

Rokkones, K.L. & Saur, E. (2016). Yrkesutdanning for elever som står i fare for å slutte - en studie av et alternativt opplæringsprosjekt. *Scandinavian Journal of Vocations in Development*.
<http://dx.doi.org/10.7577/sjvd.1795>

Fagfelleurdert artikkel

Yrkesfagutdanning for elever som står i fare for å slutte

– en studie av et alternativt opplæringsprosjekt

Forfattere:

Klara L. Rokkones¹⁾ & Ellen Saur²⁾

¹⁾ Program for lærerutdanning, NTNU

²⁾ Institutt for pedagogikk og livslang læring, NTNU

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, N-7491 Trondheim

Korresponderende forfatter: klara.rokkones@plu.ntnu.no

Nøkkelord: Alternativ opplæring, frafall, tilpasset undervisning, yrkesfag, grunnkompetanse, lære kandidat, kompetansebevis

Abstrakt

I dagens frafallsdiskurs beskrives risikoen, både den samfunnsøkonomiske og den individuelle, ved at mange elever ikke fullfører videregående skole. Det har de siste åra dukket opp mange initiativ for å redusere frafallet. Prosjektet «Den tredje vei» er et prosjekt med formål å redusere frafallet i en videregående skole gjennom å gi elever en yrkesfaglig delkompetanse innen *Restaurant og matfag* eller *Helse og oppvekstfag*. Vi har fulgt dette prosjektet i de to første årene, observert og intervjuet ledelse og lærere. Vi vil i denne artikkelen beskrive hvordan prosjektet fungerer, og diskutere hvordan et alternativt opplæringstilbud av denne typen kan forstås på *system- og organisasjonsnivå*, samt på *gruppe- og individnivå*. Her viser våre resultater at muligheten for fleksibilitet og det å være tett på eleven med god tilpasset undervisning er viktige suksesskriterier. Dette gjelder både i skolen og i arbeidspraksis.

Abstract

A dropout discourse has emerged; highlighting the economic risk that leaving secondary school before graduation poses to those who drop out and to society as a whole. Many initiatives aim to reduce the dropout rate. One such project, "The Third Way", was established in 2012 with the aim of reducing dropouts in one secondary school among students on a vocational track - particularly in the programs *Restaurant and food-processing* as well as *Health care, childhood and youth development*. We have followed this project for two years through classroom observation and interviews with teachers and school management. "The Third Way" works at the interfaces of students, teachers, schools, and cooperation with workplaces connected to the students' vocational training in practical studies. Based on our analyses we see that the flexibility among all actors in alternative vocational education, both in school and workplace practice, is crucial for the reduction of dropout rates. By adapting the curriculum within these alternative structures, we see that at-risk students have an increased likelihood to finish their secondary education.

Innledning

Frafall i videregående skole er et mye debattert tema, og har blitt en av de heteste politiske sakene innen norsk skolepolitikk. Frafalldiskusjonen fremstår etter hvert som en egen diskurs preget av mange elendighetsbeskrivelser av tilstanden i skolen, og av hvor «farlig» det er for elevene som ikke fullfører skolen. Det vises blant annet til at disse elevene er overrepresentert i uføre- og kriminalitetsstatistikken (Falch, T., Borge L.-E., Lujala, P., Nyhus, O. H. & Strøm, B. 2011, Rasmussen, Markussen et.al. 2011; Hernes 2010). Frafallet ble sannsynligvis mer synlig etter hvert som alle fikk rett til videregående opplæring. I dag knyttes frafall til redusert mulighet til jobb og økt sjans for å falle utenfor arbeidslivet. Eller, som Gudmund Hernes sa det, «fracfall øker sjansene for dårligere levekår og helse gjennom hele livet» (Hernes 2010:7). I dag ser vi at frafallet er betydelig større på yrkesfag enn på studieforberedende. Hernes trekker fram at et av de største problemene når det gjelder å redusere frafall ikke er mangelen på forslag, men at det som foreslås eller prøves ikke følges opp: «Problemet er at gode tiltak ikke er blitt kopiert eller samordnet, slik at det som allerede er den beste praksis kan bli alminnelig praksis» (Hernes 2010:7).

