elev 1S¹:

Faglig: *Har med seg noe kompetanse og ferdigheter, er flink til å arbeide².*

Sosialt: *Trives godt i gruppa. Har god tillit til de voksne.*

Elev 2S:

Faglig: *Har med seg noe kompetanse og ferdigheter.*

Sosialt: *Trives godt i gruppa. Har god tillit til de voksne.*

Elev 3S:

Faglig: *Har med seg noe kompetanse og ferdigheter innen byggfag, er flink, arbeider og har god tålmodighet.*

Sosialt: *Trives godt i gruppa. Har god tillit til de voksne.*

Elev 4S:

Faglig: *Har med seg noe kompetanse og ferdigheter, har god tålmodighet.*

Sosialt: *Trives godt i gruppa. Har god tillit til de voksne. Grei og omgjengelig. Har humoristisk sans.*

Det neste punktet er problemer/vansker, og starter med medisinske problem. To av elevene har ikke oppførte medisinske problemer, en har *nedsatt hørsel* mens en har *ADD, nonverbale lærevansker og dysleksi*.

For faglige problemer er en oppført med ingen, en *Har hatt vansker med de fleste fag på ungdomsskolen*, en er oppført med *Generelle lærevansker, svak i teorifag*, mens den siste eleven *Trenger øvelse i å bruke forskjellig verktøy*.

De sosiale problemene er også ulike, en av elevene har ingen sosiale problemer, en er *lett å lede/manipulere*, en har *skiftende sinnstemning* og den siste *har litt problemer med å komme seg opp om morgenen og komme tidsnok til skolen*.

Den neste aktuelle opplysningen gjelder tilretteleggingsbehovet. Det er delt opp i feltene faglig, fysisk og sosialt.

Elevene har også ulike tilretteleggingsbehov, og faglig tilrettelegging er satt opp slik:

Elev 1S:

Tett oppfølging av lærer.

Elev 2S:

Teoretisk arbeid må være av meget enkel art og ikke for mye om gangen.

¹ S står for elev ved Storvik skole

² Tekst hentet fra IOP-en er skrevet i kursiv

Elev 3S:

All undervisning foregår i liten gruppe med assistent.

Elev 4S:

Teoretisk arbeid må være av meget enkel art og da i små mengder.

Kommentaren for fysisk tilrettelegging er for alle: *All undervisning foregår i liten gruppe med assistent.*

Tilrettelegging sosialt har også samme kommentar for tre av elevene: *All undervisning foregår i liten gruppe med assistent*, mens den fjerde har: *Trenger veiledning med hensyn til å forstå det sosiale samspillet.*

Kommentar: Uttalelsene om elevenes forutsetninger for læring er ganske generelle. Faglig styrke er preget av at det er lærere i praksisfag som skriver IOP-ene, mens det for to av elevene kommer fram at de har slitt på ungdomsskolen under faglige problemer.

Tilretteleggingstiltakene er også veldig generelle, men for to av dem ser det ut til at stikkordet er ”enkelt” og ”små mengder”. Sosial tilrettelegging er konkretisert for en av elevene, som trenger veiledning for å forstå det sosiale samspillet. Sett under ett er den pedagogiske kartleggingen lite informativ og for generell til at en danner seg et bilde av eleven.

Punkt E viser hovedmål som er satt opp, og som den enkelte elev skal jobbe mot. Her er det bare målene i fellesfagene som er analysert. Elevene på Storvik har bare ett fellesfag om gangen, noe som er en naturlig følge av at de har to timer undervisning i uka. Dette var ført opp på elevene:

Elev 1S:

Fellesfag: *Vil arbeide med engelsk Vg1 pensum.*

Elev 2S:

Fellesfag: *Vil arbeide med matematikk Vg1 pensum.*

Elev 3S:

Fellesfag: *Vil arbeide med norsk Vg1pensum.*

Elev 4S:

Fellesfag: *Jobbe med grunnleggende kunnskaper i lesing, skriving, regning og bruk av PC.*

Punkt E for hovedmål har påskrift om at det skal brukes delmålskjema for føring og justering av delmålene. Storvik har et samlet delmålskjema for fellesfagene norsk, engelsk og matematikk (vedlegg 10). Dette er et delmålskjema med minimumskrav, Det er det samme

skjema som blir brukt for alle elevene på tilbudet alternativ opplæring med utvidet praksis på Storvik, og ligger derfor også ved IOP-ene til de fire elevene i undersøkelsen.

For å finne sammenhengen mellom kompetansemålene som er beskrevet i Kunnskapsløftet for Vg1 (Utdanningsdirektoratet, 06.01.2010) og de faglige målene i IOP-ene, må en se på innholdet i delmålskjemaet.

Fagene engelsk og norsk er slått sammen, og satt opp med felles mål:

Muntlige tekster engelsk og norsk:

Uttrykke meninger i diskusjoner og vurdere hva som er saklig diskusjon

Delta i samtaler om ulike tema

Presentere tekster for andre

Skriftlige tekster engelsk og norsk:

Hovedmål å kunne skrive tekster som kommuniserer

Lese og skrive enkle tekster og gjengi innholdet

Bruke tekstbehandling til å skrive, arkivere og systematisere tekster

Sammensatte tekster:

Bruke digitalt verktøy til presentasjon (Power Point)

Kombinere uttrykksformer i fremføring

Språk og kultur:

Hente, vurdere og anvende fagstoff fra ulike kilder i muntlig og skriftlig arbeid

Ha meninger om hvilke tekster de liker og argumentere for det

Kommentar: Når en bruker læreplanene i Kunnskapsløftet for å finne hvilke årstrinn disse kompetansemålene er hentet fra, støter en på problemer fordi det ikke skilles mellom engelsk og norsk. Inndelingen som brukes er den som hører til norskfaget, mens engelskfaget har målområder som språkopplæring, kommunikasjon og kultur, samfunn og litteratur i Kunnskapsløftet.

Det første målet for muntlige tekster, er et nesten nøyaktig gjengitt kompetansemål i norsk for 10.årstrinn. De øvrige er ikke hentet ordrett fra noen av målene fra læreplanene, men hvis en skal si noe generelt om kompetansenivået, vil de målene som er satt opp på den felles IOP-en kunne finnes allerede på 4. årstrinn for norskfaget, mens de samme målene tilsvarer nærmere kompetansemålene for 7. årstrinn i engelsk. Det vil med andre ord si at målene om forventede kunnskaper uttrykt i IOP-en for engelskfaget er mye høyere enn for norskfaget. Dersom eleven skal gjennomføre Vg1 pensum i norsk eller engelsk, slik de hadde satt opp i planen, vil ikke delmålskjemaet som følger IOP-en stemme med kompetansemålene i Kunnskapsløftet.

I matematikk er disse målene satt opp:

Tall:

Utvikle tallbegrep, arbeide med de fire regningsartene i praktiske situasjoner. Arbeide med å bruke enkle brøker, prosentregning og desimaltall i praktiske sammenhenger

Geometri:

Lære navn på de geometriske figurene og kjenne igjen disse

Økonomi:

Arbeide med å forstå økonomiske begreper, ulike typer lån og avbetaling og praktiske konsekvenser av mislighold

Kommentar: IOP-en for matematikkfaget inneholder tre av de emnene som elever i yrkesfaglige utdanningsprogram skal ha: tall, geometri og økonomi. (Utdanningsdirektoratet, 06.01.2010). Emnet algebra, som hører sammen med tallbegrepet, er derimot fjernet. Dersom en skal se hvilket årstrinn målene hører til, vil det meste ligge nært kompetansemålene for 4. årstrinn. Økonomidelen skiller seg ut her, for den hører med i læreplanen på Vg1 nivå, men kompetansemålet som er satt opp på Storvik skole sin delmålsplan utgjør bare en liten del av kompetansemålene i Kunnskapsløftet for emnet. Dette delmålskjemaet oppfyller ikke kriteriene dersom eleven skal ha karakter i faget på Vg1 nivå.

For arbeidsmåter er disse målene satt opp:

- Arbeide i liten gruppe/ det faglige miljøet i undervisningslokalet
- Muntlige aktiviteter i klasse, gruppe, par
- Bruk av PC (Word, Power Point, lagring, elektronisk ordbok)
- Presentasjoner for lærer/gruppe
- Lytte/lese/få opplest ulike tekster
- Selvstendig arbeid med minimumshefter i matematikk og tekstopp-gaver
- Praktisk bruk av tommestokk og linjal

Den siste rubrikken forteller om hvordan vurderingen av arbeidet i fellesfagene blir:

Eleven vil få jevnlig tilbakemeldinger og vurderinger av faglærer ut fra skriftlige og muntlige evalueringssituasjoner uten karakter.

Kommentar: Arbeidsmetodene slik de fremstår her er varierte. En kan likevel merke seg at vurderingsformen ikke åpner for å gi karakter. Tre av elevene på Storvik har satt opp at de vil ta Vg1 pensum i ulike fag, men delmålskjemaet som følger IOP-en har lavere krav.

Delmålskjemaene som disse elevene har kan derfor vanskelig brukes for å nå målsetningen som er satt opp i IOP-en. For elev 4S som skal jobbe med grunnleggende ferdigheter i lesing, skriving og regning er det samsvar mellom delmålskjemaet og målet beskrevet i IOP-en.

Vurderingen i januar viser i hvilken grad elevene har oppfylt den målsetningen som de hadde kommet fram til i oktober. I punkt F i IOP-en er det faglige utbyttet dokumentert. Det er læreren i fellesfagene som har formulert vurderingene, men de er ført inn i IOP-ene av kontaktlæreren:

Elev 1S:

Eleven har bare jobbet med matte dette halve året. Har hatt høyt fravær, varierende innsats, men tidvis interessert. Har kommet en del for seint. Han jobbet jamt, men det er vanskelig å vurdere om eleven har hatt noen stor framgang.

Elev 2S:

Han har møtt presis til en del av timene og har hatt en varierende innsats, fra svært bra, til ikke- deltagende. Eleven har fått styrket sine faglige kunnskaper i matematikk og arbeider jevnt og selvstendig når dagen er god. Eleven vil, slik jeg ser det nå, kunne gå for karakter på et senere tidspunkt.

Elev 3S:

Eleven har bare jobbet med matte dette halve året. Han har møtt presis de fleste timene. Han har jobbet godt med matten, og han har vist fin faglig framgang gjennom hele året. Eleven bør øve seg mer på basiskunnskaper i matte. Eleven vil, slik jeg ser det nå, kunne gå for karakter på et senere tidspunkt.

Elev 4S:

NN har bare jobbet med norsk dette halvåret og går for karakter i faget. Han har fått terminkarakter. NN har hatt en VELDIG positiv utvikling denne høsten. Han jobber stort sett godt i timene. Må fortsette den gode og målbevisste jobbingen videre!

Oppsummering: Det er lite samsvar mellom målsetningen elevene har i IOP-ene og det fagstoffet de har jobbet med. Det er bare en av elevene, 2S, som har arbeidet med det faget som han hadde satt opp i sin plan. Ingen av elevene som hadde som hovedmål å jobbe med Vg1 pensum har fått karakter. Derimot har en av elevene, som ikke hadde et spesifikt fag eller karakter som målsetning, fått terminkarakter i norsk. Det er ikke oppgitt noen forklaring på det manglende samsvaret mellom målsetningene og elevenes faktiske arbeidsoppgaver. De faglige vurderingene av elevene er lite informative, og det fremgår ikke hvilke vurderingskriterier som er brukt. Alle elevene fortsetter med de samme delmålskjemaene i vårhalvåret, også eleven som skal ha karakter i norsk, til tross for at det ikke samsvarer med kompetansemålene i Kunnskapsløftet.

4.2.2 Lillegård skole

De individuelle opplæringsplanene for hver elev på Lillegård er svært omfattende. De består av selve IOP- en som er på ti sider, i tillegg har alle flere delmålskjema i ulike fag som inngår i programfagene. De elevene som har valgt å jobbe med to fellesfag har opp til åtte forskjellige delmålskjema. Halvårsplaner i norsk og matematikk, og helårsplaner i engelsk kommer i tillegg. Det er også skrevet ny IOP- for vårhalvåret for hver elev som er lagt ved. Denne IOP-en har noen justeringer og tilleggsopplysninger i forhold til den som ble skrevet om høsten. Totalt består de mest omfattende individuelle opplæringsplanene av trettifem sider, hvor to ikke er utfylte, og utgjør en omfattende papirmengde.

Under punkt A finner en at to av elevene på Lillegård har ansvarsgrupper, og at det i tillegg til samarbeid skal drives veiledning i forhold til den ene eleven. Alle har også foreldrene som samarbeidspartner, også de som er myndige.

Elevenes forutsetninger er beskrevet under punkt C. På Lillegård har elevene fått disse uttalelsene under Styrke, faglig og sosialt:

Elev 1L³:

Faglig: *NN har alminnelig gode intellektuelle ressurser. Han arbeider selvstendig og er utholdende når han er motivert.*

Sosialt: *NN møter punktlig opp om morgenen og til timene. Han er en blid og høflig gutt. Han gir uttrykk for å trives på skolen.*

Elev 2L:

Faglig: *Praktisk anlagt, godt håndlag, kan bruke flisekutter, vannsag, blande fliselim og fugemasse, kan en del praktisk matte, er godt kjent med det meste av verktøyet på verkstedet, mestrer det muntlige og skriftlige godt.*

Sosialt: *Stort sett godt humør, alltid positiv til medelever og lærere, blir godt likt av de andre elevene, hjelper andre elever om det er nødvendig, lyst til å lære nye ting, nøyaktig, arbeidsom og effektiv, utholdende, tar imot beskjeder, er ofte en gledesspreder.*

Elev 3L:

Faglig: *NN har fått med seg ganske mye basiskunnskap fra tidligere skolegang til tross for det store skolefraværet. Hun er initiativrik og jobber effektivt og selvstendig både i teoretiske og praktiske fag.*

Sosialt: *NN møter punktlig om morgenen og til timene og har ikke hatt fravær hittil i år. Hun gir uttrykk for å trives, og hun er godt likt av lærere og medelever. Hun er positiv og blid, og hun er en ressurs for gruppa både faglig og sosialt.*

Elev 4L:

Faglig: *NN har klare planer for hva han ønsker å gjøre i framtiden, og derfor viser han stor vilje til å gjøre det han kan for å nå målene sine. NN er svært flink med hendene og jobber effektivt og godt med praktiske oppgaver.*

Sosialt: *NN er en utadvendt og sosialt velfungerende gutt. Han er godt likt av medelever og lærere på Lillegård, og han gir uttrykk for å trives. Han møter presis om morgenen og til timene, og han er punktlig mht å gi nødvendige beskjeder.*

I rubrikken for problemer/vansker står det under medisinske vansker oppført ingen på to av elevene, en har *epilepsi* og en har merknaden *Se rapporter*, men disse er ikke vedlagt vedkommendes IOP, og kan derfor ikke kommenteres.

De faglige vanskene er beskrevet slik: En elev har *språklige problemer som skaper vansker i kommunikasjonssituasjoner*, og han har i tillegg *store huller i basiskunnskapene i de fleste skolefagene*, en elev sliter med konsentrasjonen, *noe som går ut over motivasjonen*, en har denne kommentaren: *På grunn av NNs skolehistorie har hun en del negative følelser knyttet til fag*. Den siste eleven har *store lærevansker og store huller i alle teoretiske fag*.

³ L står for elev på Lillegård.

Elevene har også ulike sosiale problemer, her inngår *manglende erfaring med kontakt med jevnaldrende, svingende humør, skolevegring og sinnemestring.*

Disse elevene har også ulike tilretteleggingsbehov, og faglig tilrettelegging er satt opp slik:

Elev 1L⁴:

Tett oppfølging i alle undervisningstimer. NN har ikke valgt norsk dette semesteret, men det vil være viktig å jobbe med begreper og diksjon i alle undervisningstimer.

Elev 2L: Det ikke ført opp noen behov for denne eleven.

Elev 3L:

Det er viktig at NN trives på skolen slik at motivasjonen hennes holdes oppe. Derfor må hun få tett oppfølging i alle fag slik at hun opplever mestring. NN er en ressurssterk jente som liker å ha innflytelse over egen arbeidssituasjon, Derfor vil det være bra at hun deltar i planleggingen av innholdet i undervisningen der dette er mulig.

Elev 4L:

Av skriftlige fag har NN bare valgt matematikk dette semesteret. Det vil imidlertid være viktig at NN får trening i lesing og skriving integrert i programfagene. På grunn av hans vanskelige skolehistorie er det viktig at NN opplever stor grad av mestring. Det vil derfor være fokus på det NN klarer. Neste semester vil det imidlertid være ønskelig å gi NN tilbud om mer lese og skrivetrening.

For alle elevene er det ført opp *ingen* under fysisk tilrettelegging. Under tilrettelegging sosialt er det for de fleste satt opp *tett oppfølging, hyppige samtaler med voksne de har tillit til og mestringsopplevelse* i tillegg til at det skal jobbes jevnlig med de spesifikke vanskene den enkelte har.

Kommentar: Beskrivelsene av elevenes styrke og svakheter er ganske omfattende, og gir et visst bilde av eleven, de fremstår som enkeltpersoner med individuelle ferdigheter og behov.

For å finne de faglige målene som er satt opp i IOP-en til den enkelte elev, finner en under punkt E. Det er bare hovedmålene for fellesfagene på de fire elevene som blir tatt med:

Elev 1L:

Matematikk: *Gjennomføre Vg1, yrkesfaglig utdanningsprogram*

Engelsk: *Gjennomføre Vg1, yrkesfaglig utdanningsprogram*

Elev 2L:

Norsk: *Gjennomføre Vg2, yrkesfaglig utdanningsprogram*

⁴ L står for Lillegård

Elev 3L:

Norsk: *Gjennomføre Vg1, yrkesfaglig utdanningsprogram*

Engelsk: *Gjennomføre Vg1, yrkesfaglig utdanningsprogram*

Elev 4L:

Matematikk: *Hovedmålet er å øke kunnskapene innen faget, bl.a. regningsartene, dagliglivsmatematikk og praktiske oppgaver.*

Også på Lillegård har de delmålskjema for utdyping av målsetningen. Skolen bruker egne delmålsskjema for fagene norsk, engelsk og matematikk i tillegg til års- og halvårsplanene (vedleggene 11 - 17).

På delmålskjemaet til de elevene som har valgt å gjennomføre fag på Vg1 eller Vg2 nivå, er hovedmålene kompetansemålene fra Kunnskapsløftet. Hva de til enhver tid skal jobbe med er satt opp ukesvis på hel- og halvårsplanene.

Kommentar: Målene samsvarer med kompetansemålene i Kunnskapsløftet.

For elev L4, som skal øke kunnskapene innen matematikk, er det satt opp en detaljert hovedmålsplan:

Lære mer om grunnleggende hverdagslivsmatte.

Utvikler og bruke metoder for hoderegning, overslagsregning og skriftlig regning og bruke lommeregner i beregninger.

Bruke regneark til å utføre og presentere enkle beregninger.

Bygge tredimensjonale modeller.

Gjennomføre speiling, rotasjon og parallellforskyvning.

Praktisk regning med valuta og fart.

Regne ut gjennomsnitt.

Kommentar: Sammenligner en dette med kompetansemålene i matematikk for Vg1, vil en se at de tar utgangspunkt i Kunnskapsløftet (Utdanningsdirektoratet, 06.01.2010), men det er likevel klart at ikke alle målene kommer med her.

