

Høgskolen i Innlandet

Fakultet for lærerutdanning og pedagogikk

Therese Walle

Masteroppgave

**Læreres erfaringer med tilpasset opplæring for flerspråklige elever på yrkesfag i
videregående skole**

Teachers' experiences with adapted teaching for multilingual students in vocational subjects
in high school

2MITOPP2-1 21H

Master i tilpasset opplæring

2022

Innhold

Forord	5
Sammendrag	6
Abstract	7
Kapittel 1: Innledning	9
1.1 Bakgrunn for valg av tema.....	10
1.2 Formål og problemstilling med avklaringer og begrensninger	12
1.3 Begrepsavklaring	14
1.4: Tidligere forskning	16
1.5 Oppgavens videre oppbygning.....	20
Kapittel 2 Teoretisk rammeverk.....	21
2.1 Tilpasset opplæring og flerspråklige elever.....	22
2.3 Vygotsky og tilpasset opplæring.....	24
2.3.1Den nærmeste utviklingssonen.....	25
2.4 Samspill med andre og modellering.....	28
2.5 Scaffolding /Stillasbygging.....	31
2.6 Utvidet læringsrom	33
2.6.1Tilpasset opplæring og utvidet læringsrom	34
2.7 Toterskelteorien	35
2.8 Skille mellom BICS og CALP	36
Kapittel 3: vitenskapsteori og metode	38
3.1 Vitenskapsteoretisk perspektiv og begrunnelse for valg av metode	38
3.2 Fenomenologisk- hermeneutisk perspektiv	39
3.3 Kvalitativ tilnærming	41
3.4 Utvalg.....	41
3.5 Observasjon.....	43
3.5.1 Dokumentasjon av observasjon	43
3.5.2 Avslutte observasjon	44
3.6 Det kvalitative forskningsintervjuet	45
3.6.1 Semistrukturert intervju.....	45
3.6.2 Intervjuguide	45
3.7 Datainnsamling.....	47
3.8 Forskerrolle.....	47

3.9 Transkripsjon og analyse	48
3.10 Troverdighet og gyldighet (validitet og reliabilitet)	50
3.11 Overførbarhet (generalisering)	51
3.12 Forskningsetikk.....	52
3.12.1 Informert samtykke og konfidensialitet.....	53
Kapittel 4: Presentasjon av funn, analyse og drøfting	55
4.1 Forskningsspørsmål 1: Tilpasset opplæring som prinsipp.....	56
4.1.1 Drøfting av forskningsspørsmål 1.....	58
4.2 Forskningsspørsmål 2: Hvilke erfaringer har lærere på yrkesfag med å tilpasse undervisningen?	60
4.2.1 Teoretisk arbeid.....	60
4.2.2 Praktisk arbeid.....	62
4.2.3 Yrkesfaglig fordypning.....	67
4.2.4 Drøfting av forskningsspørsmål 2.....	69
4.3 Forskningsspørsmål 3: Hvilke muligheter og utfordringer erfarer yrkesfaglærere rundt vurdering av flerspråklige elever?	77
4.3.1 Drøfting av forskningsspørsmål 3.....	80
4.4 Forskningsspørsmål 4: Hvordan erfarer lærerne at kollegialt samarbeid og skolens tilbud til flerspråklige elever bidrar til en god og tilpasset undervisning?	82
4.4.1 Drøfting av forskningsspørsmål 4: Hvordan erfarer lærerne at kollegialt samarbeid og skolens tilbud til flerspråklige elever bidrar til en god og tilpasset undervisning?.....	83
Kapittel 5: Avslutning	85
5.1 Oppsummering og refleksjoner.....	86
Forskningsspørsmål 1: Hvilke tanker har lærere om tilpasset undervisning som prinsipp?.....	86
Forskningsspørsmål 2: Hvilke erfaringer har lærere på yrkesfag med å tilpasse undervisningen?	86
Forskningsspørsmål 3: Hvilke muligheter og utfordringer erfarer yrkesfaglærere rundt vurdering av flerspråklige elever?.....	87
Forskningsspørsmål 4: Hvordan erfarer lærerne at kollegialt samarbeid og skolens tilbud til flerspråklige elever bidrar til en god og tilpasset undervisning?	88
Konklusjon:	88
5.2 Videre forskning	89
Kildeliste	90
Vedlegg	94
Vedlegg 1 Informasjonsskriv	94
Vedlegg 2 Samtykkeerklæring	97
Vedlegg 3 Intervjuguide	98
Vedlegg 4 Godkjenning fra NSD	99

Forord

Det er litt uvirkelig at tre år med masterstudier er ferdig, og at masteroppgaven endelig er en realitet etter mye hardt arbeid og mange lange kvelder. Prosessen med masteroppgaven og studiet har vært krevende, utfordrende og til tider altoppslukende, men likevel en spennende og lærerik periode av livet. Studien har gitt meg mulighet til å møte mange fine mennesker som har bidratt med nyttig og god kunnskap på et høyt, faglig nivå. Under prosessen med masteroppgaven har jeg fått fordype meg i emner jeg har stor interesse for, og jeg har lært mye om forskningsprosessen underveis.

Jeg vil først og fremst rette en stor takk til mine informanter som har sluppet meg inn i klasserommene for observasjon, og for at de ønsket å stille til intervju for å dele erfaringer og opplevelser. Uten deres bidrag og tiden dere ga meg ville ikke oppgaven blitt til.

En stor takk til mine veiledere Shpresa Basha og Thor-André Skrefsrud for gode, faglige samtaler og fine innspill. Hadde det ikke vært for deres støtte, korrigering og veiledning med oppgaven så ville veien blitt mye vanskeligere. Takk for at dere har bidratt til min utvikling!

En spesiell takk til min kjære stemor for utallige gjennomlesninger, korrekturer og gode, støttende samtaler i en vanskelig periode. Du er unik!

Til slutt en spesielt stor takk til min kjære samboer, barn, venner og kollegaer som har holdt ut med meg i denne perioden. Takk for all støtte, oppmuntring og positive ord underveis i prosessen.

Therese Walle

Mai. 2022

Sammendrag

Dette er en kvalitativ studie hvor jeg undersøker lærernes erfaringer knyttet til tilpasset opplæring for flerspråklige elever på yrkesfag. Studien er gjennomført på en videregående skole med informanter som arbeider som programfaglærere innen elektro på yrkesfaglig utdanningsprogram, og som har flerspråklige elever med kort botid i sine klasser. Formålet med studien er å få mer kunnskap om tilpasset opplæring for flerspråklige elever gjennom lærernes erfaringer. Det er forsket relativt lite på lærernes erfaringer med flerspråklige elever i de yrkesfaglige retningene i Norge, og dermed vil min studie være med på å belyse et felt det mangler forskning på. Oppgavens problemstilling er: Hvordan erfarer lærere å tilpasse opplæring for flerspråklige elever på yrkesfag? Jeg besvarer problemstillingen ved hjelp av følgende fire forskningsspørsmål: 1.) Hvilke tanker har lærere om tilpasset undervisning som prinsipp? 2.) Hvilke erfaringer har lærere på yrkesfag med å tilpasse undervisningen? 3.) Hvilke muligheter og utfordringer erfarer yrkesfaglærere rundt vurdering av flerspråklige elever? 4.) Hvordan erfarer lærerne at kollegialt samarbeid og skolens tilbud til flerspråklige elever bidrar til en god og tilpasset undervisning?

For å samle inn datamateriale har jeg anvendt kvalitative forskningsmetoder i form av observasjon og semi- strukturerte intervjuer med tre informanter i programfag på yrkesfaglig utdanningsprogram. Jeg har gjennomført observasjoner i forkant av intervjuene og dybdeintervjuet hver av informantene. Data er analysert ved hjelp av hermeneutisk metode da jeg selv er yrkesfaglærer og min forforståelse vil bli synlig gjennom analysen. Min studie har på bakgrunn av dette blitt gjennomført med et fenomenologisk- hermeneutisk perspektiv. Jeg har anvendt Lev Vygotsky sine teorier om den proksimale læringssone og den kompetente andre for å vise til hvordan tilpasset opplæring kan gjennomføres ved praktisk arbeid, videre er Albert Bandura og Knud Illeris teorier om stillasbygging anvendt for å vise til hvordan man kan gi støtte inn mot den proksimale læringssonen. Jim Cummins teorier om tospråklighet belyser begrepsinnlæring og bruken av morsmål inn mot tilpasset opplæring og bruk av utvidet klasserom blir belyst med teorier av Arne Jordet.

Resultatene av min studie viser at informantene har en samlet forståelse av prinsippet tilpasset opplæring. De forsøker å gi elevene best mulig forutsetninger for å løse oppgavene de arbeider med, og de anvender seg av den algoritmiske tenkeren som er en mye anvendt problemløsningsmetode. Lærernes erfaringer trekker frem mange gode løsninger på

tilpasset opplæring, men også utfordringer da det kommer til skolens organisatoriske løsning ved ekstra norskundervisning. Funnene i denne studien kan bidra til videre forskning på flerspråklige elever innen yrkesfag, i tillegg til å sette søkelyset på viktigheten av god og tilpasset opplæring på tvers av fag for denne elevgruppen.

Abstract

This qualitative study is based on teachers' experiences in adapted teaching for multilingual students in vocational subjects. The purpose of the thesis is to gain more knowledge about adapted teaching for multilingual students in Norway. As this is a field that has not been researched thoroughly, this study will help to shed light on this matter. The survey has been conducted at a high school, with informants who work as subject teachers in electrical engineering in vocational education programs. These teachers have multilingual students with a short period of residence in their classes and are experienced within the field of adapted teaching.

The research question in the present study is: How do teachers experience adapted teaching for multilingual students in vocational subjects? This question will be answered by using the following four questions to investigate the topic further: 1.) What thoughts do teachers have about adapted teaching as a principle? 2.) What experiences do vocational teachers have with adapted teaching? 3.) What opportunities and challenges do vocational teachers experience in the process of assessing multilingual students? 4.) How do teachers experience that collegial collaboration and the school's offer to multilingual students contribute to good and adapted teaching?

The material has been collected by applying qualitative research methods in the form of observation and semi-structured interviews with three informants in specialized subjects in vocational education programs. Observations have been conducted prior to the interviews, and each informant has been interviewed once. Data are analyzed by applying a phenomenological-hermeneutic perspective, as I am a vocational teacher, and my pre-understanding will be visible throughout the analysis. In addition, Lev Vygotsky's theories about the proximal learning zone and the competent other have been included, this to show how adapted training can be carried out through practical work. Furthermore, Albert

Bandura and Knud Illeri's theories about Scaffolding have been used to show how to provide support towards the proximal learning zone. Additionally, Cummins' theories of bilingualism shed light on concept learning and the use of mother tongues in adapted education, and the use of extended classrooms are elaborated with theories of Arne Jordet.

The findings reveal that the informants have a mutual understanding of the principles of adapted teaching for multilingual students. They try to give the students the best possible conditions for solving different tasks, and they use the algorithmic thinker, which is a widely used problem-solving method. The teachers' experiences highlight several good solutions for adapted education, but also challenges when it comes to the school's way of organizing extra Norwegian lessons for the multilingual students. As a result, this study can contribute to further research on multilingual students in vocational subjects and place the spotlight on the importance of good and adapted teaching across subjects for these students.

Kapittel 1: Innledning

Temaet for masteroppgaven er tilpasset opplæring for flerspråklige elever på yrkesfag hvor jeg utarbeidet problemstillingen: *Hvordan erfarer lærere på yrkesfag tilpasning av undervisningen for flerspråklige elever?*

Data for denne oppgaven ble innhentet gjennom en kvalitativ studie med et fenomenologisk- hermeneutisk perspektiv. Det ble gjennomført kvalitative forskningsintervjuer med tre informanter fra den yrkesfaglige retningen elektro. Jeg gjennomførte også flere ulike observasjoner i forkant, og disse observasjonene ble brukt som grunnlag for intervjuene jeg gjennomførte. Informantene arbeidet både på vg1 og vg2 innen den valgte yrkesretningen.

Dagens videregående skole har en blanding av etnisk norske og flerspråklige elever. Denne sammensetningen gir skolen og samfunnet ny kunnskap om språk og kultur. Det å være flerspråklig elev, og spesielt for de med kort botid i Norge er tøft for mange. I den videregående skolen skal du tilpasse deg, være selvstendig, lære en ny kultur og mange flerspråklige elever skal lære et nytt språk. Kanskje må du også lære deg å leve med noen nye normer og verdier som bryter med de du allerede har.

Min oppfatning av den videregående skolen, er at majoriteten av lærerne er gode på tilpasning av undervisning for både svake og sterke elever. Men hva gjør lærerne på de praktiske yrkesfagene når det kommer minoritetsspråklige elever med kort botid inn i en ordinær yrkesfagklasse? Hvordan forklarer man bruk av verktøy og maskiner når språkbeherskelse og forståelse er begrenset? Klarer de å tilpasse det praktiske arbeidet på en god og funksjonell måte? Hvilke metoder og tilpasninger bruker lærerne for at disse elevene skal komme seg ut som lærling å få et fagbrev? Er det stor forskjell fra lærer til lærer og fag til fag? Disse spørsmålene er bakgrunnen for min masteroppgave.

1.1 Bakgrunn for valg av tema

Jeg er selv lærer i den videregående skolen og daglig møter jeg mange flerspråklige elever. Jeg ser frustrasjonen de flerspråklige elevene bærer på av og ikke oppleve mestringen de ønsker. Språket blir for komplisert med mange nye fagbegrep og uttrykk, og de blir hengende etter i pensumet til tross for gode tilpasninger fra skolen og god egeninnsats av eleven. Tall fra SSB (2021a) forteller at per 25. Mai 2021, var det 2478 personer som kom som flyktninger til Norge i 2020. Mange av disse har barn som skal inn i den norske skolen. I tillegg er det mange flyktninger og andre asylsøkere som har kommet til Norge tidligere, og den totale andelen av elever med minoritetsbakgrunn i Norge er stor. Tall fra SSB (2021b) viser at 4,5 % av Norges befolkning har flyktningbakgrunn. Barna til disse flyktningene skal søke seg skoleplasser å få seg en utdanning i Norge, og det er varierende søkertall til yrkesfag.

Norge trenger flere fagarbeidere og yrkesfag har et ufortjent dårlig rykte, hevder Nybakk (2020) i sin debattartikkel som ble publisert digitalt på utdanningsnytt. Nybakk trekker frem den fremtidige krisen om mangel på fagarbeidere og at statusen til yrkesfag må opp og frem. Siden statusen til yrkesfag er lav, er det viktig at de elevene som velger en yrkesfaglig retning får god og tilpasset opplæring som sikrer gjennomføring slik at vi får flere fagarbeidere ut i arbeid. Vi vet etter å ha studert tall fra SSB (2022) at gjennomføringsprosenten på yrkesfag for flerspråklige elever ligger nede på 49,1%. En lav gjennomføringsprosent krever tiltak for økt gjennomføring.

Regjeringen har satt seg mål om at ni av ti elever skal fullføre og bestå videregående opplæring i 2030, og peker på at den videregående skolen må ha mer kompetanse til å løse fem ulike punkter som regjeringen ønsker å prioritere i dagens videregående skole:

- *VGO er i for liten grad tilpasset elever med svake faglige forutsetninger.*
- *Elevene får ikke det de trenger for å bli best mulig studieforberedt.*
- *Fagopplæringen dekker ikke elevenes og arbeidslivets behov godt nok.*
- *VGO er i for liten grad tilpasset den mangfoldige elevgruppa.*
- *VGO er ikke godt nok tilpasset voksne.*

(Meld. St. 21, 2020- 2021, s. 8)

Av disse punktene ser vi at det er elever med svake faglige forutsetninger og tilpasning for den mangfoldige elevgruppen som kan knyttes direkte til tilpasset opplæring for flerspråklige elever og det påpekes at spesielt gutter, som tidligere nevnt også har ekstra utfordringer i det yrkesfaglige løpet. Et annet viktig poeng i stortingsmeldingen er påpekningen av at flerspråklige elever ikke får den språkopplæringen de har krav på i stor nok grad (Meld. St. 21, 2020- 2021). De ser også uheldigheten med at engelsk skal fullføres på vg1, og norsk på vg2 innen yrkesfaglige retninger og at dette fører til uheldige hendelser for de flerspråklige elevene (Meld. St. 21, 2020- 2021, s. 14). Fullført og bestått videregående er en viktig forutsetning for deltagelse i arbeids- og samfunnslivet for å unngå utenforskap og sikre en god integrering i fellesskapet. Regjeringen påpeker at det ikke er nok med utvidet rett for å klare å fullføre og bestå, men at undervisningen må være godt tilpasset til elevens forutsetninger og behov. For å klare dette er vi avhengige av en videregående skole som har høy kvalitet med profesjonelle lærere og et forutsigbart vurderingssystem (Meld. St. 21, 2020- 2021, s. 31).

Ett av tiltakene som skal hindre avbrudd fra videregående opplæring er tidlig kartlegging og identifisering av elevens utfordringer i overgangen fra grunnskolen. Sammen med tidlig kartlegging og identifisering skal elevene møtes av lærere med oppdatert faglig, pedagogisk og didaktisk kompetanse. Fagene i den videregående skolen har også gjennomgått og gjennomgår fortsatt en oppdatering i henhold til fagfornyelsen og vil fremstå som oppdaterte fag med rom for mer dybdelæring (Meld. St. 28 (2015- 2016)). Dette vil bidra med mer relevans og om mulig også motivasjon for læring for elevene.

Videre vil Regjeringen vurdere om de skal innføre en plikt til fylkeskommunene om å tilby et overgangstilbud til flerspråklige elever som nylig har innvandret til Norge hvor elevene får tilbud om å arbeide med pensum fra både grunnskole og videregående opplæring og de skal være en integrert del av videregående (Meld. St. 21, 2020- 2021). Elever med minoritetsbakgrunn – flerspråklige elever, omtales med andre utfordringer enn majoritets elevene, og det nevnes blant annet utfordringer med negativ sosial kontroll, æresrelatert vold og tvangsekteskap som kan føre til utfordringer knyttet til elevens psykiske helse og skolemiljø. Det vil derfor satses på flere minoritetsrådgivere i både ungdomsskole og i den videregående skolen slik at elevene skal få hjelp og støtte i utfordrende situasjoner

som ikke er faglige, men som i stor grad kan påvirke skoleprestasjoner (Meld. St. 21, 2020-2021).

Med den ferske stortingsmeldingen om økt gjennomføring og regjeringens satsingspunkt for de kommende årene, så jeg det derfor som aktuelt å se på hvordan tilpasningen for denne elevgruppen blir utført og hvilke erfaringer som utpeker seg. Jeg har et lite utvalg informanter og kan derfor ikke generalisere noen funn, men lærernes erfaringer og uttalelser kan likevel komme til nytte for å vise til muligheter og erfaringsdeling for bedre tilpasset undervisning på yrkesfag.

1.2 Formål og problemstilling med avklaringer og begrensninger

I min masteroppgave setter jeg søkelyset på hvordan tilpasset opplæring ble utført innen et yrkesfaglig program med mye praktisk arbeid. Jeg ser på hvordan lærerne erfarer arbeidet med tilpasning og spesielt hvordan de erfarer dette i henhold til flerspråklige elever med kort botid. Av egen erfaring så har jeg ofte opplevd at språket blir en barriere for læring og jeg var derfor spent på hvordan dette ble tatt hensyn til i verkstedsammenheng.

Som jeg presenterer i kapittel 1.1, er antall flerspråklige elever med kort botid i Norge økende. Min masteroppgave og dens formål er å få økt kunnskap om flerspråklige elever i videregående opplæring og en nyansert innsikt om prinsippet tilpasset opplæring. Ut fra dette så har problemstillingen min blitt:

Hvordan erfarer lærere å tilpasse opplæring for flerspråklige elever på yrkesfag?

For å kunne besvare min problemstilling så har jeg utformet fire forskerspørsmål:

- Hvilke tanker har lærere om tilpasset undervisning som prinsipp?
- Hvilke erfaringer har lærere på yrkesfag med å tilpasse undervisningen?
- Hvilke muligheter og utfordringer erfarer yrkesfaglærere rundt vurdering av flerspråklige elever?
- Hvordan erfarer lærerne at kollegialt samarbeid og skolens tilbud til flerspråklige elever bidrar til en god og tilpasset undervisning?

Gjennom første forskningsspørsmål ønsket jeg å finne ut av hvilke tanker lærerne hadde om tilpasset undervisning og om de hadde noen form for utdanning innen emnet. Det har vært svært interessant å få høre hvilke tanker lærerne satt med rundt prinsippet tilpasset opplæring. Her har det interessante vært å finne ut av hvilke likheter og ulikheter de fremmer om prinsippet. Det har også vært givende å høre ulike eksempler de har kommet med for å forklare sin egen oppfatning av tilpasset opplæring.

I mitt andre forskersspørsmål koblet jeg på eksemplene lærerne kom med, og spurte videre ut fra disse om hva lærerne kunne gjøre for å tilpasse undervisningen i ulike situasjoner på verksted og i yrkesfaglig fordypning. Her har det vært interessant å få høre om ulike valg av metoder og tilpasninger de gjør. På et verksted er det vanskelig å detaljplanlegge, det var derfor nyttig å høre hvordan de legger til rette underveis i verkstedarbeid. Et annet aspekt ved dette spørsmålet var å finne ut om lærerne følte at de hadde nok kunnskap og tid til å tilpasse, og om tilpasningen de gjorde fungerte i praksis. Her kom det frem kompetanse om flerspråklige elever, tverrfaglig samarbeid og styrkning av norskkunnskaper som noen sentrale temaer.

Det tredje forskersspørsmålet mitt ga meg innsikt i hvordan opplevelsen av flerspråklige elever er, og at lærerne ser mye positivt ved å ha flerspråklige elever i klassen. Det kan ofte bli negativt ladet, og at det bare er komplikasjoner og ekstra arbeid med flerspråklige elever i klassen. Det var derfor svært viktig å fremme de positive sidene. Det var også interessant å høre om lærernes erfaringer da det kommer til gjennomføring og vurdering av de flerspråklige elevene.

Det fjerde og siste forskersspørsmålet mitt tar for seg lærernes perspektiver på kollegialt samarbeid, tverrfaglighet og hva skolen gjør organisatorisk for å tilpasse til de flerspråklige elevene. På dette spørsmålet fremmes det ønske om mer tverrfaglighet, og en mer yrkesrettet norsk2 undervisning som forbedringspunkt.

1.3 Begrepsavklaring

I dette underkapitlet gir jeg en forklaring på de begrepene som er mest sentrale og benyttet gjennomgående i denne studien. Denne oppgaven har som hensikt å undersøke hvordan lærere erfarer tilpasset undervisning for flerspråklige elever på yrkesfag. Sentrale begrep blir derfor: Yrkesfag, flerspråklige elever og kort botid, fordi botid bestemmer hvilke tilpasninger elevene har krav på i skolen. Tilpasset opplæring kommer som eget underkapittel under teoretisk rammeverk.

Yrkesfag: Studieretning innen videregående skole hvor målet er å få et fagbrev eller et svennebrev. Utdanningen på yrkesfag tar mellom 4 – 5 år for å oppnå fag- eller svennebrev. De to første årene foregår på en videregående skole med undervisning i fellesfag som matte, norsk, naturfag, kroppsøving, engelsk og samfunnsfag. Eleven vil også få opplæring innen programfag som tilhører den yrkesretningen man har valgt. I min oppgave så følger jeg yrkesretningen elektrofag.

Flerspråklige elever: I min masteroppgave så vil begrepet flerspråkligelev bli brukt om elever som har et annet morsmål enn norsk og mindre enn 6 års botid i Norge.

Elever med en annen bakgrunn, språklig eller kulturelt enn det som defineres som den tradisjonelle norske, kan bli omtalt som en minoritet (Spernes, 2020). Engen og Kulbrandstad (2016) hevder at det skilles mellom to hovedgrupper med minoriteter i faglitteraturen. Disse to hovedgruppene er de som blir omtalt som «*migrant minorities*» (innvandrede minoriteter) og urbefolkning.

Begrepet minoritetselev har lenge blitt brukt i skolen, og det har blitt brukt om elever i den norske skolen som har et annet morsmål enn norsk og samisk. Begrepet minoritetselev forteller egentlig lite om selve eleven, fordi begrepet brukes som en samlebetegnelse om elever med innvandringsbakgrunn. Minoritets elever kan være svært ulike med tanke på hvilke språk de behersker, hvor godt de snakker norsk, og hvor godt innlemmet de er i skolen eller samfunnet generelt. Begrepet sier heller ikke noe om hvilken etnisk, religiøs eller kulturell bakgrunn eleven har (Spernes, 2020, s. 155). I min masteroppgave, så valgte jeg å bruke begrepet flerspråklig elev, dette fordi minoritetsbegrepet kan være et negativt ladet begrep. I skoleverket har man også begynt å gå bort ifra begrepet minoritetspråklig elev og heller bruke flerspråklig elev. Årsaken til dette kan være at ved å være en minoritet så er

man i mindretall, det kan gi assosiasjoner til at man ikke er like mye verdt eller at man ikke stiller med like ressurser som majoriteten. En flerspråklig elev kan ha like mange ressurser som majoriteten, den kan ha fordeler av sin flerspråklig. Dermed vil ordet flerspråklig gi bedre assosiasjoner enn minoritetsspråklig (Selj & Ryen, 2014). Majoritetselevene som blir omtalt i denne oppgaven er elever som er født og oppvokst i Norge, de kan ha innvandrede familier, men de har gått hele barnehage- og skolegangen i Norge. Majoritets elever kan også være tospråklige, men de skiller seg ut fra minoritets elevene ved at de har flytende norsk muntlig og skriftlig, og ser på norsk som sitt morsmål (Engen & Kulbrandstad, 2016).

Kort botid: Elever i den videregående opplæringen har rett til særskilt norskopplæring fram til de har tilstrekkelig ferdighet i norsk for å følge den ordinære opplæringen i skolen, og om nødvendig, så kan eleven også ha rett på morsmålsopplæring, tospråklig fagopplæring eller begge deler (Opplæringsloven, § 3-12). Om eleven har rett på særskilt norskopplæring, kan eleven med mindre enn 6 års botid i Norge følge en egnet læreplan i norsk som heter *«læreplan i norsk for elever i videregående skole med kort botid i Norge»* (Utdanningsdirektoratet, 2020a). Kort botid er dermed definert som under 6 år.

1.4: Tidligere forskning

Som nevnt tidligere har 4,5% av Norges befolkning en bakgrunn eller tilknytning som gjør at de kan kalles flerspråklige SSB (2021b). Med 4,5%, kan jeg forsiktig anta at det vil være elever av flerspråklig bakgrunn på de aller fleste skoler rundt om i Norge. Innenfor yrkesfaglige utdanningsprogram så viser et raskt søk i SSB sine tall at flerspråklige elever hadde en gjennomføringsprosent på yrkesfaglige utdanningsprogram på 49,1 % i tidsrommet 2014- 2020(SSB, 2022). Dette signaliserer at det kan være noen utfordringer da det gjelder å få disse elevene gjennom et skoleløp og ut i arbeidslivet. Årsakene til den lave gjennomføringsprosenten kan være språklige ferdigheter, integreringsutfordringer, omvalg, utvidet tid, manglende karaktergrunnlag, sykdom og andre uspesifikke utfordringer. Men tallet viser også at det kan være behov for å se på hvordan vi kan tilpasse undervisningen bedre for denne elevgruppa på yrkesfaglige studieretninger.

Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring (NOVA), publiserte i 2018 en rapport om trivsel og utdanningsdriv blant minoritetsspråklige elever i videregående skole (Bakken & Hyggen, 2018). I denne rapporten så de blant annet på karakterforskjeller mellom elever med ulik innvandringsbakgrunn og hvilke faktorer som så ut til å påvirke dette. Bakgrunnen for rapporten er data hentet fra Ungdata i tidsrommet 2015- 2017, hvor de studerte de 20 største innvandrergruppene i Norge. Datamaterialet er ifølge Bakken og Hyggen (2018), selvrapporterte opplysninger fra 68.000 elever fra 250 ulike videregående skoler i Norge. Disse elevene omfatter ikke bare elever med kort botid, men «ungdom med innvandrerbakgrunn». Bakken og Hyggen (2018) forteller at denne gruppen ungdom har utenlandsfødte foreldre, men kan selv være født i Norge, eller ha innvandret til landet med eller uten foreldre i løpet av barne- og ungdomsår. Et viktig funn i denne rapporten er betydningen av sosioøkonomiske forhold og botid. «Særlig er det mange unge med relativt kort botid i Norge som sliter med å oppnå gode resultater og å gjennomføre opplæringen» (Bakken & Hyggen, 2018, s. 17). Dette viser at det er nødvendig å se på hva vi kan gjøre bedre for denne gruppen og hva som kan være årsaken til at de ikke presterer og/ eller faller utenfor.

Barn som har god tilgang på materielle ressurser og som har høyt utdannede foreldre presterer jevnt over godt i den norske skolen, og dette er godt dokumentert gjennom flere forskningsprosjekter og i stortingsmeldingen *Tett på – tidlig innsats og inkluderende*

felleskap i barnehage, skole og SFO (Kunnskapsdepartementet, 2019). I materielle ressurser for ungdomsundersøkelsen gjennomført av Bakken og Hyggen (2018), ligger det indikatorer på familiens sosioøkonomiske status. For å finne denne har de tatt med svar på spørsmål om foreldrenes utdanningsnivå, tilgang på bøker i hjemmet, antall elektronisk materiell som PC og iPad, antall biler og om familien reiser til ulike feriesteder i løpet av året. Rapporten til NOVA viser til funn om at elever med foreldre født i land som Eritrea, Marokko, Somalia, Afghanistan eller Tyrkia utpeker seg som de med lavest tilgang på materielle ressurser, og at denne forskjellen kan være med å bidra til forskjell på karakternivå (Bakken & Hyggen, 2018, s. 9).

Når det gjelder gjennomføring i den videregående skolen, påpeker Steinkellner (2017) med tall fra SSB, at en av tre innvandregutter slutter på videregående underveis og en større andel gutter enn jenter med innvandrerbakgrunn gjennomfører utdanningen, men med stryk. Likevel er det en større andel jenter som ikke fullfører yrkesfaglig utdanning enn gutter. Om vi ser på tall og informasjon med bakgrunn i hjemland, så fullfører flest innvandrede elever videregående utdanning med bakgrunn fra Bosnia – Hercegovina, mens tallene er mer dystre for elever fra Somalia (Steinkellner, 2017). Også Steinkellner (2017) påpeker betydningen av botid, men hun kommer frem til at dette betyr mye for om eleven er i utdanning, men påvirker prestasjoner i utdanningen underveis i mindre grad.

Skolesystemet i Norge har kanskje ikke tilpasset seg godt nok for å kunne undervise en økende mengde flerspråklige elever? Om vi ser over til Amerika og undervisningen av latino- og engelskspråklige barn samt undervisningen av afroamerikanske barn, så ser vi at de i noen områder er gode på tospråklig undervisning. Studiene til Virginia P. Collier & Wayne P. Thomas, publisert i *International Literacy Association et al. (2019)* og i *a national study of school effectiveness for language minority students' long-term academic achievement* (Wayne & Virginia, 2002), viser fordeler ved å kjøre tospråklig undervisning over lengre tid. Studiene til Wayne og Virginia (2002) viser til at tospråklig undervisning opp mot 6 år i enkelte studier, ga økende gjennomføringsgrad, og de minoritetsspråklige elevene presterte på et høyt nivå i begge språk og med stor gjennomføringsgrad over til høyere utdanning.

Forskningen til Thomas & Collier gikk over et langt tidsrom, fra 1985 til 2001 på amerikanske minoritetsspråklige elever, og studiene deres undersøkte hvilke ulike former for undervisning, og hvilke opplæringsmodeller som ble gitt til minoritetsspråklige elever i den

offentlige skolen i USA. Deres forskning hadde fokus på fag som samfunnsfag, engelsk, matematikk og naturfag. Wayne og Virginia (2002) fant ut at de beste resultatene kom om elevene ble gitt tospråklige opplæringsmodeller, og at nøkkelen til suksess er å bruke elevenes morsmål i undervisningen (Wayne & Virginia, 2002). Kanskje må vi tilpasse undervisningen bedre i Norge, og tilby tospråklig undervisning i større grad?

Ifølge Engen og Ryen (2019), har tospråklig opplæring en stor åpenbar fordel. Lærer – elevsamarbeidet kan veksle mellom morsmål og andrespråk(norsk). På denne måten kan læreren tilpasse vanskelighetsgraden på lærestoffet til mestringen eleven har på begge språk. Man kan også nyttiggjøre seg av elevens sterkeste språk for å lære på andrespråk. Dette understrekes også av tidligere nevnte studier utført av Thomas & Collier. Engen og Ryen (2019), ser på tospråklige lærere som en sterk ressurs for en god tilpasset undervisning til flerspråklige elever, men de påpeker at dette forutsetter at de flerspråklige lærerne har like gode kvalifikasjoner faglig og pedagogisk som sine norskspråklige kollegaer.

I den videregående skolen har det vært større tradisjon for differensiering enn i grunnskolen (Bachmann & Haug, 2006). Dale et al. (2005), mener begrepet differensiert tilpasning er representativ for den etablerte forståelsen av differensiering i den videregående skolen. Dette begrepet omhandler tilpasning som en tilrettelegging av opplæring, hvor man gjør dette ut fra elevenes ulike forutsetninger og evner. Dette høres jo vel og bra ut, men de påpeker også en konsekvens av en slik tankegang. Dale et al. (2005), mener konsekvensen kan være at ulike elever får ulik opplæring og at man i et større perspektiv kan forsterke historiske, kulturelle og sosialt skapte stereotyper. Om man setter dette litt på spissen, vil det si at man forsterker jenters gjennomføring av studiekompetanse og gutters tilstedeværelse og kompetanse innen yrkesfag. Selv om tilpasning og differensiering er bra, så bør det likevel gjøres slik at man ikke forsterker stereotypene.

Undervisningsformene i videregående skole var i 2005 ifølge Dale et al. (2005) dominert av fellesskapsundervisning, det vil si tavleundervisning med påfølgende oppgaver og hvor den tilpassede undervisningen foregikk ved å gi elevene individuell hjelp på deres ståsted under oppgaveløsningen. I tillegg var det en utbredt metode å bruke læringspar eller gruppearbeid, og da påpekte Dale & Wærness at lærerne var bevisste på hvem de plasserte i hvilke grupper og at de i stor grad unngikk å lage nivåbaserte grupper (Dale & Wærness, 2003). Dale et al. (2005), presenterte at lærere i den videregående skolen på 2005- tallet i henhold til

kunnskapsløftet opprettet en «sikkerhetssone». Denne sikkerhetssonen gjorde at elevene ble holdt ansvarlige for at de selv ikke forstod lærestoffet eller deltok aktivt i undervisning, dermed unngikk lærerne å bli konfrontert med manglende læring hos elevene. I dagens skole sitter jeg med oppfatning av at slike «sikkerhetssoner» er på vei ut, men at lærere tilpasser undervisningen bedre til det enkelte individ. Men fortsatt overlater en stor del av ansvaret for læring over på elevene.

Prestasjonene til elevene er variable, og spesielt prestasjonene for de flerspråklige elevene som er førstegenerasjons innvandrere synes å ha utfordringer i skolen. Også andre- og tredjegerasjons flerspråklige elever har utfordringer i skolen. Dette gjelder ikke bare i Norge, men også generelt rundt i verden (OECD, 2015). OECD (2015), påpeker også trivsel og integrering som en viktig faktor for prestasjoner i skolen. Skolen er tross alt et sted hvor en ungdom tilbringer mye tid. Skolen og lokalmiljøet har derfor stor påvirkningskraft da det kommer til integrering og tilpasninger for at de flerspråklige elevene skal kunne håndtere de ulike barrierene og utfordringene de vil møte på sin vei gjennom en viktig del av ungdomstiden.

Det finnes lite forskning i Norge på flerspråklige elever i den videregående skolen, og spesielt lite på yrkesfag. Ryen (2018), peker også på mangelen på forskning da det gjelder språkopplæring innen barnehage, voksenopplæring, ungdomsskole og den videregående skolen. Språkopplæring er en viktig del av tilpasset opplæring da språket er et av våre viktigste verktøy da det kommer til læring. Ikke uventet påpekes det at alder på ankomsttidspunkt spiller en stor rolle for hvor godt man lærer og forstår språket i skolen (OECD, 2015, s. 10). Spesielt om man kommer til et land etter fylte tolv år, ser man forskjeller fra de som ankom på et tidligere stadium i barndommen, dette utpeker seg spesielt på PISA tester (OECD, 2015). Jo tidligere ankomst, jo bedre integrering og funksjon i skolen ser ut til å være konklusjonen OECD trekker frem. Likevel er dette avhengig av hvilke tilrettelegginger og ikke minst hvilke språklige ressurser som blir gitt i skolen til både eleven og dens foreldre (OECD, 2015, s. 12).

Selv med pandemi og til tider utfordrende tilstander de to siste årene, med stengte skoler og hjemmeundervisning, så viser likevel tallene at progresjonen fra vg1 til vg2 har økt. På yrkesfag er andelen 84,1 prosent for alle elever uavhengig minoritet eller majoritet ifølge Utdanningsdirektoratet (2022a). Årsakene til denne økningen vet vi for lite om ennå, men

det kan være grunn til å tro at forenklede oppgaver som ikke var like krevende ble gitt under hjemmeskole for at elevene skulle klare å utføre oppgavene over nett. Dette kan ha ført til økte gjennomføringstall. Dette blir likevel bare løse tanker basert på samtalene jeg har gjennomført med de ulike informantene. Til tross for økte gjennomføringstall fra vg1 til vg2, så ser vi likevel en utfordring med tanke på læreplass etter vg2. Utdanningsdirektoratet (2022a), påpeker at pandemien har gjort det utfordrende med tanke på høye permitteringstall. Likevel ser de tendenser til at trenden nå er snudd og at vi er på vei tilbake til normale overføringer av lærlinger fra vg2 innen yrkesfag (Parr et al., 2021).

Med bakgrunn i tall fra SSB og data fra annen tidligere forskning, samt den aktuelle stortingsmeldingen (Meld. St. 21, 2020- 2021), om endringer i den videregående skolen, mener jeg det er behov for å se på hvordan undervisningen foregår i den yrkesfaglige videregående skolen, og om det kan være utfordringer rundt tilpasningen av undervisningen som gjør at elevene ikke gjennomfører utdanningene de starter på her i Norge.

1.5 Oppgavens videre oppbygning

Oppgaven består av 5 hovedkapitler med flere underkapitler. Første del av oppgaven tar for seg bakgrunnen og tidligere forskning om temaet jeg belyser med problemstilling og begrepsavklaring. Videre i denne oppgaven vil leseren bli presentert for et teoretisk rammeverk. Innenfor dette rammeverket presenterer jeg prinsippet for tilpasset opplæring og knytter dette til det sosiokulturelle læringsperspektivet. Vygotsky og Bandura vil ha stor betydning, fordi den proksimale læringssonen, utvidet læringsrom og stillasbygging er viktige elementer som vil bli knyttet opp mot tilpasset opplæring på yrkesfag. Valg av metode vil bli presentert i kapittel tre og vil inneholde alle elementer rundt min forskning. Videre i kapittel fire vil analyse av datamateriell bli publisert sammen med en drøfting opp mot det teoretiske rammeverket, og mine egne tanker og erfaringer. Til slutt vil jeg oppsummere med hovedmomenter og koble disse opp som svar for min problemstilling i kapittel fem. Vedlegg og litteraturlister vil komme til slutt i oppgaven.

Kapittel 2 Teoretisk rammeverk

Det teoretiske grunnlaget for denne masteroppgaven tar utgangspunkt i prinsippet om tilpasset opplæring, og jeg ønsker å belyse dette prinsippet med teorier fra Lev Vygotsky og Albert Bandura. Innen det sosiokulturelle perspektivet og som en viktig del av tilpasset opplæring, fremmes det å lære gjennom praksis med praktiske oppgaver, mesterlære, delta i praksisfellesskap, elevmedvirkning og sosial deltagelse. Dette er alle vanlige metoder innen yrkesfagene og det vil derfor være naturlig å tenke på Vygotsky og Bandura og deres tanker rundt det å lære på en god og tilpasset måte.

Det sosiokulturelle perspektivets hovedbudskap er at læring og kunnskap må sees i sammenheng med individets språk, kultur og samhandling med fellesskapet. Dette er også sentralt i prinsippet om tilpasset opplæring, læringen skal skje i fellesskap. Læringen skjer kontinuerlig og den er grunnleggende sosial hvor språket er sentralt i alle læreprosesser. Vygotsky mente at all intellektuell utvikling og tenkning starter med sosialt samspill og særlig gjennom språklig aktivitet (Vygotsky, 1978). Bråten (2016) sier at Vygotsky vektlegger mennesker og deres evne til å utvikle seg i samarbeid med andre, og at sosiale forhold bidrar til å forme kunnskap gjennom interaksjon og samhandlingen med andre. Gjennom ulike sosiale praksiser inne på verksted eller ute i bedrift vil elevene lære å tolke og handle kompetent i mange ulike situasjoner. Lærer – elev relasjonen vil derfor være viktig i lys av Vygotsky sine tanker om at læring skjer gjennom samhandling med andre, spesielt med språket som redskap, og muligheten til å stille spørsmål, uttrykke ideer og forklare meninger (Lyngsnes & Rismark, 2020).

En annen som også vil ha betydning for min masteroppgave er Bandura og hans tanker om modellering. Bandura sin sosiale læringsteori legger vekt på ytre og indre faktorer (sosiale og kognitive). Han hevder at flere forhold vil påvirke læringen, og at noen av disse forholdene kan være: ytre hendelser, personens tanker, personlige forhold, adferd og hvordan personen utøver interaksjon med andre (Bandura, 1977). Innen praktisk læring på yrkesfag står modellering sentralt, og er mye brukt av lærere og instruktører for å overføre kunnskap og vise hvordan arbeidsoppgaver skal utføres. I tillegg til faget og teorien, så skal elevene ifølge Imsen (2010): «... få en innføring i hele yrkeskulturen med dens språk, væremåter og identitetsfølelse. Yrkeskunnskapen og yrkeskulturen kan ikke skilles ad, de er ett». Med

andre ord skal eleven lære en arbeidskultur og en teori som til sammen vil bli deres kommende yrke. Avslutningsvis i denne delen ser jeg også på hvordan perspektiver på utvidet læringsrom slik det formidles hos Arne Jordet (Jordet, 2010) kan bidra til tilpasset opplæring mot yrkesfaglig praksis, og hvordan begrepsforståelse i lys av toterskelhypotesen til Jim Cummins (Cummins, 2000) kan være med på å belyse prinsippet om tilpasset opplæring.

2.1 Tilpasset opplæring og flerspråklige elever

Tilpasset opplæring kan være vanskelig å tolke, og oppfattes som et bredt politisk begrep eller prinsipp. Prinsippet om tilpasset opplæring har vært gjeldende og eksistert i norske skoler i over 40 år (Olsen & Haug, 2020). Forståelsen av begrepet og innholdet varierer den dag i dag, fra lærer til lærer, og fra læringsmiljø til læringsmiljø på de ulike skolene rundt om i landet. Utdanningsdirektoratet (2021) skriver følgende om tilpasset opplæring på sine nettsider:

Tilpasset opplæring gjelder for alle elever, lærlinger, lærekandidater og voksne. Å tilpasse opplæringen betyr å tilrettelegge med varierte vurderingsformer, læringsressurser, læringsarenaer og læringsaktiviteter slik at alle får best mulig utbytte av opplæringen. (Utdanningsdirektoratet, 2021)

Tilpasset opplæring gjelder ifølge utdanningsdirektoratet hele skolen og opplæringsløpet, man må derfor se på læringsmiljøet fra flere sider. Opplæringsloven (1998) §1-3 presiserer at all opplæring skal tilpasses den enkelte elev og dens læreforutsetninger og evner. Kjennetegn på tilpasset opplæring er ifølge Utdanningsdirektoratet (2021) at arbeidsmetodene er varierte og gi rom for utvikling. Læremidler og selve organiseringen av opplæringen må også varieres for å favne om et bredt utvalg elever med ulike forutsetninger for å lære. Videre skriver Utdanningsdirektoratet (2021) at hensynet til forkunnskapene er avgjørende for en god og tilpasset undervisning. Tilpasset opplæring kan være knyttet til organisering av opplæring, valg av pedagogiske metoder og oppfølging av progresjon hos den enkelte elev (Utdanningsdirektoratet, 2020b).

Et grunnleggende prinsipp for undervisningen som foregår i skolen, er tilpasset opplæring. Ifølge Myklebust (2020), handler tilpasset opplæring om pedagogisk arbeid for å tilpasse til den mangfoldige elevgruppen som en helhet, og for den enkelte elev med sine individuelle utfordringer og forutsetninger. Olsen og Haug (2020) mener tilpasset opplæring kan forstås med både en smal og en vid tilnærming.

Den smale tilnærmingen er tiltak man gjør på individnivå eller i små grupper for å tilrettelegge arbeidsmåter (Olsen & Haug, 2020, s. 22). Den brede tilnærmingen tar mer sikte på den generelle kvaliteten ved undervisningen som omhandler alle elevene i en klasse. Tilpasset opplæring skal gagne alle elever uansett forutsetninger. Den skal gjøre at undervisningen er tilpasset både sterke og svake elever, - de som strever og de som ikke har noen spesielle utfordringer (Olsen & Haug, 2020). Med andre ord, så skal undervisningen ha så god kvalitet at den er tilpasset alle elevene i klassen. Olsen og Haug (2020) sier også at ved en god og tilpasset undervisning av høy kvalitet, så synker behovet for spesialundervisning.

Tilpasset opplæring for flerspråklige elever er et bredt fagområde og inneholder viktig kunnskap om hvordan lærere kan tilpasse undervisningen best mulig for flerspråklige elever. En pedagogikk som tilpasser for flerspråklige elever omhandler språklige emner, didaktiske emner og samfunnsfaglige emner (Befring et al., 2019, s. 552). Sentralt under språklige emner, så finner vi betydningen av morsmål og kunnskap om andrespråksinnlæring. Under didaktikken vil vi finne undervisningsmetoder, innhold i undervisningen og grad av måloppnåelse (Befring et al., 2019). Alle disse kan by på utfordringer ved undervisning av flerspråklige elever med kort botid, og det vil kunne kreve mye tilpasning for hver enkelt elev.

Befring et al. (2019) snakker om migrasjonsrelaterte lærevansker, dette er ikke diagnosepreget, men en sammenslåing av spesialpedagogikk og migrasjonspedagogikk. Det handler om kompetanse om hvordan en flerspråklig elev kan lære best mulig. En migrasjonrelatert lærevanske er derfor ikke av diagnostisk term, men det er utfordringer med å møte de kravene som stilles i grunnleggende ferdigheter som lese, skrive og regne (Befring et al., 2019, s. 554). Årsakene til at eleven ikke får tilfredsstillende utbytte av undervisningen kan være flere ting, men Befring et al. (2019) påpeker at det kan ha med undervisningsmetoder og innhold å gjøre, altså didaktikken som anvendes. Det er viktig å

påpeke at det også kan være andre grunner til at den flerspråklige eleven ikke får fullt utbytte av undervisningen, og Befring et al. (2019) nevner at det kan være sosiologiske faktorer og omstendigheter rundt elevens miljø både hjemme og på skolen som kan påvirke læringsutbyttet. Dette kan ha sammenheng med det Myklebust (2020, s. 117) nevner som to ulike dimensjoner; innholdsdimensjonen og likeverdighetsdimensjon, disse er viktige for å realisere prinsippet om tilpasset opplæring i den flerkulturelle skolen.

Innholdsdimensjonen viser til oppmerksomhet og innsats mot ferdigheter, kunnskaper og holdninger med utgangspunkt i den sosiokulturelle bakgrunnen til alle elever. Denne innsatsen og oppmerksomheten er av stor betydning for utvikling og læring i et komplekst og flerkulturelt samfunn. På skolen skal det være en aksepterende holdning for et bredt mangfold i klasserommet og det skal skapes gode relasjoner. Likeverdighetsdimensjonen, setter søkelys på de strukturelle forholdene som hindrer eller gir begrensede muligheter for læring for de som lærer seg norsk. Likeverdighetsdimensjonen omhandler dermed kunnskap om andrespråksinnlæring og bruk av pedagogikk for å lære bort til flerspråklige elever og minoriteter (Myklebust, 2020).

Det finnes mange måter å tilpasse undervisningen på. Jeg har valgt å se på hvordan lærere bruker interaksjon og samarbeid med elevene i undervisningen for å tilrettelegge for den enkelte elev, hvilke metoder de bruker og hvordan de erfarer å tilpasse undervisningen i praktisk arbeid på verksted.

2.3 Vygotsky og tilpasset opplæring

Vygotsky hevder at all utvikling synliggjør seg to ganger: først sosialt som faktiske, fysiske relasjoner mellom mennesker, og senere på et individuelt nivå som tankevirksomhet inne i individet.

Every function in the child`s cultural development appears twice: first on the social level and later, on the individual level: first between people (inter- psychological), and then inside the child (intra- psychological). This applies equally to voluntary attention, to logic memory, and to the formations of concepts. All the higher functions originate as actual relations between human individuals. (Vygotsky, 1978, s. 57)

For å kunne utføre selvstendig tenkning la Vygotsky vekt på språket som redskap, og som noe som utvikles gjennom sosial aktivitet. Vygotsky skiller mellom spontane begreper og vitenskapelige begreper. De vitenskapelige begrepene er terminologien, fagbegrep som eleven skal lære for å kunne utføre sitt arbeid. De spontane begrepene er dagligtalen som utvikler seg etter som språket får større ordforråd og nye innspill. De vitenskapelige begrepene hjelper eleven med referanserammer for spontane begrep, som igjen hjelper eleven med personlig tenkning og forståelse. Dermed blir språket et viktig hjelpemiddel for elevens selvstendighet (Vygotsky, 2014, s. 170 -173).

2.3.1 Den nærmeste utviklingssonen

Retten til tilpasset opplæring står sterkt i lovverket og vi finner den forankret i læreplanverkene. I denne sammenhengen ser jeg klare paralleller til Vygotsky sin teori om den nærmeste utviklingssonen. Undervisningen skal tilpasses, men den skal ikke være for lett og ei heller for vanskelig. Optimalt bør undervisningen og tilpasningen være på et nivå slik at eleven må strekke seg etter et litt høyere nivå enn de allerede innehar og hva de kan klare alene uten assistanse. Vygotskys læringsteori om den «nærmeste utviklingssonen» og «den kompetente andre» (Bråten, 2016, s. 125) vil være et viktig grunnlag for min oppgave, fordi den har klare paralleller til tilpasset opplæring. Det er begrenset hva eleven kan klare å lære alene, men med rett tilpasning etter elevens forutsetninger, så vil eleven kunne bevege seg imellom de ulike sonene etter som kunnskapen for de ulike oppgavene som skal utføres øker.

For å kunne forklare Vygotsky sin nærmeste utviklingszone, så har jeg valgt å lage en figur som illustrerer de ulike sonene.

Figuren viser 4 ulike sirkler, den første sirkelen er eleven selv, og sirkel to viser hva eleven kan mestre på egenhånd uten hjelp fra andre. Den tredje sirkelen er den «nærmeste utviklingssonen», denne er dynamisk. Det vil si at den endrer seg etter elevens selvstendighet i en oppgave. Den fjerde sirkelen i figuren er grensen for hva eleven kan klare med hjelp fra andre.



Figuren beskriver et utviklingsrom hos eleven, vi kan måle hva en elev kan mestre alene, og hva eleven kan mestre ved hjelp av en mer kompetent person. Det er denne sonen Vygotsky kaller for «utviklingssonen» (Vygotsky, 2014, s. 15).

The zone of proximal development is the distance between the actual development level as determined by independent problem solving and the level of potential development as determined through problem solving under adult guidance or in collaboration with more capable peers. (Vygotsky, 1978, sitert i Strandberg, 2008, s. 164)

Læreropp-gaven i denne sonen vil være å stimulere, støtte og lære eleven å utnytte samspillet med andre. Læreren er avhengig av å skaffe seg nødvendige kjennskaper til elevenes motivasjon og læringsberedskap for å avgjøre hvordan eleven best kan nyttiggjøre seg av dette samarbeidet. Vygotsky påpeker at man vil være avhengig av den «kompetente andre» i denne sonen (Vygotsky, 2014). Den «kompetente andre» kan være både medelever og lærere. For å utnytte denne sonen er veiledning og støtte fra «den kompetente» spesielt viktig, dette fører ikke bare eleven nærmere til å kunne utføre oppgaven alene, men samhandlingen vil kunne utvikle den flerspråklige elevens nivå og fremkalle allerede etablerte kunnskaper på elevens morsmål.

Et fremmed ord settes ikke øyeblikkelig i forbindelse med sin gjenstand, det skjer gjennom den betydningen som allerede er etablert på morsmålet; og på samme måte står et vitenskapelig begrep i forbindelse med sin gjenstand kun på formidlet måte, gjennom begreper som allerede er dannet (Vygotsky, 2014, s. 173).

I møte med nytt lærestoff, så vil uorganiserte, spontane begreper systematiseres ved hjelp av samhandling med en mer «kompetent andre», som i dette tilfellet stort sett vil være læreren som tilpasser undervisningen på verksted. Det vil derfor være viktig at læreren prøver å få eleven til å bruke sitt eget morsmål og allerede etablerte kunnskaper, for å

danne ny kjennskap til begrepet, og knytte dette til visuelle gjenstander og objekter eleven skal bruke (Engen & Kulbrandstad, 2016). På bakgrunnen av informasjonen læreren opparbeider seg om eleven, så kan læreren enten trekke seg unna fordi eleven mestrer, eller øke sin tilstedeværelse for å gi eleven mer støtte. Man kan også la eleven få tid til å prøve selv. Innen mange av de yrkesfaglige retningene er praktisk arbeid en stor del av hverdagen og en viktig del av innlæringen, men dette betyr ikke at eleven ikke trenger støtte i sin sone for å utvikle seg, snarere kanskje tvert imot så må læreren eller instruktøren vise og forklare før eleven kan prøve selv (Engen, 2007).

Elevene skal lære seg et håndverk og dermed vil lærere og veiledere ute i bedrift ha mye å si for elevens progresjon, utvikling og mestring. Lærere og veiledere må forklare og vise praktisk hvordan ting skal være og utføres. De må gå foran som gode eksempler og læremestere. For å visualisere denne støtten, så kan vi forestille oss en grunnmur på et hus: - dette er grunnkunnskapen om verktøy og begreper som må på plass før eleven kan arbeide selvstendig og starte arbeidet med å reise sitt eget «hus» av kunnskap. Grunnmuren bygges ved at læreren tilpasser undervisningen etter elevens forutsetninger i henhold til lovverket om rett til tilpasset opplæring (Opplæringsloven, 1998§ 1-3). Når denne er på plass kan kunnskapen utvikles, og med ny kunnskap kan man bygge videre. Noen av delene bygges alene fordi man har kunnskapen som behøves, andre må bygges i samarbeid med en læremester eller en annen som har mer kunnskap enn eleven. I disse delene av huset så beveger eleven seg inn i det Vygotsky kaller for den nærmeste utviklingssonen. Elevene kan trenge veiledning og støtte i problemer underveis, de må kanskje vises hvordan oppgaver skal utføres, eller de trenger hjelp til å forstå begreper som er viktige for utførelsen av oppgaven (Strandberg, 2008). Under «byggeprosessen» av kunnskapens hus, så vil man i likhet med virkeligheten da man bygger hus trenge stillas. Under byggeprosessen vil man trenge sikkerhet, støtte og samspill med andre for å bli bedre i oppgaven man utfører.