For å motvirke denne utviklingen initierte man prosjektet «Den tredje vei». Denne artikkelen er basert på en følgestudie av dette alternative opplæringstilbudet som ble gjennomført ved en stor videregående skole i et urbant strøk i Norge. Opplæringstilbudet ble startet høsten 2012, og hadde som mål at elever som sto i fare for å slutte, eller som ikke møtte opp til skolestart, likevel kunne delta på det programmet de hadde kommet inn på. De to inkluderte programmene var Restaurant- og matfag (RM) og Helse- og oppvekstfag (HO). Prosjektet ble utformet med tanke å gi mulighet for og nå kompetansemål innen begge disse programfagene (Utdanningsdirektoratet 2006).

Da prosjektet var i oppstartsfasen, ble forfatterne av denne artikkelen bedt av skoleledelsen om å følge dette prosjektet de to første årene for at skolen skulle kunne legge til grunn forskningsbasert kunnskap i sin evaluering. Prosjektet ble av skolen opplevd som en suksess, og de ønsket tykke beskrivelser og god dokumentasjon for å kunne argumentere overfor skoleeier at dette var noe det var verd å satse videre på.

Vi vil i denne artikkelen diskutere 1) hva som kan være grunnlaget for at dette prosjektet er etablert (i likhet med mange andre lignende prosjekter), 2) hvordan lærere og ledere beskriver

selve prosjektet, 3) utfordringer som kan dukke opp når den enkelte skole skal møte både skoleeiers og elevers behov.

«Den tredje vei»

Opplæringstilbudet vi beskriver her ble av skolen omtalt som «Den tredje vei». Det var ingen direkte kopling til Anthony Giddens eller Tony Blairs slagord fra 1990-tallet, men i valget av slagord ligger ønsket om å prøve noe nytt, finne nye løsninger. Intensjonen med valget av navn var å signalisere det alternative som lå i opplæringstilbudet. Prosjektet har søkt etter nye løsninger på organiseringen og vektleggingen av teori og praksis, og organiseringen av opplæring på skole og/eller i bedrift. Begrepet «Den tredje vei» har likevel klare konnotasjoner til den nyliberalistiske styringslogikken som Blair la til grunn for sine reformer (Fairclough 2001; 2003), som også har fått godt feste i norsk offentlig styring.

Målet for i prosjektet «Den tredje vei» er i første rekke å utvikle et system der elever kan få dokumentert grunnkompetanse gjennom å tegne lære kandidatkontrakt¹ og deretter få delkompetanse som dokumenteres med et kompetansebevis. I Opplæringsloven § 3-3 (Kunnskapsdepartementet 1998) beskrives grunnkompetanse som opplæring som ikke fører til full studie- eller yrkeskompetanse. Grunnkompetansen dokumenteres gjennom kompetansebevis (jf. opplæringsloven § 4-1). Å fokusere på avgrensede oppgaver og beskrive mestringsnivået i kompetansebevis er grunnleggende for prosjektet. En slik tilnærming fratrar ikke elevene muligheten for å ta fagbrevet. For mange av dem virker læringsmålene uoverkommelige i starten. De har ofte nok med å klare å møte opp på skolen.

Det er plass til 16 elever i denne klassen. Det er fleksibelt opptak gjennom hele skoleåret. Alle elever må ha 100 timer inne på skolen før de får prøve seg ute i bedrift. Det er et mål at elevene skal prøve seg i en bedrift/arbeidsplass så snart de er klar for det. Undervisningen på skolen er i første omgang på kjøkkenet klassen disponerer. Her undervises det i matlaging, hygiene og hvordan man planlegger arbeidsoppgaver. Elevene som deltar i dette opplæringstilbudet er i første rekke elever som er stille, og som har trukket seg tilbake. Det kan være elever med sosial angst, som har mobbehistorier bak seg, elever med en autismediagnose, som Asperger syndrom, eller som av andre årsaker ikke har funnet seg til rette i tidligere skolegang, som har lite selvtillit og lite tillit til skolesystemet. Disse elevene er

¹ En lære kandidat går i lære i bedrift for å få kompetansebevis i et yrkesfag. En grunnkompetanse for elever som kan bygges videre til yrkeskompetanse; en yrkespraksis med sikte på avgrenset eksamensbevis. Deler av et lærefag er målet, og de går opp til prøve på en individuell opplæringskontrakt.

ofte stille, ikke utagerende. Det medførte at prosjektet hadde økt fokus på at sammensetningen av gruppen ved å se til at det var balanse mellom introverte og ekstroverte elever.