Under Metode/materiell er det satt opp liten gruppe, og det læreverket for Vg1/Vg2 som blir brukt i faget. Eleven som ikke skal ha karakter har fått påskriften: *Plukker fra ulike læreverk, lager oppgaver selv.*

I rubrikken for vurdering er det oppført periodevurdering i oktober og desember, samt halvårsvurdering i januar, og vurdering med karakter for tre av dem. På IOP-ene for våren er det ført opp periodevurdering i februar og april og halvårsvurdering i juni.

Vurderingen i januar viser i hvilken grad elevene har oppfylt den målsetningen som de hadde kommet fram til i oktober. Det faglige utbyttet er dokumentert i punkt F i IOP-en. Det er

norsklæreren som er kontaktlærer og som har skrevet IOP-ene. Her har elevene fått påført tallkarakterene i tillegg til skriftlig vurdering:

Elev 1L:

Matematikk: *NN viser en veldig god holdning og har god innsats i timene. Følger planen for undervisningen. Karakter: 3*

Engelsk: *NN har deltatt aktivt i timene og har nesten ikke fravær. Han behersker engelsk både muntlig og skriftlig på en god måte. På langsvarsoppgavene må han jobbe med innholdet i tekstene og klare å skrive lengre tekster. Karakter: 4+*

Elev 2L:

Norsk: *NN har valgt å følge Vg2 løp i norsk. NN har en positiv holdning til faget og jobber godt i timene. Hun har god oversikt over de formelle sidene av faget. Hun leser svært godt, spesielt skjønnlitteratur. Hun har evne til å oppfatte stemningen i ulike tekster, selv ukjente tekster, og fremføre dem med innlevelse. Hun har hatt fine resultater på prøver og har gjennomført alle innleveringer.*

NN er svært flink til å skrive skjønnlitterære tekster. Hun har godt språk og viser stor fortellerevne. Men hun strever fortsatt noe med sakprosaetekster. NN har god ortografi, spesielt når målet er å skrive rett. Karakter: Norsk muntlig 5, norsk skriftlig 4-

Engelsk: *NN tok engelsk skoleåret 2009/2010, men valgte fra skolestart å hoppe av engelsk Vg2. I løpet av høsten kom hun likevel inn i faget og vil fullføre Vg2. Hun har hatt et variabelt oppmøte til timene og har et fravær på nesten 50 %. Allikevel er hun svært delaktig i timene når hun er til stede. Hun snakker bra muntlig og kan skrive gode langsvarsoppgaver med få skrivefeil. Hun behersker også mye engelsk grammatikk. Karakter: 4-*

Kommentar: Denne eleven hadde bare oppført Vg2 norsk under punkt E, faglige målsetninger, men på IOP-en for vårhalvåret er også Vg2 engelsk oppført.

Elev 3L:

Norsk: *NN har valgt å følge Vg1 løp i norsk. Hun er flink og interessert og klarer seg svært godt både i norsk skriftlig og muntlig. Hun har gode formelle kunnskaper i faget og har gode resultater på prøver. Hun leser godt, har god ortografi og variert språk. Hun viser at hun behersker de ulike sjangrene både i skjønnlitteratur og sakprosa. NN fremstår som en moden og reflektert elev i norsktimene. Karakterer: Norsk skriftlig: 4+, norsk muntlig: 5*

Engelsk: *NN har denne høsten hatt lite fravær og vært aktiv i timene. Hun behersker engelsk både muntlig og skriftlig på en god måte. Hun skriver gode langsvarsoppgaver og skriver godt grammatisk. Karakter: 5*

Elev 4L:

Matematikk: *Møter punktlig opp til alle timene. NN liker best å arbeide muntlig. Han engasjerer seg i gjenkjennelige problemstillinger eks personlig økonomi, måling av lengder og avstand. En del av økten brukes til individuelt skriftlig arbeid, da arbeider han med regningsartene. Tar enkel multiplikasjon som hoderegning.*

På Lillegård har de også en rubrikk under punkt F som heter: Vurdering av elevens arbeid med og utvikling i forhold til egne målsetninger i løpet av terminen. Denne er delt opp i Elevens hovedmål fra periodevurderingene, og Lærers vurdering/kommentar:

Elev 1L: Bli flinkere til å samarbeide. Selvhevdelse som ikke oppfattes som selvgodhet på bekostning av andre.

Lærer: NN har hatt en fin utvikling denne perioden mht målene. Han tar imot korrektiver på en langt bedre måte og har nesten sluttet å snakke om egen "flinkhet". Han sier at han ikke har vært bevisst mht til denne endringen. Det har kommet av seg selv.

Elev 2L: Bli bevisst sin rolle ovenfor andre elever uansett humør. Må konsentrere seg mest om å ta vare på seg selv i denne perioden. Skal jobbe for ikke å påvirke miljøet negativt.

Lærer: Har jobbet godt med disse målsetningene og klart det bra!

Elev 3L: Å ha lite fravær. Å ta Vg1 kurs i engelsk og norsk. Å få et godt forhold til de andre elevene på skolen.

Lærer: NN har fulgt opp disse målene sine på en svært god måte. Dette gjelder både faglig og sosialt.

Elev 4L: NN ønsker å bli flinkere i matematikk. NNs mål har vært å klare å si fra når han kjenner seg stresset og ta kontroll over slike situasjoner på en hensiktsmessig måte.

Lærer: Han har jobbet godt i faget. NN har hatt en svært positiv utvikling i forhold til stressituasjoner.

Oppsummering: IOP-ene til elevene på Lillegård er detaljerte og gir et godt bilde av elevens sterke og svake sider. Fagene elevene hadde på planen i oktober samsvarer med fagene de har jobbet med. Vurderingene av elevenes måloppnåelse er konkret og informativ, og viser at IOP-ene er i aktiv bruk da de vurderes i forhold til de målene som er satt opp for den enkelte. Elevenes egen målsetting og lærers kommentar på denne viser at eleven er en aktiv aktør i forhold til IOP-en.

4.2.3 Samlet vurdering av de individuelle læreplanene

Skolene bruker samme mal for IOP-er, som er utarbeidet Rogalands fylkeskommune, men de fremstår likevel som svært ulike. Lillegård har en over dobbelt så stor papirmengde som Storvik, denne papirmengden burde vært redusert slik at lesbarheten økte for brukerne. Storvik skole hadde vunnet på å fjerne alle sider som ikke er utfylte, da de gir IOP-ene et visuelt inntrykk av å være mangelfulle. IOP-en er skolens arbeidsredskap, men det bør tas hensyn til at den også skal kommunisere i forhold til elevene og de foresatte.

Forutsetningene for læring er kartlagt som elevenes faglige og sosiale styrke. Kontaktlæreren på Storvik trekker her fram praktiske ferdigheter, noe som er naturlig da han er lærer i

praktiske fag. Beskrivelsen ”*Har med seg noe kompetanse og ferdigheter*”, som alle elevene har i sine IOP-er, sier dessverre lite om den enkeltes forutsetninger. Under tilretteleggingsbehov blir dette utdypet med ”*tett oppfølging av lærer, undervisning i liten gruppe med assistent og teoretisk arbeid må være av meget enkel art og i små mengder*”. Samlet gir dette et bilde av elever som er teoretisk svake på generell basis, men det er også her lite nyansert og gir mangelfull informasjon om den enkeltes forutsetninger og behov.

For elevene på Lillegård er det tatt med forutsetninger både for teoretiske og praktiske fag. Her er beskrivelsene fyldigere, og de beskriver den enkelte elev tydeligere. Det gjelder også for de tilretteleggingsbehov som elevene måtte ha, slik at en kan danne seg et bilde av eleven.

På Lillegård har de fleste elevene i utvalgsgruppa kompetansemålene i Kunnskapsløftet for videregående trinn, yrkesfaglig retning, som faglig mål i IOP-ene. For eleven som ikke skulle følge Vg1 pensum er også de målene som er satt opp tatt fra kompetansemålene på Vg1, men ikke alle er tatt med. Dermed er det fullt samsvar mellom målsetningene i Kunnskapsløftet og IOP-ene på Lillegård. Det er ikke tilfelle på Storvik. De faglige målene på det felles delmålskjemaet er hentet fra langt lavere nivå, spesielt i norskfaget. Når elevene likevel har satt opp som mål at de vil ta VG1 pensum i ulike fag kan de ikke gjøre det med utgangspunkt i delmålskjemaet.

Også når det gjelder dokumentering av faglig utbytte ser en at det er store forskjeller på de to skolene. Når elevene på Storvik er vurdert, kommer det fram at tre av fire har jobbet med andre fag enn de hadde satt opp på planen om høsten. Det er heller ikke konkrete vurderinger av måloppnåelsen, bare vage og til dels motstridende formuleringer. En elev er derimot vurdert med terminkarakter, men det er litt overraskende at det er den eneste som i utgangspunktet ikke hadde som målsetning å ta fag på Vg1 nivå i IOP-en fra oktober.

IOP-ene på Lillegård skole fremstår som et aktivt arbeidsredskap. Det er godt samsvar mellom det som står i planen, og det elevene faktisk har jobbet med, og IOP-ene blir oppdatert hvert halvår. Periodeevalueringene som de har hver 6. uke på Lillegård, der elevenes egne målsetninger blir drøftet og kommentert av lærerne, styrker inntrykket av at IOP-en er i aktiv bruk.

Når en ser på språkbruken og hva som er skrevet om den enkelte elev, er det også ulikt på de to skolene. På Storvik skole har de brukt kortfattede uttalelser, og det er mange standardformuleringer som går igjen i mange av elevenes IOP-er. Det er ofte brukt

ufullstendige setninger, og stort sett blir navnebruk utelatt. Mange av disse standardformuleringene er på bare en linje og inneholder en generell informasjon. Når en formulerer seg på den måten skaper en avstand gjennom språket, og en avpersonifiserer uttalelsene. På Lillegård skole er IOP-ene ordrike og detaljerte. En del formuleringer går igjen, men språkbruken varierer mer. Når det gjelder de sosiale ferdighetene som er noe felles alle skal strekke seg etter, er det derimot gjengitt ordrett likt hos alle. Dette har den virkning at det skaper et inntrykk av indre samhold og inkludering.

Lillegård skole bruker et mer personlig språk, de bruker navnet på eleven hyppig, og har en utstrakt adjektivbruk. Slik skapes det nærhet til eleven, og en får et mer nyansert bilde av personen. Lillegård lar også elevens egen stemme komme fram i vurderingen punkt F, der deres egne mål for perioden er tatt med. Dette er også med på å gi IOP-en en mer personlig form.

4.3 Observasjon

4.3.1 Innledning

Da jeg ankom skolene hadde jeg ingen informasjon om elevene. Jeg ønsket å observere innhold i undervisningen, arbeidsmetoder, innsats, og ikke minst samhandlingsmønstrene i klassene, slik jeg hadde skrevet i observasjonsmalen.

Ved å observere klasser i videregående skole, befant jeg meg i et miljø som for meg var min egen kultur, siden jeg har bakgrunn fra videregående skole. Dette var selvfølgelig med på å prege situasjonen. Thagaard hevder at det er både fordeler og ulemper knyttet til det å observere i både fremmed og egen kultur, men at et hovedpoeng vil være å oppnå et perspektiv der en kan se sin egen kultur gjennom andres øyne (Thagaard, 2009, p. 79).

På Storvik skole, der elevene bare hadde to timer med undervisning i fellesfagene i uka, var avtalen at jeg skulle observere i fire klasser, slik at jeg skulle få en viss mengde data. Elevene på Lillegård skole hadde flere timer, og jeg skulle være med i både engelsk, norsk og matematikktimer, i samme klasse.

4.3.2 Storvik skole

Det først møte med elevene på Storvik skjedde tirsdag kl 8.10. Jeg kom kl 8.00 og hadde sett at de to undervisningsrommene begynte å fylles opp av elever og lærere. Det ytterste rommet besto av småbord, sofagrupper og reoler med bøker, mens det andre var utstyrt med småbord med PC-er. I tillegg var det et lite og smalt lærerrom der døra alltid stod åpen, og rommet til

avdelingslederen som hadde glassvegg mot undervisningslokalet, lærerne og avdelingslederen var på den måten alltid til stede for elevene. Lokalene fungerte som undervisningsrom både for elever på utvidet praksis og ”ordinære” elever som var tatt ut av klassene sine for å få særlig tilrettelegging for et avgrenset tidsrom.

Den første klassen jeg skulle observere satt samlet ved et bord, det var bare fire gutter til stede. Klassen bestod av seks elever (rammetallet var åtte). Elevene med alternativ opplæring med utvidet praksis (som skolen kalte UP-elever) skilte seg ikke ut fra andre elever som satt i smågrupper eller alene. Førsteintrykket var at det var veldig mange voksne til stede, og at det var veldig rolig. Totalt sett var det 9 voksne, 5 lærere, avdelingslederen og tre assistenter, og ca 25 elever fordelt på de to rommene. Det så ikke ut som om noen ble forstyrret av at det foregikk mye samtidig, og at lærerne satt og snakket lavt med elever ved nabobordene. Det virket heller ikke som om elevene ble særlig affiserte av at jeg observerte, en voksen fra eller til så ikke ut til å spille noen rolle.

Tre av elevene i den klassen jeg observerte jobbet med engangshefter i matematikk. De inneholdt oppgaver på et svært enkelt nivå. Den ene eleven tok ordinært pensum i norsk og løste oppgaver fra en forenklet norsk bok for Vg1 yrkesfaglig studieprogram. Han skulle ha karakter i faget. Elevene satt rolig og konsentrerte og gjorde oppgaver første timen. Faglæreren var på kurs, og derfor hadde de to assistenter som satt sammen med dem. Elevene jobbet selvstendig, den ene assistenten ble bare involvert da en hadde gjort ferdig et hefte og skulle ha et nytt. Elevene spurte ikke om hjelp med oppgavene, og assistentene gav heller ingen faglige instruksjoner. Etter friminuttet var arbeidsiveren sunket betraktelig, men assistentene bemerket ikke manglende arbeidsinnsats. Det var en god tone rundt bordet, elevene småsnakket seg imellom og hadde en positiv holdning til assistentene. Denne klassen hadde ikke et system med oppsparte poeng og avspasering.

Den neste klassen, som jeg observerte etter storfriminuttet, arbeidet på PC-er i det tilstøtende rommet. Også her var det flere andre elever til stede, og alle som var i dette rommet brukte PC. Det var totalt fem elever i denne klassen, men to av dem avtalte med læreren at de skulle avspasere de to timene fordi de hadde opptjente poeng. En tredje elev avspaserte siste timen. Elevene jobbet med ulike fag, både engelsk og norsk. Konsentrasjonen var god. Læreren var hele tiden i kontakt med elevene, småpratet, oppmuntret og roste dem, og det var en god stemning. Assistenten var til stede hele tiden. Elevene jobbet med hver sine oppgaver uten å samhandle med andre. Da en elev var ferdig med engelskoppgaven, satte læreren seg

umiddelbart ned og gjennomgikk oppgaven med ham på engelsk. Han gjorde det bra, fikk kommentaren ”godt arbeid” og 100 poeng som ble ført rett inn i poengkontoen.

Den tredje klassen startet kl 8.10 neste dag. Her var det også fem elever som møtte, den ene kom ikke før 8.35. Disse elevene hadde også en assistent med seg i tillegg til læreren. Elevene var på PC-rommet, men arbeidsinnsatsen var variabel. To av elevene satt og jobbet med norsk, de arbeidet med samme oppgave og samarbeidet. Det var også to som for det meste satt og surfet eller spilte på nettet, mens han som kom for sent stort sett satt og halvsov. Den ene eleven var veldig oppmerksomhetssøkende, han vandret rastløs rundt og snakket med både meg, assistenten og læreren, men fikk nesten ikke gjort noe i engelsk, som var faget han skulle jobbe med. Elever som ikke jobbet med fag ble ikke tilsnakket, læreren gikk rundt og småpratet med dem, og hjalp de to elevene som spurte om hjelp til norskfaget.

Den fjerde og siste klassen hadde timer før storfriminuttet på fredag, og de hadde samme lærer som den siste klassen jeg observerte tirsdag. De var fem elever som var på PC-rommet og jobbet med ulike fag, matematikk, engelsk, samfunnsfag og quiz. Disse elevene jobbet konsentrert, to samarbeidet, og læreren fortalte at disse to gikk for karakter i matematikk. Det var god stemning i klassen, de snakket rolig sammen og lo og koste seg, det gjaldt både elever, lærer og assistent. Læreren oppmuntret elevene, klappet dem på skulderen og kom med positive tilbakemeldinger. Han viste tydelig at han var stolt av dem. En av elevene fikk 150 poeng i løpet av de to timene, og kunne følgelig avspasere nesten like mye tid som han hadde vært der.

Hver fredag hadde lærerne i fellesfagene lunsj i undervisningslokalene, og jeg fikk være med denne fredagen. Her ble problemer som hadde oppstått gjennom uka diskutert og det ble bestemt hvordan det skulle løses. Avdelingslederen gikk også gjennom planen for neste uke, hvilke lærere som skulle på kurs og lignende, og hvem som skulle dekke opp for vedkommende. Her ble det trukket veksler på assistentene.

I tillegg til at lærerne fikk drøftet aktuelle saker, var lunsjen en sosial samling med god mat, og siden den var lagt til fredag markerte den avslutning på uka, og gav mulighet for at alle fikk luftet eventuelle problemer vedrørende elevene før helgen. Inntrykket er at de jobbet godt sammen, at de fungerte som et team, og at organiseringen var god slik at frustrasjonsnivået var lavt. Lærerne i praksisfagene som var kontaktlærerne, var ikke med på denne lunsjen.

4.3.3 Lillegård skole

Lokalene på Lillegård var åpne og lyse, med mye vindusflater både mot uteområdet og mellom undervisningsrom/lærerrom. Det første møtet med elevene var mandag kl 9.00. Både lærere og elever var samlet rundt et langbord og så nyhetene på TV, og etter sending ledet en lærer samtalen om det de hadde sett. Dette inngikk som undervisning i samfunnsfag hver dag. Elevene virket litt trette, noen kom for sent, men alle ble møtt med en "God morgen" hilsen og et smil.

Etter et kort friminutt begynte engelskundervisningen. Denne dagen skulle elevene avslutte et treukers prosjekt i engelsk knyttet til arbeidsuka. Prosjektet gikk på tvers av klassene. De skulle lage presentasjoner eller web-sider på PC i tillegg til veggavis, og skulle få karakter på produktene. Elevene jobbet konsentrert og rolig, fordelt på ulike steder i bygget. Det var to lærere til stede, og de hjalp elevene dersom de hadde problemer, og oppmuntret og roste arbeidene. Da økten var slutt og alle skulle levere kom det en del frustrasjon til uttrykk fordi noen hadde misforstått og glemt at de skulle levere to produkt. Det endte likevel ikke i noen store konflikter.

Elever og lærere spiste lunsj sammen hver dag. Elevgruppene hadde ansvar for denne etter tur, og det var god stemning rundt bordet og mye god mat. Slik skoledagen var organisert var lærerne til stede for elevene fra de kom til de gikk. Det var ingen lærerværelser der de kunne trekke seg tilbake, og arbeidsrommene til lærerne hadde glassvegger slik at de alltid var synlige. Friminuttene ble tilbrakt sammen med elevene.

Etter lunsj var det matematikk og norskundervisning samtidig. Det var to matematikkgrupper, en som fikk undervisning i Vg1 pensum, og en hadde praktisk matematikk, uten karaktervurdering. Det var denne siste jeg observerte. Gruppen bestod av fire elever, og temaet den dagen var fart og hvor langt de kunne kjøre i ulike hastigheter. Elevene var delvis ukonsentrerte og ville fortelle historier relatert til bilkjøring og ulykker, og det fikk de lov å snakke om etter tur. Deretter snakket de litt om avstander og hvor lang tid det tok å kjøre, og læreren skrev ned noen eksempler på flip-over. Det virket som elevene ble litt distraheret av at jeg var til stede, men det var god kommunikasjon både elevene mellom og med læreren.