2.4 Samspill med andre og modellering

Samspill med andre er et nøkkelord for god undervisning ifølge Illeris (2012). Samspill med andre kan foregå som en imitasjon, der man prøver å etterligne noe som en annen utfører. Dette kan være en instruktør, lærer eller medelev. På et praktisk verksted vil en slik imitasjon finne sted mange ganger i løpet av en dag. Dewey kaller det mesterlære, mens Illeris (2012), kaller det for imitasjon. Illeris (2012), nevner også Bandura og hans forskning på imitasjon. Bandura hevdet at den positive eller negative responsen som den lærende får på sin adferd under imitasjonen vil ha innflytelse på det endelige læringsresultatet (Bandura, 1977). Dette kan også sammenfattes med anerkjennelse og hvor viktig anerkjennelse er for elevens læring. Det å føle seg trygg, sett og ivaretatt er grunnleggende for at eleven skal kunne få en god læringssituasjon (Jordet, 2020).

Banduras sosiale læringsteori vektlegger både ytre (sosiale) og indre (kognitive) faktorer for læring. Han hevder også at vi kan lære sosial oppførsel ved å observere og imitere andre (Bandura, 1977). Self-efficacy eller mestringsforventning handler om individets egen oppfatning av evner, ikke de faktiske evnene som eleven har, men troen på at man kan klare å gjennomføre en oppgave. Ifølge Bandura (1997), er disse forventningene om mestring og evne til å gjennomføre en oppgave sentrale for elevens motivasjon. En elev som forventer å mestre noe, vil normalt mestre bedre enn en elev som har lave forventninger til seg selv.

For å lære mener Bandura (1977, s. 23), at det trengs fire ulike steg: «*attention, retention, reproduction and motivation*». Det vil derfor være nødvendig at den lærende viser oppmerksomhet til det h*n skal lære og at det er minst mulig distraksjoner (attention). *Retention* handler om hvordan eleven lagrer informasjonen h*n har lært, blir den lagret ved å memorere, må det skrives ned, tas bilde av eller bli gjenfortalt? Her er det store individuelle forskjeller. *Reproduction* handler om å øve på det du har lært: «*practice makes perfect*». Kanskje må eleven gjenta øvelsen mange ganger for å få den til alene. Ved en slik gjentakelse for læring er motivasjon viktig (*motivation*). Eleven må ha en motivasjon for å lære og forstå hvorfor nytten av å lære er stor (Bandura, 1977).

De fire stegene som Bandura nevner, kan også sammenfattes med den algoritmiske tenkeren. Dette er en modell som er utviklet fra «*computational thinking*» (Wing, 2006, s. 33). Den algoritmiske tenkeren er en modell for elevene om hvordan de kan løse en oppgave, men også en modell for lærerne om hvordan de kan bygge opp oppgaver

(Utdanningsdirektoratet, 2019). Det er en problemløsningsmetode som innebærer å tilnærme seg et problem på en systematisk måte. Det handler om måten vi formulerer hva vi ønsker å løse og forslag om mulige løsninger. «Computational thinking builds on the power and limits of computing processes, whether they are executed by a human or by a machine” (Wing, 2006, s. 33). Utdanningsdirektoratet (2019) forenkler det med å si at man skal tenke som en «informatiker». Det vil si at eleven må vurdere hvilke punkter som skal til for å løse problemet. Eleven må se muligheten til å bruke teknologisk kompetanse, og samtidig vurdere begrensningene som vil være en del av problemløsningsfasen.



Grafisk fremstilling av den algoritmiske tenkeren. Figuren er hentet fra (Utdanningsdirektoratet, 2019)

Som vi kan se av figuren til Utdanningsdirektoratet (2019), består den av nøkkelbegrep på venstre side. Disse nøkkelbegrepene er måter man kan tenke seg systematisk frem til en løsning, mens høyre side har hvilke arbeidsmetoder man kan bruke for å løse problemet til hvert enkelt nøkkelbegrep. Eleven kan dermed lage seg modeller av problemet i den virkelige verden og fjerne detaljer som er unødvendige. På denne måten kan eleven komme frem til kjernen av problemet. Mange problemløsninger kan generaliseres og dermed overføres til bruk på andre problemer, slik at eleven kan løse flere lignende problem, eller de kan settes sammen og være en løsning på en mer kompleks og utfordrende oppgave.

En slik algoritmisk tenker kan pirre nysgjerrigheten til elevene, lære de systematikk og utholdenhet, men også gi de kreativitet og forståelsen av at det å gjøre feil noen ganger er nødvendig for å forstå. Samarbeid og erfaringsdeling står også sentralt for den algoritmiske tenkeren og dette kan også sammenlignes med Vygotsky sine tanker om samarbeid, erfaringsdeling og hjelp av den kompetente andre. Samarbeid, mot og muligheter blir også presentert i artikkelen til Wing (2006, s. 34) som: «Computational methods and models give us the courage to solve problems and design systems that no one of us would be capable of tackling alone». Dette utsagnet viser også at den algoritmiske tenkeren er i tråd med Vygotsky og den proksimale utviklingssonen, hvor man kan trenge hjelp og støtte fra andre for å løse en oppgave eller utfordring man står ovenfor.

Den algoritmiske tenkeren har arbeidsmåter som: *fikle, skape, feilsøke, holde ut og samarbeide*. *Fikle* og *skape* kan sammenfattes med hva Bandura (1977), nevner under sine steg om *attention og retention*. Skapertrangen handler ikke bare om å lage noe nytt, men også om hvordan du kan lagre kunnskap. Må man ta et bilde, eller vil du lage et dokument med notater? Skape kan også sammenfattes med *reproduction*, hvor du øver på det du har lært. I tillegg nevnes motivasjon som en viktig faktor og dette har sammenheng med evnen til å holde ut i den algoritmiske tenkeren. Motivasjon til å lære øker evnen til å holde ut når oppgaven gir deg motstand. Den algoritmiske tenkeren kan også bidra med en form for stillas, slik at elevene løser problemer i en gitt rekkefølge. Den vil ikke være et fullverdig «stillas» slik Jerome S. Bruner omtaler i neste kapittel, men mer et stillas for de evnerike elevene som kan arbeide mer selvstendig og tenke ut løsninger.

2.5 Scaffolding /Stillasbygging

En av kjernetankene til Vygotsky var at læring foregår via dialog og samhandling med en eller flere som er mer kompetent enn den som skal lære, og at språk, praktisk arbeid og visuell støtte er viktig for å lære og Vygotsky beskriver dette på følgende måte:

Children solve practical tasks with the help of their speech, as well as with their eyes and hands. This unity of perception, speech and action, which ultimately produces internalization of the visual field, constitutes the central subject matter for any analysis of the origin of uniquely human forms of behavior. (Vygotsky, 1978, s. 26)

Det konstruktivistiske læringssynet omhandler også bruk av «scaffolding», altså bruk av «stillas» i undervisningen (Bråten, 2016, s. 132). Bruner (1986, s. 73) skriver om hvordan scaffolding/stillas ligger nært til Vygotsky og den proksimale læringssonen. Han skriver om hvordan han tolker Vygotsky og hjelp fra den kompetente andre til å kunne løse en oppgave. Et slikt stillas kan ifølge Bruner (1986), være spørsmål/ veiledning som kan lede eleven frem til et svar, det kan også være å vise i praksis hvordan oppgaven utføres, for så å la eleven prøve, og deretter veilede mot rett utførelse.

I praksis kan dette dreie seg om at læreren kommer med hint/støtte opp under læringsforsøket til hva som kan være løsningen på oppgaven. Stillaset vil være en type kognitivt reisverk som eleven kan vokse i, og som senere fjernes gradvis når eleven er kompetent til å utføre oppgaven på egenhånd (Bråten, 2016).

Greenfield (1984, s. 118) påpeker 5 kjennetegn som bør være til stede for at et stillas skal være støttende: "It provides a support, it functions as a tool, it extends the range of the worker, it allows the worker to accomplish a task not otherwise possible, and it is used selectively to aid the worker where needed". Greenfield mener altså at hjelpen må være støttende til den lærende, og fungere som et redskap. Videre må stillaset gjøre slik at eleven eller den som støttes, settes i stand til å gjennomføre oppgaver den tidligere ikke kunne utføre uten hjelp fra stillaset. Det er også viktig at stillaset er til stede ved behov.

Vygotskys begrep om den nærmeste utviklingssonen er ifølge Lyngsnes og Rismark (2020), et forsøk på å fange den kognitive siden ved en elev sin læreprosess. De mener stillaset blir som en brobygger mellom teorien og hvordan eleven kan lære, - fra teori til didaktisk arbeid.

Den nærmeste utviklingssonen blir også koblet opp til stillas og det Tharp og Gallimore (1989, s. 44) kaller for «*assisted performance*». Det kan forklares med den assistansen som eleven får av en mer «kompetent annen» for å utvikle sin nærmeste utviklingszone. Tharp og Gallimore (1989, s. 47) har satt opp seks ulike metoder for å assistere læring på i den nærmeste utviklingssonen: «*modeling, contingency managing, feeding back, instructing, questioning, and cognitive structuring*» På norsk har Lyngsnes og Rismark (2020, s. 68) oversatt dette til: «*modellering, forsterkning, tilbakemelding, instruksjon, stille spørsmål og kognitiv strukturering*».

Modellering er noe vi ser mye av innen språklæring, men også praktisk arbeid utøver bruk av modellering eller imitasjon. Det er likevel noen forhold som påvirker om en imitasjon finner sted og dette avhenger blant annet av kjønn, alder og relasjon mellom de lærende (Lyngsnes & Rismark, 2020). Forsterkning kan forklares med positiv eller negativ tilbakemelding på det som er lært. I hovedsak snakker vi om positiv tilbakemelding for å bekrefte og befeste det som allerede er lært og dermed sikre et engasjement for videre læringsarbeid (Lyngsnes & Rismark, 2020). Tilbakemelding er å gi en respons til noen eller på noe. Dette kan sammenlignes med tilbakemeldinger som elever får på oppgaver og prøver, gjerne med en fremovermelding med hva eleven kan forbedre til neste gang. Innen instruksjon, så snakker vi direkte om «*assisted learning*». Eleven skal få en instruks på hvordan en oppgave skal utføres eller den kan brukes til å regulere oppførsel (Lyngsnes & Rismark, 2020, s. 69).

Det å stille spørsmål er en stor del av undervisningen, og Tharp og Gallimore (1989) mente at skolen var dominert av vurderende spørsmål istedenfor å stille assisterende spørsmål. Siden det er en stund siden Tharp & Gallimore mente dette, så var det interessant å observere om lærerne fortsatt stilte vurderende spørsmål og om de nevnte dette under mine spørsmål om vurdering. Assisterende spørsmål skal stimulere det mentale hos elevene, og læreren kan hjelpe elevene med å gå utover sitt aktuelle utviklingsnivå (Lyngsnes & Rismark, 2020, s. 69). Kognitiv strukturering kan ifølge Lyngsnes og Rismark (2020) deles i to og omtales som forklaringsstrukturer og strukturer for egen tenkning. Den førstnevnte er eksempelvis lærers gjennomgang av teori eller fakta, mens den sistnevnte er å hjelpe eleven med strategier for å

løse et problem. Dette kan ofte gjøres ved forklaring av fagbegrep, hvor lærer hjelper eleven med å dele opp ordet, se etter slektskap til andre ord eller viser visuell støtte (Lyngsnes & Rismark, 2020). Som vi ser så henger Vygotsky og den nærmeste utviklingssonen tett opp til hvordan vi arbeider med stillasbygging. Lærere gir støtte og veiledning så eleven kan mestre sammen med den kompetente andre, når eleven mestrer, så fjernes stillaset og eleven har flyttet sin egen grense for læring, eleven er nå selvstendig i arbeidsoppgaven.

2.6 Utvidet læringsrom

Innen videregående skole og spesielt innen yrkesfaglige studieretninger, så brukes ofte andre opplæringssteder utenfor skolen. Dette kan være ekskursjoner til spennende bedrifter, og arbeid ute i bedrifter over ulike tidsrom i faget yrkesfaglig fordypning. Jordet (2010) Beskriver i sin bok om «*klasserommet utenfor – tilpasset opplæring i et utvidet læringsrom*», og hvordan dette kan gjennomføres på ulike måter. Her skriver Jordet (2010) om betegnelsen «uteskole» som mange kan sammenligne med turdager og lek/aktivitetsdager på yngre trinn. Men et utvidet klasserom kan være så mye mer, og ved å ta i bruk lokale bedrifter slik yrkesfag gjør ved yrkesfaglig utplassering, så skapes en helt annen motivasjon og erfaring hos eleven. Jordet (2010), sier følgende om å ta i bruk lokalsamfunnet:

«... som ressurs i opplæringen innebærer at man må «åpne øynene» for de mange læringsmuligheter som ligger i å samarbeide med aktører i eget lokalsamfunn». Og videre skriver Jordet (2010): «... potensialet er derfor stort. Ved å utføre «ekte arbeid» som har en funksjon i det virkelige liv, kan opplæringen oppleves mer meningsfull for mange elever». (Jordet, 2010, s. 40)

Yrkesfag bruker yrkesfaglig fordypning for at eleven skal kunne få erfaring fra arbeidslivet, knytte kontakter og skape nye relasjoner gjennom skolen (Utdanningsdirektoratet, 2020c). Yrkesfaglig fordypning (YFF) er et stort fag med 168 timer på vg1 og 253 timer på vg2, og tar utgangspunkt i kompetansemål fra læreplanen på VG3 nivå (Utdanningsdirektoratet, 2020c). Dette er de samme kompetansemålene som elevene følger da de går ut som lærling i en

bedrift. Ifølge Utdanningsdirektoratet (2020c) så skal YFF gi elevene mulighet til å veksle mellom ulike opplæringsarenaer og oppleve arbeidssituasjoner som er realistiske i forhold til det som møter de ute i ordinært arbeidsliv. Bruk av utvidet klasserom og yrkesfaglig fordypning vil være en veksling mellom induktiv og deduktiv læring. Deduktiv læring foregår når teorien gjennomgås i klasserommet først, for så å prøves ut i praksis. Dette er en godt brukt metode i skolen og den gir elevene kunnskap de kan erfare og bygge videre på. En induktiv metode vil være at eleven møter utfordringer og problemstillinger ute i bedrift som eleven ikke har kunnskap om fra før, som man stiller spørsmål rundt ved neste teoriforelesning på skolen (Jordet, 2010, s. 48).

2.6.1 Tilpasset opplæring og utvidet læringsrom

Den tilpassede opplæringen kan være utfordrende med tanke på YFF, siden læreren ikke er med eleven hele tiden den er i bedrift. Det er derfor viktig at bedriftene forberedes i møte med eleven, de må også få vite elevens forutsetninger for å lære og settes godt inn i læreplansammenhengen som YFF inngår i.

Utenfor klasserommet møter eleven oppgaver i næringslivet som krever problemløsende, utforskende og praktiske egenskaper (Jordet, 2010, s. 41). Disse oppgavene kan være svært utfordrende for en elev med kort botid i Norge, mye grunnet mangel på språklig kompetanse. Her kommer vi tilbake til Vygotsky og det Jordet (2010), omtaler som tre sentrale begreper fra Vygotsky sin tankegang: spontane og vitenskapelige begreper og den nærmeste utviklingssonen. Som nevnt tidligere så er spontane begrep i konstant utvikling hos eleven og de vil være tilpasset kulturen og bakgrunnen. Variasjonen vil derfor være stor i hvilke begrep som finnes blant mangfoldet i en yrkesfagklasse. De vitenskapelige begrepene som vi kan omtale som fagbegrep, er ord og begrep som læres og utvikles i samarbeid med andre og med faget de arbeider med. Flerspråklige elever kan ha mangler i sine spontane begrep, det kan være at disse begrepene ikke finnes i morsmålet deres, eller at de ikke har noe kjennskap til dem fra før på andrespråket. Disse utfordringene kan føre til at de flerspråklige elevene vil ha problemer med å tilegne seg vitenskapelige begrep.

Ved bruk av utvidet læringsrom som YFF gir muligheter til, påpeker Jordet (2010) muligheten man har til å nyttiggjøre seg av de spontane begrepene for å bygge videre på de vitenskapelige. Ved å bruke et utvidet læringsrom, kan elevene fortelle, observere, skape og

kommunisere uavhengig av kultur og språk. Det utvidede klasserommet som YFF og praksis i bedrift gir, kan stimulere den flerspråklige eleven til å utvikle sine begrep, både de spontane og de vitenskapelige. Det vil gi dem muligheter til å vise kunnskap selv om de har manglende andrespråksferdigheter. I tillegg gir YFF muligheter til å danne nettverk, noe som kan være avgjørende for om du får tilbud om læreplass eller ikke etter vg2. Et annet nyttig aspekt med YFF er at eleven får øvet sin sosiale kompetanse ved å være ute blant voksne mennesker i et normalt arbeidsliv. Her vil de lære å måtte tilpasse seg bedriftens kultur, normer og regler, noe som er nyttig erfaring og kunnskap for videre arbeid.

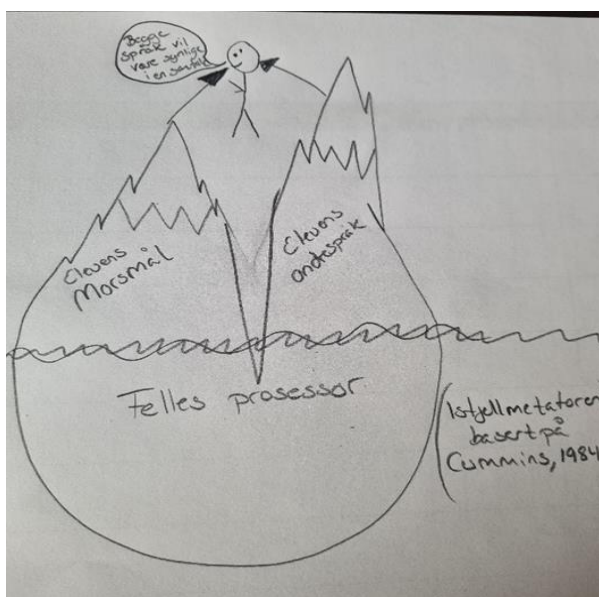
2.7 Toterskelteorien

Siden språket spiller en stor rolle for læring, så velger jeg å presentere toterskelteorien som en del av min teori. Dette fordi under intervjuene, var det flere av lærerne som nevnte utfordringer med begreper og forståelsen av ord som et problem, og som noe de måtte være flinke til å tilpasse for i undervisningen. Blant annet tilpasset lærerne for de flerspråklige elevene ved å utarbeide en begrepsordbok. Denne ble gitt til alle elevene, men for å forstå hvilken nytte den har for de flerspråklige elevene ser jeg det som svært nødvendig å presentere toterskelteorien til Cummins.

Språklageret i hjernen kan forklares med «The Underlying Proficiency» (SUP), billedlig forklares det som to ballonger som blåses opp i samme rom. Når den ene ballongen øker i størrelse, så skjer dette på bekostning av mulighetene til den andre ballongen. Om vi overfører dette til språk, så vil vi kunne si at det ene språket tar mer plass enn det andre i hjernen vår (Engen & Kulbrandstad, 2016).

Motsatsen til SUP er CUP, «Common Underlying Proficiency Model» av Cummins (Engen & Kulbrandstad, 2016). Denne modellen kan billedlig forklares som to isfjelltopper som stikker opp av havet, men med felles kilde under havoverflaten. Ved å overføre dette bildet til språk, så kan vi tenke oss til at både morsmålet og det nye språket har en felles prosessor, men begge språkene vil være synlige i en samtale. Disse isfjellene er de vi kan omtegne som toterskelteorien (Engen & Kulbrandstad, 2016, s. 168-169).

Toterskelteorien består av et øvre og et nedre nivå. Det nedre nivået er en form for minimumsnivå som eleven må nå for å unngå uheldige og negative konsekvenser av sin egen tospråklighet. Om man har språkferdigheter under dette nivået, vil det si at man hverken behersker morsmål eller andrespråk i særlig stor grad og dette kan virke negativt inn på både kognitiv funksjon og på skoleprestasjoner. Det øvre nivået kan omtales som det nivået hvor eleven kan ha fordeler av sin tospråklighet. Elevene i den øvre delen har aldersadekvate kompetanser i to eller flere språk og høster fordeler av dette. Vi ser derfor at tospråklighet kan gi både ulemper og fordeler for eleven, alt etter som hvilket nivå språket befinner seg på (Cummins, 2000).



Isfjellmetaforen basert på Cummins, 1984. Jeg har selv tegnet den for å visualisere. Her ser vi at begge språkene er synlige over overflaten. Begge språk vil også være synlige i en samtale. Felles for språkene er at de har felles prosessor. En elev med adekvate kunnskaper i begge språk vil høste fordeler av å være tospråklig, mens en som har manglende kunnskaper i begge språk vil oppleve motsatt effekt.

2.8 Skille mellom BICS og CALP

Det ble definert et skille mellom «Basic Interpersonal Skills» (BICS) og «Cognitive/Academic Language Proficiency» (CALP). Om vi tenker tilbake på isfjellsammenlikningen, så kan vi forstå dette skillet som kognitive prosesser på overflaten. Over vannoverflaten vil vi finne *kunnskap, forståelse og bruk*, og under overflaten vil vi finne *analyse, syntese og vurderinger*. Språklig sett hevder Engen og Kulbrandstad (2016, s. 171), at vi har *ordforråd, uttaleferdigheter og grammatikkferdigheter* over vannflaten, mens under finner vi de *dypere og nyanserte ferdighetene* som vi kan knytte til mening og kreativ komposisjon.

Med denne kunnskapen, kan man forklare hvorfor elever med flerspråklig bakgrunn og kort botid i Norge faller igjennom ved bruk av fagspråk, men fungerer tilsynelatende godt i

hverdagsspråket. Elevene har tilstrekkelig kompetanse og evne til å snakke med jevnaldrende (BICS), men ved klasseromsundervisning og bruk av fagbegreper, har ikke elevene tilstrekkelig kompetanse på andrespråket (CALP) til å forstå (Engen & Kulbrandstad, 2016, s. 171).

Barn med gode samtaleferdigheter framstår som kompetente språkbrukere, og som modne for å motta opplæring sammen med innfødte språkbrukere. Likevel kan de altså mangle evne til å mobilisere høyere mentale prosesser som syntese, diskusjon, analyse, evaluering og fortolkning. (Engen & Kulbrandstad, 2016, s. 172)

Det kan derfor være mulighet for at lærere undervurderer eleven, fordi eleven ikke behersker å uttrykke seg godt nok på andrespråket selv om eleven innehar kompetansen på sitt morsmål. Morsmålet er viktig for innlæringen av det akademiske språket og lærere bør derfor benytte oversettelser til morsmål eller tospråklige lærere for å tydeliggjøre begrep for eleven (Spernes, 2020).

Kapittel 3: vitenskapsteori og metode

Målet med dette kapitlet er å presentere mine valg i forhold til forskningsdesignet på oppgaven. Metode kommer av det greske *methodos*, og betyr at man kan følge en bestemt vei mot et mål (Christoffersen & Johannessen, 2018). Denne bestemte veien består av fire grunnleggende prinsipper som handler om åpenhet, systematikk, grundighet og dokumentasjon (Christoffersen & Johannessen, 2018, s. 16). Metodekapitlet mitt består av flere underkapittel hvor jeg redegjør og begrunner for mine valg ved hjelp av relevant litteratur om forskningsmetode underveis i prosessen.

Jeg vil presentere hovedpunktene for studien, utvalg av informanter, innsamling av data og bearbeiding av disse. Videre vil jeg presentere hvilken tilnærming jeg har valgt for forskningen min og hvordan analysen er gjennomført. På denne måten har jeg kunnet vise gjennomsiktighet i min forskning. Gjennomsiktighet i forskning er viktig for å styrke min gyldighet og troverdighet.

3.1 Vitenskapsteoretisk perspektiv og begrunnelse for valg av metode

På bakgrunn av min problemstilling om hvordan lærere på yrkesfag tilpasser undervisningen sin for flerspråklige elever med kort botid, hadde jeg et valg mellom fenomenologi og hermeneutikk. Men valget falt på en fenomenologisk-hermeneutisk tilnærming. Hovedårsaken til dette er forforståelsen jeg har som lærer innen yrkesfag. Forforståelsen er innen hermeneutikken anerkjent og nyttig, mens innen fenomenologien skal man prøve å være så objektiv som mulig for å fange hva som virkelig skjer uten å fortolke det. Etter mange runder frem og tilbake, så falt valget på en kombinasjon av disse to.

Jeg ønsket å utfordre meg selv som forsker og gå inn i prosjektet med en objektiv rolle, dette er også hovedgrunnen til at jeg valgte å være det Christoffersen og Johannessen (2018, s. 68-69) kaller for observerende deltaker eller ikke-deltakende observatør i mine observasjoner. Videre utforsker problemstillingen for masteroppgaven et fenomen. Fenomenet er hvordan lærerne erfarer å tilpasse undervisningen for de flerspråklige elevene. Fenomenologien er «læren om det som viser seg» (Kvarv, 2014, s. 87) Den første moderne fenomenologen Edmund Husserl beskriver et fenomen som «det som viser seg

eller kommer til syne» og «han oppfattet dette som bevissthets måte å mene noe eller tillegge noe virkelighet eller mening» (Kvarv, 2014, s. 88). Fenomenet «tilpasset opplæring» kan jeg se ved å observere hva læreren gjør for å tilpasse undervisningen for eleven, men det gir meg ingen begrunnelser for valgene som læreren gjør for å tilpasse undervisningen.

For å søke svar på min problemstilling og for å få frem erfaringer og begrunnelser for valg lærerne gjør, måtte jeg i tillegg søke informasjon hos de som tilpasser undervisningen, nemlig lærerne på yrkesfag. Derfor valgte jeg å intervjuere lærere i etterkant av observasjonen. Intervjuene måtte transkriberes og jeg ble sittende med et tekstdokument til slutt, det var her hermeneutikken kom inn gjennom mitt analysearbeid.

Hermeneutikken er en forståelseskunst og en tolkningslære. Det betyr at jeg som forsker skal sette meg inn i andre menneskers situasjoner, tolke disse og lete etter dypere meningsinnhold (Lægreid & Skorgen, 2014). Ifølge Lægreid og Skorgen (2014, s. 9) kommer hermeneutikken fra det greske ordet «*hermeneuin*», som kan oversettes til «å utrykke» og vi kan videre sette ordet til å bety «*fortolke og forklare*» Her ville min forforståelse spille en stor rolle og sette preg på mine analyser av dataene.