Noen av disse elevene hadde startet i andre klasser, og hadde fortsatt en viss tilhørighet der, andre hadde all sin undervisning i den alternative klassen. Det var fleksibelt inntak gjennom hele året, opplegget var individuelt tilpasset hver enkelt elev. Det vil si at det varierte når og hvor lenge de var inne på skolen og når og hvor lenge de var ute i lærebedrifter. I oppstarten av pilotprosjektet ble all undervisning lagt til kjøkkenet og tilknyttet aktivitetene, og først etter en periode ble det innført timer i norsk, bransjelære, helse- og sosialfaglige emner og kroppøving (Utdanningsdirektoratet 2006).

Formålet vårt med denne studien har vært å se på grunnlaget for at prosjektet «Den tredje vei» ble etablert, hvordan lærerne og lederne beskriver prosjektet, og få innblikk i samhandlingen mellom lærere og elever. Vi vil dernest diskutere problemstillinger og utfordringer for skolen i møte med skoleeier og elever.

Metode

Som følgeforskning er denne kvalitative studien basert på fire semistrukturerte intervju (Kvale 2009) og observasjon (Denzin & Lincoln 2000; Brinkmann & Tanggaard 2015). Datainnsamlingen har foregått i en periode fra 2012 til 2014.

Ved oppstart (skoleåret 2012/2013), ble fire nøkkelpersoner intervjuet. Disse omfattet ansvarlig lærer, representant for oppfølgingstjenesten, spesialpedagogisk koordinator og rektor som representant for ledelsen. Disse fire deltagerne ble valgt ut fra skolens ledelse og var de ansatte som hadde de mest sentrale posisjonene både i planleggingen og i gjennomføringen av prosjektet. Det ble også foretatt et fokusgruppeintervju (Brinkmann & Tanggaard 2015) hvor de ulike deltakerne utdypet sine erfaringer med prosjektet.

I det andre prosjektåret (2013/2014) hadde vi intervju med fire lærerne som underviste i prosjektet. I tillegg hadde vi individuelle oppfølgingssamtaler med rådgiveren i oppfølgingstjenesten, og med rektor. I tillegg til intervjuene og observasjonene ble fire elever intervjuet. Disse elevene ble strategisk valgt i forhold til om de hadde arbeidspraksis og kunne si noe om deltakelsen i prosjektet over en viss tid. I tillegg til intervjuene skygget² vi

² I følge Barbara Czarniawska er skygging (shadowing) "fieldwork on the move"; a way of doing research that mirrors the mobility of contemporary life" (Czarniawska 2007:58).

rådgiveren i oppfølgingstjenesten gjennom en uke. Både elevintervjuene og data fra skyggingen er kun indirekte grunnlag for denne artikkelen.

Intervjuene i både første og andre prosjektåret ble tatt opp og transkribert, noe som gav oss en større nærhet til materialet (Nilssen 2012). For å øke den interne validiteten ba vi våre informanter om å lese gjennom våre notater fra intervjuene (Rokkones & Saur 2013). Vi besøkte klassen ved to anledninger. Her kunne vi observere elevene i samspill med faglærer og delta i måltid sammen med hele gruppen. Observasjonene ble brukt som korrektiv til intervjuene og for å få et tydeligere bilde av det informantene snakket om. Samtidig fikk vi på denne måten se samhandlingen mellom lærere og elever.

Det er gjort en innholdsanalyse av dataene som er strukturert ut fra de kategoriene som var mest fremtredende i den samlede empirien (Nilssen 2012). Dataene ble så tolket opp mot aktuell teori og samfunnsdiskusjon, samt skolens og skoleeiers strategiske mål. Som forskere og lærerutdannere innen yrkesfagene hadde vi selvsagt med vår forforståelse inn i tolkningsarbeidet. At dette var et nyskapende prosjekt bidro likevel til at både vi og deltakerne kunne se prosjektet i forhold til de vanlige skoletilbudene ved skolen, og dermed utfordre vår forforståelse (Gubrium & Holstein 2003). Samtidig kom det godt med å ha grundig kjennskap både til skole og yrkesopplæring generelt.

«Målet vårt er å få elevene til å komme på skolen; og komme igjen og igjen.»