Etter halve økten gikk jeg til klassen som hadde norsk. Gruppen på to elever hadde lest en novelle før jeg kom og diskuterte innholdet. Disse elevene skulle ha karakterer i norsk på henholdsvis Vg1 og Vg2 nivå. Elevene var reflekterte og kom med gode innspill, og læreren var tydelig stolt over dem. Elevene kommuniserte godt og var lydhøre for hverandres

meninger. Etterpå repeterte de virkemidler og analyserte dikt. De hadde mye kunnskap, og læreren var oppmerksom og grep fatt i elevenes ideer og oppmuntret dem til å utdype tankene sine. Læreren skrev på tavle og timen hadde undervisningspreg.

Onsdags morgen kl 8.05 var jeg med på et morgenmøte, en samling alle lærerne deltar på hver dag før elevene kommer. Der ble elever og problemer drøftet, og det ble bestemt hvem som skulle ta seg av aktuelle saker. Møtet ble avsluttet med at de gikk gjennom hvem som skulle være tilstede neste dag, og hvem som skulle dekke opp undervisningen for hvem. Alle lærerne var aktive møtedeltagere, og fremstod som et samkjørt team.

Undervisningstimen på onsdag var også en norsktime. Det var en annen gruppe med seks elever, men denne dagen var det bare tre til stede. Elevene fikk først informasjon om at økten skulle inneholde grammatikk, diktat, litterære virkemidler og dagens fortelling. Læreren brukte tavle i undervisningen, og elevene noterte. Læreren stilte spørsmål og utfordret elevene faglig, og gav dem mye positiv respons på innspillene de kom med. Læreren gav tydelig uttrykk for at han synes de var flinke.

Etter friminuttet leste læreren en novelle høyt, da hadde to elever til kommet. Under høytlesingen satt elevene tett sammen i sofagruppen og lytter konsentrert. De virket trygge på hverandre, var avslappet og så ut som de koste seg. Etterpå diskuterte de innholdet, og hadde en reflektert fagsamtale. Det fremgikk at de hadde fulgt godt med og synes historien var interessant.

4.3.4 Oppsummering av observasjonene

Undervisningen på Storvik var lagt til en arbeidsstasjon der elevene jobbet individuelt med egne oppgaver. Lærerne rettleidet elevene enkeltvis, men det var ingen undervisning og gjennomgang av fagstoff i tradisjonell forstand. Det var heller ikke mulig, da det var felles lokaler for mange elever som arbeidet med ulike fag.

Elevene fikk positiv respons når de arbeidet godt, men valgte de å ikke gjøre noe, grep ikke de voksne inn. Det var tydelig at ansvaret for å jobbe lå hos elevene. Det var lite samhandling mellom elevene, men de gav inntrykk av at de fungerte sammen sosialt. Elevenes forhold til assistentene og lærerne ble preget av i hvilken grad de voksne involverte seg, og det var derfor merkbart forskjell i de ulike klassene.

På Lillegård skole var undervisningen langt på vei tradisjonell. Lærerne brukte tavle, varierte mellom å gjennomgå stoff, stille elevene spørsmål og gå i dialog med dem. De passet på å få

alle til å delta i undervisningen, og inntrykket var at elevene jobbet godt og selv ønsket å komme med gode innspill. De var så få på gruppene at lærerne hadde muligheten for god oppfølging av alle, og undervisningen bar preg av høy grad av tilrettelegging, noe som også avspeilte seg i gruppesammensetningen. Lærerne virket bevisste på å gi mye positiv respons. Forholdet mellom elevene og elev - lærer virket nært og bar preg av samhandling, og det var mange smil og mye latter.

4.4 Intervjuene

Intervjuene ved de to skolene ble gjennomført i løpet av observasjonsuka eller umiddelbart etter. Dataene fra intervjuene har jeg ordnet etter den tilnæringsmetoden som Kvale kaller meningskategorisering (Kvale, 1997, p. 129). Intervjuene er også strukturerte etter intervjuguiden der temaene er Faglige vurderinger, Tilhørighet, Klassemiljø og Inkludering.

På begge skolene er det tre elever som har deltatt på intervju. Ved Storvik skole har jeg intervjuet en lærer i fellesfagene, men i tillegg har jeg snakket med assistentene, en kontaktlærer og lederen for avdelingen. Det var god anledning til å snakke med de voksne da elevene satt og jobbet selvstendig. Alle informantene på Storvik vil bli brukt i analysene av intervjuene. Her fikk vi låne kontorene til avdelingslederen for å gjennomføre intervjuene. Elevene ble intervjuet først, og læreren til slutt. Det var bare gutter i klassen, og de var ganske raske med å svare. Det var ikke mye småprat, men de var kjekke og positive. På Lillegård er det én kontaktlærer som er intervjuet. Her var det ikke mulig å samtale underveis da lærerne var opptatt med undervisningen. På Lillegård fikk vi låne et lærerkontor til intervjuene. Det var bare jenter som ble intervjuet, og de var åpne, imøtekommende og pratsomme. Det virket som om elevene og lærerne på begge skolene fort "glemte" at det ble tatt lydopptak av intervjuene. De var alle i godt humør, og det var en god stemning mens intervjuene foregikk.

4.4.1 Storvik skole

4.4.1.1 Elevintervju

Gjennom observasjonene visste jeg at det ikke ble drevet undervisning i tradisjonell forstand på Storvik, men at elevene satt og arbeidet selvstendig med oppgaver. Det første temaet var knyttet til faglige vurderinger. Det var et mål å undersøke om elevene så sammenhengen mellom målene i IOP-en og arbeidsoppgavene, men det ble benektet:

Nei, egentlig ikke, jeg tenker bare på å få gjort det ferdig, det heftet jeg holder på med⁵ (Elev 1S).

⁵ Sitat fra intervjuene er skrevet i kursiv

Alle elevene hadde selv valgt hvilket fag de ville arbeide med, og alle hadde valgt det som de synes var lettest:

Folk kan jobbe med det de vil, enten matte, norsk og engelsk, tror jeg i alle fall, så jeg holder mest på med norsk. Det er ganske kjedelig, men blir du lei av det så kan du jo bytte litt og sånn (Elev 2S).

Samtlige elever betegnet de oppgavene de jobbet med som enkle. Det var tydelig at alle opplevde mestring. På spørsmål om de så noen sammenheng mellom fellesfagene og praksisfagene trakk to fram matematikken, den trengte de for å regne ut materialbruk. De ble også spurt om de følte at lærerne stilte krav til dem og det svarte to bekreftende på. Den ene sa at de måtte gjøre seg ferdige med alle oppgaver i ett fag før de kunne begynne på et nytt, en annen sa at det ble krevd at de skulle bli bedre i praktiske fag, mens en mente at det ikke stiltes noe særlig krav, og at han hadde jobbet mer om det var strengere krav. Derimot mente alle at de fikk positive tilbakemeldinger når de jobbet bra.

Det neste temaet gjaldt tilhørighet, og elevene fikk spørsmål om hvorfor de gikk på denne skolen:

Jeg hadde egentlig ikke noe valg, jeg gikk ut av ungdomsskolen uten karaktersnitt. Jeg trives egentlig ganske godt på denne skolen, jeg synes det er en bra skole. Jeg valgte ikke egentlig hvilken skole jeg skulle gå på (Elev 1S).

En av elevene hadde gått på ordinær tilbud tidligere, og var blitt tilbudt plass her, mens den tredje begynte fordi:

Det var en grei skole som lå i nærheten (Elev3).

Elevene ble også spurt om forholdet mellom skole og fritid. De kunne alle fortelle at de var sammen med klassekamerater i fritida, men de som bodde nær hverandre var oftest sammen. På spørsmål om hvilke forhold de hadde til programfaget de gikk på og fremtidig yrke, kunne to av dem fortelle at både familie og venner var i byggebransjen, mens en hadde venner innen denne yrkesretningen. En av elevene var allerede utplassert tre dager i uken i et firma, de to andre ventet å bli utplassert i løpet av våren. Det var noe de så fram til.

Klassemiljøet var neste tema, og elevene beskrev det slik:

Jeg liker godt å jobbe, og det er alltid god stemning. Assistenten lager alltid god stemning han og, jeg liker godt å ha god stemning når jeg jobber, for jeg mener at da jobber du bedre, hvis du trives. Det er akkurat som om vi skulle gått i klasse med assistenten altså (Elev 1S)

Alle elevene gav inntrykk av at de likte seg på skolen, og at de trivdes i gruppa. Forholdet til lærerne var bra:

Greie lærere, jeg trives med lærerne og at det er bra miljø (Elev 3S).

På spørsmål om de fikk tilbakemeldinger på arbeidet de gjorde, var det også det praktiske arbeidet de snakket om:

Ja, hvis jeg har jobbet bra så får jeg tilbakemelding. Det er vel når vi har vært på bygget. (Elev 1S).

For å finne i hvilken grad elevene følte seg inkludert og verdsatt, ble de først spurt om hvordan de presenterte skoletilbudet sitt til andre. Alle elevene identifiserte seg i rollen som elever på Storvik skole. Det var bare en som sa at han gikk på utvidet praksis, og at han ikke brydde seg om at ingen visste hva det var når han sa det. På spørsmål om de deltok på noen felles aktiviteter på skolen, svarte de benektende. De holdt også sammen med klassekameratene i friminuttene:

Da er vi mest med dem i klassen da (Elev 3S).

Når de var ute og jobbet i praksis følte de at de var en del av arbeidsmiljøet, og de uttrykte at de så fram til å begynne å jobbe.

4.4.1.2 Intervju og samtale med lærere/assistent/avdelingsleder

Både lærere, assistenter, avdelingsleder og kontaktlærer er brukt som informanter på Storvik skole, da alle hadde god tid til å prate. Læreren som ble intervjuet ble spurt om forholdet mellom Kunnskapsløftet og IOP-en, og sa at Kunnskapsløftet var et styringsdokument som det var greit å ha i bakhodet.

Siden elevene hadde få timer i fellesfagene og i tillegg avspaserte, fikk læreren spørsmål om de ikke ville vært bedre med flere undervisningstimer. På det svarte han slik:

Nei, det tror jeg ikke, fordi dette er elever som gjennom hele grunnskolen har stanget hodet i "teoriveggen", så jeg tror det er en passelig dose. Det er jo også et mål i seg selv at de ikke synes det er pyton, at de faktisk synes at ok det er allmennfag, det er greit, dette er overkommelig, de møter ikke sin egen begrensning hele tiden (L⁶).

Lærerne i fellesfagene forholder seg til delmålsplanen, og det må avtales med kontaktlæreren om elevene skal følge ordinær plan i noen fag. Elevene har ukeplaner i starten av skoleåret, og de brukes også i forhold til progresjonen:

Klarer de å jobbe, klarer de å nå gjennom stoffet på den tiden jeg har satt opp? Jeg har jo også ordinære elever så jeg sammenliger jo. Kan jeg se at de faktisk har fått til like mye i samme tidsperiode på samme nivå som en i en ordinær klasse, da prøver jeg

⁶ L står for lærer

at han kan få karakter, så jeg foreslår at han kan bli oppgradert (L). (Oppgradert vil si at eleven skal jobbe etter ordinær fagplan, min anm.)

Læreren ble spurt om det var sammenheng mellom teorifag og praksis, og han fortalte at de brukte norskfaget til for eksempel å skrive rapporter om noe de hadde gjort i praksis. Det samme spørsmålet fikk læreren som hadde elevene i praktisk programfag, han svarte slik:

Bortsett fra at elevene selvfølgelig må måle og slikt knytter en ikke teorifagene inn i undervisningen (K⁷).

Det var kontaktlæreren som hadde ansvaret for all utplassering. Han vektla at utplassering i arbeidslivet var det viktigste med AOuP-tilbudet, og at det gikk foran alt annet. Hvor mye elevene var utplassert var ulikt:

Noen er utplassert en dag i uka, andre to. Det er ingen grense for hvor mye de kan være utplassert. Om våren kan noen være utplassert 5 dager i uka. Hensikten med tilbudet er å få dem ut i arbeidslivet, det er det viktigste. Når elevene er i praksis er det arbeidslivets krav som gjelder. De må gå full dag. Ellers får de tett oppfølging fra skolen, og det er en kontaktperson på arbeidsplassen (K).

Kontaktlærer var også den som var bindeleddet mellom skolen og foreldrene. På spørsmål om sammenhengen mellom skole og fritid fortalte han at de hadde hyppig kontakt med foreldrene, og at de ble godt kjent med elevene og visste hva de drev på med på fritiden. Den individuelle støtten og klassemiljøet var neste tema, og avdelingslederen, som også var lærer i fellesfagene, mente de hadde god oversikt og dermed mulighet for å støtte elevene.

Faglig får elevene tett oppfølging. Det er få elever pr lærer, og en har god oversikt over utviklingen. De får muntlige kommentarer på alt de gjør, i tillegg får de tilbakemeldinger via belønningssystemet der de får avspasere en time når de har oppnådd 100 poeng (Avd⁸).

Det var assistentene som hadde hovedansvaret for å få elevene til å fungere sosialt, og hver klasse hadde sin egen assistent som var sammen med klassen i alle timer. De kjente elevene godt etter hvert, og var i følge læreren flinke til å gripe inn med en gang hvis det oppsto episoder eller problemer mellom elevene.

Læreren ble også spurt om hva som var viktig for å motivere eleven og skape fremgang, og han trakk fram mestringsfølelsen:

De blir motiverte fordi de lykkes. Vi starter på et minimumsnivå som elevene mestrer. At de lykkes er viktigst for at de skal få fremgang. Vi må klare å holde dem i "flytsonen", det er kanskje første gang i livet de er der. At det er en overkommelig pakke gjør at de ikke føler seg stigmatisert. De finner et slags fellesskap (L).

⁷ K står for kontaktlærer

⁸ Avd står for avdelingsleder

Denne læreren fortalte at når elevene begynte i UP-klassene oppdaget at de for første gang at de gikk i klasse med andre som de kunne sammenligne seg med uten at de falt gjennom. Mange av dem fikk venner i klassen, noe de ikke var særlig vant med fra tidligere skolegang. Dette medførte at de etter hvert fikk et styrket selvbilde, og at det å mestre skolefaget forsterket dette slik at de fikk mot til å prøve seg på mer avanserte oppgaver.

Avdelingslederen sa at de var bevisste på at elevene skulle ta ansvar selv, og at de måtte ”ville” å lære noe.

Det gjelder å få startet elevene, så går de av seg selv (Avd.).

Avdelingslederen fortalte at mange av UP-elevene som tok et fag på Vg1 nivå senere gikk over i ordinære klasser. Da hadde de en faglig trygghet med seg i alle fall i ett fag, og overgangen til ordinært løp ble derfor lettere. Mange av disse fikk senere fagbrev.

Assistenten ble spurt om i hvilke grad elevene ble inkludert i skolemiljøet, og han sa:

Stort sett holder UP-elevene seg for seg selv (A⁹).

I starten av skoleåret var det fellesturer for alle på utvidet praksis, de har kroppsøving sammen, og er sammen på større byggeoppdrag. Enkelte ganger er de sammen med ordinære elever på jobber.

Elevene deltok også på en felles tur for hele skolen i oppstarten, men da gikk de fleste UP-elevene en kortere løype enn de andre (A).

Ellers foregår undervisningen i samme bygg, og de har verksteder i samme fløy. De har også samme kantine og samme uteområdet, de har elevrepresentant og blir behandlet som en klasse i storskolen.

De er en del av helheten (L).

Læreren mente også at elevene nok følte seg annerledes, og at det selvbilde de hadde med seg ikke kunne løftes bort på kort tid, men etter hvert som de ble eldre begynte de å se en vei videre når de fikk prøve seg i arbeidslivet og se at det fungerte.

⁹ A står for assistent

4.4.2 Lillegård skole

4.4.2.1 Elevintervju

De tre elevene på Lillegård som ble intervjuet, fulgte alle en plan som førte til vurdering på Vg1 eller Vg2 nivå i ett eller flere fag. Den faglige kvaliteten er derfor målt etter ordinære mål. Elevene ble også her spurt om de var bevisste på sammenhengen mellom mål i IOP-en og undervisningen:

Ja, vi ble jo enige i hva jeg skulle ta og hva jeg skulle gjøre. Så jeg ble enig om det med lærerne at jeg skulle ta norsk og engelsk i år. Jeg er vel egentlig ikke så veldig god i matte, og da vil jeg helst bli ferdig med de to fagene jeg liker best først (Elev 3L)

Elevene ble også spurt om hva som var kjekt og jobbe med, og hva som var vanskelig, en elev svarte slik:

Jeg synes egentlig alt er kjekt her. Det er kjekt når vi sitter i sofaen og (lærer) leser for oss. (...) Jeg synes ingenting er noe spesielt vanskelig. Ikke etter jeg begynte her, da fant jeg min selvtillit igjen. Jeg vet hva jeg kan egentlig. (Elev 1L).

Elevene hadde to arbeidsuker i året, de fortalte at de fleste ikke hadde utplassering fast før tredje året. Erfaringene fra arbeidslivet var positive, de følte at det gikk greit og var kjekt. De ble også spurt om de så sammenheng mellom det de lærte på skolen og arbeidslivet. En av elevene sa at hun hadde god bruk for matematikk og engelsk i jobben der hun hadde vært i arbeidsuka. Norskfaget fikk hun og så bruk for, hun hadde yngre søsken hun kunne hjelpe med lekser der foreldrenes kunnskaper ikke strakk til.

Elevene virket sammensveiste, og enkelte hadde kjent hverandre lenge før de begynte på denne skolen. Bakgrunnen var forskjellig, en hadde blitt overført fra en annen skole, en hadde fått plass gjennom OT, og den tredje hadde selv tatt kontakt og bedt om plass da hun kjente andre elever her. Når det gjaldt miljøet på skolen, var alle enige i at det var godt miljø, og de følte at lærerne virkelig brydde seg om dem og hadde tid til å høre på dem hvis de hadde problemer. Samholdet mellom elevene var sterkt, de fortalte at de også var sammen på fritiden og de mente at de var så få at de bare var nødt til å forholde seg til hverandre. At de reiste på overnattingsturer sammen var også noe som virket samlende:

Miljøet, vi har så sterke bånd her på skolen, vi er så få, det blir akkurat som en familie. Og vi passer på hverandre, og vi respekterer alle lærerne våre, hvem de er, og de respekterer oss. Det er liksom de tar deg godt imot med åpne armer (Elev 2L).

Alle elevene som ble intervjuet hadde valgt å ta fag på Vg1 eller Vg2 nivå, men de synes ikke det var vanskelig: *Vi har kanongode lærere (Elev 2L).*

De følte også at lærerne stilte krav og hadde forventninger til dem, men det var hele tiden en dialog:

Det er sånn at vi lager et mål sammen som vi skal nå. Føler du at du sliter litt med det så jobber vi med det og du har et mål uansett. De prøver å samarbeide med oss og gjøre det på en måte vi synes er enkelt (Elev 1L).

Elevene fortalte at de var åpne på at de gikk på alternativ opplæring med utvidet praksis, og sa at det ble respektert av vennene. De var også opptatt av at alle de andre også hadde en grunn for å være der, at det er lettere å akseptere hverandre fordi alle hadde et eller annet problem i fortiden:

...alle har en historie bak seg. Så da er det mye lettere at alle aksepterer hverandre ...altså vi trenger ikke å forklare alt, men alle vet at de har vært gjennom noe som gjør at de er her, et eller annet. Så det er ingen som kan bruke noe mot noen sånn sett. (Elev 3L)

Gjennom alle intervjuene ved Lillegård skole formidlet elevene at de var en del av et fellesskap, og at de brydde seg om hverandre og passet på hverandre.