3.2 Fenomenologisk- hermeneutisk perspektiv

Mine forskningsspørsmål førte meg til et fenomenologisk- hermeneutisk forståelsesperspektiv. Med et fenomenologisk forståelsesperspektiv, var jeg opptatt av den subjektive verden. Mitt ønske om å bruke en fenomenologisk metode var på bakgrunn av at jeg ønsket å fange opp hvordan fenomenet tilpasset opplæring erfarer av mine informanter. Et fenomen kan forstås på mange ulike måter og slik fenomener tolkes i min masteroppgave er basert på måten jeg har forstått fenomenet. Innen fenomenologisk filosofi, så ønsker man å få frem en fordomsfri beskrivelse av fenomenene, Kvale og Brinkmann beskriver dette med følgende ord:

Når det er snakk om kvalitativ forskning, er fenomenologi mer bestemt et begrep som peker på en interesse for å forstå sosiale fenomener ut fra aktørenes egne perspektiver og beskrive verden slik den oppfattes for informantene, ut fra den forståelsen om at den virkelige virkeligheten er den mennesker oppfatter. (Kvale & Brinkmann, 2017, s. 45)

Slik jeg tolket dette, beskriver Kvale og Brinkmann, at vi alle har ulike tolkninger og oppfatninger av et fenomen, men at det er viktig å beskrive informantenes oppfattelse nøye. Siden jeg selv arbeider som lærer, var jeg bevisst på å ikke danne meg en hypotese eller en iver etter å finne en bestemt retning innen fenomenet tilpasset opplæring. Likevel har min forforståelse en viktig rolle i hvordan jeg tolker mine informanter innenfor hermeneutikken, fordi vi kommer fra like yrker og delvis vil ha en felles forståelse av skoleverket. Innen fenomenologien skal man egentlig legge til side sin egen forforståelse, mens innenfor et hermeneutisk perspektiv er forforståelsen min nødvendig for tolkningen. Dette er en av hovedårsakene til at jeg valgte et fenomenologisk- hermeneutisk perspektiv i tillegg til at min problemstilling selvsagt har vært styrende for metode. Gilje og Grimen (2021, s. 145), skriver at vi alle har våre oppfatninger om hvem vi er, hvor vi kommer fra, og hvordan ting bør være og at vi dermed tolker en fortolket eksistens:

Alle disse elementene er medbestemmende for hvordan våre samfunn er og at vi som samfunnsforskere derfor må tolke noe som allerede er fortolkninger, dvs. sosiale aktørers fortolkninger og forståelse av seg selv, av andre og av den fysiske verden. Samfunnsforskere må med andre ord forholde seg til en annen verden som allerede er fortolket av de sosiale aktørene selv. (Gilje & Grimen, 2021, s. 145)

Jeg som forsker var på leting etter informantens forståelse og tolkninger av fenomenet jeg ønsket å se på, videre kunne jeg analysere disse og gjøre mine egne tolkninger der hvor det var passende. Min fortolkning beveget seg mellom helhet og del, det som skal fortolkes og den sammenhengen det ble fortolket i. En slik bevegelse mellom helhet og del omtales som den hermeneutiske sirkel (Gilje & Grimen, 2021, s. 153). Den hermeneutiske sirkel og dens prosess starter med en gang jeg trer inn i feltet som forsker og gjennom hele analysen. Hvordan fenomenet fortolkes vil være avhengig av hvordan konteksten fortolkes og omvendt (Gilje & Grimen, 2021). Gadamer (1990/2010) Bruker begrepet horisontsammensmelting. Dette begrepet kan forklares med at horisonten er i utvidet forstand rekkevidden av det vi har mulighet til å forstå, mens man i møte med andre med sin

egen horisont og forståelse vil gi oss ny kunnskap og dermed økt forståelse. I denne sammensmeltingen dannes enda en ny horisont og vår forståelse utvides i møte med en annens horisont.

3.3 Kvalitativ tilnærming

For min studie, så har jeg valgt en samfunnsvitenskapelig, kvalitativ tilnærming. Jeg valgte denne tilnærmingen fordi jeg ønsket å gå i dybden på tilpasset opplæring for flerspråklige elever ved arbeid på verksted, og i praktiske oppgaver på yrkesfag innen den videregående opplæringen.

Kvalitative metoder har ulike fortolkende teoretiske retninger. Et kjennetegn ved kvalitativ metode er årsaksforklaringer og få informanter, som man ofte observerer i sine naturlige omgivelser (Ringdal, 2018). Den kvalitative forskningen kan gjennomføres på mange ulike måter, men jeg valgte å gjennomføre observasjon og senere et semistrukturert intervju. Siden forskjellige emner kan utforskes ulikt, så var det viktig at min forskning var transparent (gjennomsiktig). Jeg som forsker måtte derfor vise alle ledd i forskningen på en tydelig måte.

En kvalitativ studie vil gi andre metodiske muligheter og utfordringer enn en kvantitativ studie vil kunne gi. En kvantitativ studie ville kunne gitt meg mange flere informanter og analysen av data ville kanskje kunne gitt meg mulighet til å generalisere, men med en kvalitativ studie har jeg fått en unik mulighet til å gjøre et dypdykk inn i en flerspråklig, yrkesfaglig verden. Dette dypdykket har gitt meg god og nyttig informasjon om tilpasset opplæring for flerspråklige elever, og jeg vil anta at noe av denne informasjonen vil kunne overføres til egen praksis av den som leser oppgaven.

3.4 Utvalg

Mine informanter var tre lærere på en yrkesfaglig skole. Disse ble utvalgt med en strategisk utvelgelse (Christoffersen & Johannessen, 2018, s. 50). Det vil si at jeg på forhånd tenkte igjennom hvilken yrkesfaglinje jeg kunne minst om, og hvor jeg visste at det var flerspråklige elever som passet min problemstilling. Jeg tok kontakt med skolen for å få tillatelse av rektor og avdelingsleder for å forske ved deres skole. Ledelsen kan i enkelte tilfeller være «dørvoktere», og gjøre at tilgangen til informanter er begrenset (Christoffersen &

Johannessen, 2018). Jeg ble heldigvis møtt med en positiv holdning, men de var usikre på om de hadde nyankomne, flerspråklige elever i den klassen jeg ønsket å følge lærernes arbeid i. Etter flere runder med samtaler og epost, så fikk jeg endelig tillatelse til å ta kontakt med lærerne direkte. Jeg sendte dermed ut en vennlig epost med forespørsel om en samtale med de tre informantene.

Det var viktig for meg å ha en god dialog i forkant av observasjon og intervju for å skape tillit til informantene. Mine informanter har ulike bakgrunner og ulik fartstid i skoleverket. De har alle lang og bred erfaring fra et aktivt yrkesliv med fagbrev innen ulike elektrofag. En av informantene har ingeniørutdanning, og de har alle godkjent yrkesfaglærerutdanning. En av informantene har i tillegg tatt masterutdanning innen pedagogiske fag, og de andre informantene har ulike etterutdanninger innen rådgivning, coaching, og spesialpedagogikk. Informantene har ulike fartstid i skoleverket og det spenner seg fra 3 – 25 år Dette mener jeg taler til min fordel fordi jeg fikk ulike meninger, synspunkt og perspektiv. Informantene har vist stor velvilje og imøtekommenhet for meg og min rolle. De har villig delt informasjon om oppgaver, arbeidsmetoder, erfaringer og valg de gjør underveis i løpet av en arbeidsdag. Skolen jeg har hentet mine informanter fra er en yrkesfagskole på Østlandet med linjer innen elektro- og mekaniske fag. Skolen tilbyr også restaurant og matfag samt utdanninger innen helse. Skolen er godt utstyrt med store verkstedsområder og god tilgang på nytt og oppdatert verktøy og maskinvare.

Årsaken til at jeg kun har 3 informanter er fordi det i starten var utfordrende å få respons fra skolene som jeg ønsket å komme inn på. I utgangspunktet ville jeg ha to ulike skoler med 3 informanter på hvert sted, men jeg ble nødt til å nedjustere antallet. Mitt valg av kvalitativ metode med transkribering av intervju og observasjon er tidkrevende metoder og med et samfunn preget av Covid 19, hvor de videregående skolene var preget av rødt nivå og dermed begrenset tilgjengelighet for meg som forsker, så ble det ikke like lett å få komme inn da det passet for både meg og informantene.

3.5 Observasjon

Problemstillingen for denne masteroppgaven legger ikke direkte til rette for en observasjon. Likevel ønsket jeg å gjennomføre en observasjon fordi jeg ville se hvordan læreren tilpasser undervisningen og ikke bare høre om erfaringene via et intervju eller annen uformell samtale. Jeg ville oppleve med ulike sanser hvordan dette foregikk. Ifølge Postholm og Jacobsen (2018) handler ikke observasjon bare om å se, men man skal også bruke de andre sansene for å oppfatte og forstå.

For å påvirke i minst mulig grad, så valgte jeg å innta en rolle som «observerende deltaker», også kalt «ikke-deltakende observatør» (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 114). En observerende deltaker kan være til stede i rommet det observeres, men skal ikke ha noen samhandling med de som observeres. I klasserommet kunne elevene stille meg spørsmål om hvorfor jeg var der, disse svarte jeg vennlig på, men alt som hadde med selve undervisningen å gjøre måtte jeg henvise videre til lærer. På denne måten kunne jeg observere fra ulike steder i klasserommet å få med meg både samtaler, kroppsspråk og andre handlinger som ble utført (Postholm & Jacobsen, 2018). Ved å være en «observerende deltaker» vet de som observeres at jeg observerer dem, i dette tilfellet så var det læreren jeg hadde søkelys på. Likevel, for at mine notater skulle bli fullstendige, så var jeg også nødt til å se hva elevene gjorde. I dette tilfellet, ble elevene informert av lærer og de ble gitt info fra meg om at jeg kom til å observere dem. De fikk informasjon om at alle notater ville bli anonymisert, og elevene fikk også muligheten til å ikke delta og få et alternativt undervisningsopplegg, men ingen valgte å avstå fra observasjonen.

3.5.1 Dokumentasjon av observasjon

Jeg gjennomførte flere observasjoner, men av samme elevgruppe i ulike timer. På denne måten fikk jeg se elevene med de ulike lærerne jeg ønsket å intervju. Etter observasjonene kunne jeg sammenligne mine notater å se etter likheter og ulikheter.

Det finnes flere måter å gjøre observasjonsnotater på, men vi kan skille mellom strukturert og ustrukturert observasjon. Den strukturerte observasjonen er forhåndsbestemte kategorier som bestemmer hva som skal registreres og observeres (Christoffersen & Johannessen, 2018, s. 70). Mitt valg falt på ustrukturert observasjon, dette fordi jeg ikke hadde noen klar formening om hvilke detaljer jeg skulle se etter. Det eneste jeg hadde klart

for meg, var at fokuset mitt skulle være å se på de ulike tilpasningene som læreren gjør underveis. Dette kunne jeg selvsagt ha skrevet ned i en mer strukturert form, men jeg ville ha mulighet til å notere ned alt av interesse. Christoffersen og Johannessen (2018), skriver at det kan være lurt å bestemme seg på forhånd for enkelte elementer som skal observeres, da sikrer man at man får de dataene man kan ha behov for til analyse.

Jeg hadde med meg en notatblokk som jeg på forhånd hadde delt inn i tre kolonner på hver side. Her skrev jeg ned tema og oppgave i første kolonne, hva lærer gjør i andre kolonne og hva elev gjør i tredje kolonne. Jeg hadde også plass til å skrive ned ytre faktorer som støy og andre momenter som følelser og sitater utenfor den tredje kolonnen. Feltnotatene ble datert og jeg hadde på forhånd delt inn i elev a, elev b osv., som er hovedgrunlaget for mine data. Observasjonene ble fortløpende notert ned. Ved en slik observasjon, så må man skrive raskt og ofte i stikkordsform. Rett etter observasjon er en tidskritisk fase, ifølge Christoffersen og Johannessen (2018, s. 73). Her må man være rask til å lese igjennom feltnotater og skrive mer utfyllende kommentarer mens observasjonen ennå er fersk i minnet. Om man ikke gjør dette, så kan man gå glipp av verdifulle data.

3.5.2 Avslutte observasjon

Jeg hadde flere timer med observasjoner fra ulike undervisninger med elev a, b og c. Jeg valgte å følge disse elevene med tre ulike lærere og observere i ulike fag. Det kan være vanskelig å vite når man har nok data, men ifølge Christoffersen og Johannessen (2018, s. 73), så kan man velge å avslutte observasjonen da man ser at man ikke får tilføyd noe nytt av data. Jeg valgte å avslutte min observasjon da jeg hadde fullført tre observasjonstimer med de tre lærerne som også skulle være mine informanter. Da jeg leste igjennom mine notater, var det ingen ny informasjon som kom frem, og eleven oppførte seg noenlunde likt i de ulike timene og lærerne tilpasset undervisningen uten å tilføre noen nye aspekter. Alle mine notater fra observasjonene som ble gjennomført er renskrevet og brukt inn i min analyse sammen med transkripsjonene.

3.6 Det kvalitative forskningsintervjuet

Det kvalitative intervjuet kan sees på som en samtale mellom informant og forsker, hvor forskeren har et spesifikt formål for intervjuet. «Formålet med det kvalitative forskningsintervju, er å forstå sider ved intervjupersonens dagligliv, fra hans eller hennes eget perspektiv» (Kvale & Brinkmann, 2017, s. 42). Mitt mål med intervjuene jeg har gjennomført, var å få en innsikt i hvordan informantene selv ser på tilpasset opplæring, og hvordan de selv erfarer det å tilpasse undervisningen for de flerspråklige elevene. Et kvalitativt intervju var derfor et godt utgangspunkt for å få kunnskap om informantenes egen opplevelse og refleksjon over emnet (Kvale & Brinkmann, 2017).

3.6.1 Semistrukturert intervju

Kvalitative intervjuer kan utføres og utformes med ulik grad av struktur. Mitt valg falt på et semistrukturert intervju. Bakgrunnen for mitt valg av semistrukturert intervju var at jeg ønsket en større frihet til å spørre informantene om det jeg observerte på de ulike undervisningsøktene. Man kan bruke semistrukturerte intervju når man ønsker å forstå temaer ut fra informantens eget perspektiv (Kvale & Brinkmann, 2017). Selv om et semistrukturert intervju ikke er helt åpent, så ga det meg som forsker likevel en større fleksibilitet underveis i intervjuene (Kvale & Brinkmann, 2017). Jeg valgte å utforme mine intervjuer på en måte som ga informantene mulighet til å fortelle om sine egne erfaringer og opplevelser, men hvor jeg også kunne spørre underveis for å få oppklaringer og en dypere forståelse for informantens opplevelse. Flexibiliteten dette ga meg var viktig for studien, for uten muligheten til oppfølgings spørsmål, så kunne besvarelsene blitt ufullstendige.

3.6.2 Intervjuguide

Et semistrukturert forskningsintervju kan innledes på lik måte som de strukturerte intervjuene. Ved å følge en strukturert form i starten, så får man sikret at alle informanter får den samme informasjonen om intervjuets hensikt og muligheten man har til å kunne trekke seg fra forskningsprosjektet. En stram struktur på starten av intervjuet gjør at man kan forsikre enhver informant om konfidensialitet og at svar ikke vil kunne identifiseres tilbake til informant. En slik struktur i starten kan også være med på å berolige engstelige

informanter om hvordan informasjonen vil bli behandlet og brukt, og dermed også ta vare på de forskningsetiske sidene ved prosjektet (Ringdal, 2018).

En intervjuguide kan variere fra stikkord ordnet i tematisk form, eller være ferdig formulerte spørsmål. Jeg valgte det sistnevnte som kan sees i vedlegg 3. Ferdig formulerte spørsmål gir ifølge Ringdal (2018, s. 244) en nybegynner en trygghet i intervjusituasjonen. Selv om jeg hadde ferdig formulerte spørsmål, så behøvde jeg ikke å følge disse likt hver gang. Jeg hadde muligheten til å komplementere intervjuene med disse spørsmålene om informantene selv ikke belyste de emnene jeg ønsket å få svar på (Ringdal, 2018). En intervjuguide med ferdig formulerte spørsmål ga meg derfor en trygghet som forsker, og jeg kunne selv velge hvordan jeg ønsket å bruke intervjuguiden i de enkelte intervjuene. Dette varierte derfor fra informant til informant.

Det var viktig at jeg som forsker, og i situasjonen som intervjuer, opptrådte på en ikke-ledende måte og forholdt meg nøytral. Siden muligheten for improvisasjon er stor i et semi-strukturert intervju, så måtte jeg være bevisst på og ikke påvirke eller lede informanten. Dette fant jeg fort ut at var en utfordring under mitt prøveintervju med en kollega. Det var derfor lurt å ha klart en liste med oppfølgingsspørsmål. Slike spørsmål viste informanten at jeg som forsker og intervjuer fulgte godt med i samtalen, men det ga også informasjon som var utfyllende og oppklarende. En spørsmålsutforming som jeg brukte var: «kan du si mer om dette?», eller jeg brukte hvem, hva, hvordan og hvorfor i oppfølgingsspørsmålene (Ringdal, 2018, s. 245). Her kom også mine observasjonsnotater godt med, da jeg kunne stille direkte spørsmål om konkrete situasjoner fra undervisningen. Slike spørsmål gjorde at informanten snakket løst og ledig, og de slapp å lete etter ordene for å fortelle om tidligere situasjoner.

Kroppsspråket til informanten under et intervju kan være viktig for analysen. Kroppsspråket kan gi informasjon om informanten svarer velvillig, er ivrig eller om det er visse spørsmål som gjør at informanten er usikker eller vag i sine besvarelser. Dette bør ifølge Ringdal (2018, s. 245) noteres ned under intervjuet og gjerne ved siden av de ulike spørsmålene. Jeg valgte å notere ned kroppsspråk i stikkordsform ved siden av spørsmålene som jeg hadde til intervjuet. Her oppdaget jeg at ved spørsmål som refererte direkte til hendelser jeg hadde observert, virket informantene mer villige til å forklare og fortelle enn om de selv skulle henvise til tidligere hendelser. Dette kan være fordi mine observasjoner var noe de

gjenkjente og dermed ikke behøvde å bruke ekstra energi på å huske tilbake, men kun fokusere på hva de gjorde, hvorfor de gjorde det og hvordan erfaringen deres var med situasjonen.

3.7 Datainnsamling

Siden samfunnet var preget av en pandemi da min datainnsamling ble gjennomført, så ble det kun tre informanter til mitt prosjekt. Observasjonen ble avtalt med de enkelte informantene og det var viktig for meg at det skulle passe dem godt og at situasjonen var trygg for både lærere og elever. På denne måten ble min observasjon så tett opp til virkeligheten som mulig, og jeg opplevde at elevene ikke så ut til å bry seg stort om at jeg var til stede. Intervjuene ble gjennomført etter avtale med informant og vi brukte ledige rom/kontor på informantens arbeidsplass, dette bidro til trygghet for informanten da omgivelsene var kjente (Kvale & Brinkmann, 2017). I tillegg var det viktig for meg at min forskning ikke skulle føre til stort «tidstyveri» for informantene og dette var også en av hovedgrunnene til at jeg reiste til informanten og ikke omvendt. Det var informanten som valgte tid og sted etter hva som passet h*n best. Intervjuene tok mellom 35 – 45 minutter å gjennomføre, og jeg opplevde informantene som trygge og komfortable med situasjonen. Før intervjuene startet, så presenterte jeg meg selv kort og jeg fortalte litt om bakgrunnen for mitt prosjekt. Jeg var også nøye med å forklare informantens rett til å kunne trekke seg fra prosjektet når de måtte ønske, og uten videre spørsmål fra min side. De ble garantert anonymitet og jeg fortalte litt om selve opptaket, og at dette ville bli slettet så fort min transkribering var ferdig. Oppstarten var kort og gjort med bakgrunn fra hva Brinkmann og Tanggaard (2019, s. 160) sier om de avgjørende første minuttene i et intervju. Informasjon er viktig, slik at informantene får en klar formening om intervjueren før de snakker ut om egne tanker, opplevelser og følelser rundt temaet de skal intervjues i (Brinkmann & Tanggaard, 2019, s. 160).

3.8 Forskerrolle

Med egen bakgrunn fra yrkesfag, så sitter jeg med min erfaring og mine antagelser. Min bakgrunn fra yrkesfag er av det mer teoretiske yrkesfaget. Jeg beveget meg derfor ut på ukjent grunn da jeg observerte elever i verkstedarbeid. Dette ga meg ny innsikt og nye

erfaringer i hvordan undervisningen kunne tilpasses, og hvor varierende undervisning kan være. Jeg har hatt vanskelig for å legge min forforståelse helt til side, men jeg har etterstrebet å være så nøytral som mulig da jeg gjennomførte mine observasjoner. Da jeg skulle analysere mine data etter observasjon og intervju, så kom min forforståelse og egen erfaring frem. Jeg vært klar over at dette kunne farge mine data, men bevisstheten min om denne muligheten gjorde at jeg kunne motvirke at det bare ble mine egne perspektiver. Jeg har vært bevisst på viktigheten med å trekke frem ulike perspektiver og at det var mine informanternes meninger som skulle fremmes gjennom analysearbeidet.

3.9 Transkripsjon og analyse

Å transkribere betyr egentlig å transformere, det vil si at man skifter form fra muntlig til skriftlig nedtegnet tekst (Kvale & Brinkmann, 2017, s. 205). Intervjuene ble spilt inn på lydopptak og jeg noterte stikkord underveis i intervjuene. Etter første prøveintervju ble jeg fort oppmerksom på at jeg noterte ned for mye underveis i intervjuet. Dette førte til mindre oppmerksomhet og delvis ukonsentrasjon underveis i intervjuet, dermed ble også oppfølgingsspørsmålene mine dårligere. Det var fint at jeg oppdaget dette under prøveintervjuet for da hadde jeg mulighet til å være mer bevisst på dette under intervjuene med informantene. Notater underveis ble begrenset til stikkord og rett etter intervjuet fylte jeg på med mer utfyllende kommentarer. Transkriberingen ble utført få timer etter hvert intervju, slik at dette skulle være friskt i minnet (Kvale & Brinkmann, 2017). Intervjuene ble gjennomført med en ukes mellomrom og jeg hadde derfor god tid til transkribering mellom hvert intervju.

Siden jeg gjennomførte lydopptak av intervjuene, ble det mulig for meg å kunne spille av intervjuene flere ganger, og jeg kunne stoppe lydopptakene under transkriberingen for å få med alle detaljer og skrive ned ordrett så langt det lot seg gjøre. Lydopptaket gjorde også at jeg kunne konsentrere meg om informantens tale, kroppsspråk og tenkepauser under intervjuet (Kvale & Brinkmann, 2017). Alle tenkepauser er markert med prikker(...) etter teksten. Transkriberingen er ordrett med unntak av enkelte ord på dialekt som jeg måtte oversette til bokmål. Jeg valgte å transkribere lydopptaket på bokmål, selv om mange ord under intervjuet var på bred dialekt. Dette førte noen ganger til det Kvale og Brinkmann (2017, s. 207) omtaler som «*fortolkningsmessige problemstillinger*». Ved å transkribere på

bokmål fikk jeg anonymisert innholdet i større grad enn om jeg hadde valgt å transkribere ordrett på dialekt, men likevel er det mine fortolkninger av ord og uttrykk som er uttrykt på dialekt og formalisert til bokmål. Disse dialektuttrykkene kunne blitt oversatt til andre ord og begrep om noen andre hadde transkribert.. De tre informantene hadde ulike dialekter, og om jeg ikke hadde transkribert på bokmål ville tekstmaterialet kommet nært opp til informantens muntlige stemme, og det kunne vært en fare for gjenkjenning av informantene i sitater brukt under analysen og jeg ville dermed brutt konfidensialiteten til informantene. I tillegg til å transkribere deres uttalelser til bokmål, har jeg valgt å gi informantene fiktive navn. Dette for og lettere kunne henvise til de under analysen. De fiktive navnene er: Ola, Espen og Knut.

All transkripsjon ble gjennomført rett etter intervjuet, dette for at jeg skulle ha intervjuet friskt i minnet, dette var spesielt viktig da det kunne være ord eller uttrykk som ble utydelige under innspilling (Kvale & Brinkmann, 2017). Etter at transkripsjonene var ferdige, fikk informantene lov til å lese igjennom transkripsjonen for å se om det samsvarte med hva de ønsket å formidle og for å kunne korrigere eventuelle misforståelser av både spørsmål og svar i etterkant. Det var derfor en form for validering at informantene leste igjennom transkripsjonen og mine oversettelser av deres dialektuttrykk.

Etter gjennomlesning og godkjenning fra informanter, så skrev jeg ut tekstdokumentene og så over disse som en helhet. Ved gjennomlesning fant jeg ut at det var flere temaer som utpekte seg: tilpasset opplæring, utfordringer og muligheter, didaktiske valg, og bruk av verksted, praktisk arbeid, utvidet læringsrom og Yrkesfaglig fordypning (YFF). Disse temaene merket jeg med ulike farger, en farge for hvert tema etter hvert som jeg leste igjennom det transkriberte materialet (Kvale & Brinkmann, 2017).

Disse temaene ble videre omformulert til å bli overskrifter for hver del i analysen.

Analyseprosessen handler om å gi de konkrete ytringene og ulike uttalelser fra informantene en teoritilknytning. Dette skjedde ved at jeg tolket ytringene og satte de inn i en teoretisk ramme hvor jeg drøftet ytringene og temaene opp mot problemstilling og forskerspørsmål (Kvale & Brinkmann, 2017). Siden jeg ville unngå for mange gjentakelser, så analyserte og drøftet jeg i samme kapittel. På denne måten kunne jeg belyse mine funn med relevant teori og knytte disse opp mot mine funn. Selve analysen og drøftingen var en omfattende prosess

som tok mye tid i mitt arbeid. I oppsummeringen til slutt i oppgaven, gis det et sammendrag av oppgaven som helhet og det beskrives funn opp mot problemstilling og forskerspørsmål.

3.10 Troverdighet og gyldighet (validitet og reliabilitet)

Et kvalitativt forskningsintervju er en samtale mellom to eller flere mennesker (Kvale & Brinkmann, 2017), i mitt tilfelle var det samtale mellom meg som forsker og min informant på tomannshånd, ansikt til ansikt. I slike møter kan det komme frem masse ny informasjon ut ifra svarene som informantene gir meg. Forskningen var ikke objektiv, fordi jeg bar med meg mine egne erfaringer, teorier, verdier og opplevelser ved gjennomgang av materialet, og da jeg prøvde å finne meninger i datamaterialet (Postholm & Jacobsen, 2018). Disse erfaringer, verdier og opplevelser mener jeg kan ha vært med på å påvirke forskningsarbeidet og analysen av datamaterialet.

Min innsamling av data hadde også betydning for validiteten av studien. For eksempel kan man undres over om data var i samsvar med det jeg ville undersøke? Ble elevene påvirket av min tilstedeværelse ved observasjon, selv om jeg ikke la merke til det? Har jeg påvirket informantene mine under intervjuet med mine spørsmål?

I møte med mine informanter og via et fenomenologisk ståsted, har målet vært å få høre om informantenes erfaringer da det gjelder tilpasset opplæring til en bestemt gruppe elever. Informantene har også delt villig av andre eksempler som ikke direkte omhandler gruppen jeg forsker på, men som likevel omhandler tilpasset opplæring for elever. Dette har jeg oppnådd ved å være lyttende, respektfull og mest mulig fordomsfri (Kvale & Brinkmann, 2017).

Reliabilitet er det samme som troverdighet og konsistens (Kvale & Brinkmann, 2017, s. 276). Vi ser ofte reliabilitet i sammenheng med spørsmålet om hvorvidt et resultat kan reproduseres av andre forskere på et annet tidspunkt (Kvale & Brinkmann, 2017). I et kvalitativt forskningsintervju, så er det ikke sikkert at informanten vil gi samme svar til en annen forsker, da informanten kan bli påvirket av stemning, kjemi med forsker og konteksten rundt intervjuet. Men for at mine intervjuer skulle bli så troverdige som mulig, er prosessen rundt selve intervjuet nøye beskrevet, det er vedlagt intervjuguide og alle intervju er tatt opp med lyd for å sikre god kvalitet og nøyaktig transkribering. I analysen har jeg valgt

å ta med flere direkte sitat fra intervjuene for å fremme informantenes meninger. Videre har flere av informantene oppfordret meg til å ta kontakt om det skulle dukke opp flere spørsmål rundt emnet. Dette viser at de har interesse for feltet og ønsker å bidra og gi meg mulighet til endringer om det skulle oppstå mangler under analyse eller videre arbeid med oppgaven.

Å validere er ifølge Kvale og Brinkmann (2017, s. 279) å kontrollere. Validiteten i oppgaven kan styrkes ved å vise til lignende studier om tilpasset opplæring og forskning som er gjort på flerspråklige elever. På denne måten har jeg mulighet til å kryssjekke informantenes svar under intervjuet med tidligere forskning og se etter sammenhenger, pålitelighet, sannsynlighet og troverdighet (Kvale & Brinkmann, 2017, s. 279). En vanlig kritikk av kvalitative forskningsintervjuer er at svarene man får kan være usanne og dermed ikke valide. Dette kan man ved å se på tidligere forskning få bekreftet eller avkrefte til en viss grad ved å se på sammenligninger og funn som samsvarer med flere større studier.