Når skoleledelse, prosjektleder og involverte lærere har beskrevet intensjoner og erfaringer med tilbudet, har dette handlet om både organisatoriske forhold, rammefaktorer, og møtet med den enkelte elev og læringsmiljøet i gruppa. I intervjuene med de involverte ble følgende momenter trukket fram som spesielt betydningsfulle: forankring av prosjektet i hele organisasjonen, klare kriterier for opptak av elever, fleksibilitet, samarbeid skole og bedrift, faglig innhold og dialogisk tilnærming.

Materialet er komplekst og informantene beveger seg hele tiden i spennet mellom et overordnet organisasjonsperspektiv knyttet til skoleeier, skolens egen organisering, organisering i klassen og samspillet mellom den enkelte lærer og elev. I vår fremstilling av empirien legger vi vekt på det som skjer på skolen og klassens indre liv, men i diskusjonen videre setter vi dette i en videre samfunnsvitenskapelig sammenheng.

Forankring i organisasjonen

God forankring i ledelsen og i kollegiet blitt trukket fram som en viktig faktor for starten og videreutviklingen av prosjektet. Skolen måtte i starten av prosjektet leve i en viss usikkerhet fordi den økonomiske støtten ble gitt midlertidig, fra år til år. Likevel har prosjektleder og resten av gruppa opplevd at prosjektet var godt forankret i skolens ledelse. Skoleeier har også vist stor interesse for prosjektet, både fagenheten og opplæringsdirektøren. Midlertidigheten har bidratt til at særlig prosjektleder og kontaktlærer har lagt ned mye energi i å vise at dette er et velfungerende opplegg som vil ha livets rett også utover en begrenset prosjektperiode.

Når det gjaldt forankring i resten av lærerkollegiet, opplevde de involverte lærerne at kollegiet fikk større forståelse etter hvert som det ble informert bedre om hvem dette tilbudet var rettet mot. «I kollegiet har det roet seg», ble det uttalt i intervjuene. I starten trodde flere av lærerne at den alternative klassen var et sted hvor man kunne få unna elever som «ødela» for den ordinære undervisningen, noe som krevde stor grad av tilpasset undervisning. Kollegaer utenfor prosjektet kunne synes å oppfatte det slik at prosjektet skulle være problemløser i forhold til «alt». Dette er ikke lenger noe man hører så ofte, og lærerne erfarer nå at det er mere avklart for alle hvem som kan være aktuelle for den «Den tredje vei». Det har også vært viktig at prosjektet har vært godt forankret hos involverte avdelingsledere, noe som har vært sentralt når det gjelder å skaffe egnede praksisplasser for elevene i ulike bedrifter.

Å bli lærekandidat; samarbeid skole og bedrift

Samarbeidet med utvalgte opplæringsbedrifter om praksis og mulighet for lærekandidatplass for elevene har vært et sentralt mål. Skolen, fagenheten i fylket og opplæringskontoret samarbeidet om hvilke bedrifter som var aktuelle med tanke på lærekandidatkontrakt for elevene. Skolen erfarte hvor viktig nettverk og kontakt med bedriftene var for å få til et godt samarbeid om opplæringen. Prosjektet hadde i starten problem med å få til lærekandidatplasser innen HO. Det ble jobbet kontinuerlig med dette i andre og tredje prosjektår (2013, 2014). Dette systematiske arbeidet fra skolen ved oppfølgingstjenesten har vært rettet mot kommunen som er den store leverandøren av læreplasser innen HO. Kommunen har etterhvert blitt mer positiv til å tegne lærekontrakter med lærekandidater fra «Den tredje vei».

Totalt var det et mål å få til tre perioder med utplassering i bedrift i skoleåret. Man satser i periode to og tre på bedrifter som tar lærekandidater. Elevene får tett oppfølging fra skolen i sin praksis i bedrift. Oppstår det problemer, kan de komme tilbake til skolen og få et opplegg

der. Før praksisperiodene får bedriftene tilsendt en kort informasjon om ønskede kompetansemål elevene skal jobbe med i praksis, og litt informasjon om elevens problematikk.

Elevene fra «Den tredje vei» har fått gode tilbakemeldinger fra bedriftene. Flexibilitet mellom skole og bedrift er en viktig faktor for å kunne ivareta den enkelte elev. Kontinuerlig dokumentasjon av ferdigheter som tilegnes blir også viktig for å se hvilke kompetansemål som blir oppnådd. Kontaktlærer mener at denne måten å organisere tilpasset undervisning på er vellykket:

Ja, uten tvil, noen av elevene som har fått tilbudet og fått denne tilpassingen, muligheten til å bruke lengre tid, har klart å komme dit at de er klare for å få kontrakter med aktuelle bedrifter. Dette ville de ikke klart uten et slikt tilpasset tilbud (kontaktlærer).