4.4.2.2 Intervju med lærer

På Lillegård ble kontaktlæreren for den ene klassen intervjuet, og det foregikk på kontoret til vedkommende. Det var liten anledning til samtale i løpet av dagen, da elever og lærere var sammen både i timene, i friminuttene og i lunsjen.

De første spørsmålene gjaldt sammenhengen mellom Kunnskapsløftet, det utvalgte lærestoffet og bruk av IOP-ene. Læreren fortalte at de hadde tatt for seg kompetansemålene i Kunnskapsløftet da de laget planene for Vg1-kursene. I norsk, der planene gjaldt både Vg1 og Vg2, hadde de fordelt temaene over de to årene. Dersom det stod i IOP-en til en elev at hun hadde valgt norsk, da var det målsetningen for eleven, og IOP-en ble årsplanen.

På Lillegård hadde de periodeplaner på seks uker, og når perioden ble evaluert ble også progresjonen kartlagt:

Etter hver periode er det avsatt tre kvarter til hver elev hvor vi oppsummerer hvordan perioden hadde vært, vi snakker om hva som har vært bra og hva som kunne vært annerledes. Da får de tilbakemelding på alle aktiviteter og alle fag ut fra den samtalen.

Alle lærerne på Lillegård underviser i både praktiske fag og teorifag. På den måten blir det en tett sammenheng mellom teori og praksis, og lærerne har muligheter til å kunne knytte fagene sammen. På spørsmål om teorien ble integrert i den praktiske delen av undervisningen sa læreren:

Matte kommer inn. Engelsk kommer inn i prosjektet med arbeidsuka der de skal skrive en presentasjon og lage veggavis på engelsk. I norsk så er jo et av læringskravene at de skal lage presentasjon og skrive fagtekst om yrkesfagprogrammene, så det gjør de.

På Lillegård skole hadde de den praksisen at før elevene ble utplassert i arbeidslivet, var holdningen at det var viktig at de fikk med seg noen basiskunnskaper og sosiale egenskaper, og derfor ønsket de å ha elevene mest mulig på skolen første året. Men læreren fortalte også at de hadde utplassert noen elever som hadde hatt mye fravær og skulk på skolen, og som hadde fått det til å fungere når de ble utplassert, så det hendte de tok den sjansen.

På spørsmål om sammenhengen mellom skole og fritid sa læreren at skolen visste veldig mye om hva som foregikk utenfor skolen, både offisielt og uoffisielt. Det var mange som var barnevernsbarn og hadde ansvarsgrupper:

På mange måter ser en det at hvis eleven får det til på skolen så har det positiv smitteeffekt på hvordan det er hjemme.

Lærerne på Lillegård var veldig observante på hvordan elevene til enhver tid kommuniserte at de hadde det, både verbalt og gjennom kroppsspråket. Elever som virket triste eller utenfor ble tatt til side for samtale umiddelbart. På spørsmål om forholdet mellom sosial og faglig støtte sa læreren:

Det er ingen motsetning, det ene er forutsetning for det andre. Det er vi nokså klare på. Her er tenkningen at det sosiale først må komme, at en ikke får til noe har med selvtillit å gjøre. At en har forventninger til dem er et springbrett til å takle det sosiale. Her er det stort sett sånn at er det noen som ikke er i stand til å takle aktiviteter, det sosiale, da er det takk for i dag og kom igjen i morgen Det faglige er et viktig verktøy for å jobbe med det sosiale.

Det antallet elever som jobbet med fag på Vg1 nivå hadde hatt en betydelig økning dette skoleåret, og læreren mente at elevene motiverte hverandre til å ta fag. Han mente også at dersom lærerne var engasjerte, at de selv var ivrige og synes at lærestoffet var kjekt og klarte å skape samme entusiasme hos elevene, kunne de få til det utroligste.

Målet mitt når jeg starter opp med en ny klasse er at de skal like faget, og så tenker jeg hva er det som skal til, da er det opplevelsessiden og mestringsfølelsen. For å være sikker på at de ikke oppfatter ting som for lett, for det avslører de med en gang, bruker jeg kanonvanskelige ting. Gjennom det får de en opplevelse av å få til ting som de har synes var vanskelige før, nå får de kjenne at dette får jeg til, dette kan jeg. Rett og slett for at de skal bygge opp troen på seg selv. Og det ser en funker som bare det. Det skal være kjekt, det skal være noe de mestrer og det skal være en opplevelse. Det er jo det å lykkes som er det mest prestasjonsfremmende.

Det neste temaet i intervjuet var klassemiljøet. Læreren sa at han oppfattet det slik at det var mye godt vennskap i elevgruppa. De hadde omsorg for hverandre. Skolen arrangerte turer for

å forsterke samholdet. Når det oppstod konflikter tok de det opp med en gang. De prøvde å analysere hendelsen sammen med eleven og diskuterte handlingsalternativer, men stort sett var det lite konflikter.

På spørsmål om han mente at elevene oppfattet seg annerledes og siden de gikk på en skole der alle hadde utvidet praksis, svarte læreren at de gjorde kanskje det i starten, men etter hvert ble de stolte av skolen sin. Læreren trakk også fram at skolemiljøet var veldig inkluderende, de var flinke til å ta vare på hverandre og støtte de som hadde tunge perioder eller var nye på skolen.

Læreren ment også at elevenes fremtidsplaner var ganske realitetsorienterte. De lyktes med oppgaver underveis, de trivdes i arbeidsuka, de fikk trucksertifikat, og de så at folk kom ut i arbeid:

Det er så mange muligheter. Det er kanskje noe av det viktigste de lærer. De får tro på framtida si!

4.5 Oppsummering

Elevene på Storvik gav alle inntrykk av at de trivdes på skolen, og at det var et godt miljø. Det er assistentene som er hovedansvarlige for at det sosiale fungerer. Det blir lagt vekt på at elevene skal lykkes med oppgavene de gjør i fellesfagtimene, og at lista derfor er lagt lavt. Elevene gir også uttrykk for at de synes det er lett, de får velge å jobbe med det faget som de selv synes er lettest. At skolen bare bruker to undervisningstimer i uka til fellesfag, tyder på at denne delen av undervisningen ikke har veldig høy prioritet ved Storvik skole, og kontaktlærer sa også at det var å få dem ut i arbeidslivet som var målet.

Det gikk også ganske klart fram at det ikke var så mye som knyttet programfag og fellesfag sammen. Lærerne gav inntrykk av å tilhøre to ulike grupper, og de underviste på ulike arenaer. Det gikk også ganske tydelig fram at utvidet praksiselevne hadde lite omgang med elevene på ordinære linjer, selv om de var fysisk i samme skolebygninger. Gjennom intervjuene formidlet også elevene at det var det praktiske arbeidet som de var mest opptatt av, og selv om det ble presisert at spørsmålene hovedsakelig gjaldt fellesfagene, vendte de stadig tilbake til det praktiske arbeidet når de snakket om skolen.

Inntrykket fra Lillegård skole er at det faglige innholdet i undervisningen er høyt, og elevene føler de får forholdene godt lagt til rette for at de skal yte best mulig. De gav tydelig uttrykk for at de synes de fikk individuell støtte og ble godt ivaretatt. De var bevisste på at

medelevene hadde en bakgrunn med ulike problemer, dette ble respektert og ikke brukt mot dem. Elevene gav uttrykk for at de trivdes på skolen, og at de var en gjeng som brydde seg om hverandre. De synes timene var kjekke, og følte de fikk til skolearbeidet. De sa at de ble tatt på alvor av lærerne, og at de ble hørt når de kom til lærerne for å snakke om problemer.

Elevene sa at lærerne er til stede for dem, og som en elev sa:

Vi lærer det vi skal som på en vanlig videregående. Lærerne nekter å gå videre før de vet at vi kan det skikkelig. De tar seg veldig god tid. (Elev 2L)

Dersom en skal karakterisere skolene som systemer ut fra de opplysningene som kommer fram gjennom de data som er samlet, er de svært ulike. Storvik fremstår som en skole som vektlegger de praktiske skolefagene i mye sterkere grad enn de teoretiske fellesfagene. Dette forsterkes av avspaseringsordningen i fellesfagene. Innholdet i IOP-ene, og forholdet mellom målene i IOP-en og den faktiske undervisningen, tyder på at den individuelle opplæringsplanen enkelteleven har er et dokument med liten praktisk betydning. Lillegård har delvis gått motsatt vei, de har tøydd antall undervisningstimer i fellesfag langt i forhold til skoletilbudets intensjon. Skolen legger mye arbeid i utformingen av IOP-ene, de bruker kompetansemålene fra Kunnskapsløftet, og IOP-en er et aktivt arbeidsredskap.

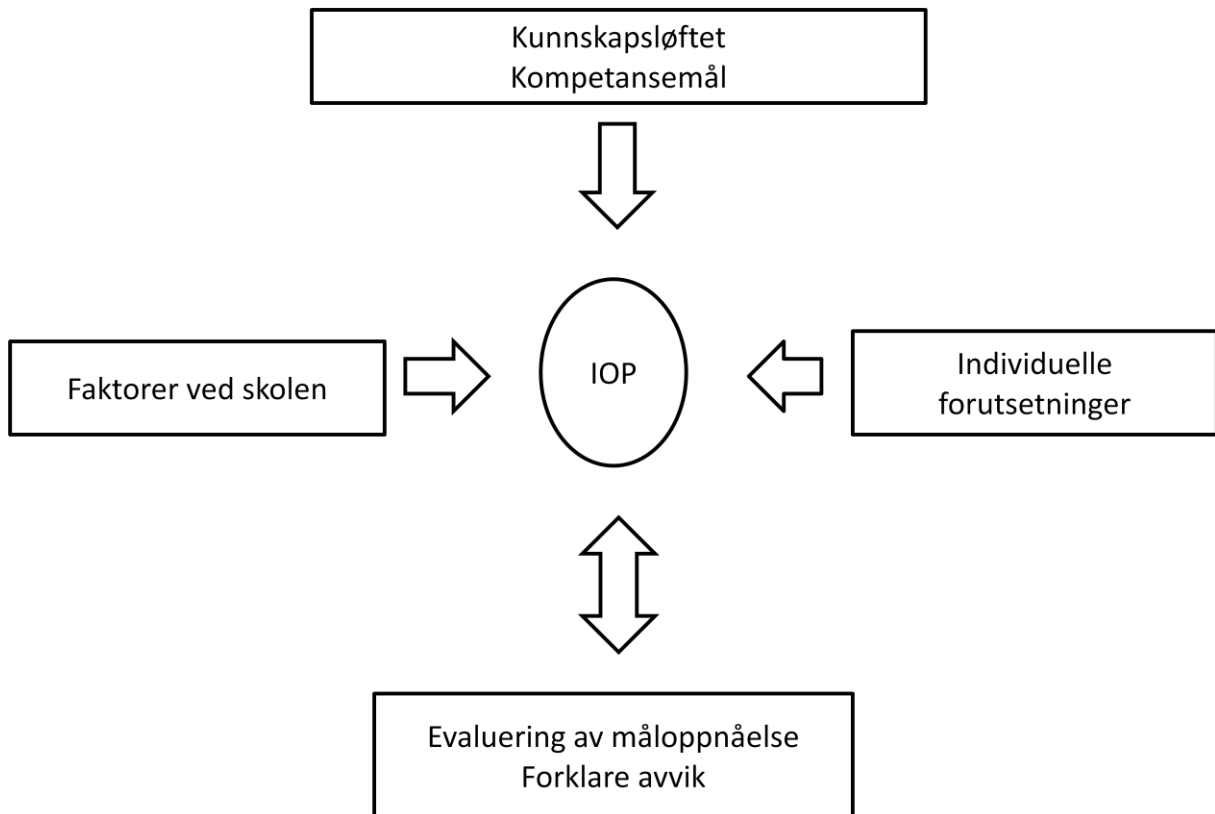
5.0 Drøfting

5.1 Innledning

I denne delen vil de funn som er gjort i resultatdelen bli sett i forhold til problemstillingen. Funnene vil bli drøftet på bakgrunn av de lover og forskrifter som gjelder, og også i forhold til den teorien som er lagt til grunn for studien. Hvordan de individuelle opplæringsplanene er utformet og fungerer i skolehverdagen står sentralt. Likheter og ulikheter ved de to skolene vil bli kommentert.

De analysene som er foretatt er knyttet til samspillet mellom faktorer i denne modellen, som også danner utgangspunkt for forskningsoppgaven:

Tabell1



Som modellen viser er Kunnskapsløftet med kompetansemålene den overbyggende faktoren. I følge veiledningen fra opplæringskontoret i fylket (vedlegg1) skal den individuelle læreplanen ta utgangspunkt i læreplanverket, der også den generelle delen av læreplanen og læringsplakaten inngår.

Elevene i undersøkelsen påvirkes av ulike faktorer ved skolen, men møter også elevrollen med sine individuelle forutsetninger. Resultatene som elevene har oppnådd ved evalueringen i januar vil bli drøftet i forhold til målsettingen for elevene. Her er det også interessant å trekke fram de vil de avvik som er funnet i forhold til målene i de individuelle opplæringsplanene.

5.2 Kunnskapsløftet/kompetansemål

Overskriften her er litt snever, da analysene i denne forskningsoppgaven omfatter mer enn forholdet mellom kompetansemålene i Kunnskapsløftet og undervisningen. Den generelle

delen av læreplanen legger vekt på menneskets ulike sider, og inneholder også en del om det arbeidende mennesket. Her omtales både læring, arbeidsvaner og lærernes rolle som kunnskapsformidler, og det hevdes at i god undervisning blir alle sider ved eleven vist omsorg. I tillegg til de faglige målene inngår også utvikling av sosial og kulturell kompetanse som en del av prinsippene for opplæringen i Kunnskapsløftet. Disse aspektene blir også tatt med under denne delen. Det kan derfor være hensiktsmessig å drøfte læringsvilkårene ut fra de fire dimensjonene som står sentralt i Productive Pedagogies for at utbyttet av skolegangen skal bli bedre: Faglig kvalitet, sammenheng, individuell støtte og arbeid med og verdsetting av ulikhet.

5.2.1 Faglig kvalitet

Skolene vektlegger målene for undervisningen i fellesfagene forskjellig. På Lillegård skole strekker de seg mot at elevene skal få full kompetanse i fellesfagene, mens de på Storvik skole setter kravene svært lavt og likt for alle.

Undervisningen på Storvik er begrenset av at de arbeider i lokaler der det er ulike elevgrupper, og at elevene derfor må jobbe stille på egen hånd. Lærerne legger ned mye arbeid i å utvikle tilpassede oppgaver for elevene, og mange av oppgavene for PC er spennende. Kunnskapsnivået er likevel ganske lavt, det er en forenklet utgave av det ordinære pensumet på videregående nivå. Når det gjelder engangsheftene er de mer preget av repetisjon og ensidighet, og tilsvarer nok i stor grad de samme oppgavene som elevene har løst på barne- og ungdomsskolen. Læreren på Storvik hevdet at en måtte gjøre undervisningen så enkel som mulig, fordi elevene hadde ”stanget hodet i teoriveggen lenge nok”. Strategien er å gi elevene oppgaver de mestrer på egen hånd, slik at de opplever å lykkes, og dette skal motivere dem til å yte mer.

Arbeidsmetodene, slik de fremstod i observasjonsuka, var veldig ensidige. De satt enten og jobbet i engangshefter eller på PC. Organiseringen med mange elever som arbeider på ulike nivåer, med ulike fag, gjør det svært vanskelig å gjennomføre andre former for undervisningsmetoder.

På Lillegård legger lærerne lista høyt for at elevene skal oppleve å lykkes med noe de ikke har mestret før, og gjennom det øke sin selvfølelse og bli motivert til å jobbe med nye utfordringer. En av lærerne sa i intervjuet at han underviste i noe kjekt og ”kanonvanskelig”, og når elevene fikk det til, økte selvilliten og lærelysten. Det ser langt på vei ut som om dette er noe de lykkes med på Lillegård, da flere av elevene meldes opp til eksamen og får gode

standpunkt karakterer. Dette bekrefter synet på at høy faglig kvalitet på undervisningen, som blir trukket fram i Productive Pedagogies, har en positiv effekt på elevenes læring.

På Lillegård ble det gitt undervisning i grupper av varierende størrelse. Lærerne gikk i dialog med elevene og fikk dem aktivt med i læresituasjonen. Det ble brukt en del tavleundervisning, og elevene tok notater fra tavla i noen tilfeller. Under observasjonstidene ble det registrert ulike arbeidsmetoder, elevene jobbet selvstendig med PC- presentasjoner, det var innslag av høytlesing av elevene, de lyttet til litteratur lest av lærer og de analyserte muntlig. Elevene arbeidet både selvstendig og sammen, og det var mye muntlig aktivitet i alle fagene.

Arbeidsmetodene var varierte og elevene ble aktivisert og hadde få muligheter til å sluntre unna arbeidsoppgavene da gruppene var små og oversiktlige.

Det faglige nivået er høyere på Lillegård enn på Storvik, selv om det i tre av IOP-ene på hver av skolene stod at elevene skulle jobbe mot fag på Vg1nivå. På Lillegård var undervisningen preget av samhandling og lærerne hadde tydelige forventninger til elevene. Det er likevel et pluss at elevene selv opplevde undervisningen som lystbetont, de trakk dette fram i intervjuene og det var også lett å observere. Det motiverte dem at de lyktes, og de kom inn i en positiv spiral, og det resulterte i gode karakterer.

Det faglige nivået på Storvikelevne var i en helt annen kategori, og det skyldes nok delvis at de hadde få undervisningstimer, men her samhandlet elevene med hefter og PC-er, selv om læreverk er det elevgrupper med spesialundervisning er dårligst på. Noe av forklaringen ligger kanskje i at skolen har en annen holdning til undervisningen i fellesfag. Kontaktlæreren uttalte at å komme ut i jobb var den viktigste intensjonen med skoletilbudet, og det gjenspeiles også av at de bare har to timer til fellesfagene i uka. Når en i tillegg ser at elevene ikke bruker tiden effektivt, og også at lærerne i vurderingen har vanskelig for å beskrive noen fremgang hos de fleste, kan en stille spørsmål med om de har valgt en god modell for organisering av fellesfagundervisning.

5.2.2 Sammenheng

Elever som går på alternativ opplæring med utvidet praksis vil gjennom programfaget sitt delta i arbeid i samfunnet utenfor skolen. Elevene på Storvik deltok i oppussings- og restaureringsarbeid, og mange var i tillegg utplassert i bedrift en eller flere dager i uka.

Elevene på Lillegård tok også arbeid for private i tillegg til at de har elevbedrifter og arbeidsuke to ganger i året. I tillegg var de, fortrinnsvis på tredje året, utplassert i bedrift flere dager i uka. Dette er en naturlig følge av hensikten med skoletilbudet, å få elevene ut i

arbeidslivet. Når det gjelder fellesfagene er de ikke like godt satt inn i en sammenheng på de to skolene.

Det er et tydelig skille mellom programfag og fellesfag på Storvik skole, og læreren i programfag uttalte at han ikke dro inn undervisningen fra fellesfagtimene i de praktiske programfagtimene. På delmålsplanene for matematikkfaget står det oppført at elevene skal lære bruk av linjal og tommestokk, men det er den eneste henvisningen til den praktiske delen av undervisningen.

Sammenhengen er sterkere på Lillegård, lærerne her er sammen med elevene i både den teoretiske og praktiske skolehverdagen, og det er derfor lagt til rette for god faglig sammenheng når det gjelder skoletilbudet sett under ett. På den måten fremstår skoletilbudet her mer enhetlig.