Sett fra et hermeneutisk perspektiv, beskriver Kvale og Brinkmann (2017, s. 286) følgende: «...validitet i samfunnsvitenskapene ikke kan bety en speiling av noen uavhengige forskningsgjenstander, for gjenstandene for human- og samfunnsvitenskapene er ikke avhengige av, men konstitueres av, menneskets forståelse» Slik jeg forstår dette, så spiller forståelsen hos mennesket en viktig rolle, og denne forståelsen vil endre seg med ny kunnskap som tidligere nevnt med Gadamer (1990/2010), og hans horisontsammensmelting. Det vil derfor være vanskelig å validere svar hos mennesker fordi forståelsen er dynamisk og informantenes ulike opplevelser er subjektive.

3.11 Overførbarhet (generalisering)

Ved å ha en kvalitativ studie så kan ikke resultatene automatisk generaliseres. Kvale og Brinkmann (2017, s. 290) omtaler naturalistisk generalisering, det betyr at denne studien er knyttet til et bestemt sted og tidspunkt og er ment for at leseren av denne studien kan konstruere kunnskaper og forståelser for feltet som studien omtaler. Videre så baserer denne studien seg på kontekstualiserte forståelser. Jeg mener at deler av innholdet i denne studien kan være overførbart til andre yrkesfag eller andre relevante situasjoner innen fag og yrkesopplæringen. Selv om informantene mine var få, så fremmet de lignende uttalelser

og meninger som kommer frem i analysen, og som dermed kan gi grobunn for videre overførbart til lignende utdanningsprogram.

3.12 Forskningsetikk

Som forsker har jeg vært nødt til å ta mange hensyn og etiske vurderinger. For det første involverer min studie en gruppe i samfunnet som kan betraktes som en sårbar. Denne gruppen med nyankomne, flerspråklige elever kan ha ulike kulturelle forskjeller fra mine egne, og det krevdes derfor ekstra påpasselighet fra meg ifølge den nasjonale forskningsetiske komité, NESH (2021) sine retningslinjer. Her beskrives etiske forholdsregler som var gjeldende for min studie. Dette fordi min studie inneholdt intervju og observasjon. Selv om jeg ikke intervjuet de flerspråklige elevene, og bare har intervjuet lærere, måtte jeg likevel ta hensyn i henhold til mine fremstillinger og med tanke på min observasjon av klassen. Som forsker hadde jeg ansvaret for alle personer som deltok i både observasjon og intervju (NESH, 2021).

Min frihet innen forskning skal bære preg av sannferdighet, åpenhet og etterrettelighet (NESH, 2021). For det andre er det informanter innen mitt eget arbeidsfelt, og jeg måtte derfor vise aktsomhet og forståelse for at mange var skeptiske til å uttale seg om mitt tema. For å sikre at forskningsetikken ble godt ivaretatt, så søkte jeg godkjenning for gjennomføring av mitt prosjekt hos NSD (Norsk senter for forskningsdata). Denne søknaden ble sendt i midten av oktober og godkjent tre uker senere. Godkjenningen ligger som vedlegg nr:4. Ingen data eller informasjon ble innhentet før godkjenningen kom fra NSD, all informasjon og dokumentasjon er behandlet forsiktig og etiske hensyn er tatt. Blant annet nevnes det aldri navn på hverken skole, sted, eller bedrifter. Det nevnes kun navn på linjen det forskes på, og dette nevnes da som elektro vg1 og elektro vg2 der det er behov for det. Etiske overveielser var helt nødvendig for å gjennomføre min studie, spesielt siden jeg ikke fikk tak i fler enn tre informanter. Dette førte til at jeg måtte være ekstra påpasselig med mine spørsmål slik at informantene beholdt sin anonymitet gjennom hele perioden. Jeg ønsket som forsker å oppnå kunnskap om tilpasset opplæring for flerspråklige elever på yrkesfag og jeg var ute etter lærernes erfaringer knyttet til temaet. Mitt ønske om å oppnå kunnskap og det å ta hensyn fører til en spenning. De dype samtalene kan føre til spørsmål som gjør at informantene føler seg krenket eller at de blir presset ut av sin komfortsone.

Som forsker ønsker man å vise informantene respekt ved å unngå de vanskelige spørsmålene, men man kan ifølge Postholm og Jacobsen (2018) ende opp med et datamateriale som kun tar for seg overflaten. Ved å stille de gode spørsmålene kreves det derfor en hårfin balanse innen etiske overveielser.

Mine informanter fikk muligheten til å lese igjennom transkriberte intervjuer før jeg satte i gang med analysen, dette var noe jeg vurderte litt frem og tilbake fordi ifølge Kvale og Brinkmann (2017, s. 213), kan slike transkriberte intervjuer fremstå som usammenhengende og få informanten til å føle at den er på et svakt intellektuelt nivå. Jeg valgte derfor å sende en mer sammenhengende transkripsjon til mine informanter. Transkripsjonen var kun tekst og uten kommentarer og tegn for pauser og kroppsspråk. Hovedformålet mitt med å la informantene lese transkripsjonen var for å få en bekreftelse på mine oversettelser av dialektord til bokmål.

Alle lydopptak ble lagret i en skytjeneste i samarbeid med Høgskolen Innlandet og Universitetet i Oslo om bruk av nettskjema – diktafon. Dette gjorde at jeg kunne bruke min egen smarttelefon til opptak og at opptaket ble direkte lagret i deres skytjeneste. Dette sikret mine informanters stemme og mitt arbeid som forsker ble forsvarlig lagret.

3.12.1 Informert samtykke og konfidensialitet

Alle informanter i min undersøkelse fikk utdelt et informasjonsskriv om prosjektet (vedlegg 1). Informasjonsskrivet beskrev min undersøkelse, formålet med intervjuet og informantens mulighet til å kunne trekke seg fra prosjektet underveis. *«Det er en forskningsetisk hovedregel at det skal gis informasjon og innhentes samtykke fra alle som deltar i forskning» (NESH, 2021 punkt 15).* Jeg informerte også om at deltagelsen var frivillig og at alle informanter ville bli anonymisert. En slik informasjon kan fort bare skimleses, derfor poengterte jeg det frivillige samtykket i noen punkter som ble som følger: *«Jeg er informert om at jeg deltar på frivillig basis, og at jeg når som helst kan trekke meg fra prosjektet. Det vil ikke kreves noen begrunnelse for hvorfor jeg ønsker å trekke meg om dette er mitt ønske. Jeg er også informert om at lydopptaket vil bli slettet etter transkribering og alt annet materiell som observasjonsnotater, vil bli slettet når masteroppgaven er godkjent».* På denne måten kunne jeg sikre at informanten hadde mottatt og forstått informasjonen, og at den frivillige deltagelsen var sikret i henhold til de alminnelige krav til informert samtykke

beskrevet i Ruyter (2010, s. 112), og i henhold til retningslinjer fra NESH (2021). Videre på skjemaet for informert samtykke, så måtte informantene underskrive at h*n hadde mottatt informasjonen (vedlegg 2) og at innholdet var kjent, og at de deltok av egen fri vilje (Brinkmann & Tanggaard, 2019, s. 104). Det å bli lyttet til kan oppfattes som positivt for mange, og jeg ønsket at mine informanter skulle sitte igjen med en positiv følelse etter endt intervju. Det var derfor viktig for meg å vise forsiktighet i forhold til sensitive spørsmål (Kvale & Brinkmann, 2017). Samtidig måtte jeg som forsker være bevisst på hvilke konsekvenser forskningen kunne ha for mine informanter, spesielt med tanke på ubehag som mine spørsmål kunne fremme, men også hvilke fordeler de kunne forvente å få ved en deltagelse på mitt forskningsprosjekt (Kvale & Brinkmann, 2017, s. 107).

Konfidensialitet er ifølge Brinkmann og Tanggaard (2019) å sikre informantene ved at de ikke kan bli gjenkjent. Det var viktig for meg at informantene kunne være sikre på at jeg anonymiserte dem i sine uttalelser. Dette snakket jeg med de om på forhånd av intervjuet og jeg ga de også mulighet til å lese igjennom intervjuet etter transkribering. På denne måten fikk de med egne øyne se at jeg anonymiserte navn på elever, ansatte, bedrifter og stedsnavn som kunne identifisere informantene. Dette var også en form for kvalitetssikring for min egen del ved at informantene hadde lest over og sett at informasjonen stemte i samsvar med utført handling.

Kapittel 4: Presentasjon av funn, analyse og drøfting

I dette kapittelet presenterer jeg funn fra hvordan yrkesfaglærere erfarer å tilpasse undervisningen for flerspråklige elever basert på analyser av observasjon og intervju. Erfaringer, opplevelser og beskrivelser fra lærerne legger grunnlaget for studien. Funn etter analyse av intervju og observasjon drøftes mot de teoretiske grunnlagene jeg har valgt. Under drøftingen vil Vygotsky og den proksimale læringssonen, Bandura med sin tenkning om stillas-læring og Cummins med toterskelteorien belyse funnene. Jeg har valgt å dele inn kapittelet i fire delkapitler basert på mine fire forskningsspørsmål. Svarene under disse delkapitlene ble under noen av forskningsspørsmålene delt inn i kategorier. Dette gjelder spesielt forskningsspørsmål nr.2. Det som trekkes frem er mine opplevelser og tolkninger av hva jeg mener er kjernen i funnene. Jeg sammenligner til en viss grad informantenes erfaringer og ser etter felles forståelse av prinsippet om tilpasset opplæring. Videre ser jeg etter samsvar i hvordan de arbeider med tilpasset opplæring i praksis og felles forståelse rundt andre emner som blir presentert.

Jeg presenterer problemstillingen på nytt: *Hvordan erfarer lærere å tilpasse opplæring for flerspråklige elever på yrkesfag?* Jeg vil redegjøre for mine funn og drøfte disse opp mot mine forskningsspørsmål i kronologisk rekkefølge.

1. Hvilke tanker har lærere om tilpasset undervisning som prinsipp?
2. Hvilke erfaringer har lærere på yrkesfag med å tilpasse undervisningen?
3. Hvilke muligheter og utfordringer erfarer yrkesfaglærere rundt vurdering av flerspråklige elever?
4. Hvordan erfarer lærerne at kollegialt samarbeid og skolens tilbud til flerspråklige elever bidrar til en god og tilpasset undervisning?

Forskningsspørsmål nummer to er et stort spørsmål, jeg har derfor valgt å dele dette inn i kategorier som kom frem under min analyse av observasjonsnotater og transkriberte intervjuer. Disse kategoriene ble til underoverskriftene: teoretisk arbeid, praktisk arbeid og yrkesfaglig fordypning. Studiens problemstilling tar sikte på å belyse erfaringene som

yrkesfaglærere på elektrofag har rundt flerspråklige elever i både teoretisk og praktisk undervisning. Funnene vil også belyse at det finnes både utfordringer og muligheter rundt tilpasset opplæring for flerspråklige elever og videre erfaringer rundt bruk av utvidet læringsrom innen YFF.

4.1 Forskningsspørsmål 1: Tilpasset opplæring som prinsipp

Forskingsspørsmål 1. Hvilke tanker har lærere om tilpasset undervisning som prinsipp?

Bakgrunnen for dette forskningsspørsmålet var mitt ønske om å få et innblikk i lærernes forståelse av prinsippet. Jeg ønsket å fremme deres subjektive opplevelse av prinsippet, å se om de hadde felles tanker. Ett av mine spørsmål fra intervjuguiden var: Hva tenker du når jeg sier tilpasset opplæring? Dette spørsmålet kunne nok virke skremmende for noen, og jeg var lenge i tvil om jeg skulle stille det så direkte, men under prøveintervjuet kom det frem gode refleksjoner, så jeg valgte likevel å stille dette under intervjuene.

Ola og Knut forteller følgende som svar på spørsmålet:

- ¹Jeg tenker jo at tilpasset opplæring er den tilpasningen vi gjør i hverdagen etter elevens utgangspunkt, spesielt at lærer klarer å tilpasse det faglige, men også ta hensyn til de sosiale rammene. Jeg tror at en elev som trives har lettere for å lære da.
- Jeg tenker at tilpasset opplæring er jo definert i lovverket, men det handler om å møte eleven på deres nivå, bli kjent og finne ut hvordan jeg kan gjøre hverdagen til den eleven enklere. Alle mennesker har jo sterke og svake sider...

Dette tolket jeg som at lærerne jeg spurte var opptatte av relasjonen til eleven, de ønsket å bruke tid på å bli kjent og finne ut av elevens svake og sterke sider. De trakk frem det faglige, men det var ikke det faglige som kom først. Det var trivsel, motivasjon og relasjoner som de

¹ Jeg velger å avstå fra apa7 standard da det gjelder henvisninger til direkte sitat fra lærerne underveis i analysen. Dette fordi jeg mener det blir ryddigere ved å markere direkte sitat med punkttegn.

kunne bygge videre på for å styrke eleven og at dette var avgjørende for å kunne tilpasse undervisningen faglig godt for eleven.

Av de spurte lærerne så kommer det frem at det finnes spesialpedagogisk kompetanse blant dem, og at de har tatt annen etterutdanning i form av karriereveiledning og masterutdannelse. To av tre lærere nevner sin egen yrkeskompetanse som relevant for å tilpasse undervisningen. De har erfaringer av ulik grad fra yrkeslivet som de aktivt bruker inn mot elevene. Både for å motivere, men også for å vise muligheter og for å koble på teoretiske perspektiver. Ola beskriver dette:

- Jeg bruker egne erfaringer fra arbeidslivet for å få elevene til å forstå hva som kreves der ute, men også for å knytte på teori. Om jeg forteller en historie jeg selv har opplevd ute i arbeid og knytter denne opp mot teori, så tror jeg at elevene klarer å huske det bedre. De får på en måte en knagg å feste det på, det tror jeg er viktig i hvert fall..

Slik jeg tolket dette, så er egen arbeidserfaring fra tidligere arbeidsliv viktig for lærerne, de bruker denne erfaringen for å tydeliggjøre, men også for å skape en relasjon og gi motivasjon til elevene. De nevner også at det gir elevene knagger, og dette tenker jeg er viktig for elevene. Elevene har sjelden mye arbeidserfaring og dermed lite å knytte teorien opp mot for å huske det bedre.

Under observasjon av den ene praktiske økten fikk jeg selv se hvordan dette fungerte i praksis. En av elevene som sto og koblet på sin stasjon spurte læreren om hva som kunne skje om man koblet feil, hvor lærer svarer med å fortelle en selvopplevd situasjon fra arbeidslivet. Under fortellingen presiserer læreren begrep og knytter dette direkte til den arbeidsoppgaven eleven utfører. Lærer og elev har en god faglig samtale som ender opp med latter, fordi erfaringen læreren forteller hadde et komisk utfall. Dette øyeblikket snudde motivasjonen til eleven. Før fortellingen viste kroppsspråket og verbale ytringer frustrasjon og liten mestringsglede, mens underveis i fortellingen fra lærer, lyste eleven opp og stilte gode faglige spørsmål. Disse spørsmålene klarte lærer å knytte til arbeidsoppgaven eleven utførte, og eleven fikk hjelp via fortellingen til å utføre den oppgaven som tidligere

opplevdes som vanskelig og «umulig» ifølge eleven selv. Eleven fikk med denne historien direkte hjelp til å løse sin egen oppgave, men også en ny knagg å knytte teorien til. Den humoristiske historien vil eleven lettere kunne huske, fordi den er koblet til noe som eleven oppfattet som gøy.

Da jeg spurte om hvordan lærerne møter elevene for å knytte relasjoner og kartlegge elevenes behov så svarte Espen følgende:

- Hmm.. jeg snakker med dem. Prøver å gi dem et inntrykk av at man er der for å hjelpe og ikke pirke for mye på hva de gjør i starten. Og når jeg ser at de strever, så spør jeg dem alltid: - hva kan jeg hjelpe deg med istedenfor og fortelle dem direkte hva de gjør feil, eller hva de kan gjøre annerledes. Jeg ønsker liksom å komme med en innstilling om at jeg er der for å hjelpe dem og ikke kontrollere dem.

4.1.1 Drøfting av forskningsspørsmål 1

I alle tre intervjuene kom det frem at lærerne er opptatt av å bli kjent med elevene og skape en god relasjon. Dette betyr ikke at de ikke setter søkelys på det faglige, men at de anser relasjon, motivasjon og kjennskap til elevens forutsetninger som nødvendige for å kunne tilpasse undervisningen godt. Selv om ingen av lærerne nevnte lovverket spesifikt i sine uttalelser, så beskrev de likevel handlinger som samsvarte med hva Opplæringsloven (1998) § 1-3 presiserer, ved at all opplæring skal tilpasses den enkelte elevs evner og læreforutsetninger. Og videre at hensynet til elevens forkunnskaper er avgjørende for en god og tilpasset undervisning til hver enkelt elev (Utdanningsdirektoratet, 2021). Ved at lærerne bruker tid på relasjonen til eleven, så viser dette at de ønsker å kartlegge elevenes læreforutsetninger og behov på en god måte. Jeg tolket det dit hen at de ikke ønsket å fremstå som kartleggende og anonyme lærere, men at de ønsket å bygge en god og trygg relasjon til elevene som gjorde det tryggere for elevene å gjøre feil, og dermed også mulighet til å lære av sine feil. Dette samsvarte også godt med hva jeg opplevde under observasjonen av undervisningen. Elevene så ut til å ha en god og trygg relasjon til læreren og det var en god blanding av alvor og humor underveis i undervisningen. Relasjonen virket å bli forsterket av lærernes fortellinger fra eget arbeidsliv og at historiene som ble fortalt viste at også lærerne hadde gjort feil og lært av disse. Denne tryggheten kan være et resultat av lærernes bevissthet rundt det å skape trygge og sosiale rammer for alle elever, og at disse

trygge rammene og den høye aksepten for flerkulturelle holdninger i klasserommet ivaretar innholdsdimensjonen ved Myklebust (2020).

Vygotsky (1978), hevdet at utvikling ble synliggjort to ganger, - først som en sosial relasjon og dermed som en indre tankevirksomhet i individet. Dette kunne jeg se og knytte opp mot ytringene som lærerne fremmet. Relasjon og kommunikasjon er avgjørende for god læring og utvikling. Gjennom kommunikasjon og bruk av fortellinger fra egne erfaringer, så utvikler og styrker lærerne spontane og vitenskapelige begrep hos elevene. Noe som er helt i tråd med hva Vygotsky (2014) fremmet, da han sa at språket er et viktig hjelpemiddel for elevenes selvstendighet. Flerspråklige elever med kort botid i Norge kan trenge repetisjoner og bruk av både spontane begrep som omhandler hverdagsspråket og de vitenskapelige begrepene. Slike repetisjoner kan være med på å gjøre dem bedre rustet for å kunne arbeide selvstendig med en oppgave, enten den er teoretisk eller praktisk. Ulempen med at det blir brukt fortellinger, kan være at det blir mange ord og inntrykk som eleven skal tolke og knytte kjennskap til. Her kan den flerspråklige eleven få vanskeligheter fordi språket ikke er godt nok utviklet.

Min oppfattelse etter observasjoner og samtaler er at lærerne bruker terminologi knyttet opp til historier fra egne erfaringer, og at elevene gjennom disse historiene får god innsikt i en kommende arbeidshverdag. Disse historiene og delte erfaringer kan nok også virke skremmende på enkelte elever. Målet som ligger der fremme om å kunne være lærling og senere få fagbrev kan virke som en lang vei å gå. Likevel så antar jeg at denne erfaringsdelingen i de fleste tilfeller virker motiverende slik den fremsto under historien jeg nevner tidligere ved intervjuet av lærerne. Erfaringsdelingen gir elevene læring- og mestringslyst. Jeg mener man kan se det i tilknytning til Bandura og self -efficacy (Bandura, 1997), eller oversatt til norsk: mestringsforventningen. Dette omhandler troen på at man kan mestre en oppgave, selv om man kanskje ikke innehar de faktiske evnene som behøves ennå. Muligens kan disse rike erfaringsdelingene fra lærernes arbeidsliv gjøre noe med mestringsforventningen til eleven? Eleven kan få et ønske om å mestre, og dermed overføres dette ønsket til å kunne gjennomføre bedre enn om de ikke hadde fått delt yrkeserfaringene fra lærerne.

Totalt sett oppfatter jeg lærerne som samlet med en felles forståelse av prinsippet tilpasset opplæring. De er opptatt av å tilpasse og legge til rette for hver enkelt elev, men kan gjerne

gjøre dette i grupper eller mot hvert enkelt individ. Noe som tyder på at lærerne har en smal forståelse for tilpasset opplæring (Olsen & Haug, 2020). De tydeliggjorde relasjonens viktighet for å finne elevenes evner og utfordringer, og de brukte aktivt sine egne erfaringer inn mot elevene for å møte dem på deres ståsted. Slik erfaringsdeling skaper trygge rammer i henhold til innholdsdimensjonen (Myklebust, 2020), og gir elevene noe å strekke seg etter. Siden lærerne fremstår som samlet om hvordan de forstår tilpasset opplæring og elevenes rettigheter, var det derfor interessant å høre hvilke erfaringer lærerne satt på med tanke på hvordan de tilpasser undervisningen i de ulike timene. Dette vil derfor bli presentert i forskningsspørsmål nummer 2.

4.2 Forskningsspørsmål 2: Hvilke erfaringer har lærere på yrkesfag med å tilpasse undervisningen?

Dette er et stort spørsmål og jeg har derfor valgt å dele det inn i underkapitler etter kategorier som ble tydelige i analysen. Disse kategoriene ble: Teoretisk arbeid, praktisk arbeid og yrkesfaglig fordypning. Jeg redegjør derfor for funn opp mot hver kategori og drøfter disse samlet til slutt.

4.2.1 Teoretisk arbeid

Mine observasjoner av undervisning var hovedsakelig praktisk arbeid på verksted, men jeg fikk også se hvordan lærerne tilrettelegger for teori underveis i det praktiske arbeidet. Blant annet var det en flerspråklig elev, som etter en samtale med lærer, fikk gå på et grupperom i tilknytning til klasserommet for å lese igjennom teori i forhold til det h*n senere skulle koble på stasjonen sin. Da eleven kom tilbake fra grupperommet og hadde lest igjennom teorien, så var lærer, Ola, raskt på plass og spurte eleven om innholdet av det h*n hadde lest. Ola spurte også spesifikt om det var noen ord eller begrep som eleven ikke forsto og som eleven hadde markert i teksten. Eleven hadde flere ord og uttrykk som h*n ikke forsto og denne observasjonen dannet derfor bakgrunnen for hvorfor jeg stilte spesifikke spørsmål om hvordan de tilpasser for at elevene skal lære seg fagbegrep. Lærer Ola svarte slik:

- Jeg begynner ofte med å lage en sånn eh... sånn a4 blekke bestående av 13 sider der jeg limer inn bilder av stikkontakter, bryter og alt av elektroniske elementer som de skal kjenne til. Det skal liksom bli en ordbok da. Oppgaven deres er å beskrive hva det er på norsk, så skal det stå på engelsk, og om de har et annet morsmål, så skal de oversette til det også. Slik at de ser sammenhengen i det. Men utfordringen er at det for eksempel er noen som kommer fra land eller steder som ikke har, eller vet hva en stikkontakt er. Fordi dette ikke er vanlig i de bostedene som de kan komme fra. Og det finnes ikke noe navn på disse el- elementene på deres morsmål, - det er skikkelig vanskelig. De har ingen forhold til det. Det synes jeg er veldig vanskelig... Hvordan skal jeg liksom forklare til noen som aldri har hatt strøm hjemme i boligen sin i hjemlandet.....Prøver noen ganger og oversette til arabisk ved hjelp av google, men det hjelper så lite når de ikke har noe forhold til det...

Dette svaret tolket jeg til at Ola var bevisst på viktigheten av å lære fagbegrep og ønsket å legge til rette for at de skal arbeide med det ved oppstart av skoleåret for å få viktige begreper på plass ved å utarbeide en liten ordbok som elevene selv kunne fylle ut. Likevel så Ola utfordringer med dette da han ikke behersker de ulike språkene til elevene utenom norsk og engelsk, og enda mer utfordrende da enkelte elever ikke har noe forhold til elektrisitet fra sitt hjemland, eller har navn for visse begrep på sitt eget morsmål. Siden begrepsordboka allerede var etablert, så ble jeg nysgjerrig på hvordan de andre lærerne i klassen bruker denne ordboka. Jeg spurte derfor om elevene brukte begrepsordboka og om lærerne oppfordret elevene til å bruke den i andre fag. Her svarte lærerne som følger:

- Knut: Det er jo et arbeidsverktøy, men jeg er nok ikke flink nok til å minne dem på å bruke den da vi passerer jul, nei... Noen er flinke til å bruke den uten oppfordring fra meg som lærer, men jeg burde kanskje oppfordret dem til å bruke den mer ja...
- Ola: Nå har jeg ikke sjekket om de bruker den, det burde jeg kanskje vært flinkere til, det er jo egentlig et godt verktøy for alle elever uansett bakgrunn...

Dette tolket jeg som at lærerne anser begrepsordboka som et godt og nyttig verktøy, og at den blir brukt en del i starten. Men lærerne bekreftet at den falt noe bort etter hvert som skoleåret gikk sin gang. Under observasjon så jeg heller ingen elever som brukte denne ordboken i sitt verkstedarbeid. Jeg observerte også at det heller ikke ble henvist til denne fra lærere da elevene trengte hjelp med begrep eller navn på ulike elementer underveis i arbeidet.

4.2.2 Praktisk arbeid

Under observasjon av undervisning, arbeidet elevene med praktiske oppgaver på hver sin stasjon i par og med hver sin oppgave tilhørende stasjonen. Ved min første observasjon, skulle elevene bytte stasjon og de fikk da i oppgave å lære opp neste gruppe for stasjonen. Jeg la merke til at oppgavene var likt utformet og at de bygde på det samme prinsippet for læring. Jeg fant dette interessant og ville derfor benytte muligheten til å spørre litt rundt denne oppgaveutformingen og hvordan dette fungerte i praksis i undervisningen. Jeg ville også finne ut av om lærerne erfarte tilpasning av undervisning som mer utfordrende på verksted enn ved teori, og om de differensierte oppgavene som ble gitt. Det ene spørsmålet som jeg stilte under intervjuet ble derfor, - hva er årsaken til at alle oppgaver har lik utforming? Noen av lærerne kunne fortelle følgende:

- Ola: Hos oss så bruker vi den algoritmiske tenkeren og bygger opp de aller fleste oppgaver som tilhører verkstedet likt. De har lik oppbygning og utforming for at elevene skal bruke tid på å lære seg innholdet, ikke tolke oppgaver.
- Espen: Ja, vi bruker den algoritmiske tenkeren, og jeg liker at elevene får rom til å fikle og utforske... De går jo en praktisk retning.
- Knut: Den algoritmiske tenkeren ligger jo egentlig i bunnen for hvordan vi setter opp oppgavene, men også som en problemløsningsform.

Den algoritmiske tenkeren er altså brukt i alle oppgaver innen programfag, og jeg tolker svaret fra Ola som at de har valgt å bruke den for at elevene skal slippe å tolke så masse unødvendig tekst, og heller forholde seg til det de faktisk skal gjøre. Siden den algoritmiske tenkeren ble trukket frem, så ville jeg vite litt mer om erfaringene til lærerne rundt bruken av denne og fikk følgende svar:

- Knut: Jeg tror den algoritmiske tenkeren åpner opp for samtaler rundt et bord, i hvert fall når det gjelder ulike installasjoner, verktøy og andre dupperinger de skal bruke. Det blir liksom mindre farlig å spørre om man ikke forstår eller vet..
- Ola: Mine erfaringer er i hvert fall at når jeg legger ut alle mulige elektroniske ting de skal kjenne til på bordet her fremme, så blir ikke elevene sittende igjen ved pulten sin. De kommer jo frem og spør. De utforsker, snur og vender på tingene, rister på dem, snakker sammen om hva det kan være, og de henvender seg til meg som lærer for å få svar. Hva er dette egentlig?
- Espen: Den gjør at elevene blir nysgjerrige og prøver ut mulige løsninger, den gir dem nok litt frihet som mange trenger i klasserommet. Det blir en litt friere form liksom.