Gjennom to år ble prosjektet gradvis utvidet. Elevene hadde fire dager praksis pluss en dag teori, samt utplassering i utvalgte bedrifter som også på sikt kan være aktuelle lærekandidatbedrifter. Læreren understreket at utplassering i bedrift gir elevene ekstra status sammenlignet med andre elever på Vg1. Han mente at det var stor forskjell når det gjelder hva elevene kan utføre av oppgaver, men understreker at dette mangfoldet også gjelder ordinære klasser. Han mente bedriftene måtte få vite hvor elevene stod, slik at arbeidsoppgavene de fikk ble tilpasset. Også på skolen var det viktig at de fikk oppgaver som var tilpasset den enkelte. Elevene likte det faglige trykket, og at det ble utøvd tydelig ledelse og faste rammer. Læreren mente gruppestørrelsen er avgjørende for at de lyktes, og at de fikk et skreddersydd opplegg. Han mente også at det til tider kunne være krevende for kontaktlærer.

En konklusjon vi trakk var at utplassering er viktig. Derfor bør de elevene som er klare og motiverte, komme i gang raskt. Dersom de blir værende på skolen for lenge, kan det være en større utfordring å tilpasse utplasseringen til den enkelte. Dokumentasjon og rapport fra praksis lages i samarbeid med lærer som er ansvarlig for oppfølging ute i bedrift. I andre prosjektår har en fast lærer denne oppfølgingen i samarbeid med bedriften og eleven.

Organisering og fleksible løsninger

Måten «Den tredje vei» er organisert på oppleves som viktige suksesskriterier sammen med prosjektets rammer og innhold. Elevene har praksis fire dager i uka, en dag med teori og kroppøving, totalt 6 timer pr. dag. Alle dager inkluderer måltid sammen med lærer.

Involverte i «Den tredje vei» gjennomfører systematisk oppfølging av elevene, og lærerne setter seg godt inn i den enkeltes skolehistorie. Sammensetningen av prosjektgruppa og andre som har vært involvert i «Den tredje vei» representerer ulik bakgrunn og erfaring, dette har vært meget nyttig i utredningen og utvelgelsen av elevene. Det er gjennomført felles møter og samarbeidet med foresatte og eleven, kontaktlærer, avdelingsleder og spesialpedagog. At det er satt av tid til denne type samarbeid har vært et viktig suksesskriterium for prosjektet.

Fleksibiliteten i opplegget er avgjørende for elevene som blir tatt inn fortløpende gjennom skoleåret. En av de intervjuede lærerne sier: «Det geniale med prosjektet er at vi klarer å få tak i elevene som ellers bare forsvinner.»

Lærerne var i starten usikre på hvordan det ville påvirke gruppa at det ble gjort opptak av elever underveis. Dette har ikke vært noe problem, heller en styrke, fordi elever som trenger det kan få hjelp så snart som mulig, og slipper å vente i flere måneder på å få et tilpasset tilbud.

Klare kriterier for opptak

Gruppensammensetningen ble trukket fram som et viktig kriterium for at elevene skulle kunne lykkes som individer. Trygghet og forutsigbarhet for elever med dårlige skoleopplevelser ble sett på som avgjørende for å skape et godt læringsmiljø. Elevene i prosjektet hadde ulik status i systemet, og kom inn på ulike tidspunkt. Felles for dem var at tilbudet den enkelte i utgangspunktet fikk ikke passet for dem. De er elever som heller trekker seg tilbake enn å utagere når vanskene tårner seg opp. Mange sliter med psykiske problemer, som gjerne fører til skolevegring. Sammensetningen av elevgruppa ble diskutert nøye på teammøter. Det var et viktig mål at elevene skulle føle seg trygge: «Det er en rolig gruppe, det er et bevisst valg når elevene settes sammen».