5.2.3 Individuell støtte

I fellesfagene er det en klar arbeidsdeling mellom lærer og assistent når det gjelder den individuelle støtten til elevene på Storvik skole. Lærerne tok seg av all hjelp og støtte som gikk på faglig forhold, mens assistentene hadde ansvar for den sosiale og atferdsmessige biten. Slik organiseringen av undervisningen er på Storvik, foregår det meste av kommunikasjonen mellom lærer og enkeltelever. Når ansvar for å jobbe er tydelig plassert hos elevene, er det også de som må ta kontakt for å få hjelp og veiledning. De styrer dermed selv i stor grad hvilken kontakt de vil ha med lærerne. Assistentene, som følger klassen i alle timer, var viktig for å få klassene til å fungere sosialt, og intervjuene bekreftet at forholdet mellom elevene og assistentene var bra. Her ble det fremhevet at assistenten med sitt gode humør skapte god stemning.

Storvik skole har med sine to undervisningstimer i fellesfagene valgt en løsning som begrenser lærerens mulighet for å utvikle nære forhold til elevene, og dermed også muligheten til å bruke relasjonen til å stimulere den faglige innsatsen. Det er derfor en viktig posisjon assistenten har, de har mulighet for å danne forsterkede relasjoner som elevene ønsker å leve opp til (Pianta, 1999). Assistentene kan gjennom relasjonen motivere elevene til å arbeide bedre i både praksisdelen og teoridelen av undervisningen, de har et godt utgangspunkt for å påvirke i positiv retning. Erfaringene fra observasjonen er likevel at assistentens oppgave i fellesfagundervisningen var å ha kontroll over situasjonen, og se til at alt var rolig og greit uten å blande seg opp i det faglige. Det virker som om det her kan være

et potensial som ikke blir utnyttet godt nok, og at de med sine relasjoner kunne bidratt til å påvirke elevene til å jobbe med skolearbeidet.

Lærerne på Lillegård har mange flere timer til rådighet i de ulike fagene, og de motiverte elevene til faglig innsats gjennom en variert undervisning som krevde at de deltok. Elevene er delt i ulike grupper i de tre fagene, og gruppesammensetningen bestemmes av to forhold, nivået på undervisningen og individuelle hensyn til elevene. Elever som tok matematikk på Vg1nivå var skilt fra elever som for eksempel jobbet med praktisk matematikk for bruk i dagliglivet. Når gruppene besto så få elever var det derfor god mulighet til å gi hver tett individuell faglig oppfølging.

Dersom en lykkes i å etablere gode relasjoner som virker forpliktende, vil det motivere elevene til å yte i skolesammenheng, og det virker det som de klarer på Lillegård. Lærerne her var sammen med elevene hele dagen, og alle spiste lunsj sammen hver dag. De levde veldig tett på hverandre, og lærerne hadde et tett og nært forhold til elevene og den sosiale støtten er tydelig. De appellerte til elevene og det virket som de bevist brukte relasjonene til å motivere dem til å yte, og å gi dem tro på egne evner. En av elevene på Lillegård uttalte i intervjuet at hun hadde ”funnet tilbake til selvtilliten sin igjen” etter at hun hadde begynt på denne skolen. Flere av elevene trakk fram i intervjuet at de følte det som elever og lærere på skolen var som en stor familie. På Lillegård er det få elever og lærere, og alle blir kjent med alle. Elevene gav også uttrykk for at alle hadde ”sin” lærer som snakket med dersom det var problemer, og de fortalte i tillegg at de også kunne kontakte lærerne på kveldstid og i helgene. Flere bemerket i intervjuene at de var som en stor ”familie”.

5.2.4 Arbeid med og verdsetting av ulikhet

Undervisningen på Storvik var organisatorisk sett preget av at de arbeidet i lokaler der det var ulike elevgrupper. Ledelsen på skolen var bevisst på at det skulle være en skole med et tilbud for alle. Både den fysiske tilretteleggingen med alle under samme tak, og den sosiale, der alle hadde samme rettigheter i forhold til elevenes styringsorganer, elevaktiviteter og ulike arrangement, støttet opp under dette. Slik det fremstod gjennom observasjon og intervju, var likevel liten kontakt mellom elevgruppene. Det virket som den muligheten som lå i å blande ulike elever ikke ble bevisst utnyttet til å jobbe med å verdsette ulikhet.

På Lillegård hadde de som hovedmål for sosiale ferdigheter felles for alle elevene at de skulle kunne møte mennesker i ulike sammenhenger på en god og hensiktsmessig måte, de skulle være inkluderende og oppleve seg selv som del av et venne- og arbeidsfellesskap. Gjennom

intervjuene poengterte elevene at det var viktig at alle var sammen og respekterte hverandre, både lærere og elever. Flere av elevene trakk også fram at alle hadde sine problemer, det var derfor de gikk på den skolen, og at det ble respektert om de ville holde dem for seg selv. Ingen ble plaget av andre, men ble respektert for den de var, sa en av elevene. At dette ble omtalt i alle intervjuene tyder på at det ble jobbet bevisst med dette på skolen, og at det er noe de lykkes med.

5.2.5 Oppsummering

Inntrykket en sitter igjen med er at lærerne på Storvik skole er legger mye arbeid i å utvikle tilpassede undervisningsopplegg. De har funnet en form for organisering som gjør at de kan tilrettelegge undervisningen for ulike grupper i samme lokaler. Lærerne er fleksible og underviser elever på ulike nivå, og må forholde seg til stadig nye elever. De samme lærerne underviser også i ordinære klasser, og slik får de et godt overblikk og kan realitetsorientere seg i forhold til det faglige nivå som kan forventes for aldersgruppa. Det var også tydelig under observasjonene at de lærerne som tok mest kontakt med elevene og oppmuntret dem mest, også hadde de elevene som arbeidet best.

Det som synes som uheldig er at elevene som får tilbudet med utvidet praksis får så få undervisningstimer at de nesten blir fratatt mulighetene til faglig fremgang i fellesfagene. Inntrykket er at teoriundervisningen ikke glir inn som en integrert del av den totale opplæringen, og den fremstår som for selvstyrt og fragmentert. Elever som i utgangspunktet ikke er motiverte for å lære teorifag, kan derfor neppe ha noe særlig utbytte av undervisningen. I følge Sunde og Raaheim er det feil vei å gå når en fjerner teoriundervisningen fra timeplanen til elever som er skoletrøtte. Forskningen deres viser at elever som det blir stilt lave krav til faglig, vil yte etter de krav som stilles. De antyder at det er skolens problem som blir løst, ikke elevenes, når de får praksis i stede for teori. De mener også det kan ha konsekvenser for det allmenne synet på teori og praksis i samfunnet (Sunde & Raaheim, 2009a).

Hva som blir gjort i timene er i stor grad avhenging av eleven selv. Troen på at elever selv kan ta ansvar for egen læring kritiseres av Thomas Nordahl. Han er også skeptisk til individualisert undervisning der elevene jobber alene og er selvregulert med begrenset støtte fra lærere og medelever (Nordahl & Dobson, 2009). Organiseringsformen med mange elever i ett og samme rom som jobber med ulike fag på ulike nivåer, gjør at elevene bare får veiledning i form av dempede samtaler, og vanskeliggjør elevsamarbeid. Det fremstår som ensformet og lite inspirerende, og skaper mer begrensninger enn utfordringer. Piantas uttalelse

om at barn bare er så kompetente som omgivelsene tillater dem å være kan i denne sammenheng vise organiseringsformens svakheter. Det er også betimelig å spørre om elever som i utgangspunktet er svake skal belønnes med færre undervisningstimer om de gjør det skolearbeidet som de er der for å gjøre.

Dersom denne undervisningsformen og organiseringen ikke medfører at elevene utvikler seg faglig, vil det kunne føre til at det teoretiske gapet mellom dem og ordinærelevne bare øker. Da vil ikke læring og måloppnåelse finne sted på grunn av mangelfulle vilkår. Har en ikke faglig uttelling kan timene også oppleves som tidsfordriv, noe som delvis ble dokumentert gjennom intervjuene der en elev uttalte at han bare jobbet for å bli ferdig. Det vil i så fall være svært uheldig og lite motiverende for innsatsen. Dette, kombinert med at lærerne premierer dem med avspasering, kan påvirke holdningene deres og få dem til å tro at det ikke er så viktig med teori.

Lillegård skole gir inntrykk av at de vektlegger teoriundervisningen sterkere, og er opptatt av å legge undervisningen på et faglig høyt nivå, slik at flest mulig kan nå full kompetanse i fellesfagene. Samtidig har de høye forventninger til elevene og dersom en skal bruke karakterene som vurderingsnorm, lever elevene i stor grad opp til forventningene. Inntrykket fra observasjonen er også at de ønsker å yte, og at de liker faget og undervisningen. På Lillegård legger lærerne lista høyt for at elevene skal oppleve å lykkes med noe de ikke har mestret før, og gjennom det øke sin selvfølelse og bli motivert til å jobbe med nye utfordringer. Ser en dette ut fra den pedagogikken som Productive Pedagogies står for, oppfylles mange av de dimensjonene som er viktige for å kvalitetssikre undervisningen (Hayes, Mills, Christie, & Lingard, 2006). Undervisningen preges av ”høy pedagogisk bevissthet og tett oppfølging”, som Markussen i sin forskning har funnet som de viktigste særtrekkene for å lykkes (Markussen, Brandt, & Hatlevik, 2003). Relasjonene mellom lærere og elever framstår som svært nære og gode, og undervisningen er satt inn i en kontekst der elevene har muligheter for å utvikle seg (Pianta, 1999). Inntrykket er også at elevene trives med fagene, som en elev sa i intervjuet: ”Jeg bare elsker norsk!”

5.3 Faktorer ved skolen

5.3.1 Skolens rammevilkår

De to skolene er vesentlig forskjellige. Lillegård er et segregert tilbud for elever som av ulike årsaker ikke fungerer i det ordinære skoletilbudet, mens Storvik er en skole der eleven er inkludert i et ordinært yrkesfaglig skoletilbud. Det er likevel klare likhetstrekk, da også

elevene på Storvik får undervisning i egne klasser og en egen fløy av skolen, selv om det også er ”ordinærelever” til stede her.

Antallet undervisningstimer utgjør en vesentlig forskjell på de to skolene. Her understrekes at det kun er undervisningen i fellesfagene som er med i denne undersøkelsen. De to timene undervisning i fellesfag på Storvik utgjør en liten del av de 35 undervisningsstimene elevene har i uka. Skolen er med sine to undervisningstimer likevel innenfor retningslinjene om at elevene skal undervises i ett eller flere av fellesfagene (www.vil.bli.no). Elevene ved Storvik hadde gjennom poengpremiering for god arbeidsinnsats også muligheter for å samle poeng til avspasering. Det totale antall undervisningstimer kunne dermed nesten halveres. En kan stille spørsmål med hvorvidt dette er forenelig med skoletilbudets rammetimetall.

Når elevene har et tilbud på to timer undervisning i fellesfag i uka, vil gapet mellom dem og ordinærelevene øke. Det er kontraproduktivt i forhold til å redusere den sosiale reproduksjonen (St.meld. nr 16, 2006-2007). Dersom en skal følge retningslinjene fra Fylkeskommunen som sier at en skal ha undervisning i ett eller flere fag når en går på utvidet praksis, må det være tillatt å stille spørsmål om hvilket utbytte en så sporadisk undervisning kan gi. To timer i uka, minus avspasering, vil ikke gi særlig kontinuitet.

På Lillegård hadde elevene opp til ni-ti timer undervisning i uka i fellesfagene.

Observasjonene på Lillegård gav derfor et mer fullstendig inntrykk både av elevenes skolehverdag. Elevene på Lillegård hadde også en ytre motiveringsfaktor i form av ukentlige utbetalinger av opp til 350,-. Dette var penger de selv hadde tjent inn som overskudd av elevbedriftene, men som de bare fikk utbetalt i forhold til frammøte på skolen. Den belønningen elevene på Lillegård kunne oppnå motiverte dem med andre ord til å være til stede i undervisningen, i motsetningen til på Storvik der belønningen utløste avspasering.

5.4 Den individuelle opplæringsplanen

5.4.1 Innhold

I analysene av IOP-ene i resultatdelen av forskningsprosjektet er det den pedagogiske kartleggingen (punkt C), hovedmål (punkt E) og vurdering av hovedmålene (punkt F) som er blitt analysert. Opplæringslovas § 5-1, som fastslår at elever som ikke har tilfredsstillende utbytte av den ordinære undervisningen har rett på spesialundervisning, presiserer at det skal legges vekt på utviklingsmulighetene til eleven og realistisk måloppnåelse. I § 5-5 står det at for elever som får spesialundervisning skal det utarbeides IOP, og at denne skal vise mål for opplæringen, innholdet i opplæringen, og hvordan den skal drives. Det skal utarbeides

oversikt over opplæringen av eleven, og vurdering av utviklingen skal foretas hvert halvår (Opplæringslova, 07.01.2010).

Et gjennomgående trekk ved IOP-ene til Storvikelevnene er at formuleringene er så like og generelle. Et eksempel på det er at alle elevene for faglig styrke har påført i skjemaet: ”Har med seg noe kompetanse og ferdigheter”. Dette inneholder lite informasjon om elevens ferdigheter og utviklingsmuligheter. Det gir heller ikke så mange holdepunkter når det for to av elevene under faglig tilrettelegging står: ”Teoretisk arbeid må være av meget enkel art og ikke for mye om gangen”.

I hovedmålsetningen har tre av elevene på Storvik som faglige mål at de vil jobbe med Vg1 pensum i henholdsvis engelsk, matematikk og norsk, mens en skal jobbe med grunnleggende kunnskaper i lesing, skriving, regning og bruk av PC. Delmålskjemaene som er vedlagt skal vise innholdet i undervisningen, men delmålskjemaet elevene har legger opp til et faglig nivå som ligger langt under kompetansemålene for Vg1. Alle elevene på Storvik har som vedlegg til IOP-en delmålskjema for de tre fellesfagene engelsk, norsk og matematikk på samme A4 side. Dette gjelder uavhengig av hvilket fag de velger å arbeide med. Det er det samme skjemaet som brukes til våren, og det er dette som følger elevene om de går alle tre årene på samme skole. Dette kan knapt kalles individuelle opplæringsplaner, og utviklingsmulighetene og den realistiske måloppnåelsen til den enkelte elev som opplæringsloven legger vekt på, blir lite ivaretatt. Delmålskjemaet samsvarer heller ikke med målsetningen for tre av elevene som vil jobbe med fag på Vg1 nivå, uten at det er kommentert. Elevenes vurderinger er også lite informative og generelle. Alt dette til sammen gir inntrykk av at IOP-ene ikke er et arbeidsredskap som er i aktivt bruk.

Lillegård skole har detaljerte og omfattende IOP-er, og hver plan er tilpasset den enkelte eleven slik opplæringsloven krever. Her er det samsvar mellom hva eleven har arbeidet med, og IOP-en, og målene som er satt tilsvarer kravene på det faglige nivået. De individuelle planene bærer preg av at de er i bruk, da de samsvarer med elevenes arbeidsoppgaver og fungerer i forhold til elevenes målsetninger og planer for skolearbeidet.

5.5 Individuelle forutsetninger

I den individuelle opplæringsplanen er elevenes sterke og svake sider registrert i den pedagogiske kartlegging (punkt C). Her skal også det tilretteleggingsbehovet som eleven har beskrives, og her er skolens rutiner for hvordan de relaterer elevenes spesifikke vansker til de tilretteleggingstiltak som er skissert for den enkelte elev interessante.

5.5.1 Styrke/ferdigheter som kan utnyttes i opplæringen.

For eleven på Storvik er elevenes ferdigheter generelle: *Har med seg noe kompetanse og ferdigheter, trives i gruppa, har god tillit til de voksne.* Det siste, som går på trivsel og tillit er godt å vite, men ”noe kompetanse” gir ingen informasjon. I den konkrete utformingen av IOP-ene vil ikke dette være til særlig hjelp.

På Lillegård er opplysningene mer konkrete og innbefatter også arbeidsstilen. Eksemplene er tatt fra ulike elever: *gode intellektuelle ressurser, er initiativrik og jobber effektivt og selvstendig, kan en del praktisk matte, en utadvendt og sosial gutt.* Det som står om eleven her kan en bruke som bakgrunnsinformasjon når en planlegger undervisningen.

5.5.2 Problemer/vansker som skaper hindringer

Ved Storvik skole har en elev *nedsatt hørsel*. Det er oppført at denne eleven har hatt problemer med de fleste fag på ungdomsskolen. Det er derimot ikke opplyst om dette har sammenheng med hørselstapet, og det er heller ikke notert om den nedsatte hørselen krever spesielle tilretteleggingstiltak. Denne eleven har også *litt problemer med å komme seg opp om morgenen og komme tidsnok til skolen.* Det er ikke notert tiltak relatert til fraværet. I vurderingen står det at denne eleven har hatt en fin sosial utvikling, men har kommet en del for seint. Storvik skole har ikke kolonne for fravær, derfor kommer ikke de eksakte tallene fram.

En annen elev er oppført med *ADD, (Attention Deficit Disorder), nonverbale lærevansker og dysleksi.* Under faglige vansker for denne eleven står det *ingen*, noe som må sies å være bemerkelsesverdig. For denne eleven er det registrert et veiledningsbehov for å forstå det sosiale samspillet, da han er *lett å lede/manipulere.* I vurderingen i januar står det at han har hatt en fin sosial utvikling, og er blid og hyggelig, så her har han en positiv utvikling.

En elev som er oppført med *skiftende sinnsstemning* har også hatt en god sosial utvikling i følge vurderingen. Han er en *grei og hyggelig person som kommer godt ut av det med alle.* Også her har vi en positiv utvikling, men det kommer ikke fram hvilke tiltak som er satt inn.

Alle elevene på Storvik har den samme form for fysisk tilrettelegging i IOP-ene sine: *All undervisning foregår i liten gruppe med assistent.* Det må også slås fast at det er et tiltak som ser ut til å ha god effekt, da det er en fellesnevner for alle elevene at de får gode skussmål under sosiale ferdigheter i vurderingen i januar. Det stemmer også godt overens med at alle i intervjuene gav inntrykk av at de trivdes og synes de hadde godt forhold til medelever og lærere.

Flere av elevene har påført i vurderingene sine at de har et høyt fravær, men det er ikke nevnt tiltak for å gjøre noe med dette. En mulig forklaring på tilsynelatende manglende tiltak kan være at de tiltakene som blir anvendt ikke er notert i vedkommendes IOP. Dersom det er tilfelle kan en trekke en parallell til undervisningen, der opplysningene i IOP-ene var mangelfulle i forhold til det som foregikk i timene.

På Lillegård skole er medisinsk- og/ eller sosial vanske registrert på alle elevene, og hvilke tiltak som settes i verk for den enkelte. Vurderingene i januar inneholder opplysninger om utviklingen, og hvordan en skal jobbe videre med problemet. Dette kan eksemplifiseres med jenta som hadde en skolevegringsproblematikk. Som tiltak er det notert i IOP-en at lærerne må "se" henne og være obs på hvordan hun har det i gruppa. Hun skal også oppfølges med hyppige samtaler. I vurderingen kommer det fram at fraværet for høsthalvåret er 7 dager og 2,5 timer, og alt er dokumentert fravær. Videre står det at hun har fått et mer positivt bilde av seg selv og egne muligheter. Hun er høflig, blid og godt likt av medelever.