Disse svarene tolket jeg som at lærerne hadde en felles forståelse og bruk av den algoritmiske tenkeren, og at denne var godt forankret som arbeidsmetode i gruppen. Lærerne så på den som en måte for å få i gang samtaler og bruke ord og begreper. Lærerne fremmet også at noen elever har behov for å «fikle» eller berøre det de skal arbeide med. De trakk også frem nysgjerrighet, og at terskelen for å spørre om de ulike elementene ble noe lavere. Jeg tolket dette som at det kunne bidra til å fremme inkludering for alle elevene uansett nivå. En av lærerne trakk også frem at det ble en friere form og at mange kunne trenge dette. Jeg tolket dette i sammenheng med observasjonsnotatene mine. Der observerte jeg at flere av elevene hadde god støtte i hverandre, og at de hadde gode fagsamtaler rundt ulike begrep og elementer i undervisningen. Noen av elevene trakk seg

mer unna fellesskapet. Det kan være ulike årsaker til det. Men slik jeg observerte det, var det ikke mangel på interesse eller vilje, men mer et behov for å arbeide alene i perioder.

Da det kommer til tilpasning av undervisning ved praktisk arbeid så spurte jeg lærerne om de erfarte verkstedarbeid som lettere eller vanskeligere å tilpasse for, og her var noen av svarene som følger:

- Ola: Ehh... jeg prøver jo å tilpasse da, men det er jo ikke alltid like lett. Det er jo litt sånn at de du tror du har fått til å forstå, og det du tror du har fått dem til å tegne på en arbeidstegning, ikke alltid er det som kommer frem i praktisk arbeid. Da må man tilpasse til hver enkelt da, noen må ha en grundig forklaring en til en, mens andre har utfordringer med det praktiske... Ehh de mangler håndlaget, og det må jo øves opp til en viss grad. Det er så store forskjeller i en gruppe... Noen trenger lite tilpasning, mens andre er lite selvstendige og man må nesten sitte ved siden av dem hele tiden. Ja, og så er det utfordrende med tid og møte elevene der de er, om du skjønner...
- Espen: Den største utfordringen, om det er på verksted eller ei, er å ha tid nok til å svare på en god måte, se hver enkelt elev... Ja, for du vet noen sliter med språk og trenger god tid og grundig forklaring. Andre med adferd og oppdragelse og ulik kultur, de er jo så ulike individer med ulike behov, det syns jeg er utfordrende...
- Knut: Vi har sånn undervisningsvurdering, og der skriver elevene at de er fornøyde med metodene vi bruker.. og så sier elevene at de er fornøyde med at vi har tid til å skape gode relasjoner. Den relasjonen er viktig oss imellom, fordi da vet de at jeg har noen forventninger til dem, så har dem noen forutsetninger... så skal liksom dette smelte litt sammen da.

Av svarene til lærerne så tolket jeg dette som at selve verkstedarbeidet egentlig ikke var mer utfordrende å tilpasse for, men at lærerne trakk frem tidsaspektet som utfordrende. Ved praktisk arbeid måtte lærerne bruke mer tid på hver enkelt elev på en annen måte enn ved teori, fordi de arbeider med ulike oppgaver. Dette gjorde det utfordrende, men det er i hovedsak tid til hver enkelt elev som lærerne nevnte som utfordrende.

Rundt spørsmålet om lærerne differensierer oppgaver før de blir gitt til elevene så fikk jeg følgende svar:

- Ola: De får samme oppgaven alle sammen, men jeg prøver å prate gjennom oppgaven med hver enkelt når de har startet på den. Noen kan jo ha utfordringer med begrep, og de passer jeg ekstra på, forklarer dem grundig hva som menes i oppgaven. Vi har jo stort sett elever som klarer seg greit i hverdagsspråket, men de møter jo utfordringer innen fagspråk. Det er begrepsapparatet som er hovedutfordringen, ikke oppgaven i seg selv. Det stopper liksom i begrepene. Jeg prøver å gjøre det så enkelt som mulig, men med forventning om at det enkle også er vanskelig. Tror det handler om å stoppe opp, gi dem rom til forklaringer, vise dem praktisk og bruke ulike metoder for forklaring.
- Knut: Nei, jeg differensierer ikke oppgavene før de får de utdelt. Jeg vet ikke om det er den riktige metoden, men jeg gjør det i hvert fall slik da. Jeg føler jo at det kan bli litt segregering da, om jeg i utgangspunktet skal begynne å gi de flerspråklige elevene egne oppgaver. Det mener jeg kan slå negativt ut, da antar jeg jo at de ikke kan, det er jo ikke greit det heller...

Jeg forstod dette som at lærerne var bevisste på elevenes utfordringer, men at lærerne står samlet i kollegiet om at elevene kan få tilpasset opplæring uten å differensiere fra start. De var opptatt av at de flerspråklige elevene skulle få like oppgaver som majoriteten. Lærerne mente likevel at det kunne tilrettelegges på individnivå med forklaringer og tilpasninger underveis ved arbeid med oppgaven.

Lærerne var opptatt av at alle skulle føle seg inkludert i arbeidet og oppgavene de løste. Under observasjonen ble jeg oppmerksom på at læreren jeg observerte ved praktisk arbeid hele tiden befant seg i nærheten av de flerspråklige elevene da de forklarte til medelever. Læreren holdt en diskret avstand, men likevel nær nok til å få med seg hva elevene gjorde. Læreren stilte også noen få kontrollspørsmål underveis. På bakgrunn av denne observasjonen ønsket jeg å stille et spørsmål til lærerne rundt erfaringen med at elevene forklarer for hverandre før de bytter arbeidsstasjon og om hvilke erfaringer lærerne har med hvordan dette påvirker læringssituasjonen:

- Ola: Utfordringen med dette kan jo være at jeg som lærer ikke får kontrollert hva elevene sier om de bruker eget morsmål til å forklare.. Men da bruker jeg å la dem forklare ferdig, og så observerer jeg hva elevene gjør etter forklaringen. På den måten får jeg jo en viss formening om de har forstått hva de skal gjøre. Også kan jeg jo gå inn å spørre litt om hva og hvorfor da... Så jeg kan jo kvalitetssikre til en viss grad.
- Espen: Tjaa, jeg tror de synes det er fint å kunne bidra med å forklare på eget språk. De viser i hvert fall glede, men jeg skulle nok ønske at jeg kunne språket eller hadde med meg en tospråklig lærer innimellom...
- Knut: Majoritets elevene som har norsk som morsmål kan jeg jo forstå og jeg kan kontrollere at det de sier er riktig, men på et annet språk er det jo utfordrende. Men jeg bruker bare å være ekstra på de da de begynner å arbeide med ny oppgave... Se at de har forstått, og gjør det riktig, men uten å være kontrollerende, for det blir fort negativt... det er en hårfin balanse det der...det er litt vanskelig egentlig..

Min forståelse av disse uttalelsene fra lærerne var at de opplevde det som utfordrende å kvalitetssikre det elevene sa, fordi lærerne ikke hadde relevant språkkompetanse, men at de likevel så det som positivt for elevene at de kunne bruke eget språk til å lære hverandre. Lærerne nevnte også mestringsglede og iver over oppgaven da elevene fikk bruke sitt eget morsmål. Lærerne påpekte også at de må være ekstra påpasselige i etterkant av elevenes forklaringer for å observere om elevene utførte de praktiske oppgavene riktig, denne balansen erfarer lærerne som utfordrende da de nevner at den fort kan tolkes som kontrollerende av elevene og dermed føre til negativitet og utfordringer rundt relasjonen lærerne har med elevene-

Da jeg observerte undervisningen la jeg merke til at det var et fåtall av de flerspråklige elevene som aktivt spurte om hjelp fra lærer, og jeg ønsket derfor å spørre om lærernes erfaringer rundt det å be om hjelp. Jeg spurte på bakgrunn av dette om de flerspråklige

elevene var flinke til å be om hjelp, og om det var forskjell på flerspråklige og majoritets elever på dette punktet. Noen av svarene var som følger:

- Knut: Hmm... jeg tror at det handler om at de ikke vil tape ansikt, derfor spør de ikke om hjelp. Det er jo litt rart for de ser jo at majoritets elevene spør jo ofte om hjelp...
- Espen: Det er utfordrende, for mange vil liksom ikke vise at de er litt svakere faglig enn majoriteten, men de spør jo om hjelp de også.. Så jeg vet ikke helt hvorfor det blir så vanskelig for de flerspråklige elevene å spørre oss lærere om hjelp. Skulle ønske de forsto at om de ba om hjelp og tok ned skjoldet sitt, så kan vi tilpasse bedre. Gjøre dem sterkere... Men de vil vel ikke vise at de ikke forstår... Mulig det er den kulturelle biten som spiller inn der...

Slik jeg tolket dette, så spiller den kulturelle biten en stor rolle for hvorfor de flerspråklige elevene ikke ber om hjelp i lik grad som majoritets elever. Lærerne nevnte å «tape ansikt» som en grunn. Jeg tolker det å «tape ansikt» som at elevene ikke vil fremstå som mindre kompetente, eller at de er redd for å miste respekten hos sine medelever fordi de spør om hjelp. Redselen for å bli sett på som mindre smart, eller miste respekt kan være årsaken til at det blir forskjeller i hvor delaktige majoritets elever og flerspråklige elever er på å søke etter hjelp hos lærer. Selv om lærerne ikke erfarte noen stor forskjell på å tilpasse undervisningen til teoretisk eller praktisk arbeid, var det likevel interessant å se om disse erfaringene endret seg rundt elevenes yrkesfaglige praksis. Dette dannet derfor grunnlaget for videre spørsmål under intervjuet.

4.2.3 Yrkesfaglig fordypning

Yrkesfaglig fordypning er et stort fag på yrkesfag og skal bidra til praksis og erfaring mot ønsket yrke. Dette er et fag man ikke kan gå opp som privatist i, og som man derfor er avhengig av å bestå for å komme videre i skolegangen. Yrkesfaglig fordypning (YFF) organiseres ulikt rundt på de ulike skolene, noen er ute en gang per uke, mens andre periodiserer faget med samlet praksis over flere uker. Det er på vg2 at faget er størst. Siden dette er et viktig fag og vi vet basert på tall fra SSB, at frafallsprosenten på yrkesfag er stor,

så var jeg nysgjerrig på hvordan lærerne tilpasset YFF til de flerspråklige elevene. I tillegg til hvilke erfaringer de satt på rundt dette viktige faget. Et av spørsmålene mine var som følger: Hvordan tilpasser dere YFF for elevene?

- Knut: I stor grad så er de selvhjulpne, men jeg må noen ganger hjelpe dem med å få tak i telefonnummer, og viser dem alternativer til praksissted.
- Espen: Det er veldig varierende hvor mye hjelp de trenger, man er jo litt avhengig av nettverk for å skaffe seg en plass... Der kommer de flerspråklige elevene litt til kort, altså de har jo stort sett ikke et stort lokalt nettverk innen håndverkerbransjen. Men de kommer langt med vilje, det er viktig.. Man må vise at man kan arbeide, at man er villig til å lære...
- Ola: Noen ganger så må jeg lage en mal for de, hva de skal si, hvordan de skal skrive en søknad, hvordan skal de oppføre seg første dag og sånn, men det går mest på at de ikke har den kulturforståelsen enda, det er egentlig ikke det faglige som er problem der....

Svarene til lærerne slik jeg tolker dem, viser at det kun er enkle tilpasninger som trengs for å få elevene ut i YFF. Det kan være enkle ting som å bistå med å dele nettverk og telefonnummer, og lage en mal på søknad og samtale. Om elevene har disse tingene på plass, så ser det ut som at de i stor grad kan klare å finne seg en praksisplass på egenhånd. Lærer Espen trekker også frem elevenes vilje som et viktig punkt. Han mener at så lenge elevene viser vilje til både og arbeide og lære, så vil de fleste bedriftene åpne opp for praksis.

Men selv om lærerne beskriver at det er enkle ting å tilpasse for da det kommer til praksisplass, finnes det fortsatt noen utfordringer. Disse utfordringene gjelder i hovedsak at enkelte bedrifter viser skepsis ovenfor andre kulturer og manglende språkbeherskelse hos elevene, og en lærer beskrev dette slik:

- Knut: Noen ganger er det utfordrende, som resten av samfunnet. Har du «feil» navn så er det vanskelig. Og det burde jo ikke være sånn i 2022, men det er dessverre slik.. Spesielt her i mindre bedrifter på bygda.. Det har vi opplevd i flere år, og jeg vil ikke si at det har blitt noe bedre heller.... Men, eh. det handler jo om å få bedriftene til å møte mennesket bak navnet da, de må få komme ut og vise seg frem, det er mye flott ungdom der ute. Og så tror jeg ikke det er så lett å være fremmedspråklig i en liten bedrift heller, så jeg mener jo at bedriftene har en jobb å gjøre. De må liksom oppdatere seg litt, kutte ut gamle skeptiske tanker og endre måten de møter flerspråklige elever på. Det er mye skepsis rundt flerspråklige... og det er synd.

Her påpeker en av lærerne et «samfunnsproblem» som enkelte ganger kommer opp i mediebildet også. Heter du noe annet enn et vanlig norsk navn, så er du ikke like aktuell for praksis eller like attraktiv innen jobbsøkermarkedet. Læreren var tydelig frustrert over denne tankegangen og jeg tolket ytringen som at han oppfordret til en holdningsendring, og da spesielt hos de mindre bedriftene i utkantstrøk. Jeg observerte ikke elevene ute i praksis, men under observasjon inne i klasserommet så overhørte jeg flere samtaler mellom elevene. Det jeg kunne tolke ut fra disse samtalene var at erfaringen med praksis virket å være positiv og at elevene gledet seg til ny praksisperiode.

4.2.4 Drøfting av forskningsspørsmål 2

Under kategorien teoretisk arbeid kom det frem at det ble utarbeidet et hjelpemiddel av en av lærerne som en del av tilpasningen til undervisning. Dette hjelpemiddelet var en visuell ordbok. Det vil si at det ble limt inn bilder av ulike el-installasjoner og elementer/begrep som elevene skal kunne navnet på. Det ble også fylt på med ulike begrep elevene skulle kunne forklare, forstå og bruke. Denne boka blir utarbeidet som en halvferdig ordbok hvor elevene

selv skal fylle inn oversettelser til engelsk, dette gjaldt både majoritetselever og de flerspråklige elevene. I tillegg oversetter de flerspråklige elevene til eget morsmål der de har mulighet. Det vil si at de oversetter de begrep og elementer som de har ord på innen sitt morsmål. Denne visuelle ordboken kan sees på som et viktig element inn mot toterskelteorien til Cummins, men også som en viktig tilpasning for de flerspråklige elevene.

Ved å benytte elevens morsmål inn mot de faktiske begrepene h*n skal lære kan eleven oppnå god effekt hvis morsmålet er på et høyt nok nivå til at man kan nyttiggjøre seg av det (Engen & Kulbrandstad, 2016, s. 168). Cummins (2000) forklarer billedlig sin isfjellmetafor med at elevens morsmål og andrespråk vil ha en felles prosessor under havoverflaten, og at begge språk vil være synlig i en samtale. Gjennom å tydeliggjøre elevens morsmål i ordboka, kan man oppnå økt læring om morsmålskunnskapene er tilstrekkelige. Skillet mellom hvor eleven kan nyttiggjøre seg av morsmålet og der man ikke får en ønsket effekt av det, er det som Engen og Kulbrandstad (2016) omtaler som skillet mellom BICS (basic interpersonal skills) og CALP. (Cognitive/academic language proficiency) Beherskelse og forståelse av disse faglige element og fagbegrep som læreren produserer i ordboka vil ligge mot elevens CALP og derfor vil ikke alle elever ha like godt utbytte av ordboka.

Forutsetningen for å ha et best mulig utbytte av ordboka hviler dermed på den graden av kunnskap de har i eget morsmål. For de elevene som ikke innehar den nødvendige kompetanse på sitt morsmål vil ordboka bidra til utvikling på en annen måte. Dette betyr bare at enkelte elever kunne hatt bedre utnytte av den om beherskelsen av morsmålet var på plass. Likevel vil elevene lære seg nye begrep, og koble bilder av elementer til nye norske begrep. Dette beskriver også Engen og Kulbrandstad (2016), da de trekker frem at de spontane begrepene vil bli systematisert ved hjelp av den «kompetente andre», og at bruk av morsmål er viktig for å bruke allerede etablerte kunnskaper til å danne ny kunnskap. Selv om lærerne prøvde å bruke tegninger og bilder for å visualisere og på denne måten tilpasse undervisningen, erfarte lærerne at det kunne være utfordrende om elevene ikke alltid hadde noen bakgrunnskunnskaper å knytte ny kunnskap til. Ved å bruke ordboka aktivt vil de kunne bruke den nye kunnskapen inn mot praksis og få en bedre forståelse på sikt. Men dette er igjen avhengig av hvor flinke elevene er til å bruke ordboka som et verktøy og hjelpemiddel. Under intervjuene tok lærerne selvkritikk på at de ikke var flinke nok til å bruke ordboka over tid, men at den etter første halvår falt ut. Denne ordboka kan derfor være et viktig

forbedringspunkt da det kommer til tilpasset opplæring på den avdelingen jeg gjorde mine observasjoner og intervjuer ved.

Om lærerne samlet anser ordboka som et verktøy, så bør den også brukes mer som et verktøy i alle faser av opplæringen. Dette påpeker også Greenfield (1984), om sin uttalelse ved bruk av stillas og de 5 kjennetegnene som bør være til stede. Hvis et stillas, slik som en ordbok kan være, skal fungere, må den ansees som et redskap. Den må brukes kontinuerlig av alle, og den må gi elevene en mening om at de arbeider og forstår bedre ved å bruke redskapet. Kanskje har lærerne et forbedringspotensial da det kommer til å utnytte et allerede velutviklet redskap? Om elevene ser nytten i ordboka ved at de får bruke eget morsmål, så vil den også bli brukt hyppigere. Dette kan kobles til innholdsdimensjonen av Myklebust (2020), ved å anerkjenne elevens morsmål og kultur som en slik ordbok kan gjøre, kan det føre til økt motivasjon. Videre kan man si at det sosiokulturelle rundt aksepten av morsmål, og bruk av dette er viktig for læring slik Vygotsky (1978) hevder ved at all læring synliggjør seg to ganger. Først som de sosiale og fysiske relasjonene som oppstår mellom mennesker og senere på det individuelle nivået som tankevirksomhet hos eleven. Ved å få bruke morsmål i ordboka settes det i gang tankevirksomhet som er positiv for eleven, men som kan oppleves utfordrende for lærer som ikke behersker elevens morsmål. Lærerne kan derfor ikke bidra med hjelp på elevens morsmål, men oppmuntre til å bruke det og senere bistå på de språkene de selv behersker (norsk og engelsk). Jeg har selv hørt og erfart gjennom eget arbeid at flere lærere ikke lar elevene få bruke eget morsmål i klassen, og at de kun får snakke norsk. En slik holdning til elevens flerspråklighet viser bare at det trengs mer kunnskap om bruk av morsmål og transspråking i de norske klasserommene. Det er derfor positivt at lærerne jeg intervjuet åpnet opp for bruk av morsmål, og at de erfarte elevenes språk som en ressurs mot tilpasning av undervisning.

Under mine observasjoner av flere praktiske økter, la jeg merke til at oppgaveoppsettet var likt og at elevene arbeidet stasjonsvis. Dette dannet grunnlaget for mine spørsmål rundt praktisk arbeid og hvilke erfaringer lærerne hadde med tilpasset undervisning på verksted.

Den algoritmiske tenkeren kom frem under spørsmålet mitt om hvorfor alle oppgavene var utformet likt og jeg så både fordeler og ulemper med at oppgavene var like. Like oppgaver over tid kan gi elevene stabilitet og forutsigbarhet, som kan støttes med flere teorier fra Bandura (1977). Blant annet så sier Bandura (1977) at det trengs fire steg for å lære:

«attention, retention, reproduction and motivation». Ved at oppgavene er utformet likt så tar man bort «støy», de inneholder ikke masse unyttig informasjon, men forholder seg til det elevene faktisk skal lære. Ulempen med at oppgavene er utformet likt kan være at elevene som presterer på et høyt nivå ikke får trening i å hente ut nyttig og relevant informasjon fra ulike oppgaver, og undervisningsøktene får lite variasjon da det gjelder oppgaver. Likevel vil slike oppgaver passe flerspråklige elever godt fordi de har samme utforming, direkte språk og bilder som støtte. Slik utforming av oppgaver kan være en måte å tilpasse undervisningen på uten å skille ut og differensiere for enkeltgrupper i klassen. Dermed blir det ikke like synlig at oppgavene er tilpasset og oppgavene blir en del av fellesskapet i klassen. En ulempe med dette er at elevene kanskje ikke opplever undervisningen som tilpasset til deres behov fordi oppgavene er like, og at den muntlige, og individuelle tilpasningen som foregår faller litt bort i mengden.

Lærerne trakk også frem at den algoritmiske tenkeren åpner opp for samarbeid i klassen. Modellens innhold med punkter som å fikle, skape, feilsøke, holde ut og samarbeide kan bidra til samarbeid og samhold, men den kan også ekskludere og skape forskjeller. Jeg så at disse stegene i modellen ga elevene frihet til å utforske, selv om oppgavene er utformet likt. Oppgavene ga også variasjon i form av stasjoner med ulike situasjoner de skulle løse. Modellen fremmer kommunikasjon og samarbeid, og ufarliggjør til en viss grad det å undre seg over ting man ikke forstår. Dette er helt i tråd med Vygotsky og den proksimale læringssonen, hjelp av den kompetente andre, erfaringsdeling og samarbeid (Vygotsky, 2014). Elevene vil ha støtte i hverandre og samlet som læringspar med hjelp fra lærer. Selv om jeg så mange fordeler ved den algoritmiske tenkeren og lærernes samlede fokus rundt modellen ved gjennomføring av oppgaver, tenkte jeg likevel at det var noen utfordringer, spesielt utfordringen rundt samarbeid var noe jeg observerte under mine observasjoner i verksted.

En utfordring kan være at elevene arbeider i læringspar. Ved slikt arbeid er man avhengig av at disse læringsparene fungerer godt og at de utnytter hverandres ressurser. Selv med en rullering på læringspar, så kan man komme i en situasjon med et mindre fungerende læringspar. Ved lite fungerende læringspar kan man anta at man ikke vil få like godt utbytte av opplæringen, fordi det kan oppstå utfordringer med kommunikasjon mellom elevene eller at de ikke får utnyttet hverandres ressurser like godt. Denne utfordringen fikk jeg selv se

under min observasjon. Jeg observerte et av læringsparene hvor den ene eleven var en majoritetsspråklig elev som fremsto som faglig sterk, samarbeidspartneren var en flerspråklig elev som fremsto med både manglende motivasjon og interesse. Her var det tydelig at majoritets eleven var den som gjorde mest, elevene hadde manglende kommunikasjon og det var ikke et godt samarbeid dem imellom. Kommunikasjonen var ikke manglende fordi de ikke inkluderte hverandre, men den var utfordrende fordi den ene eleven ikke hadde motivasjon for oppgaven. Selv etter gjentatte forsøk fra den ene eleven på å få til et samarbeid, endte det opp med at han utførte oppgaven alene. Jeg vil derfor anta at den flerspråklige eleven ikke fikk like godt læringsutbytte som sin samarbeidspartner denne dagen, til tross for at han hadde med seg en «kompetent annen» og fint kunne ha utnyttet dette til å utvide sin egen proksimale læringszone (Bråten, 2016). Dette fører oss over til en annen utfordring da det kommer til prestasjoner blant lavt presterende elever.

Utfordringen ved bruk av læringspar blant lavt presterende elever kan være at disse elevene lett kan gjemme seg bak den andres kunnskap ved bruk av læringspar. Ved at man gjemmer seg unna kan man oppleve å komme til kort da man skal utføre arbeid alene ved en eventuell test, eller ute i praksis. En måte å unngå dette på kan være å tilpasse med mer variasjon i arbeidsoppgavene og la elevene få arbeide mer selvstendig over tid, men gjerne i en kombinasjon med læringspar og eget arbeid. En slik form for variasjon fremmes også av Utdanningsdirektoratet (2021). Ved å variere mer på undervisningsformen kan man imøtekomme de elevene som ikke fungerer så godt i samarbeid med andre, og elevene vil få en mer variert hverdag på verkstedet. Arbeid med læringspar og stasjonsundervisning er på ingen måte negativt, og det bryter litt med tradisjonen om fellesskapsundervisning med tavleundervisning og påfølgende oppgaver som Dale et al. (2005) fremmet som dominerende på videregående tidligere. Bruk av læringspar var ifølge Dale og Wærness (2003), en utbredt metode i videregående tidligere og det kan se ut som at denne metoden fortsatt er populær innen praktiske fag. Likevel ser det ut som at oppsett av slike læringspar gjøres i beste mening fra lærerne, det er gjort med tanke på at de skal få utnytte hverandres ressurser og lære sammen og av hverandre som en tilpasning på verksted.

En annen utfordring som ble nevnt av lærerne er bruk av morsmål til å forklare hverandre og opplæring på nye stasjoner. Ved slike bytter observerte jeg at læreren holdt diskret avstand, men samtidig fulgte opp forklaringene som foregikk på et annet språk mellom elevene med

assisterende spørsmål. Ifølge Bruner (1986), er slike assisterende spørsmål en måte for læreren å gi elevene et læringsstillas. Man kan stille spørsmål for å sjekke at elevene har forstått oppgaven og som her, stasjonen de skal arbeide på. Dette kom også frem i intervjuet som hensikten til læreren. Lærerne stilte ikke spørsmålene for å kontrollere, men heller for å forsikre seg om at forståelsen var til stede. De assisterende spørsmålene ga lærerne bedre mulighet til å gi assistanse ved behov og bidra til elevenes mestring underveis. Slike spørsmål kan sammenlignes med positiv forsterkning, Lyngsnes og Rismark (2020) hevder at slike positive forsterkninger kan bidra til økt engasjement hos eleven. Ulempen med slike spørsmål er at eleven kan føle på et snev av kontrollerende tilværelse, noe som kan føre til mistillit i relasjonen til læreren.

Erfaringene til lærerne jeg har spurt trekker frem at de flerspråklige elevene ofte er opptatt av å ikke «tape ansikt». Dette er noe jeg selv kan gjenkjenne fra egen erfaring som lærer og det har blitt nevnt i flere ulike forum som omhandler flerspråklige elever. Det å «tape ansikt» kan sammenlignes med at elevene føler seg mindre verdt, de blir sett på som svake og de føler seg annerledes enn majoriteten, og de tror de vil miste respekten blant klassekamerater om de spør om hjelp. Slik det kommer frem i tolkningen av intervjuene, så er det økt kompetanse om kultur og relasjonskompetanse som virker å være løsningen til lærerne. Det kan jo være slik at med bedre kunnskap om ulike kulturer, så kommer også aksept og forståelse, selv om jeg ikke oppfattet dette som mangelvare hos lærerne. De nærmet seg de ulike elevene på ulike vis og la godt til rette for samarbeid, støtte og læring gjennom en god blanding av humor og alvor, og lærerne viste til gode kjennetegn for et sosiokulturelt læringsperspektiv (Bandura, 1977; Bråten, 2016). Lyngsnes og Rismark (2020) trekker frem elev- lærer relasjonen som avgjørende for å lære, og slik jeg kunne observere lærer- elevrelasjonen ved praktisk arbeid, så fremsto denne som god. Observasjonene jeg gjorde bar preg av en humoristisk tone blant elever og lærere og at de kunne tøyse og utfordre hverandre i undervisningen. Om jeg hadde intervjuet elevene i tillegg, kan det være at jeg ville fått et annet inntrykk, men mine observasjoner av glede og iver til elevene underveis i arbeidet tolket jeg som at relasjonen mellom lærer og elev var trygg og god, noe jeg vil anta fremmer læring hos flere av elevene.