På spørsmål til lærerne om hvordan elevene ble rekruttert, og om de ser et mønster hos disse elevene, fikk vi til svar: «Det starter ofte med at de blir borte, det starter ofte med fravær». Videre ble det understreket at flere av elevene også har vansker med det sosiale, de prater lite og har dårlige skoleerfaringer. Gjennom «Den tredje vei» etablerte elevene tillit til skolesystemet. Det handler ikke bare om elev-lærer-relasjoner, men også om å arbeide aktivt med forholdet elevene imellom. Når nye elever søkte seg plass i prosjektet, hadde man samtaler med både elever og foresatte der det er mulig, for så å gjøre en vurdering om eleven

ville passe inn i gruppa. Det har vært tilfeller hvor man sammen har vurdert at «Den tredje vei» ikke er et hensiktsmessig tilbud for eleven.

Tilpasning av lærestoffet på gruppe- og individnivå

Faglig innhold har vært knyttet til mål fra generell læreplan (Utdanningsdirektoratet 2006) med fokus på opplæring som har som langsiktig mål at elevene skal ut i arbeidslivet. Fra fagspesifikk læreplan (Utdanningsdirektoratet 2006) er det jobbet med kompetansemål knyttet til råstoff og matproduksjon, grunnleggende prinsipper for matlaging og personlig hygiene og produksjonshygiene. Kontaktlærer legger ikke skjul på at det har vært behov for store tilpasninger av fagstoffet, men også av forventninger til selve arbeidet på kjøkkenet:

I starten tenkte vi for stort, vi har erfart at det for gruppen er snakk om små steg, gjentakelse bl.a. på grunn av nedsatt motorikk, husken fra dag til dag, konsentrasjon m.m. På tross av ulike utfordringer og reaksjoner hos den enkelte i ulike situasjoner jobber gruppa godt sammen, det har ikke ført til gnissinger (kontaktlærer).

Selv om elevgruppa i utgangspunktet er satt sammen av elever som har hatt utfordringer med det sosiale samspillet, så fungerte gruppa godt. Arbeidet på kjøkkenet avhenger av at elevene samarbeider, og med god, tydelig og trygg arbeidsledelse utviklet de sin faglige kompetanse. Gjennom observasjon av gruppa så vi hvordan de har utviklet en raushet overfor nye elever som kommer inn, elever som tidligere hadde falt utenfor fellesskapet.

Dialogisk tilnærming

I intervjuene ble det framhevet at fagkompetanse hos læreren er sekundært, det primære er å forstå hva som hindrer eleven i å være motivert. Da det ofte er teorien som er tung, er det viktig å forstå hvilke begrensninger som ligger der, og hvilke muligheter som kan legges til rette for elevene i praksisfeltet. Det ble vektlagt at læreren bør ha erfaring og kompetanse i spesialpedagogikk utover vanlig lærerkompetanse. En lærer sa:

Et stikkord er tålmodighet, det handler i tillegg om å få eleven/ene til å møte på skolen og komme igjen dagen etterpå. Målet er at de skal få en jobb og lærer seg å omgås fremmede (lærer).

Selv om spesialpedagogisk kompetanse ble trukket fram som viktig, så vi gjennom våre observasjoner på kjøkkenet og hørte gjennom samtaler med elever, at kontaktlærer ble opplevd som en stor faglig autoritet som opparbeidet seg tillit og skapte motivasjon hos elevene. Det var koblingen mellom faglighet og evnen til å motivere elevene som synes å være det elevene verdsette. Ros og anerkjennelse fra kontaktlæreren betyr derfor mye.

Det er viktig at skolen har god kontakt med bedrifter og næringsliv som er godt egnet som praksisplasser. Det er viktig at kontaktpersonen i bedriften møter elevene på en god måte, og at de er godt egnet til å jobbe med elever som har behov for spesiell tilrettelegging. Bedriftene ble derfor håndplukket og elevene ble fulgt opp av kontaktpersoner på skolen de kjente. En av lærerne har sin fagbakgrunn fra HO. I starten brukte hun mye tid på å bli kjent med den enkelte elev, og hva som var målet med undervisningen i bransjelære. Tema for første samlingen var hvordan de så seg selv som del av samfunnet, hvilke roller de hadde i klassen, dessuten utfordringer knyttet til mobbing. Læreren som hadde hatt flere av elevene før de kom til den alternative klassen, opplevde at de nå fremsto som helt annerledes:

De ble fort trygge og vi fikk en god kjemi og de var åpne. Vi snakket også om hvordan de hadde det før i store klasserom/klasser. De turte å sette ord på det de hadde opplevd, det var en sterk opplevelse. De reflekterte og drøftet på høyt nivå (lærer).