Det er også notert positive utvikling for alle elevene her slik som for elevene på Storvik, og elevenes tilbakemeldinger i intervjuene var positive også på denne skolen. De gav uttrykk for at de trivdes både med medelevene, lærerne og de fagene de fikk undervisning i.

5.5.3 Oppsummering

Når det gjelder elevenes ulike individuelle forutsetninger, kommer ikke sammenhengen mellom elevens sterke sider og den problematikken som enkeltelevener har og tilretteleggingstiltakene klart fram i IOP-ene på Storvik skole. Hva dette skyldes er usikkert, men det er litt overraskende at det er lite samsvar mellom individuelle forutsetninger og faglige vansker, og at vurderingen ikke omtaler de faglige utfordringene.

Elevene på Lillegård er mer detaljert beskrevet, og fremstår tydeligere som enkeltindivider gjennom analysen av IOP-ene. Her er det skissert tilretteleggingstiltak som står i direkte forbindelse med elevens problematikk, som for eksempel at eleven som hadde problemer med sinnemestring *synes å ha nytte av korte samtaler når det begynner å "koke"* og at han *har behov for handlingsalternativer for å føle seg trygg*. I vurderingen til denne eleven står det at *han jobber selvstendig og godt i timene, og fremstår som en ivrig og motivert elev. Han klarer seg også svært godt sosialt, og har vist at han er i stand til å ta mer kontroll over følelsene sine*. Det er felles for alle elevene at virkningen av tiltakene blir beskrevet i vurderingen. Da det for alle har vært en positiv utvikling, blir det vurdert slik at en skal fortsette med samme opplegg, og men gjennom IOP-ene på Lillegård vet en hva dette opplegget er.

Når det gjelder elevene på Storvik, er det umulig å vurdere dem ut fra opplysningene som kommer fram gjennom IOP-ene. Her er det individuelle aspektet nesten fraværende. Det er imidlertid positivt at elevene på begge skolene forteller i intervjuene om gode relasjoner til lærere og assistent, som i følge Pianta er avgjørende for elevenes faglige og sosiale utvikling (Pianta, 1999).

5.6 Evaluering av måloppnåelse/Forklare avvik

Begge skolene følger opplæringslovens pålegg om å vurdere elevene hvert halvår. På Lillegård har de også en oppfølgingssamtale med elevene hver sjette uke, slik at de har muligheter for å justere undervisningen og tiltakene underveis.

Vurderingsskjemaene til elevene på Storvik byr som tidligere nevnt på en del overraskelser, og avvikene fra målsetningen i IOP-ene er store da det viser seg at elevene har jobbet med andre emner enn det som stod som målsetning i den individuelle planen. For alle elevene på Storvik som er med i undersøkelsen er det avvik fra den planen som var satt opp i oktober. Det er ikke gitt noen forklaring på dette i vurderingene.

I følge retningslinjene utarbeidet av PPT ved opplæringsavdelingen hos Fylkesmannen i Rogaland skal IOP-en både dokumentere opplæringen eleven har fått, og være et verktøy som sikrer kvaliteten i opplæringen. Også Nilsen påpeker at hensikten med utarbeidelsen av IOP-en er å sikre kvalitetsutvikling av spesialundervisningen (Buli-Holmberg & Nilsen, 2010).

IOP-ene fra Storvik gir ikke noe klart inntrykk av innholdet i undervisningen, og heller ikke hva elevene har oppnådd i løpet av halvåret. Gjennom samtalen med lærerne og avdelingsleder kom det fram at læreren vurderte eleven underveis, og dersom det så ut som han kunne gå for karakter i et fag og han var interessert, ville han få oppgaver som var tilpasset ordinært Vg1 nivå. Men dette kommer ikke fram i IOP-en. Delmålsplanene for våren er den samme som for høsten, men i følge avdelingslederen arbeider elevene på en annen måte i vårterminen. Elever som skal begynne i ordinære Vg1 klasser, arbeider med pensum for dette nivået i norsk, engelsk og matematikk som forberedelse, og de elever som skal ha utvidet praksis ett år til jobber med samme fag mot modul 1. Han sier også at alle elevene jobber ulikt, og at delmålsplanen derfor ikke kan bli annet enn et minimum. Når det som skjer i praksis er noe annet enn hva som står i delmålsplanen, faller noe av grunnlaget for IOP-en som kvalitetssikring bort. Samlet gir dette inntrykk av at IOP-ene er et "dødt" dokument på Storvik, og at det som foregår i undervisningen er ganske løsrevet fra den individuelle planen.

På Lillegård skole har elevene fulgt de målene for fagplanene som var oppført i IOP-ene, og i følge vurderingene og karakterene har de oppnådd gode resultater. Det eneste avviket er at en elev har fått karakter i et fag i tillegg, men det er kommentert i vurderingen til vedkommende. Inntrykket er derfor at de individuelle læreplanene på Lillegård blir godt fulgt opp, og slik sett er med på å dokumentere undervisningen og sikre kvaliteten. Målene for elevene er skriftliggjort i IOP-ene, og måloppnåelsen blir hver 6 uke evaluert i en samtale mellom elev og lærer.

Det kan synes som selve hensikten med skoletilbudet med utvidet praksis blir oppfattet ulikt på de to skolene. På Storvik ble det sagt at tilbudet for en del elever fungerte som et forberedelsesår før ordinær Vg1 klasse, på samme måte som den tidligere modellen med innledende grunnkurs. I løpet av året med AOuP forbedret de ferdighetene i et eller flere teoretisk fag, og fikk på den måten litt forsprang på Vg1. Dessuten var det tydelig at det ble lagt mest vekt på den praktiske delen av skolegangen, og kontaktlæreren sa også at det viktigste målet var å få dem ut i arbeid. Her har læreren et poeng. Formålet med AOuP er nettopp ønsket om å gi elever som sliter med teorifag en mulighet til å delta i arbeidsliv og samfunnsliv, selv om de ikke har kvalifisert seg gjennom den tradisjonelle skoleopplæringen.

Noe av faren med dette er at det i dagens samfunn forventes at arbeidstakerne hele tiden skal kunne omstille seg for å følge utviklingen, og da vil en lett komme til kort dersom en har svake teoretiske kunnskaper. Det innebærer også en fare for at skolen gjør det som Sunde og Raaheim sier uheldig å gjøre, nemlig å reprodusere forskjellene i samfunnet. Dersom teoriundervisningen i fellesfagene blir neglisjert vil gapet mellom arbeiderne i praktiske yrker og akademikerne bare øke (Sunde & Raaheim, 2009a). Skal en følge de retningslinjer som skolepolitikken er opptatt av er det et signal som ikke er ønskelig (St.meld. nr 16, 2006-2007).

På Lillegård skole oppfordrer lærerne elevene til å ta fag på videregående nivå, de klarer å motivere dem til å gjøre nettopp det, og greier å smitte dem med sin egen faglige entusiasme. Mye av årsaken til at det lykkes er nok også at de bruker mange timer på å undervise i fellesfag, og de gir dermed teorifagene en sterkere status enn de gjør på Storvik. Lærerne på Lillegård bruker undervisningen til å bygge opp elevenes selvtillit gjennom å vise dem at de mestrer faget og oppgavene. På den måten får de dem inn i en positiv sirkel, slik at de kan strekke seg stadig lengre faglig. Det er nettopp dette som er hovedintensjonen i tanken bak Productive Pedagogies, der målgruppen er de elevene som vanligvis har kommet til kort i skolen, og de påpeker viktigheten av et høyt faglig kvalitetsnivå for at nettopp denne

elevgruppen skal kunne hevde seg i samfunnet. Her er Lillegård skole også på linje med St.meld. 16 som er opptatt av at alle har potensial for å lære og at dette må komme både samfunnet og den enkelte til gode (St.meld. nr 16, 2006-2007).

5.7 Sosiokulturelt perspektiv

Thomas og Loxley legger vekt på samspillet mellom skole og samfunn, og at inkluderende undervisning inngår som en naturlig del av inkludering i samfunnet. De hevder at mesteparten av årsaken til at elever ikke lykkes i skolen er miljøskapte, og ikke at det er elevene som har en distinktiv vanske. (Thomas & Loxley, 2007). Her kan en trekke inn Sunde og Raaheim som viser i sin undersøkelse at barn fra norsk arbeiderklasse ble behandlet på en annen måte enn barn fra høyere sosiale lag (Sunde & Raaheim, 2009a). Elever som har mer kulturell, språklig og sosial "kapital" som Bourdieu kaller det, har et bedre utgangspunkt i møte med skolen (Thomas & Loxley, 2007, p. 86). Det er disse mekanismene som skaper sosial reproduksjon i samfunnet.

Gjennom Productive Pedagogies har Hayes m.fl. utviklet den pedagogikken som de mener kan motvirke disse negative mekanismene som fører til denne sosiale reproduksjonen (Hayes, et al., 2006). De hevder at dersom elevene får en høy faglig kvalitetsundervisning som tar utgangspunkt i elevenes virkelighet, og elevene får god støtte og oppfølging og blir verdsatte til tross for ulikheter som kjønn, etnisk bakgrunn og sosiale og kulturelle forskjeller, vil elevene kunne nå mye lengre enn de gjør i dag.

Elevene på de to skolene i dette forskningsprosjektet, er elever som har fått rett til spesialundervisning nettopp fordi de ikke har hatt "tilfredsstillende utbytte av det ordinære opplæringstilbudet" (Opplæringslova, 07.01.2010). Dersom en ser på de resultatene som elevene ved Lillegård oppnår ved undervisning etter ordinær fagplan, tyder dette på at dersom undervisningen blir tilrettelagt, så vil elevene lære.

Gjennom observasjonen på Lillegård var det nære forholdet mellom elever og lærere noe som utmerket seg, og ifølge Pianta er det relasjonene som skaper "Zone of proximal development, ZPD" (Pianta, 1999). Her viser Pianta til Vygotsky, som hevder at ZPD er helt sentral i læringsprosessen. I forhold til undervisningen på Lillegård kan hans teorier gi et klart bilde av hvordan læringen foregår. Undervisningen som ble observert på Lillegård var preget av at lærerne gav elevene et språk de trengte for å jobbe med lærestoffet og viste dem hvordan de brukte det i praksis, for så sette dem i gang slik at de fikk prøve det ut selv. Samtidig var lærerne til stede og rettleidet og oppmuntret, stilte spørsmål og brukte svarene til å utdype

emnet. Det førte til at elevene var aktive og deltok på en positiv måte, undervisningen var preget av samhandling, og elevene gav inntrykk av at de ønsket å leve opp til de forventningene læreren hadde til dem.

Til en viss grad gjorde lærerne på Storvik det samme som lærerne på Lillegård, men her var det større forskjeller på hvordan de jobbet. Selve organiseringen av undervisningen satte en del begrensninger, da det var mange til stede som jobbet med ulike fag og oppgaver i samme rom. Mulighetene til å utfolde seg var derfor små, og det gjorde også at det ble en mer ensidig undervisningsform med oppgaveløsning i de to timene i uka de hadde undervisning i fellesfagene. Kommunikasjonen mellom lærer og elever ble begrenset, men de elevene som ønsket det fikk god faglig hjelp og støtte.

6.0 Konklusjon

De to skolene som var med i forskningsprosjektet gav svært forskjellig skoletilbud innenfor rammene for alternativ opplæring med utvidet praksis, og de fysiske forholdene og organisatoriske løsningene var også ulike. Når en vurderer det faglige innholdet i undervisningen i fellesfagene, må en også ta timetallet i betraktning. Det synes klart at to timer undervisning i uka, slik de har på Storvik ikke er nok for å skape noen faglig fremgang. På Lillegård hadde de flere timer, men det totale timetallet i hvert fag var ikke mye høyere.

Undervisningen på begge skolene er basert på frivillighet i valg av fag, noe som fører til at elevene arbeider med det de mestrer best. Likevel ser vi at elevene på Lillegård får bedre faglig utbytte enn elevene på Storvik, noe som trolig skyldes at den undervisningsmodellen de benytter i mye større grad krever samhandling mellom elev og lærer. Læreren er den kompetente voksne som gir elevene et arbeidsredskap og inspirerer dem slik at de stadig strekker seg etter mer kunnskap, får en større faglig dyktighet og bedre selvtillit. De voksne skaper et godt læringsmiljø, samtidig som de viser elevene at de har forventninger til dem. Fordi lærer og elever har nære og gode relasjoner, yter nok elevene ekstra for å innfri forventningene.

På Storvik har en ikke samme mulighet for variert undervisning, her legger den praktiske organiseringsformen begrensninger. Når så mange jobber i samme lokaler, med ulike arbeidsoppgaver, kan ikke lærerne drive variert klasseundervisning. Den faglige utviklingen er også vanskelig å fremme når det er så liten kontinuitet, og at elevene får avspasere bidrar til at det blir en enda mer fragmentert undervisning. Det kan gå to uker mellom hver gang eleven

har to timer undervisning. Når en i tillegg vet at elevene ikke har lekser, kan det virke nesten uoppnåelig at de skal forbedre skoleprestasjonene.

En annen faktor som skiller de to skolene er bruken av de individuelle opplæringsplanene. På Lillegård er de detaljerte og i aktiv bruk, og blir oppdatert underveis. Lærerne underviser etter dem, og de kan brukes som det kvalitetssikringsdokumentet de er ment å være. På Storvik er IOP-ene så generelle at det er vanskelig å kalle dem individuelle planer, men den største svakheten er likevel at det ser ut som de ikke brukes i forhold til undervisningen, og det strider mot lovverket. Når måloppnåelsen skal evalueres, ser en at det på Lillegård er høy grad av måloppnåelse, Lillegård skole følger planene, og de jobber bevisst fram mot målsetningene. På Storvik er det avvikene fra målene som dominerer. Skal en i den forbindelse si noe om skolen som system, virker det som om Storvik skole overlater for mye til tilfeldighetene. En annen forklaring kan være at det er dårlig kommunikasjon mellom fellesfaglærerne og programfaglærerne, eller det kan bety at de ikke ser betydningen av individuelle opplæringsplaner.

Når en sammenligner tilbudet om *Alternativ opplæring med utvidet praksis* på de to skolene, har de gått i hver sin retning når det gjelder undervisningen i fellesfagene. Tar en i betraktning at dette i utgangspunktet er elever som sliter med de teoretiske skolefagene, er det på sin plass å spørre om det er mulig å gi elevene et faglig utbytte med den organiseringen av undervisningen som Storvik praktiserer. Her må igjen understrekes at det ikke er det totale undervisningstilbudet som kritiseres, men den delen som gjelder undervisningen i fellesfagene. Gjennom de data som er innsamlet fremstår de to ukentlige undervisningstimen i fellesfag som en dyd av nødvendighet, ikke som noe elevene har glede eller nytte av. I virkeligheten vil det også kreve svært dyktige elever som kan jobbe selvstendig og intensivt om de skal ha en faglig fremgang av å jobbe med et fag i to timer uka, uten noen form for repetisjon eller trening i form av lekser i tiden som går mellom undervisningstimen. Slik sett er tilbudet om AOuP sett ut fra et fellesfagperspektiv lite tilfredsstillende. Tilbudet på Lillegård går til den andre ytterligheten. Det var neppe tanken med skoletilbudet at elevene skulle ha så mye teoriundervisning, og heller ikke at de skulle gå opp til eksamen etter ordinære fagplaner i flere fag. På bakgrunn av undersøkelsene på disse to skolene, og de data som her er samlet inn, fungerer ikke dette skoletilbudet etter intensjonene for AOuP på noen av skolene. Faglig sett fungerer det derimot veldig bra for elevene på Lillegård som får dokumentert kompetanse på ordinært nivå i flere av fellesfagene.

Funnene i denne studien tyder på at tilbudet må være helhetlig i den forstand at undervisningen i fellesfag knyttes sterkere sammen med programfagene dersom elevene skal ha et godt faglig utbytte, og to timer i uka er nok lite dersom vilkårene for læring skal være til stede. Dersom en ønsker at elevene skal lære fellesfag må en nok velge en annen undervisningsmodell enn den de har på Storvik.

Dette forskningsprosjektet har gitt meg mye ny viten. Til en viss grad har min hypotese om at elevene er underyttere fordi skolen ikke har gitt dem en undervisning som passer for den enkelte blitt stadfestet, men samtidig har jeg fått se elever som virkelig blomstrer, og som fremstår som både faglig dyktige og sosialt veltilpassede. Det er langt fra sikkert at metodene som er benyttet i studien er fullgode, og uten erfaring fra forskningsarbeid har jeg nok gått i en del feller underveis. I ettertid ser jeg at det ville gitt en dypere dimensjon om jeg hadde fått mer bakgrunnsinformasjon fra elevene gjennom intervjuene, både om tidligere skoleprestasjoner og oppvekst. Likevel er det studiet av selve undervisningstilbudet som er det sentrale, og her er det skolen som tar de viktigste valgene. Det er de som avgjør hvor mye de vil satse på undervisning i fellesfagene. Med erfaringene fra Lillegård ser en at når en tør satse så innfrir elevene.

Referanseliste

- Bachmann, K. E., & Haug, P. (2006). *Forskning om tilpasset opplæring*. Volda: Møreforskning
- Bruin, M. & Ohna, S. E. (2010). *"Jeg bruker egentlig litt lengre tid for å lære ting": Alternativ opplæring med utvidet praksis - Åtte elevers fortellinger om fortid, nåtid og fremtid. foreløpig rapport fra delprosjekt 3*. Stavanger: Universitetet i Stavanger
- Bråten, I., Thurmann-Moe, A. C., Øzerk, K. Z., & Dale, E. L. (1996). *Vygotsky i pedagogikken*. [Oslo]: Cappelen akademisk forlag
- Buli-Holmberg, J., & Nilsen, S. (2010). *Kvalitetsutvikling av tilpasset opplæring: om forbedring av opplæringen for barn og unge med særskilte behov*. Oslo: Universitetsforlaget
- Fossåskaret, E., Fuglestad, O. L., & Aase, T. H. (1997). *Metodisk feltarbeid: produksjon og tolkning av kvalitative data*. Oslo: Universitetsforlaget
- Gilje, N., & Grimen, H. (1993). *Samfunnsvitenskapenes forutsetninger: innføring i samfunnsvitenskapenes vitenskapsfilosofi*. Oslo: Universitetsforlaget
- Hayes, D., Mills, M., Christie, P., & Lingard, B. (2006). *Teachers & Schooling: Making A Difference*. Crows Nest: Allan & Unwin
- Kozulin, A. (2003). *Vygotsky's educational theory in cultural context*. Cambridge: Cambridge University Press
- Kvale, S. (1997). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Ad notam Gyldendal
- Kvale, S., & Nielsen, K. (1999). *Mesterlære: læring som sosial praksis*. [København]: Hans Reitzel
- Markussen, E. (2009). *Videregående opplæring for (nesten) alle*. [Oslo]: Cappelen akademisk
- Markussen, E., Brandt, S. S., & Hatlevik, I. K. R. (2003). *Høy pedagogisk bevissthet og tett oppfølging: om sammenheng mellom pedagogikk og faglig og sosialt utbytte av videregående opplæring for elever med spesialundervisning*. Oslo: NIFU
- Nevøy, A. (2007). *En analyse av spesialpedagogikkens institusjonelle selvforståelse*. Stavanger: Universitetet i Stavanger

- Nordahl, T., & Dobson, S. (2009). *Skolen og elevenes forutsetninger: om tilpasset opplæring i pedagogisk praksis og forskning*. Vallset: Oplandske bokforlag
- NOU (2009:18). *Rett til læring: utredning fra utvalg oppnevnt ved kongelig resolusjon 29. juni 2007: avgitt til Kunnskapsdepartementet 2. juli 2009*. Lastet ned fra <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/nouer/2009/nou-2009-18.html?id=570566>.
- Ohna, S. E., & Bruin, M. (2010). *Elever i Alternativ Opplæring med utvidet Praksis: læring, deltakelse og måloppnåelse (AOuP 2009-12). Foreløpig rapport fra delprosjekt 1 og 2*. Stavanger: Universitetet i Stavanger
- Opplæringslova (07.01.2010). Lov 1998 - 07 - 17 nr. 61 Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa. Kunnskapsdepartementet, Lastet ned fra <http://udir.no/grep/Lareplan/?laereplanid=1001576&visning=5&sortering=2&kmsid=1001581>
- Pianta, R. C. (1999). *Enhancing relationships between children and teachers*. Washington, DC: American Psychological Association
- Ringdal, K. (2009). *Enhet og mangfold* (2. ed.). Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS
- Rogaland Fylkeskommune (2010). *Spesialundervisning i et brukerperspektiv*. Stavanger: rogaland-revisjon.no Lastet ned fra http://www.rogaland-revisjon.no/kip/revisjon.nsf/?OpenDatabase&cat=m1_2
- Rogaland fylkeskommune (2011) vilbli.no: Utvidet praksis (alternativ opplæring i grupper med redusert elevtall) Lastet ned fra http://www.vilbli.no/4daction/WA_Artikkel/?ASP=35787073&Ran=4592&Niva=V&Area=11&Return=WA_Artikkel&Expand=*&TP=18-05-11&Artikkel=012972
- Silverman, D. (2001). *What is Qualitative Research?* London: Sage
- St.meld. nr 16 (2006-2007). *... og ingen sto igjen*. Oslo: regjeringen.no Lastet ned fra <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/2006-2007/stmeld-nr-16-2006-2007-.html?id=441395>.
- St.meld. nr.18 (2010-2011). *Læring og fellesskap: Tidlig innsats og gode læringsmiljøer for barn, unge og voksne med særlige behov*. Oslo: regjeringen.no Lastet ned fra <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/2010-2011/meld-st-18-20102011.html?id=639487>.
- St.meld. nr. 31 (2007-2008). *Kvalitet i skolen*. Oslo: regjeringen.no Lastet ned fra

<http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/2007-2008/stmeld-nr-31-2007-2008-.html>.