Lærerne trakk også frem tid og språk som årsaker til at tilpasningen ikke alltid var like god, og at de skulle ønske de kunne snakke flere språk, eller ha med seg tospråklig lærer ved

praktisk arbeid. Ved å snakke samme språk vil man ha en noe enklere vei inn til eleven, og mest sannsynlig vil relasjonen mellom elev og lærer forsterkes ved at man har noe felles. Tidligere forskning gjennomført av Wayne og Virginia (2002) forsterker jo også denne tanken da de viser til gode resultater ved å tilby tospråklig undervisning over tid. Selv om mine tre informanter er alt for få til å generalisere funn, kan de likevel påpeke viktigheten av mulighet for tospråklig opplæring for de flerspråklige elevene, og at det mest sannsynlig ville bedret læringsutbyttet til elevene ved å ha tilgang på tospråklige lærere eller assistenter inne på verksted. Dette kan jeg også komplimentere med observasjoner fra verksted. Det var flere ganger i løpet av en undervisningstime at kommunikasjonen elevene imellom foregikk på morsmål, her kunne en tospråklig lærer fanget opp eventuelle utfordringer eller vurdert det faglige nivået til elevene underveis.

Et annet viktig funn ved mine intervjuer er betydningen av yrkesfaglig praksis og elevenes muligheter til å vise kunnskap og mestring på en annen arena enn inne på skolen. Jordet (2010), skriver at bruk av utvidet klasserom, slik yrkesfaglig praksis kan ansees å være, vil være en veksling mellom induktiv og deduktiv læring. Slik lærerne erfarer bruk av yrkesfaglig praksis og slik jeg tolker deres svar, så foregår det også en form for abduksjon ved bruk av YFF. Elevene bruker teori ute i bedrift, men de oppdager og lærer også ny kunnskap som de bringer med seg inn til klasserommet i form av spørsmål og hypoteser de vil snakke om og teste sammen med lærerne. Slike tilbakemeldinger og spørsmål fra elever fører til en tettere relasjon mellom lærer og elev, og det vil kunne bidra til økt kunnskap og motivasjon. Disse tilbakemeldingene og abduksjonen som foregår kan sees i sammenheng med noen av delene som Tharp og Gallimore (1989, s. 47), presenterer under assisterende læring i den nærmeste utviklingssonen. Eleven tar med seg spørsmål om teori og nye hypoteser til skolen fra praksisplassen, og gir dermed lærer gode muligheter for å stille spørsmål, lage modeller, forklare og opprettholde læringstrykket mens eleven er motivert for det. Bråten (2016), fremmer Vygotskys tanker om å forme kunnskap gjennom interaksjon og samarbeid med andre og det er akkurat slik abduksjonen kan fremme kunnskap hos elevene.

Viktigheten av yrkesfaglig praksis for de flerspråklige elevene er stor, det er på denne arenaen de kan vise seg frem, og senere få tilbud om læreplass. Yrkesfaglig praksis gir eleven mulighet til å lære av en kompetent annen og det er ofte i yrkesfaglig praksis at elevene får kjenne på *den proksimale læringssonen* (Vygotsky, 2014). Med støtte og hjelp tilegner de seg

ny kunnskap og erfaring som skolen ikke kan gi inne på et verksted. Ved arbeid ute på ulike verksteder i YFF får elevene også oppleve det Dewey kaller for mesterlære, men som Bandura (1977) omtaler som imitasjon. I en slik læringsprosess står elevene midt i Vygotsky sin proksimale læringszone og flytter sine egne grenser for mestring ved hver eneste YFF utplassering. En kompetent person ved bedriften gir elevene instruksjoner om hvordan de skal utføre et stykke arbeid og elevene imiterer og lærer av den kompetente andre til de selv opplever mestring og kan utføre oppgaven alene. Elevene får erfare arbeidslivets gleder og utfordringer, og de opplever både mestring og utfordring i tilpasning til et voksent kollegium. Tilpasningen til det voksne kollegium kan være utfordrende da elevene ikke har en bred og omfattende arbeidspraksis. Likevel vil en slik tilpasning fra elevenes side føre til det Bandura (1977) kaller for imitasjon. Elevene vil herme etter de voksnes oppførsel og væremåte og på denne måten vil de flerspråklige elevene, men også majoritetselever lære seg en ny arbeidskultur. Responsen elevene får på denne imitasjonen vil være med på å forme elevenes læringsutbytte, men også elevenes relasjonskompetanse. Det å la alle elever få delta i YFF er en viktig del av lærernes tilpasning som helhet. Ute i YFF vil elevene ha en unik mulighet til å adaptere til seg ny kunnskap om både faglige og sosiokulturelle emner.

Lærerne forteller at de noen ganger må hjelpe til med støttende *læringsstillaser* (Bråten, 2016), da elevene skal skrive søknader eller ringe utplasseringsbedrifter for å avtale oppstart av arbeid. Dette er ikke bare fordi de har manglende kunnskaper, men også manglende erfaring med de voksnes arbeidsliv. Men hva kan skolen tilrettelegge for om eleven ikke får seg utplassering hos en bedrift? Skolen jeg intervjuet på hadde ikke hatt denne utfordringen, men de kom likevel med gode forslag om hvordan de kunne tilpasset ved en slik problemstilling. Blant annet nevnte lærerne at eleven kunne få være med på besøk ut i ulike bedrifter sammen med lærer for å knytte nettverk, eller samarbeide med andre yrkesfaglige retninger inne på skolen som også har verkstedarbeid. Dette viser at lærerne har tenkt igjennom ulike utfordringer og mulige løsninger slik at de kan være forberedt på å hjelpe elevene på en best mulig måte om situasjonen skulle oppstå.

Videre forteller lærerne stort sett om villige og imøtekommende bedrifter som gjerne vil ha med seg elevene på laget. Erfaringene til lærerne er at de aller fleste bedriftene ønsker å gi gode og realistiske lærings situasjoner for elevene hvor de får anvendt teorien fra skolen ut i praksis. I samtaler med mine lærerinformanter dukket det likevel opp informasjon om et noe

negativt syn på flerspråklige elever ute blant enkelte bedrifter. Informantene fortalte om enkelte bedrifter som ikke så på flerkulturelle elever som en ressurs, og at de var skeptiske til ulikheter i kultur og utfordringer rundt språk. Det er viktig å presisere at dette kun gjaldt et fåtall bedrifter som elevene kunne ha praksis hos, men likevel kom det noe overraskende på meg at det fortsatt finnes slike holdninger i dagens samfunn. Slike holdninger skaper selvsagt utfordringer med tanke på hvilke bedrifter som er tilgjengelige for de flerspråklige elevene, og lærerne forteller at de noen sjeldne ganger må være selektive i valg av plass. Selv om dette gjaldt et fåtall bedrifter, så mener jeg det er viktig å belyse lærernes erfaringer rundt YFF, og at slike holdninger fortsatt er eksisterende. Vi som lærere må være påpasselige ved inngåelse av samarbeid gjennom yrkesfaglig praksis, og fremsnakke ulike kulturer og språk som en ressurs.

4.3 Forskningsspørsmål 3: Hvilke muligheter og utfordringer erfarer yrkesfaglærere rundt vurdering av flerspråklige elever?

Jeg var ikke til stede under en vurderingssituasjon da jeg observerte, men jeg spurte om vurdering og erfaringer rundt vurdering av flerspråklige elever under intervjuene:

- Ola: Det er nok derfor jeg er blitt så glad i denne metoden og den algoritmiske tenkeren. Ansvarer ligger hos eleven og de arbeider med ulike moduler. Og den ene modulen er like ukjent for de andre elevene som det er for den jeg hjelper.... Men de driver med ulike ting, så det ufarliggjør at de kan spørre om det de trenger hjelp til. Og da får de hjelp der og da, enten 1 til 1, eller oppe ved tavla med forklaring og tegning eller kanskje er det spørsmålet så godt at jeg tar det i plenum. Da passer jeg på å si at den eleven nevnte en viktig ting som alle bør vite... Bygger liksom opp eleven da...

Ola og de andre lærerne nevner også kriterier og hvordan de lager disse for å skape mestring hos elevene og hva de mener er forskjell på lav og høy måloppnåelse i praktisk arbeid:

- Knut: Jeg vurderer etter kriterier som både jeg og elevene forstår i starten, altså det er ikke vanskelige kriterier... Så en lav måloppnåelse som svar på en oppgave må være enkle forklaringer / ord og bilder til oppgaven.

- Ola: Hvis du for eksempel har arbeidet med en oppgave som heter installasjon av kjøkkenbelysning, så skal det være utstyr som tilhører kjøkkenet i bildeform og med ord som forklarer hva det er... Da har du jo oppnådd den laveste måloppnåelsen da.. Klarer de å beskrive hva bildet er og hva det brukes til, ja da har du en 3 er da... Klarer du å forklare hva man må huske på og ta med litt lovverk, ja da er du opp mot høy måloppnåelse på en teoretisk oppgave.. Dette forstår eleven. De ser forskjellen...

Ola skisserer her ulike nivåer av måloppnåelse, mens Espen forklarer hva han ser på som høy måloppnåelse:

- Espen: Jeg mener at på høyeste nivå innen praktisk og teoretisk arbeid er når du klarer å forklare og lære bort til andre det du har lært. Da viser du jo forståelse.... Kanskje lager du en instruksjon eller en video.. Da anvender du jo kunnskapen din, men det finnes jo begrensinger der og.

Selv om de ulike kriteriene kan virke noe flytende, så oppfatter jeg det som tilpasset til flerspråklige elever. Lærerne er samstemte i at bildestøtte er bra og at dette viser en lav form for kompetanse om du kan sette ord på det. Om dette er gjort bevisst eller ubevisst som en tilpasning er jeg ikke sikker på, men jeg vil tro at det er gjort med tanke på ordboka de lager i starten. Der vil alle elevene ha likt utgangspunkt og en fasit å arbeide ut ifra. Lærerne virker også bevisste på at det ikke skal være farlig å spørre og at alle kan trenge hjelp. Videre spurte jeg om de så noen av de flerspråklige elevene hevde seg på de høyeste nivåene og da svarte lærerne:

- Espen: Det finnes noen få eksempler, men de aller fleste blir stående på middels nivå. Det virker som at språket stopper dem, det blir for abstrakt med ord og begreper. De ser ikke sammenhengen med eget språk og norsk og da har de heller ikke så mange knagger å henge kunnskapen på.

- Knut: På mine mange år som lærer så tror jeg at jeg har hatt 5 flerspråklige elever som har sprengt karakterskalaen. Men de var spesielt interessert, de hadde et mål og en mening med de de gjorde. Det hjelper på motivasjonen.

Dette tolker jeg som at motivasjon og mål etter videregående utdanning er viktig for å kunne arbeide mot å prestere på høyt nivå. Det kreves mye vilje for hardt arbeid og stor språklig forståelse og interesse for å nå opp til toppen. Videre innen vurdering så ønsket jeg å vite hvilke vurderingsformer lærerne brukte:

- Ola: Bruker mange ulike former for vurdering, på verksted skjer den jo kontinuerlig. Jeg ser hvordan de arbeider, hva de får til, hvordan de håndterer å løse problemene som oppstår og hvor selvstendige de er.
- Knut: Noen ganger får de skriftlige prøver, som å forklare en arbeidstegning eller skrive en løsning på en case... Det varierer.
- Espen: Det varierer, tror det meste av vurderingen skjer kontinuerlig i prosessen, de lærer jo bort til hverandre også.

Ut ifra disse svarene så ser det ut som at vurderingsformene er varierte, men at de hovedsakelig blir vurdert ut fra praktisk arbeid og evne til å bruke teori inn i praksis. Slik jeg observerte i de ulike øktene, så det ut til at det kontinuerlig var en form for formativ vurdering. Lærerne spurte assisterende spørsmål, men de kom også med noen spørsmål som var mer mot den summative formen. Slik jeg kunne observere var dette spørsmål for å avgjøre om eleven hadde forstått teorien og det praktiske arbeidet rundt teorien. Om elevene spurte lærerne om hjelp, fikk de aldri helt konkrete svar, men de fikk oppfølgingsspørsmål som kunne assistere de mot riktig svar. Dette førte til øvelse i refleksjon og kritisk tenkning hos elevene.

4.3.1 Drøfting av forskningsspørsmål 3

Vurdering er et mye diskutert tema og det kan være store forskjeller i hvordan denne blir utført fra skole til skole. Men det som kjennetegner yrkesfag er at alle skal opp mot en avsluttende eksamen etter vg2 og etter 4 år skal de opp til en fagprøve. Her vil de bli testet i læreplanmål fra Vg3 og ha både en teoretisk og en praktisk del som også skal inneholde en egenrevisning. All vurdering frem mot standpunkt og eksamen er underveisvurdering (Utdanningsdirektoratet, 2022b).

Skolen jeg har intervjuet lærerne på er en stor yrkesfagskole med mange praktiske fag. Lærerne forteller at de i starten legger kriteriene lavt, dette kan være med på å bygge opp mestringsfølelsen til eleven, men ulempen kan også være at elevene tror det er enklere enn det egentlig er.

Lærerne er opptatt av at elevene skal ha noe å strekke seg etter, og på verksted arbeider de i læringspar. Her kan elevene bevege seg inn og ut av den proksimale læringssonen. Den proksimale læringssonen gjør at elevene kan få støtte og veiledning av en som er mer kompetent for å mestre en oppgave (Vygotsky, 2014). En slik dynamisk bevegelse kan også være en form for underveisvurdering hvor eleven får beskjed om hva den må gjøre og mestre for å kunne utføre arbeidet eller oppgaven alene. Når oppgaven eller arbeidet mestres alene er eleven på et middels nivå, klarer eleven å lære sin kunnskap bort til andre på en god og faglig måte, beveger eleven seg over mot høy måloppnåelse. Dette virket også å være tanken bak vurderingspraksisen til lærerne jeg intervjuet, de ønsket å begynne med små deler som stadig ble utvidet og satt sammen til større prosjekt. På denne måten kunne lærerne sikre at alle elevene får med seg det grunnleggende og det kan tilpasses ved at de som trenger ekstra støtte får det i sin proksimale læringszone. Elevene som er sterkt presterende vil utføre oppgaven alene, og være klar for neste prosjekt eller lære bort til de som enda ikke mestrer, og dermed bidra som den «kompetente andre». Dette vil også være med på å gi økt mestringsfølelse og en følelse av å bety noe for fellesskapet for de sterke elevene.

Fordelen ved en slik vurderingspraksis er at man kan tilpasse på individnivå, de som trenger ekstra hjelp har mulighet til å få dette av enten lærer eller medelev. Ulempen er at det kan skape frustrasjon for de som er sterkt presterende, fordi de stadig må være hjelpelærere

eller at de opplever og ikke få nok utfordring på individnivå. Likevel skaper en slik form for vurderingspraksis samhold i gruppa og ifølge Jordet (2020) vil anerkjennelse fra lærer eller medelever kunne bidra til en god lærings situasjon.

Lærerne fortalte om bruk av ulike former for vurderingssituasjoner. En variert bruk av vurderingsformer gjør at de kan møte en stor variasjon av elever. Noen er flinke muntlig, andre skriftlig, noen er flinke til å visualisere og andre er praktiske. For å møte et bredt mangfold av elever er det viktig at lærerne er bevisste på at vurderingsformen ikke blir for ensidig, noe det ser ut til at mine intervjuede lærere er bevisst på. De trakk frem at de brukte både praktisk arbeid, video- og bildepresentasjoner, lydopptak og skriftlige oppgaver inn i vurderingen. Oppgavene varierer i størrelse og på denne måten klarer de å skape variasjon og mestring hos elevene. En slik form for tilpasning til elever er helt i tråd med fullføringsreformen hvor lærere må vise stor kreativitet, men også inneha god sosial, pedagogisk og didaktisk kompetanse i arbeid med flerspråklige elever (Meld. St. 21, 2020-2021).

Variasjon og mestring ble trukket frem som et viktig punkt, og flere av lærerne nevnte at de flerspråklige elevene som presterer på høyt nivå har en egen indre motivasjon. De har satt seg et mål med opplæringen og sin egen skolegang. Motivasjon er også et eget punkt i den algoritmiske tenkeren som lærerne benytter ved oppbygning og løsning av oppgaver. Indre motivasjon gir deg kraft til å fortsette når oppgaven eller handlingen du skal utføre er vanskelig eller gir deg motstand (Utdanningsdirektoratet, 2019). Ved mangel på en slik indre motivasjon kan oppgavene eller aktiviteten du skal utføre kjennes uopnåelig eller vanskelig.

For å kunne tilpasse ved en slik situasjon fremmet lærerne under intervjuene at de er bevisste på sine assisterende spørsmål og bygger opp stillaset rundt eleven slik at eleven opplever mestring på sitt nivå (Bråten, 2016). Videre bruker de tid på å forklare elevene individuelt eller i plenum. En av lærerne forklarte at man kan bygge opp motivasjon og mestring hos en elev. Læreren forklarte at vi kan gi mestring bare ved måten man fremhever spørsmålet til eleven på i plenum. Ved å si at eleven har kommet med et spørsmål eller en bemerkelse som alle kan ha nytte av, så gir man inntrykk av en verdi og at det spørsmålet som eleven kom med har betydning. En slik fremhevelse kan være med å bygge en trygg og god relasjon til eleven og kan sammenlignes med den mestringen og anerkjennelsen som

Bandura (1977) kaller for «*self efficacy*», en forventning om å mestre, noe som igjen fører til læring.

4.4 Forskningsspørsmål 4: Hvordan erfarer lærerne at kollegialt samarbeid og skolens tilbud til flerspråklige elever bidrar til en god og tilpasset undervisning?

Et godt kollegialt samarbeid og god organisatorisk ledelse er viktig for å få støtte ved utfordringer og erfaringsdeling kan bidra til å gi inspirasjon og kreativitet i arbeidsteamet.

Jeg ønsket å spørre om lærernes erfaringer rundt kollegialt samarbeid for å se om dette bidro til bedre tilpasning for elevene, samtidig var jeg interessert i å finne ut om skolen gjorde noe organisatorisk for å tilpasse undervisningen for de flerspråklige elevene. På spørsmål om kollegialt samarbeid fikk jeg følgende svar fra lærerne:

- Ola: Vi har fellesmøter på avdeling hver 14 dag da. Der tar vi opp utfordringer som kan ære i de enkelte klassene. Om det er ting som må tas videre og diskuteres, så tar vi et lærermøte, der har vi tid til å sette oss ned å se på utfordringen sammen. Ofte løses det der med oss programfaglærere. Fellesfaglærerne er jo med på møter de og, men skulle ønske de var med oftere..
- Knut: Vi har faste møter, men de er ofte hektiske og uten fellesfaglærere...Tror hvis de hadde vært med, så kunne det vært nyttig..
- Espen: Njææ, avdelingsmøter og sånn da...også har vi Teams som plattform med felles one note.. der deler vi arbeid. Det er fint da..

Lærerne viser til faste møteplasser, men savner tid sammen med fellesfaglærere. Likevel har de noen felles plattformer som for eksempel One note hvor de deler undervisningsopplegg. Slik jeg forsto var dette også delt med fellesfaglærer slik at de kan koble seg på og arbeide

tverrfaglig. Da det kommer til den organisatoriske tilretteleggingen som skolen gjør for de flerspråklige elevene så svarte lærerne følgende:

- Ola: De får tilbud om norsk 2 undervisning, men det er utfordringer begge veier. Det ene går på å legge timeplanen slik at elevene ikke går glipp av et annet nyttig fag, men også utfordringer med å få de flerspråklige elevene til å delta og se nytten i et slik tilbud.
- Knut: De får tilbud om norsk 2, men det er utfordrende... Til de timene kommer det jo elever fra mange ulike klasser og så skal en lærer tilpasse for alle de, det er jo rimelig håpløst, tror ikke utbyttet er som de forventer. Timeplanen går ikke opp og de må enten ha dette tilbudet i midttimen hvor de spiser, eller de må ut av et annet programfag en gang i uka. Ingen av løsningene er spesielt gode...
- Espen: Det blir arrangert støtteundervisning i matte, norsk og engelsk og andre fag i midttimen, men de elevene ser liksom ikke verdien i det...

Skolen har altså tilrettelagt for tilpasninger og ekstra støtteundervisning i flere av fellesfagene, men hovedproblemet slik jeg tolket svarene fra lærerne er at elevene ikke ser noen nytteverdi i å gå på disse timene.

4.4.1 Drøfting av forskningsspørsmål 4: Hvordan erfarer lærerne at kollegialt samarbeid og skolens tilbud til flerspråklige elever bidrar til en god og tilpasset undervisning?

Skolen jeg har intervjuet mine lærere ved legger til rette med støtteundervisning og norsk 2 undervisning i henhold til lovverket og opplæringsloven § 3.12. (Opplæringsloven, 1998). De gir de flerspråklige elevene undervisning i norsk 2, men lærerne erfarer at elevene ikke finner nytten i slike undervisningstimer. Årsaken til dette kan være slik lærerne nevner, elevene ser for liten relevans i undervisningen fordi den samler mange ulike elever fra ulike yrkesfag.

Undervisningen oppleves derfor for generell. Det kan være at elevene trenger og ønsker undervisning i norsk 2 som er nært knyttet opp til studieløpet de går, slik at de kan få hjelp med begreper, og forståelse, men når dette ikke innfris så ser de ikke nytteverdi i undervisningen som tilbys. Slik jeg tolket svarene fra lærerne, ble norsk 2 undervisningen lite praksisnært og mer rettet mot grunnleggende norsk. Elevene anså sine norsksferdigheter som tilstrekkelige og over dette nivået, og dermed så de ikke nytten i slik opplæring. Dette til tross for at de faktisk kunne ha trengt ekstra opplæring i norsk. Om opplæringen hadde vært organisert med begrepslæring, eller enda bedre, om undervisningen hadde vært med en tospråklig lærer som kunne styrket både første og andrespråket til eleven i henhold til tidligere forskning gjennomført av International Literacy Association et al. (2019), ville nytteverdien blitt meget stor. Elevene kunne ha utnyttet og forsterket begge sine språknivåer i henhold til isfjellmetaforen til Cummins (2000). I tillegg til dette ville eleven høstet fordeler av sin flerspråklighet i større grad. Likevel kan det være fordeler med å møte andre elever fra ulike yrkesfag i en slik undervisningstime. Man kan få dele erfaringer, snakke med flere på sitt eget språk, og man kan kjenne på en tilhørighet og et samhold; - «det er flere som har utfordringer med språket, - jeg er ikke alene om dette»

Hovedutfordringen med å få til et godt opplæringstilbud som både er praksisnært og relevant for bedre norskopplæring ligger hovedsakelig på organisering av timer, timeplanlegging, økonomi og tilgjengelighet av lærere med god nok kompetanse, om man skal tolke svarene fra mine informanter. Likevel fremmer regjeringen i sin fullføringsreform at det skal satses mer på tospråklighet og ressurser i den videregående skolen (Meld. St. 21, 2020- 2021). Dette kan være et kjærkomment bidrag ved store yrkesfagskoler hvor dette oppleves som en stor utfordring med mange elever som trenger tilbudet, og for få ressurser og timer tilgjengelig.

Kollegialt samarbeid nevnes som faste møter hver 14. dag, men lærerne fremmet ønske om at fellesfaglærerne i større grad deltok på disse møtene. Både for å styrke teamet og danne fellesskap, men også for å styrke og forbedre tverrfaglig samarbeid. Slik jeg tolket svarene fra lærerne, er det tverrfaglige samarbeidet begrenset til et minimum. Dette av samme årsak som nevnes tidligere med norsk 2 undervisning. Fellesfaglærerne har mange klasser å forholde seg til og har dermed begrenset med tid til å henge seg på tverrfaglige temaer. Dette opplever jeg som synd, da et tverrfaglig samarbeid ikke behøver å bety merarbeid for

lærerne, men heller et delt ansvar og en godt utarbeidet oppgave som kan motivere elevene til mestring og læring i flere fag. I stedet for en oppgave i norsk og en i programfag, så kan dette slås sammen og man får styrket norskferdighetene inn mot programfag. Mest sannsynlig vil elevene oppleve større motivasjon av å lese fagtekster og løse oppgaver i norskfaget som er nærmere knyttet til det praksisfeltet de utdanner seg innen. Likevel ser jeg utfordringen ved at fellesfaglærerne har mange klasser og forholde seg til, og at det derfor oppleves som merarbeid å tilpasse til alle de ulike yrkesfagklassene. Men det er likevel liten tvil om at ønsket til lærerne på yrkesfag er å få til et bedre samarbeid med fellesfaglærere for å styrke elevenes læringslyst og motivasjon. Et slikt samarbeid vil kunne bidra til at læringslysten og motivasjonen blir større slik Bandura (1977) hevder at den blir når elevene ser en nytteverdi i det de skal lære.

Kapittel 5: Avslutning

Masteroppgavens problemstilling er hvordan erfarer lærere å tilpasse opplæring for flerspråklige elever på yrkesfag? Studien og undersøkelsen er gjort ved bruk av en kvalitativ metode, og jeg har gjennomført semi- strukturert forskningsintervju av tre lærere ved vg1 og vg2 elektrofag på en yrkesfaglig skole på Østlandet. Intervjuet er gjort med et fenomenologisk perspektiv hvor jeg ønsket å forstå sosiale fenomener ut ifra informantenes perspektiver og få mulighet til å gi beskrivelser av deres opplevde verden (Bryman, 2016, s. 466 - 475). Siden jeg selv er yrkesfaglærer, vil min forforståelse skinne gjennom. Denne forforståelsen er årsaken til at jeg valgte å ha et fenomenologisk- hermeneutisk perspektiv da det kom til analyse og drøfting av mine forskningsspørsmål. Selv om en fenomenologisk studie ikke krever noen form for observasjon, valgte jeg likevel å gjennomføre observasjon i forkant av intervjuene. Dette ga meg verdifull informasjon til utdypning av intervjuer, men også en form for validering av informantenes svar. Jeg kunne se og oppleve sammenheng i hva informantene gjorde i klasserommet og hva de svarte under intervjuene i etterkant. Informantenes erfaringer gjennom mange år i skoleverket og deres arbeidserfaring fra tidligere yrker bidrar til en god forståelse av prinsippet tilpasset opplæring. Informantene viser til variasjon i undervisning og viktigheten av gode relasjoner for å lykkes med tilpasset opplæring.

5.1 Oppsummering og refleksjoner

Problemstillingen er besvart gjennom fire ulike forskningsspørsmål utviklet til intervjuene og jeg presenterer her svar og oppsummering av disse.

Forskningsspørsmål 1: Hvilke tanker har lærere om tilpasset undervisning som prinsipp?

Hovedfunnene til forskningsspørsmål 1 viser først til felles likhetstrekk blant erfaringer som omhandler viktigheten av relasjonsbygging, elevenes evner, mestring og kartlegging av disse hos elevene. Informantene trekker frem relasjonsbygging og motivasjon for faget som de viktigste punktene for å kunne gi eleven god og tilpasset undervisning. Lærerne trekker også frem kompetanse om mangfold og kultur som et viktig element for å få til en god relasjon. Det andre punktet som lærerne trekker frem under prinsippet om tilpasset opplæring er at de legger forventningene til faglig innhold lavt i starten. Dette gjør de for å skape mestring, men også for å kartlegge elevenes praktiske og faglige sans. Lærerne viser en felles forståelse for prinsippet tilpasset opplæring og fremstår som samlet i arbeidet de legger ned for å tilpasse undervisningen for elevene. Et tredje og avsluttende punkt innen tilpasset opplæring er lærernes bruk av eksempler fra eget yrkesliv, dette gir elevene motivasjon og økt mestringsforventning i tråd med Bandura (1997) sin self-efficacy.