Alle elevene fortalte at de hadde opplevd ikke å bli sett og hørt i stor klasser. I klassen de ble en del av i prosjektet, trivdes de godt, de fikk komme med sine erfaringer og læreren sa at hun opplevde dem som trygge. Læreren var også inne i den praktiske undervisningen. Dette gav muligheter for at aktuelle temaer kunne overføres til teoriundervisningen, for eksempel *ergonomi, kommunikasjon og hygiene*.

Kroppsøvlingslæreren kom inn i prosjektet etter forespørsel fra prosjektleder, som ba henne om å gå inn og utvikle et tilpasset opplegg i gym i samarbeid med elevene. I sitt første møte med elevene satte de seg sammen i oppstarten og ble enige om hva vi skulle fokusere på. Hun sier: «Her blir jeg en litt annen lærer, mere åpen og får større mulighet til å se den enkelte». Hun forteller at elevene brukte mye tid til å bygge selvtillit og at basistrening har vært vektlagt fordi det er viktig for dem i fremtidige jobber. I tillegg jobber elevene med ting de synes er kjekt å trene på, dette er f.eks. styrketrening, ballspill m.m. Hun sier:

Jeg synes det er artig å jobbe med gruppen da jeg bruker en helt annen side av meg selv, de har ulike målsettinger. Positivt annerledes, vi har ikke disse læreplanmålene hengende over oss, det samme gjelder karakterkravene (kroppsøvlingslærer).

Flere av lærerne i andre fag har også deltatt. Det har bidratt til en god stemning. Elevene føler seg trygge i gruppa, det er en god tone, det vanker klemmer etter endt undervisning, de mestrer utfordringer de får læreren sier:

Sammenlignet med da vi var i storklassen har de utviklet seg til trygge personer som tar godt vare på hverandre, de blir forstått, de betyr noe og de bidrar med noe i fellesskapet og vil etter hvert kunne ha som konkret mål å komme ut i lære og etter hvert bli nyttige arbeidstakere. De får tid til å utvikle seg i eget tempo (lærer).

Læreren ønsket enda mer tid til fysisk aktivitet for å styrke elevenes selvbilde: «Jeg liker å arbeide med en ikke-homogen gruppe og de utfordringene det medfølger. Ønsker at de skal få en god helse og jobb de trives med».

«Den tredje vei» – et akutt-tilbud i frafallsdiskursen eller et nødvendig tilbud for å gjøre skolen tilgjengelig for flere?

«Den tredje vei» er et tilbud som har blitt etablert for å fange opp elever som ikke møter til det videregående tilbudet de er tatt opp på eller raskt får stort fravær. Dette tilbudet er ett av mange satsninger i videregående opplæring som har dukket opp i kjølvannet av frafallsdiskursen.

«Den tredje vei» kan analyseres ut fra en risikoanalyse og hvordan styring i et ny-liberalt velferdssystem skaper en bestemt form for subjekter (Mik-Meyer & Villadsen 2013). Hvilke elever og lærere skapes i en frafalls-diskurs? Hvordan er forholdet mellom individ og system? Opplæringstilbudet kan også analyseres ut fra møtene og dialogen mellom de menneskene som deltar i opplæringstilbudet i ulike roller, både på skole og i bedrift (Bakhtin 1981,1984; Vygotsky 1978; Bruner 1997). Det kan også analyseres ut fra den enkelte elev og den enkelte lærers opplevelse av opplæringstilbudets *begripelighet, håndterbarhet og mening* (Antonovsky 1987).

For oss er det et viktig poeng at ingen lever i et vakuum. Selv om vi har hatt hovedfokus på skolens og klassens indre liv i vår datainnsamling, er framveksten av denne typen undervisningstilbud ofte et svar på de forventninger som sentrale myndigheter har til skolen.

Samfunnet som sådan og utdanningssektoren er opptatt av gjennomstrømning, at alle elever skal gjøre ferdig sin videregående utdanning med så få opphold som mulig. Ifølge Mik-Meyer og Villadsen (2013) styres den moderne velferdsstaten etter risikoprinsippet, men et annet risikoprinsipp enn det som opprinnelig var lagt til grunn for etablering av velferdsstaten. Opprinnelig handlet velferdsstatens institusjoner om å sikre fellesskapet et sikkerhetsnett ut fra risiko om man skulle bli arbeidsledig, syk eller skadet. I dag er det en tendens til

individualisering av risiko gjennom stadig økende privatisering av forsikring. Den enkelte holdes i større grad ansvarlig for sin egen situasjon:

«... citizens are increasingly held responsible for their own situation – their health, learning, treatment or integration. The ideal citizen is one who acts responsibly, is strong-willed, and acknowledges that he or she plays the essential role in solving his or her own problems”.. (Mik-Meyer & Villadsen 2013:4).