Sunde, E., & Raaheim, A. (2009a). Det er korttenkt å møte skoletrøtte gutter med mindre teori og mer praksis. Praktisk løsning?
Klassekampen, 03.12.2009

Sunde, E., & Raaheim, A. (2009b). "Jeg hadde en dårlig lærer" - En undersøkelse av skoleerfaringer blant mannlige arbeidstakere med kort utdanning.
Norsk pedagogisk tidsskrift Nr.5/2009

Säljö, R. (2001). *Læring i praksis: Et sosiokulturelt perspektiv*.
Oslo: J.W.Cappelens forlag a.s.

Thagaard, T. (2009). *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitativ metode*.
Bergen: Fagbokforlaget

Thomas, G., & Loxley, A. (2007). *Deconstucting Special Education and Constructing Inclusion*.
Berkshire: Open University Press

Utdanningsdirektoratet (06.01.2010). *Kunnskapsløftet*. Oslo: udir.no Lastet ned fra
<http://udir.no/grep/Lareplan/?laereplanid=1001576&visning=5&sortering=2&kmsid=1001581>

Widerberg, K. (2001). *Historien om et kvalitativt forskningsprosjekt: en alternativ lærebok*.
Oslo: Universitetsforlaget



Individuell OpplæringsPlan

- hvem, hvorfor og hvordan?

I § 5-5 opplæringsloven gis det unntak for regelen om innholdet i opplæringa:

- For elev som får spesialundervisning, skal det utarbeidast individuell opplæringsplan. Planen skal vise mål og innholdet i opplæringa og korleis ho skal drivast.
- Klassestyreren skal hvert halvår utarbeide oversikt over den opplæringen eleven har fått og en vurdering av eleven.
- Oversikten underskrives av klassestyrer og sendes elev/foresatte og det PPT-kontor for videregående skole som skolen er tilknyttet.

Hvem skal ha individuelle opplæringsplaner?

- elever som ikke kan nyttegjøre seg vanlig undervisning
- alle elever i tilrettelagte klasser
- elever som ikke får dekket sitt opplæringsbehov gjennom klassens tilpassede undervisning
- elever i ordinære klasser som har opplæringsmål som avviker fra læreplanen i ett eller flere fag

Sakkyndig vurdering

Skal i følge § 5-3 i Opplæringslova ta standpunkt til:

- eleven sitt utbytte av det ordinære opplæringstilbudet
- lærevansker 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 opplæringstilbudet
- kva for opplæring som gir eit forsvarlig opplæringstilbud

Hvorfor individuelle opplæringsplaner?

- skal sikre at alle elever og lærlinger som trenger særskilt tilrettelegging, får tilpasset, likeverdig og målrettet opplæring i skole eller bedrift
- skal dokumentere den opplæringen eleven har fått
- skal være et verktøy som sikrer kvaliteten i opplæringen
- skal sikre et helhetlig tilbud

En individuell opplæringsplan er en systematisk oversikt over:

- de læringsmål det er realistisk at den enkelte eleven eller lærlingen kan nå
- den strategien en velger for å nå disse målene

En individuell opplæringsplan skal:

- ta utgangspunkt i læreplanverket:
nasjonal læreplan/lokal læreplan/klassens plan
- **omfatte all undervisning i alle fag der opplæringen avviker fra ordinær læreplan**
- ha nær sammenheng med elevens evner og forutsetninger
- skissere målet for opplæringen
- være en plan for skolens opplæringstilbud
- markere skolens forpliktelse til å tilrettelegge opplæringen
- danne grunnlag for arbeidsplaner i undervisningen
- være et verktøy for planleggingen av undervisningen
- fungere som dokumentasjon i forhold til det opplæringstilbudet eleven har fått

En individuell opplæringsplan vil ofte medføre at:

- opplæringen skjer i forhold til *deler* av læreplanene i ett eller flere fag
- det må tas i bruk lærestoff som er utviklet for yngre elevgrupper
- det også er behov for egne målsettinger som omfatter
 - det sosiale og -
 - det personlige området

Hvem skal utarbeide planene ?

- klassestyrer er ansvarlig for gjennomføring av arbeidet
- faglærer utarbeider plan for sitt fag
- klassestyrer og faglærere utformer og iverksetter planen
- det overordnede ansvaret ligger hos rektor eller den han/hun delegerer dette til

Hva skal planen inneholde ?

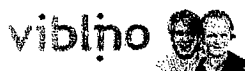
- kartlegging av eleven
 - sterke sider
 - behov
 - vansker
 - forståelse

- valg av mål og målformulering
 - en overordnet målsetting
 - læreplanmål
 - langsiktige læringsmål
 - kortsiktige læringsmål
- behov
 - praktisk tilrettelegging
 - assistenthjelp
 - sekretærhjelp
 - alternativ prøveform
 - tekniske hjelpemidler
 - datamaskin
 - lydbøker/Daisyspiller
 - kassettpiller/diktafon
- innhold i opplæringen
 - emne/emner
 - lærestoff/lærebøker
- metoder
 - med fokus på læring og læringsstrategier
- rammevilkår
 - klasse-/ gruppestørrelse
 - romsituasjon/utstyr
- evaluering
 - formål
 - tidspunkt
 - hva skal evalueres
 - hvordan skal det evalueres
 - hvem skal ha ansvar
- oversikt over ressursbruk og organisering
 - enetimer
 - undervisning i grupper
 - assistenttimer

Opplæringsmålene skal:

**beskrive hva elevene skal kunne etter at opplæringen er slutt,
- ikke hva læreren skal gjøre!**

- være relevante og realistiske
- ha en klar sammenheng med sluttkompetansen
- ha en innbyrdes sammenheng
- være presist formulert
- kunne evalueres
- være forståelige for eleven og andre



Rådgiver

Hva er videregående opplæring?

Rådgivning og veiledning

Elev og skole

Sammendrag søknad om skoleplass

Hvordan søker du?

Tilrettelagt opplæring

Noe tilretteleggingsbehov

Alternative opplæringsstilbud

Arbeidsreining (alternativ opplæring i mindre grupper)

Hverdagslivstrening (alternativ opplæring i mindre grupper)

Utvidet praksis (alternativ opplæring i grupper med redusert elevtall)

Inntak til særskilt prioritert utdanningsprogram på Vg1

Fysiske og medisinske forhold

Spesialundervisning

Inntak til Vg1 etter individuell vurdering

Inntak til Vg2 og Vg3 etter individuell vurdering

Utvidet rett til opplæring

Minoritetsspråklige søkere

Samisk og finsk

Synshemmede og hørselshemmede

Private skoler med rett til statsstipend

Skolegang utenfor eget fylke, på Svalbard eller i utlandet

Vurdering, kompetanse og dokumentasjon

Ferie og fridager

Økonomi, bolig og skyss

Lærling/lærekandidat og bedrift

Voksen

Mer utdanning

Hjelp

Elev og skole

Informasjon fra Rogaland fylkeskommune

Utvidet praksis (alternativ opplæring i grupper med redusert elevtall)

Se også oversikt over skoler som tilbyr utvidet praksis:

- bygg- og anleggsteknikk
- helse- og sosialfag
- naturbruk
- restaurant- og matfag
- service og samferdsel
- teknikk og industriell produksjon

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. Tilbudet er knyttet opp mot yrkesfaglige utdanningsprogram.

Utplassering i bedrift er en viktig del av opplæringen. Opplæringsstilbudet gir kompetanse på lavere nivå med kompetansbevis som sluttkompetanse. Skolen utarbeider IOP for den enkelte elev.

Hovedmål for opplæringen

Hovedmål for opplæringen er at eleven på sikt skal være i stand til å delta i et ordinært arbeidsliv som fagarbeider, hjelpearbeider eller eventuelt arbeid med bistand. Opplæringsstilbudet skal gi eleven arbeidserfaring og tilfitt til egne ferdigheter.

Målet er at eleven skal få innsikt i hvilke krav og forventninger som stilles i arbeidslivet og utvikle gode samhandlingsstrategier med tanke på framtidig arbeidsliv.

Innholdet i opplæringen

Alternativ opplæring med utvidet praksis tar utgangspunkt i læreplan for utvalgte utdanningsprogram ved den enkelte skole, læreplanverkets generelle del og læringsplakaten (se www.utdanningsdirektoratet.no).

Kombinasjon av skole og arbeidsreining/utplassering står sentralt i opplæringen. Eleven får et skoletilbud hvor opplæring gjennom arbeid og produksjon er en viktig del av undervisningen. Utprøving i bedrift med tanke på opplæringskontrakt eller lærekontrakt benyttes i opplæringen. Elevens sosiale kompetanse og holdninger utvikles gjennom trening og bevisstgjøring i forhold til framtidig yrkesaktivitet.

Det blir lagt vekt på å vedlikeholde og videreutvikle grunnleggende ferdigheter som å uttrykke seg muntlig og skriftlig, lese, regne og bruke digitale verktøy.

Opplæringsstilbudet er på 30 timer i uken og er definert som spesialundervisning (jf. Opplæringslova § 5-1).

Hvordan skal opplæringen drives

Opplæringen tar utgangspunkt i læreplanene for et eller flere utdanningsprogram ved den enkelte skole. Det kan være en kombinasjon av kompetansemål fra ulike programområder eller fra ett programområde.

Fellesfagene norsk, matematikk, naturfag, engelsk, samfunnsfag og kroppsøving blir der det er naturlig innarbeidet i praksisfeltet. Det samme gjelder for de grunnleggende ferdighetene; å uttrykke seg muntlig og skriftlig, lese, regne og bruke digitale verktøy.

Alternative opplæringsarenaer inngår i stor grad som en del av opplæringen hvor undervisningen foregår på skolen og i bedrift. For en mer detaljert beskrivelse av opplæringsstilbudet vil skolen utarbeide IOP med konkrete delmål som vil bli evaluert to ganger i året (jf. Opplæringslova § 5-5).

Gruppene har redusert elevtall og opplæringen er målrettet og tilpasset den enkelte elev. Undervisningen foregår i små grupper, hvor det gis trygge, gode læringsforhold med rom for vennskap og samarbeid. Eleven deltar i alle skolens fellesarrangementer.

Etter endt opplæring har elevene gode muligheter for opplæringsavtale, læreplass, tilrettelagt eller ordinært arbeid.

Personalet er organisert i team som består av pedagoger, fagarbeidere, miljøterapeuter og miljøarbeidere. Skolen har tett samarbeid med foresatte, PPT og andre støttetjenester rundt eleven hvor regelmessig samarbeidsmøter organiseres etter behov.

Les også om tilbudet på den enkelte skoles nettsted.

Marit Halvorsen

dato.....

Til lærere/elever/foresatte

INFORMASJON TIL DELTAKERE I INTERVJU

Denne undersøkelsen er en del av et større forskningsprosjekt, AOuP-prosjektet (2009-12), som er et samarbeidsprosjekt mellom Universitetet i Stavanger, Rogalands fylkeskommune og aktuelle skoler som tilbyr *Alternativ opplæring med utvidet praksis* i fylket (AOuP). Dette prosjektet blir ledet av Stein Erik Ohna ved UiS.

Mitt masterprosjekt i spesialpedagogikk ved Universitetet i Stavanger inngår i dette prosjektet. Formålet er å finne ut hva som påvirker de valg som blir tatt vedrørende undervisningen for elever i *Alternativ opplæring med utvidet praksis* (AOuP). Det er undervisning i fellesfagene, med hovedvekt på norsk, som inngår i denne undersøkelsen. Det vil bli foretatt intervjuer av kontaktlærer/faglærer og to-tre elever for å dokumentere deres erfaringer, samt en ukes observasjon i undervisningen i fellesfagene.

Alle innsamlede opplysninger vil bli behandlet konfidensielt, og ingen opplysninger i oppgaven vil kunne spores tilbake til enkeltpersoner. De opplysningene som kommer fram gjennom IOP-en, intervjuene og observasjonen, vil kun bli benyttet i forbindelse med oppgaven, og vil ikke være tilgjengelige for skolen eller andre uforstående. På den måten vil ikke opplysningene som innhentes danne grunnlag for administrative, pedagogiske eller andre tiltak rettet mot enkeltpersoner som deltar i prosjektet.

Deltakelse i prosjektet er frivillig, og det er full anledning til å trekke seg ut underveis. Alle avgitte opplysninger vil i så fall bli slettet. Det innsamlede materialet vil bli anonymisert eller slettet ved prosjektavslutningen i mai 2011. Før intervjuet gjennomføres vil deltakerne bli bedt om å gi skriftlig samtykke.

Med hilsen

Marit Halvorsen

SAMTYKKE-ERKLÆRING

ELEV/FORESATTE

Jeg bekrefter at jeg har lest informasjonsbrevet knyttet til prosjektet "IOP i utvidet praksis – Elev og lærererfaringer" med Marit Halvorsen som prosjektleder, og gir med dette mitt samtykke til å delta i prosjektet. Jeg deltar på de vilkår som er oppgitt i informasjonsbrevet.

Deltakelse i prosjektet innebærer at jeg (eleven) stiller opp til intervju med prosjektleder, der temaet er undervisning i fellesfagene for elever i Alternativ opplæring med utvidet praksis (AOuP). Det vil bli tatt lydopptak av intervjuet.

Samtykket innebærer tilgang til den individuelle opplæringsplanen (IOP) og eventuelle tilknytningsdokumenter.

Jeg er klar over at deltakelse i prosjektet er frivillig, og at jeg kan trekke meg når som helst underveis i prosjektet og samtidig få allerede registrerte opplysninger om meg slettet. I skriving av oppgaven vil det ikke fremkomme opplysninger som kan føres tilbake til meg. Det er bare prosjektleder som har tilgang til innsamlede opplysninger i personidentifiserbar form.

.../-11

underskrift elev

.../-11

underskrift foresatte

SAMTYKKE-ERKLÆRING

LÆRER

Jeg bekrefter at jeg har lest informasjonsbrevet knyttet til prosjektet "IOP i utvidet praksis – Elev og lærererfaringer" med Marit Halvorsen som prosjektleder, og gir med dette mitt samtykke til å delta i prosjektet. Jeg deltar på de vilkår som er oppgitt i informasjonsbrevet.

Deltakelse i prosjektet innebærer at jeg stiller opp til intervju med prosjektleder, der temaet er undervisning i fellesfagene for elever i Alternativ opplæring med utvidet praksis (AOuP). Det vil bli tatt lydopptak av intervjuet.

Jeg er klar over at deltakelse i prosjektet er frivillig, og at jeg kan trekke meg når som helst underveis i prosjektet og samtidig få allerede registrerte opplysninger om meg slettet. I skriving av oppgaven vil det ikke fremkomme opplysninger som kan føres tilbake til meg. Det er bare prosjektleder som har tilgang til innsamlede opplysninger i personidentifiserbar form.

...../.....-11

underskrift

Leveres rektor/avdelingsleder

Observasjonsmal

Observasjonen er tenkt å knyttes sammen med funnene i intervjuene.

Disse forhold vil bli observert:

- Innhold i undervisningen
- Arbeidsmetoder
- Bruk av hjelpemidler
- Arbeidsinnsats
- Samhandlingsmønster

Intervjuguide/oversikt over tema

Elever

1 Faglige vurderinger

- Forholdet undervisning - kompetansemål
- Arbeidsmetoder
- Grad av opplevd mestring

2 Tilhørighet

- Forholdet skole – fritid
- Egne erfaringer

3 Klasserømsmiljø

- Medbestemmelse
- Forholdet til lærere
- Forholdet til medelever
- Trivsel

4 Inklusjon

- Skolehverdagen
- Fremtidsplaner

Intervjuguide/oversikt over tema

Lærere

1 Faglige vurderinger

- Utvelgelse av kompetansemålene/faglig innhold i undervisningen
- Antall undervisningstimer i fellesfagene
- Forholdet mellom IOP-en og den daglige undervisningen
- Arbeidsmetoder
- Måloppnåelse i forhold til IOP

2 Tilhørighet

- Forholdet undervisning og elevenes hverdag
- Linjevalg og interesser/bakgrunnskunnskap

3 Klasseromsmiljø

- Medbestemmelse/elevpåvirkning av undervisningen
- Motivasjonsfaktorer
- Samhandlingsmønstre
- Opplevelse av undervisningen

4 Inklusjon

- Verdsetting av forskjellighet i klasserommet/skolen
- Inkludering i fremtidig arbeidsliv
- Inkludering i samfunnet



INDIVIDUELL OPPLÆRINGSPLAN

Skoleåret /

A.