Forskningsspørsmål 2: Hvilke erfaringer har lærere på yrkesfag med å tilpasse undervisningen?

Her viser studien at lærerne har utviklet sitt eget arbeidsverktøy for å hjelpe elevene, en slags ordbok eller oppslagsverk som elevene selv fyller ut underveis i løpet av det første halvåret på skolen. Likevel kommer det frem at dette arbeidsverktøyet faller noe bort etter 1. semester og at lærerne selv tar kritikk for å ikke være flinke nok til å utnytte dette oppslagsverket som en ressurs gjennom hele skoleløpet. Dette oppslagsverket er en nyttig ressurs for de flerspråklige elevene, og kan være til stor hjelp om det blir benyttet og utnyttet bedre i lærings situasjonene. Dette er et forbedringspunkt som lærerne selv virker bevisste på da det kommer til tilpasset opplæring for de flerspråklige elevene.

Videre har lærerne utarbeidet alle oppgaver med utgangspunkt i den algoritmiske tenkeren, dette fører til at alle oppgaver ser like ut, men med ulike situasjonsbeskrivelser som elevene skal løse. En slik utforming tar bort mye «støy» fra oppgavene og elevene får konkrete tekster og oppgaver de skal løse med lik utforming. Dette kan være en god tilpasning for

mange elever, men det fører også til at elevene får lite trening i å hente ut relevant informasjon fra oppgavetekster. Likevel ser jeg det som en god tilpasning for de flerspråklige elevene, spesielt på vg1 klassene.

Ved verkstedarbeid arbeider elevene i læringspar og stasjonsvis. Lærerne trekker frem gode erfaringer ved arbeid i læringspar og at elevene har hjelp og støtte i hverandre. Her kan man trekke linjer til Vygotsky (2014) og den proksimale læringssonen med hjelp og støtte fra den kompetente andre. De arbeider også med ulike situasjonsbeskrivelser på hver stasjon og har ansvar for å lære bort til andre elever ved bytte av stasjon, her kommer det frem utfordringer med språk, men også positive erfaringer ved at elevene får bruke sitt eget morsmål til å forklare for andre med samme morsmål. Lærerne påpekte at de ved slike læringssituasjoner hadde gode erfaringer med å stille assisterende spørsmål (Bandura, 1977), for å sikre at eleven har forstått innholdet og at det de forklarte videre samsvarte med teorien som ble gitt på norsk. Et annet viktig punkt under lærernes erfaringer med å tilpasse undervisning er mangelen på språkkompetanse. De skulle ønske de hadde flere samarbeidspartnere/ lærere med flerspråklig bakgrunn slik at de kunne gitt bedre opplæring. Spesielt gjaldt dette til de elevene som har svært kort botid i Norge. Ved å ha tilgang på flere flerspråklige lærere, kunne bruk av imitasjon og den kompetente andre vært bedre utnyttet og elevens frykt for å «tape ansikt» kunne vært forminsket.

Ved yrkesfaglig praksis, trekker lærerne frem muligheten for å gi støttende læringsstillas. Dette dreier seg hovedsakelig om språklig støtte i form av hjelp til å skrive søknad, hjelp til å føre en formell samtale på intervju, og øvelse i det å søke arbeid. Lærerne har en felles mening om at utvidet læringsrom og arbeid ute i bedrift er god erfaring og motiverende for alle elever, og at de opplever samarbeidet med bedriftene som berikende i de fleste tilfeller, og at dette samarbeidet fører til økt læring for elevene.

Forskningsspørsmål 3: Hvilke muligheter og utfordringer erfarer yrkesfaglærere rundt vurdering av flerspråklige elever?

Lærerne trekker frem mestring som avgjørende for å fullføre en videregående utdanning. De ønsker å gi elevene tidlig mestring og derfor er også vurderingskriteriene for oppgavene i starten på et lavt nivå. Dette gjør de for å gradvis kunne bygge opp eleven og dermed gi mestring og motivasjon. De differensierer ikke oppgavene før de gis ut, men de kan tilpasse

oppgavene underveis for den enkelte elev. De ønsker ikke å differensiere oppgavene på forhånd med tanke på at dette kan gi et inntrykk av at lærerne forventer at eleven ikke skal mestre. For å tilpasse vurderingen til en mangfoldig elevgruppe, velger lærerne og variere på hvordan de gjennomfører vurderingen. De kan gjennomføres skriftlig, muntlig, praktisk, og ved hjelp av visuelle og tekniske løsninger som bilder, film og instruksjon. Variasjon virker å være et felles nøkkelpunkt for lærerne da det kommer til vurdering av flerspråklige elever. De påpeker at variasjon er viktig, slik at alle elever kan få mulighet til å vise seg frem på den måten de mestrer best.

Forskningsspørsmål 4: Hvordan erfarer lærerne at kollegialt samarbeid og skolens tilbud til flerspråklige elever bidrar til en god og tilpasset undervisning?

Her forstår jeg ut fra lærernes meninger at de ønsker mer tverrfaglig samarbeid med fellesfaglærere. Bakgrunnen for dette ønsket forstår jeg til å være basert på et ønske om å tilpasse undervisningen bedre og ved å samle alle lærere og fag inn i en eller flere oppgaver for å få til et bedre læringstrykk. Dette kan være med på å gi elevene forståelse for viktigheten og nytteverdien av det de skal lære. Likevel kan baksiden av et slikt læringstrykk være at elever som allerede er demotiverte kan bli enda mer demotivert fordi oppgavene kan oppfattes som store og uoverkommelige. Lærernes erfaringer fremmer også at skolen har noen utfordringer da det kommer til organisering av norsk 2 undervisning. Elevene møter ikke opp, fordi de anser undervisningen som kjedelig og av liten relevans for det de ellers lærer i fagene. Årsaken til dette kan være at skolen samler alle yrkesfagene i samme norsk 2 grupper, dermed får ikke elevene undervisning som er tilpasset deres programområde. Samtidig kan det være nyttig å møte elever fra andre yrkesfag, å få kjenne på et fellesskap og en tilhørighet: - «man er ikke alene om å ha utfordringer med språket».

Konklusjon:

Som svar på min problemstilling; *Hvordan erfarer lærere på yrkesfag tilpasning av undervisningen for flerspråklige elever?* Vil jeg si at mine informanter virker samstemte i hvordan de tolker prinsippet tilpasset opplæring. Informantene er bevisste på bruk av ulike verktøy for å lære inn begrep og de utarbeider også egne hjelpemidler i form av begrepsordbøker for å hjelpe elevene. Undervisningen består av både teori og verkstedarbeid, hvor hoveddelen av all undervisning foregår med praktisk arbeid. De anvender seg i stor grad av læringspar som i flere tilfeller fremstår som *den kompetente*

andre og utvider elevenes proksimale læringszone. Her frigjør lærerne tid ved at elevene lærer opp hverandre og lærerne kan vie mer av sin oppmerksomhet mot de elevene som trenger det lille ekstra. Alle oppgaver er bygd opp på samme vis, på denne måten fjernes «støy» og elevene kan konsentrere seg om det de faktisk skal lære uten å måtte tolke oppgaver først. Informantene erfarer at tilpasset undervisning hverken er lettere eller vanskeligere ved praktisk arbeid, men at de opplever utfordringer knyttet til kultur og språk i visse situasjoner. Informantene ser stor nytteverdi i læringspar og de bruker aktivt utvidet læringsrom i form av yrkesfaglig praksis. Dette erfarer informantene som nyttig da elevene ofte kommer tilbake fra utplassering med nye teorier, spørsmål og hypoteser, - en abduksjon i praksis. Til slutt viser informantenes erfaringer med tilpasset opplæring at de kan ha en fordel av å kunne samarbeide mer på tvers av fag, - gjerne med fellesfaglærere slik at elevene ser større nytteverdi i det de skal lære.

5.2 Videre forskning

Mine observasjoner og intervjuer i denne studien danner et begrenset bilde av situasjonen i dagens videregående med tanke på tilpasset opplæring og flerspråklige elever. Men informantenes erfaringer er viktige, og de setter ord på utfordringer det bør forskes videre på. Blant annet bør det sees på organisering av norsk 2 ved store yrkesfaglige skoler. Her kan det være grunnlag for å gjøre videre undersøkelser på elevenes motivasjon, trivsel og nytte av en slik undervisning. Videre gir min studie bare noen få dypdykk inn i en flerspråklig elevs verden på et verksted. Her kan det være gode muligheter for å se på de flerspråklige elevenes utdanningsvalg, muligheter for læreplan og elevenes yrkesvalg senere i livet. Videre er mine informanters erfaringer for få til å generalisere noen funn, men likevel vil deres erfaringer være viktige for kommende lærere. Man kan lese erfaringene og danne seg et bilde av hvordan dagens yrkesfaglige studieretning fungerer, og man kan utarbeide seg noen punkter man ønsker å se videre på. Hadde jeg skulle forsket videre, ville jeg sett på elevenes erfaringer med tilpasning av undervisning inne på verksted og ute i yrkesfaglig praksis. Her mener jeg det kan komme mange interessante og viktige poeng som lærere bør ta med seg inn i sitt arbeid. Det forskes for lite på denne elevmassen i den norske videregående skolen, men dette bør endres og elevene fortjener å bli hørt.

Kildeliste

- Bachmann, K. & Haug, P. (2006). *Forskning om tilpasset opplæring*. Møreforskning Volda. Hentet 03.03. fra: https://www.eldhusetfagforum.no/upload/Forskning/Tilpasset_opplaring.pdf
- Bakken, A. & Hyggen, C. (2018). *Trivsel og utdanningsdriv blant minoritetselever i videregående. Hvordan forstå karakterforskjeller mellom elever med ulik innvandrerbakgrunn?* Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring. NOVA.
<https://www.imdi.no/contentassets/f156353133e04c75a5d4eb7d95787011/nova-rapport-1-18-trivsel-og-utdanningsdriv-blant-minoritetselever-i-videregaende.pdf>
- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Prentice - hall, Inc.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy. The exercise control*. W.H. Freeman & company.
- Befring, E., Næss, K.-A. & Tangen, R. (2019). *Spesialpedagogikk* (Bd. 2). Cappelen damm Akademisk.
- Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (2019). *Kvalitative metoder, empiri og teoriutvikling*. Gyldendal.
- Bruner, J. S. (1986). *Actual minds, possible words*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.
- Bryman, A. (2016). *Social research methods* (5. utg.). Oxford university press.
- Bråten, I. (2016). *Vygotsky i pedagogikken*. Cappelen akademisk forlag.
- Christoffersen, L. & Johannessen, A. (2018). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Abstrakt forlag.
- Cummins, J. (2000). *Language, power and pedagogy : bilingual children in the crossfire*. Channel View Publications Ltd.
- Dale, E. L. & Wærness, J. I. (2003). *Differensiering og tilpasning i grunnopplæringen. Rom for alle - blick for den enkelte*. Cappelen Akademisk Forlag.
- Dale, E. L., Wærness, J. I. & Lindvig, Y. (2005). Tilpasset og differensiert opplæring i lys av kunnskapsløftet. *Læringslabbens publikasjon*, (10).
- Engen, T. O. (2007). Kompetanse for tilpasset opplæring. Tilpasset opplæring i et sosiokulturelt perspektiv. Hentet 13.02.2022, fra <https://docplayer.me/6131-Kompetanse-for-tilpasset-opplaering-artikkelsamling.html>
- Engen, T. O. & Kulbrandstad, L. A. (2016). *Tospråklighet, minoritetsspråk og minoritetsundervisning*. Gyldendal akademisk.
- Engen, T. O. & Ryen, E. (2019). Lærermangfold og flerkulturell opplæring. NOA - Norsk Som andrespråk. Hentet 12.04.22, fra <https://ojs.novus.no/index.php/NOA/article/view/1711>
- Gadamer, H.-G. (1990/2010). *Sannhet og metode. Grunntrekk i en filosofisk hermeneutikk (Lars Holm-Hansen. Overs.)*. Pax forlag. (Opprinnelig utgitt 1990).
- Gilje, N. & Grimen, H. (2021). *Samfunnsvitenskapenes forutsetninger. En innføring i samfunnsvitenskapenes vitenskapsfilosofi* (17. utg.). Universitetsforlaget.
- Greenfield, P. (1984). *A theory of the teacher in the learning activities of everyday life*. I B. Rogoff & J. Lave (Red.), *Everyday cognition: Development in social context* (s. 116-138). Harvard University Press.
- Imsen, G. (2010). *Læreren verden - Innføring i generell didaktikk* (4. utg.). Universitetsforlaget.
- International Literacy Association, Virginia P. Collier & Wayne P. Thomas. (2019). *The role of bilingualism in improving literacy achievement* [Literacy leadership brief].
<https://www.literacyworldwide.org/docs/default-source/where-we-stand/ila-role-bilingualism-improving-literacy-achievement.pdf>
- Jordet, A., N. (2010). *Klasserommet utenfor. Tilpasset opplæring i et utvidet klasserom*. Cappelen damm akademisk.

- Jordet, A., Nikolaisen. (2020). *Anerkjennelse i skolen. En forutsetning for læring*. Cappelen Damm Akademisk.
- Kunnskapsdepartementet. (2019). *Tett på - tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO* (Meld. St. 6). <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-6-20192020/id2677025/>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2017). *Det kvalitative forskningsintervjuet*. Gyldendal akademisk.
- Kvarv, S. (2014). *Vitenskapsteori - tradisjoner, posisjoner og diskusjoner* (2. utg.). Novus AS.
- Lyngsnes, K. & Rismark, M. (2020). *Didaktisk arbeid* (4. utg.). Gyldendal.
- Lægreid, S. & Skorgen, T. (2014). *Hermeneutisk lesebok*. Scandinavian academic press, C/o Spartacus forlag AS.
- Meld. St. 21. (2020- 2021). *Fullføringsreformen – med åpne dører til verden og fremtiden*. Kunnskapsdepartementet. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-21-20202021/id2840771/>
- Meld. St. 28 (2015- 2016). *Fag – Fordypning – Forståelse – En fornyelse av Kunnskapsløftet*. Kunnskapsdepratementet. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-28-20152016/id2483955/>
- Myklebust, R. (2020). Tilpasset opplæring i det flerkulturelle klasserommet. I P. Haug (Red.), *Tilpasset opplæring* (s. 93 -118). Cappelen damm akademisk.
- NESH. (2021). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora*. Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora. Hentet 12.02 fra <https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora/>
- Nybakk, M., V., (2020). *Norge trenger flere fagfolk – NÅ!* Utdanningsnytt.no. Hentet 20.02 fra <https://www.utdanningsnytt.no/videregaende-opplaering-yrkesfag/norge-trenger-flere-fagfolk--na/226128>
- OECD. (2015). *Helping immigrant student succeed at scholl - and beyond*. <https://www.oecd.org/education/Helping-immigrant-students-to-succeed-at-school-and-beyond.pdf>
- Olsen, M., H. & Haug, P. (2020). *Tilpasset opplæring*. Cappelen Damm akademisk.
- Opplæringsloven. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa*, LOV-1998-07-17-61 Kunnskapsdepartementet. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Parr, G., H., Robstad, K., E., Krudtå, B., Olsen, S., H., Blikstad-Balas, M., Kjelaas, I., Olsen, H., M.,, Søbyskogen, M., Storheim, J. P., Veia, L., Østborg, K. & Barlien, J. S. (2021). *SKOLEN ETTER KORONAPANDEMIEN. Et løft for trivsel og læring*. Kunnskapsdepartementet. Regjeringen. https://www.regjeringen.no/contentassets/637a7dd9f97b42c49eab111a0fce074e/taptlaring_raport_tiltak_a4_final.pdf
- Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanning*. Cappelen damm akademisk.
- Ringdal, K. (2018). *Enhet og mangfold. Samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode* (4. utg.). Fagbokforlaget.
- Ruyter, K., W. (2010). *Forskningsetikk. Beskyttelse av enkeltpersoner og samfunn* (Bd. 3). Gyldendal Akademisk.

- Ryen, E. (2018). Språkopplæring for minoritetsspråklige barn, unge og voksne. En forskningsoversikt. NOA - Norsk Som andrespråk, 26(2). Hentet 12.04.22 fra: <https://ojs.novus.no/index.php/NOA/article/view/1554>
- Selj, E. & Ryen, E. (2014). *Med språklige minoriteter i klassen* (Bd. 2). Cappelen akademisk forlag.
- Spernes, K. (2020). *Den flerkulturelle skolen i bevegelse. Teoretiske og praktiske perspektiver* (2. utg.). Gyldendal.
- SSB. (2021a). *Innvandrere etter innvandringsgrunn*. Statistisk Sentralbyrå. Hentet 30.01.22 fra: <https://www.ssb.no/befolkning/innvandrere/statistikk/innvandrere-etter-innvandringsgrunn>
- SSB. (2021b). *Personer med flyktningbakgrunn*. Statistisk sentralbyrå. Hentet 30.01.22 fra: <https://www.ssb.no/befolkning/innvandrere/statistikk/personer-med-flyktningbakgrunn>
- SSB. (2022). *Gjennomføring i videregående opplæring, etter fullføringsgrad, kjønn, innvandringskategori, statistikkvariabel, intervall (år) og todelt utdanningsprogram*. Statistisk sentralbyrå. Hentet 30.01.22 fra: <https://www.ssb.no/statbank/table/12969/tableViewLayout1/>
- Steinkellner, A. (2017). Hvordan går det med innvandrere og deres barn i skolen? Hentet 13.02.2022, fra: <https://www.ssb.no/utdanning/artikler-og-publikasjoner/hvordan-gar-det-med-innvandrere-og-deres-barn-i-skolen>
- Strandberg, L. (2008). *Vygotsky i praksis. Blant pugghester og fuskelapper*. Gyldendal akademisk.
- Tharp, R., G. & Gallimore, R. (1989). A theory of teaching as assisted performance. I *Rousing Minds to Life Teaching, Learning, and Schooling in Social Context* (s. 27- 70). Cambridge University Press. <https://doi.org/https://doi.org/10.1017/CBO9781139173698.004>
- Utdanningsdirektoratet. (2019). *Algoritmisk tenkning*. Utdanningsdirektoratet. Hentet 28.01.22 fra: <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/profesjonsfaglig-digital-kompetanse/algoritmisk-tenkning/>
- Utdanningsdirektoratet. (2020a). *Læreplan i norsk for språklige minoriteter med kort botid i Norge - videregående opplæring (NOR09-04)*. Utdanningsdirektoratet. Utdanningsdirektoratet. Hentet 28.01.22 fra: <https://www.udir.no/lk20/nor09-04?lang=nob>
- Utdanningsdirektoratet. (2020b). *Tilpasset opplæring*. Utdanningsdirektoratet. Utdanningsdirektoratet. Hentet 29.01.22 fra: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/tilpasset-opplaring/>
- Utdanningsdirektoratet. (2020c). *Yrkesfaglig fordypning for de yrkesfaglige utdanningsprogrammene (YFF)*. Utdanningsdirektoratet. Hentet 26.02.22 fra: <https://www.udir.no/utdanningslopet/videregaende-opplaring/felles-for-fagopplaringen/yrkesfagleg-fordjuping/yrkesfaglig-fordypning-for-de-yrkesfaglige-utdanningsprogrammene-yff/>
- Utdanningsdirektoratet. (2021) *Tilpasset opplæring*. Utdanningsdirektoratet. Hentet 19.10.2021 fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/tilpasset-opplaring/>
- Utdanningsdirektoratet. (2022a). *Overganger i videregående opplæring 2021: Progresjonen i videregående har aldri vært bedre*. Kunnskapsdepartementet. Utdanningsdirektoratet. Hentet 25.01.22 fra: <https://www.udir.no/tall-og-forskning/statistikk/statistikk-videregaende-skole/analyser/overganger-i-vgo>

- Utdanningsdirektoratet. (2022b). *Undervisvurdering*. Utdanningsdirektoratet. Utdanningsdirektoratet. Hentet 18.02.22 fra: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/vurdering/om-vurdering/undervisvurdering/>
- Vygotsky, L., S. (2014). *Tenkning og tale*. Gyldendal Akademisk.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society*. MA: MIT press.
- Wayne, T. & Virginia, C. (2002). A National Study of School Effectiveness for Language Minority Students' Long-Term Academic Achievement. Hentet 03.03.2022, fra <https://escholarship.org/uc/item/65j213pt>
- Wing, J. M. (2006). Computational Thinking. *Communications of the ACM*, 49(3). Hentet 12.01.22 fra: <https://www.cs.cmu.edu/afs/cs/Web/People/15110-s13/Wing06-ct.pdf>

Vedlegg

Vedlegg 1 Informasjonsskriv

Vil du delta i forskningsprosjektet

Tilpasset opplæring for elever med flerspråklig bakgrunn på yrkesfag?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å finne ut hvordan undervisningen på yrkesfag tilpasses til minoritetsspråklige elever med kort botid i Norge. I dette skrevet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Jeg er masterstudent på høgskolen Innlandet og skal nå avslutte min mastergrad innen tilpasset opplæring. Jeg ønsker på bakgrunn av dette å se på følgende problemstilling for min masteroppgave: *Hvordan erfarer lærere å tilpasse opplæring for flerspråklige elever på yrkesfag?*

Min hypotese er at lærere på yrkesfaglige studieretninger er flinke til å tilpasse undervisningen ved praktisk arbeid. Dette er hovedgrunnen til at jeg gjerne vil få mulighet til å observere flere ulike undervisningssituasjoner ved praktisk arbeid på verksted og senere gjennomføre et intervju av læreren for å få svar på spørsmål rundt selve tilpasningen.

Jeg har stor tro på at resultatet fra denne forskningen vil være nyttig å lese for flere yrkesfaglærere som inspirasjon til hvordan tilpasset opplæring kan gjennomføres.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Masterstudiet for tilpasset opplæring ved høgskolen Innlandet er ansvarlig for prosjektet.

Jeg som student vil gjennomføre en kvalitativ forskning på et lite utvalg lærere.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Jeg ønsker å snakke med yrkesfaglærere som har undervisning på verksted med elever. Utvalget mitt av lærere vil være 3 til 4 lærere som bidrar i mitt prosjekt og jeg ønsker deg som er interessert i ulike måter å tilpasse og praktisere undervisningen på.

Hva innebærer det for deg å delta?

For å svare på mitt prosjekt, så vil jeg bruke observasjon av undervisningen din, her vil jeg være en fullstendig observatør og kun være med å se og observere hva som blir sagt og gjort. Dette vil jeg notere ned via stikkord. Denne observasjonen vil danne grunnlag for hva intervjuet kommer til å handle om.

Intervjuet etter observasjonen vil ta ca 45 min. Her vil jeg stille deg spørsmål om hendelser fra undervisningen jeg observerte og spørre om tilpasset opplæring og bakgrunn for valg som ble gjort. Dette intervjuet vil bli tatt opp i lyd, men lydopptaket vil bli slettet så fort jeg har transkribert intervjuet.

I selve transkriberingen av intervjuet vil du anonymiseres, du kan bli gitt ett fiktivt navn og det skal ikke være mulig å gjenkjenne hverken deg eller skole ved å lese intervjuet. Du vil få tilgang til å lese igjennom intervjuet før jeg bruker det opp mot mine resultater.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

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

Tilgang til lydopptak av intervju er det kun jeg som forsker som har mens transkriberingen foregår. Lydopptaket vil bli slettet etter transkribering.

Ferdig transkribert intervju vil være tilgjengelig for meg som forsker, for veileder og for de som leser masteroppgaven. Men her vil du selvfølgelig være fullstendig anonymisert med fiktivt navn på deg og på skole.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene anonymiseres fortløpende og lydopptaket slettes rett etter transkribering. Masteroppgaven skal leveres i mai 2022.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra *student ved høgskolen i Innlandet* har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Dine rettigheter

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

innsyn i hvilke opplysninger vi behandler om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene

å få rettet opplysninger om deg som er feil eller misvisende

å få slettet personopplysninger om deg

å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger

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

Høgskolen Innlandet ved student Therese Walle på mail: [redacted] eller veileder Thor Andre Skrefsrud på mail: [redacted]

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

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

Med vennlig hilsen

Therese Walle

Masterstudent

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *tilpasset opplæring på yrkesfag*, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i *observasjon av undervisning*
- å delta i *intervju med lydopptak*

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Kort info om prosjektet, anonymitet og samtykkeerklæring.

Din bakgrunn som lærer

- Kan du fortelle litt om deg selv, hvor gammel du er og hvilken utdannelse du har tatt?
- Er du kontaktlærer?
- Har du jobbet som lærer lenge, og eventuelt på andre skoler enn denne?
- Hvordan har din faglige bakgrunn påvirket deg som lærer?
- Har du spesialpedagogisk utdannelse eller en annen form etterutdanning?
- Hva er dine tanker om tilpasset undervisning?

Vi skal nå snakke litt om.....

Planlegging og gjennomføring av undervisning

- Hvordan får du til å møte hver enkelt elev der de befinner seg faglig og personlig på verkstedet?
- Hvordan kan du tilpasse undervisningen på verkstedet?
- Hvordan går du frem dersom du har et svært varierende elevmangfold i klassen din?
- Hvilke utfordringer kan du møte/har du møtt hos elever med en annen kulturell bakgrunn og som eventuelt har oppholdt seg kort tid i Norge?
- Hvordan klarer du å imøtekomme behovene disse elevene har?
- Gjør du andre valg for de minoritetsspråklige elevene ved planlegging av undervisning? Eventuelt hvilke valg og endringer gjør du?
- Hvordan kan du bidra til motivasjon og mestring i faget blant minoritetsspråklige elever?
- Hvordan engasjerer du elevene med språklige utfordringer underveis i undervisningen?
- Hvordan møter du det faglige nivået de ligger på?
- Kan du gi eksempler på undervisningsepisoder der du har lyktes med tilpasset opplæring for minoritetsspråklige elever? Hva gjorde du?
- Kan du komme med eksempler der den tilpassede undervisningen ikke har fungert? Hva skjedde? Hva tror du var årsaken til at det ikke fungerte?
- Hvordan gjennomfører du vurdering i dine fag?

Fellesskap og individuelt blant lærere –

- Snakker dere internt om mulige sprik som eksisterer mellom elevene og deres behov?
- Hvilke erfaringer og tanker har du for hvordan skolen og deres praksis kan forbedres i henhold til elevenes undervisning og tilrettelegging?
- Er det andre ting om tilpasset opplæring for minoritetsspråklige elever du vil fortelle meg som vi ikke har snakket om til nå i denne samtalen?

NSD NORSK SENTER FOR

FORSKNINGSDATA

Vurdering

Referansenummer: 685158

Prosjektittel

Tilpasset opplæring for elever med minoritetsspråklig bakgrunn på yrkesfag

Behandlingsansvarlig institusjon

Høgskolen i Innlandet / Fakultet for lærerutdanning og pedagogikk / Institutt for pedagogikk og samfunnsfag Hamar

Prosjektansvarlig: (vitenskapelig ansatte/veileder eller stipendiat)

Jonas Yassin Iversen

Type prosjekt:

Studentprosjekt masterstudium

Kontaktinformasjon, student:

Therese Walle

Prosjektperiode

01.12.2021 - 01.02.2022

Vurdering (1)

18.10.2021 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 18.10.2021, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD.
Behandlingen kan starte.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 01.02.2022.

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake.

Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art.6 nr. 1 bokstav a.

PERSONVERNPRINSIPPER

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

lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen

formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke behandles til nye, uforenlige formål

dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet

lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

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

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

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

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. t) og sikkerhet (art. 32). For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og/eller rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke typer endringer det er nødvendig å melde: <https://www.nsd.no/personvemtjenester/fylle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema>

Du må vente på svar fra NSD for endringen gjennomføres.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!