Navn:		Fødselsdato:	
Skole:		Program:	
Er det opprettet ansvarsgruppe rundt eleven? Ja <input type="checkbox"/> Nei <input type="checkbox"/>	Deltakere i ansvarsgruppen:		
Foreligger IP? Ja <input type="checkbox"/> Nei <input type="checkbox"/>			
Plan for samarbeidsrutiner (kontaktlærer, foresatte basisgruppemøter, andre – frekvens):			
Ansvarlig for de ulike samarbeidsrutinene:			
Planen er utarbeidet av kontaktlærer:			
Planen gjelder for tidsrommet:		Ansvarlig:	
Planen skal evalueres/revideres:		Ansvarlig:	
Ny plan skal foreligge:		Ansvarlig:	
Antall vedlegg:			

B. Langsiktig plan for opplæringstilbudet

Startet videregående opplæring, dato:			
1. år Skole/opplæringssted:		Program:	
Vurderingsform/-er:			
2. år Skole/opplæringssted:		Program:	
Vurderingsform/-er:			
3. år Skole/opplæringssted:		Program:	
Vurderingsform/-er:			
Eventuelt 4. og 5. skoleår:			
Vurderingsform/-er:			
Sluttkompetanse:			

C. Pedagogisk kartlegging

Styrke/ ferdigheter som kan utnyttes i opplæringen	
Faglig	
Sosialt	
Problemer/ vansker som kan skape hindringer i opplæringen	
Medisinsk	
Faglig	
sosialt	
Tilretteleggingsbehov ved undervisning, prøver og eksamener i forhold til vansker nevnt i forrige punkt.	
Faglig	
Fysisk	
Sosialt	
Eventuelle kommentarer:	

D. Tilretteleggingstiltak

Utplassering i arb.livet: <input type="text"/> dager <input type="text"/> timer	Ansvarlig:	
Tolærer <input type="text"/> timer	Fag:	
I gruppe med <input type="text"/> elever <input type="text"/> timer	Lærer:	
Enetimer <input type="text"/> timer	Fag:	
Miljøarbeider <input type="text"/> timer	Lærer:	
	Miljøarbeider:	
Materiell/utstyr:		

E. Hovedmål (1/2 -1 år) (Bruk delmålskjema for føring og justering av delmålene)

Fag/emner/områder	Faglige målsettinger
Fellesfag 	
Programfag Praktisk 	
Programfag Teoretisk 	
Prosjekt til fordypning 	
Praktiske ferdigheter 	
Sosiale ferdigheter: 	

F. Vurdering halvårsrapport (januar/juni) Elevens fremgang og utvikling(pktA)

Vurdering av hovedmål (se pkt. E):	
Fellesfag	
Programfag	
Prosjekt til fordypning	
Praktiske ferdigheter	
Sosiale ferdigheter	
Vurdering i forhold til langsiktig plan og sluttkompetanse (se pkt. B):	
Vurdering av organisering og arbeidsmåter:	
Kommentarer/forslag til endring av mål, organisering, arbeidsmåter og innhold:	
Utfyllt av:	

G. Underskrifter

Dato:		Kontaktlærer:		Dato:		Rektor:	
Dato:		Elev:		Dato:		Foresatte:	



DELMÅLSKJEMA i Allmenne fag (nivå1) Faglærer:

VEDLEGG TIL PUNKT E. HOVEDMÅL I DEN INDIVIDUELLE OPPLÆRINGSPLANEN

Navn: Klasse: Dato:

Periode	Faglige og sosiale mål for perioden: Målene i planen er hovedsaklig tatt fra <i>Rammeplan for elever som får opplæring i mindre grupper med avvik fra ordinære læreplaner</i> (Hordaland Fylkeskommune) I "Allmennefag" er det mulighet for elevene å velge de fagene de er mest interessert i til enhver tid. IOP-en kan derfor inneholde fag som eleven velger vekk. En evaluering av IOP-en blir gitt til jul.	Arbeidsmåter, materiell, hjelp osv. (skal fange opp faglige og sosiale mål)	Vurdering, hvordan/når
<p>Januar 2011 - juni 2011</p> <p>Engelsk og norsk Muntlige tekster engelsk og norsk Uttrykke meninger i diskusjoner og vurdere hva som er saklig diskusjon Delta i samtaler om ulike tema Presentere tekster for andre</p> <p>Skriftlige tekster engelsk og norsk: Hovedmål å kunne skrive tekster som kommuniserer Lese og skrive enkle tekster og gjengi innholdet Bruke tekstbehandling til å skrive, arkivere og systematisere tekster</p> <p>Sammensatte tekster Bruke digitale verktøy til presentasjon (Power Point) Kombinere ulike uttrykksformer i fremføring</p> <p>Språk og kultur Hente, vurdere og anvende fagstoff fra ulike kilder i muntlig og skriftlig arbeid Ha meninger om hvilke tekster de liker og argumentere for det</p> <p>Matematikk Tall Utvikle tallbegrep, arbeide med de fire regningsartene i praktiske situasjoner, Arbeide med å bruke enkle brøker, prosentregning og desimaltall i praktiske sammenhenger Geometri Lære navn på geometriske figurer og kjenne igjen disse Økonomi Arbeide med å forstå økonomiske begreper, ulike typer lån og avbetaling, og praktiske konsekvenser av mislighold.</p>	<p>Eleven skal trenes i å <u>jobbe konsentrert og målrettet med de oppgavene som blir gitt.</u></p> <p>Arbeid i liten gruppe/i det faglige miljøet på Studieverkstedet</p> <p>Muntlige aktiviteter i klasse, gruppe, par</p> <p>Bruk av pc (Word, Power Point, lagring, elektronisk ordbok)</p> <p>Presentasjoner for lærer/gruppe</p> <p>Lytte/lese/få opplest ulike tekster</p> <p>Selvstendig arbeid med minimumshefter i matematikk og tekstoppgaver</p> <p>Praktisk bruk av tommestokk og linjal</p>	<p>Eleven vil få jevnlige tilbakemeldinger og vurderinger av faglærer ut fra skriftlige og muntlige evaluerings-situasjoner uten karakter</p>	

DELMÅLSKJEMA, IOP 2010-2011

Elevens navn:	
Fag:	Norsk Vg1
Periode:	Sept – januar 2010 -2011
Ansvarlig lærer:	

Læringsmål for perioden	Kompetansemål/ hovedmål	Delmål	Metode/ materiell	Vurderingsform	
				Hvordan	Når
Faglig	Gjennomføre og klare å nå kompetansemålene for Vg 1 norsk, yrkesfaglige utdanningsprogram	<ul style="list-style-type: none"> Å kunne uttrykke seg muntlig i norsk Å kunne uttrykke seg skriftlig i norsk Å kunne lese i norsk Å kunne regne i norsk Å kunne bruke digitale verktøy i norsk Se vedlagt halvårsplan	Liten gruppe Hovedlæreverk: "Klar melding 1" (Cappelen) Norsk for yrkesfaglige utdanningsprogram Utdrag fra fagbøker og skjønnlitterære verker	Periodevurd. Periodevurd. Halvårsvurd. Vurdering med karakter	Okt. 2010 Des. 2010 Jan. 2011 Jan 2011
Praktiske og arbeidsmessige ferdigheter Pålitelighet, effektivitet/ arbeidsevne, samarbeidsevne, overblikk, fleksibilitet, nøyaktighet	Pålitelighet Arbeidsevne/effektivitet Overblikk Samarbeid	<ul style="list-style-type: none"> Å møte punktlig til timene Å delta i skriftlige og muntlige aktiviteter Å kunne gjennomføre framføringer Å kunne samarbeide med andre i gruppen 	Lage og gjennomføre Presentasjoner ved hjelp av power point	Periodevurd. Periodevurd. Halvårsvurd.	Okt. 2010 Des. 2010 Jan. 2011

DELMÅLSKJEMA, IOP -

Sosialt Empati og rolletaking Prosocial atferd Selvkontroll Selvnevdelse Lek, glede og humor	<p>Å kunne oppleve gjenkjennelse og innlevelse gjennom lesing av skjønnlitterære tekster.</p> <p>Å få et bevisst forhold til språkets betydning i ulike sosiale situasjoner.</p> <p>Å kunne bruke det narrative (fortellingen) til å øke selvinnsikt og selvforståelse.</p>			Periodevurd. Periodevurd. Halvårsvurd.	Okt. 2010 Des. 2010 Jan. 2011
Kommentarer					

DELMÅLSKJEMA, IOP 2010-2011

Elevens navn:	
Fag:	Engelsk VG1
Periode:	Sept – januar 2010 -2011
Ansvarlig lærer:	

Læringsmål for perioden	Kompetansemål/hovedmål	Delmål	Metode/ materiell	Vurderingsform	
				Hvordan	Når
Faglig	Gjennomføre og klare å nå kompetansemålene for Vg 1 engelsk, yrkesfaglige utdanningsprogram.	<ul style="list-style-type: none"> Å kunne uttrykke seg muntlig engelsk Å kunne uttrykke seg skriftlig i engelsk Å kunne lese engelsk Å kunne regne i engelsk Å kunne bruke digitale verktøy i engelsk 	<p>Tracks 1(Cappelen), engelsk for bygg- og anleggstekning/ teknisk og industriell produksjon</p> <p>Undervisning i små grupper</p> <p>Eneundervisning</p> <p>Oppgaver</p>	<p>Periodevurd.</p> <p>Periodevurd.</p> <p>Halvårsvurd.</p> <p>Vurdering med karakter</p>	<p>Okt. 2010</p> <p>Des. 2010</p> <p>Jan. 2011</p> <p>Jan 2010</p>
Praktiske og arbeidsmessige ferdigheter Pålitelighet, effektivitet/ arbeidsøvn, samarbeidsevne, overblikk, fleksibilitet, nøyaktighet	Pålitelighet Effektivitet Arbeidsevne Samarbeidsevne Overblikk Fleksibilitet Nøyaktighet	<p>Vedlegg: halvårsplan engelsk VG1.</p> <ul style="list-style-type: none"> Å møte punktlig til timene Å delta i skriftlige og muntlige aktiviteter Å kunne gjennomføre framføringer Å kunne samarbeide Å komme sette raskt i gang 	<p>Samtale med lærer</p> <p>En til en undervisning</p> <p>Repetisjon</p> <p>Undervisning i gruppe</p>	<p>Periodevurd.</p> <p>Periodevurd.</p> <p>Halvårsvurd.</p>	<p>Okt. 2010</p> <p>Des. 2010</p> <p>Jan. 2011</p>
Sosialt Empati og rolletaking Prosocial atferd Selvkontroll Selvbeviselse Lek, glede og humor	Empati og rolletaking Prosocial atferd Selvkontroll Selvbeviselse Lek, glede og humor	<ul style="list-style-type: none"> Å kunne samarbeide med andre Å bidra til et godt læringsmiljø Å kunne gi beskjed Å kunne jobbe konsentrert på egenhånd 	<p>Samtale med lærer</p> <p>Repetisjon</p> <p>Tilrettelagt undervisning i gruppe/ alene</p>	<p>Periodevurd.</p> <p>Periodevurd.</p> <p>Halvårsvurd.</p>	<p>Okt. 2010</p> <p>Des. 2010</p> <p>Jan. 2011</p>
Kommentarer					

DELMÅLSKJEMA, IOP 2010-2011

Elevens navn:	
Fag:	Matematikk Vg 1 P
Periode:	Januar- juni Skoleåret 2010-2011
Ansvarlig lærer:	

Læringsmål for perioden	Kompetansemål/hovedmål	Delmål	Metode/ materiell	Vurderingsform	
				Hvordan	Når
Faglig	Gjennomføre og klare å nå kompetansemålene for Vg 1P matematikk, yrkesfaglige utdanningsprogram	<ul style="list-style-type: none"> Å kunne uttrykke seg muntlig i matematikk Å kunne uttrykke seg skriftlig i matematikk Å kunne lese tekster med matematisk innhold fra dagligliv og yrkesliv Å kunne regne og gjøre bruk av ulike regneoperasjoner og bruke varferte strategier Å kunne bruke digitale verktøy <p>Se vedlagt årsplan</p>	<ul style="list-style-type: none"> Undervisning i liten gruppe <p>Læreverk: Sinus matematikk 1YP, Cappelen/Damm</p>	Periodevurd. Periodevurd. Halvtårsvurd. Vurdering med karakter	Feb 2011 April 2011 Juni 2011 Juni 2011
Praktiske og arbeidsmessige ferdigheter Pålitelighet, effektivitet/ arbeidssevne, samarbeidse overblikk, fleksibilitet, nøyaktighet	Pålitelighet Effektivitet/arbeidsevne Samarbeidsevne Overblikk Nøyaktighet	<ul style="list-style-type: none"> Å møte punktlig til timene Å delta i muntlige og skriftlige aktiviteter Å kunne samarbeide Å kunne anvende kunnskap i forhold til problemløsning og oppgaveløsning Å se nødvendigheten av utholdenhet og å arbeide regelmessig med faget 	<ul style="list-style-type: none"> Oppgaveløsning individuelt og i gruppe. Lage og gjøre bruk av regelbok Samtale om oppgaveløsning 	Periodevurd. Periodevurd. Halvtårsvurd.	Feb 2011 April 2011 Juni 2011

DELMÅLSKJEMA, IOP 2010-2011

Elevens navn:	
Fag:	Matematikk
Periode:	Januar- juni Skoleåret 2010-2011
Ansvarlig lærer:	

Læringsmål for perioden	Faglig	Kompetansemål/ hovedmål	Delmål	Metode/ materiell	Vurderingsform	
					Hvordan	Når
		<ul style="list-style-type: none"> Lære mer om grunnleggende hverdagslivsmatte. Utvikle og bruke metoder for hoderegning, overslagsregning og skriftlig regning og bruke lommeregner i beregninger. Bruke regneark til å utføre og presentere enkle beregninger. Bygge tredimensjonale modeller. Gjennomføre spegling, rotasjon og parallellforskyvning. Praktisk regning med valuta og fart. Regne ut gjennomsnitt 	<ul style="list-style-type: none"> Å kunne uttrykke seg muntlig i matematikk Å kunne uttrykke seg skriftlig i matematikk Å kunne lese tekster med matematisk innhold fra dagligliv og yrkesliv Å kunne regne og gjøre bruk av ulike regneoperasjoner og bruke varierte strategier Å kunne bruke digitale verktøy 	<ul style="list-style-type: none"> Undervisning i liten gruppe Læreverk: Plukker fra ulike læreverk, lager oppgaver selv 	Periodevurd. Periodevurd. Halvårsvurd.	Feb 2011 April 2011 Juni 2011

Vedlegg til IOP

Halvårsplan norsk

Vg 1

Lesetrening og rettskrivingsøvelser hver uke

Uke nr	Emne	Kommentar
	Kartlegging Lese og skrive	
	Kartlegging Lese og skrive	
	Kommunikasjon "Klar melding 1" – kap.1 Novelle: "Tungekysset" (Hjort)	
	Myter, medier og kommunikasjon "Klar melding 1" – kap 1 og 2 Vurdere ulike medier og programmer Setninger og setningsledd Novelle: "Matt. 18.20" (Bringsværd)	
	Myter, medier og kommunikasjon forts. Lese - arbeidsoppgaver Høytlesning	
	Myter, medier og kommunikasjon forts Novelle "Her står eg og skal slå opp med ei jente" (Belsvik)	
	Muntlig bruk av språket Lese og arbeidsoppgaver Setninger og setningsledd Høytlesing – novelle "Mafioso" (Hauge)	
	Muntlig bruk av språket. Lesetrening – høytlesing. Lese med ulik framheving, stemningsnyanser Diktat Novelle "Gutten" (Ambjørnsen) Litt om setningsledd	
	Muntlig bruk av språket Laget instruksjon (oppskrift) i Powerpoint Rettskrivingsøvelse Novelle. "Blodspor"	
	Skriftlig bruk av språket. Om rapportskrivning og formelle tekster. Skrive fortelling	
	Øve på å skrive rapport Fortsette skrivning - fritekst Novelle: Caps (Jon Fosse)	

	Skrev ferdig fortellingen og satte opp formelt brev. Leste utdrag av ungdomskrim.	
	Litteratur. Ulike skjønnlitterære sjangre Oppgaver Leste utdrag fra "Saynab-min historie"	
	Litteratur. Om metaforer. Myter og lignelser. Hulelignelsen og Voluspa	
	Repetisjon grammatikk Om leseopplevelse Om novelle – kjennetegn Leste "Karëns jul" A. Skram	

DELMÅLSKJEMA, IOP

HALVÅRSPLAN I ENGELSK VG1 YRKESFAGLIG PROGRAM -MODUL 1 HØSTEN 2010

Lærebøker: Tracks 1 Engelsk for bygg- og anleggsteknikk av Trond Christian Anvik, Richard Burgess, Arne Hånevik, Therese Bowled Sørhus – Cappelen forlag

<p>1. Starting a Journey</p> <ul style="list-style-type: none"> - The Little Red hen - How do You Learn Best? - The Air down here (m/shortcut) - Listening :What's my job? - British English and American English - A day's wait 	<ul style="list-style-type: none"> - Listening: Where Do I Come from? - A global Language (shortcut) - Language of Rock - How to use a dictionary - GRAMMAR (individual workplans based on written work in class) - FILM 	<p>p. 13-14 p. 15-17 p. 18- p. 24-27 p. 28-31 p. 33-36</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Individual work - Listening activities - Written exercises - Net based activities - writing task for hand-in 	<ul style="list-style-type: none"> - Activities in class - Hand in (tasks given in class week 38).
<p>2. Global English</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Listening: Where Do I Come from? - A global Language (shortcut) - Language of Rock - How to use a dictionary - GRAMMAR (individual workplans based on written work in class) - FILM 	<p>p. 41-42 p. 44 p. 55-58 - hand-outs</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Individual work - Listening activities - grammar exercises - Internet -lecture - Net based activities -Watching a film 	<ul style="list-style-type: none"> - Activities in class - Cooperation - Written exercises - Test-chapter 1 & 2
<p>6. Marcus in Anoka, USA</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Who Is Marcus? - John Olsen's Letter - Marcus's Application and CV - American and Norwegian Houses (?) - Wood, Steel and Wood Laminates (Shortcut) 	<p>p. 188-189 p. 190-192 p. 193-194 p. 202-205 p. 216</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Individual work - Written exercises - Net based activities 	<ul style="list-style-type: none"> - Activities in class
<p>3. American Ways</p>	<ul style="list-style-type: none"> - From July 4 to September 11: US History - Immigration from Mexico - No speak English - The American Way of Life - pro/anti gun - The Story of the native Americans (Panache-shortcut) - Self-assessment -International news? 	<p>p. 79-85 p. 87 p. 88-91 p. 93-97 p. 98-99 p. 106 (p. 112)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Group work - Role play (gun control) - Individual work - Listening activities - Net based activities 	<ul style="list-style-type: none"> - Activities in class

ÅRSPLAN MATEMATIKK

10-11

Elev:

Uke nr	Emne	Kommentar
	Regneartene Plassverdisystemet Overslagsregning Avrunding	
	Ulike tall (naturlige tall, desimaltall, negative tall) Regnerekkefølge	
	Regning med små og store tall Tierpotenser Standardform	
	Bokstavuttrykk Formler Likninger	
	Bokstavuttrykk Formler Likninger	
	Prosentregning	
	Prosentregning	
	Arbeidsuke	
	Vekstfaktor (Mer om likninger i sammenheng med: Forholdstall Proporsjonalitet Omvendt proporsjonalitet)	
	Repetisjon	

	Repetisjon hele emnet Tall og algebra	
	Prøve del 1	
	Prøve del 2	
	Måleenheter (lengde og areal) Målenøyaktighet	
	Formlikhet Målestokk	
	Mer om målestokk Kart Arbeidstegninger	
	Geometriske figurer. Omkrets og areal	
	Liten prøve – omkrets og areal Rettvinklede trekanter Pythagoras	
	Arbeidsuke	
	Arbeidsuke	
	Vinterferie	
	Volum – beregning. Ulike figurer Sammensatte figurer	

	Skitur	
	Regulære mangekanter – tesselering	
	Prøve i geometri 2 (Ulike figurer og sammensatte figurer volum)	
	Påskeferie	
	Økonomi – indeks og konsumprisindeks	

	Økonomi – indeks og konsumprisindeks	
	Pengeverdi og reallønn	
	Lønn, feriepenge og skatt	
	Økonomi Skatter og avgifter. Mva Renter og renters rente	
	Repetisjon	
	Repetisjon	
	Repetisjon	
	Repetisjon, muntlig prøve	
	Skoletur	

Hver økt starter med repetisjon fra forrige time. Elevene lager egen regelbok