Gjennom det vi har kalt frafallsdiskursen kan man si at det er en risiko-tenkning som formidles. Det er risikoen for at elevene som ikke fullfører utdanning ender i uførestatistikken eller kriminalstatistikken, og være en trussel mot velferdsstatens bæredyktighet. Det er en mulig fremtidig risiko som formidles, ikke som tidligere, at dersom noe skulle oppstå så er velferdsstaten det sikkerhetsnettet som fanger opp.

Frafallsdiskusjonen og intensjonen om å redusere frafall er viktige begrunnelser for «Den tredje vei». Ifølge Mik-Meyer & Villadsens (2013) skapes det en bestemt form for individualisering av profesjonelle grupper gjennom «advanced liberalism» (ny-liberalisme). Grunnen er at det følger et bestemt språk og en bestemt organisering med denne måten å tenke på. Vi får begrep som *empowerment*, *målstyring*, *brukermedvirkning*, *serviceorientering*, *kvalitetssikring*, *dokumentasjonsskjema*, *individuelle planer* og *selvrealisering*. Det skjer en frakopling mellom individ og fellesskap. Ansvar rettes innover og er ikke lengre et felles anliggende. Konsekvensen blir selv-styring og terapeutisering. Man har tilsynelatende helt frie valg, men ansvaret for at man gjør de rette valgene er ens eget. Dette gjelder også utdanningssektoren. Aldri har unge hatt så mange valg. Dette skaper en illusjon av at alt kan gå. Likevel er det mange unge som slutter på skolen, og dermed utsetter seg for stor framtidig risiko. Om det går galt senere i livet, blir dette tolket som et resultatet av deres eget feilvalg.

Kan vi da si at «Den tredje vei» også innad er preget av en ny-liberalistisk styringslogikk? De unge elevene i «Den tredje vei» synes å formidle at en viktig grunn til at de har vansker med å komme på skolen, er at deres tillit til medmennesker og til skolen har blitt svekket gjennom tidligere erfaringer. De lever sine liv her og nå, og for at de skal kunne gjenopprette tilliten må noen se dem som enkeltpersoner, gi dem tro på at de har verdifulle bidrag til ulike fellesskap, både medelever, lærebedrift og storsamfunnet. Denne tilliten skapes ikke gjennom normerte tester, men ved å bygge kompetanse ut fra de ulike posisjonene elevene har. Dersom vi anerkjenner ulikheten i elevgruppa, og tilpasser lærestoffet og forventningene om mestring,

kan elevene skaffe seg en langt mer samlet kompetanse. Å jobbe ut fra elevgruppa, og ikke ut fra læreplaner og karakterfokus, har vist seg å skape et godt læringsmiljø og motiverte elever. Fokus settes på det de mestrer, det de kan bygge videre på, ikke det de mangler.

Vi opplevde at rektor ved skolen ble usikker på hvorvidt skolen kunne kommunisere utad at man i denne klassen ikke var opptatt av testing av kunnskap og en rigid læreplanstyring. Rektors uttalelser kunne tolkes i retning av at målstyringsprinsippene ble viktigere enn dannelsingsaspektet i dokumentasjon av læringen. Men lærerne mente at kriteriene for vurdering ble knyttet direkte og konkret til den enkelte arbeidsoppgave. Dokumentasjonen synes derfor funksjonell og ikke skapt for kontroll. Den viser hva elevene faktisk tilegner seg av ny kunnskap og nye ferdigheter, ikke hvorvidt de har nådd læringsmålene. Læringsmålene blir lærerens langsiktige styringsredskap, og det blir lærerens oppgave å omsette læringsmålene til meningsfulle læringssituasjoner.

Lærerne beskrev en elevgruppe som tidligere hadde blitt sett på som lite lærevillig, men som når de blir frakoplet en skolehverdag med lite mening og stor utrygghet, ble opplevd som lærevillige også i møte med likesinnede i den alternative klassen. De ble møtt med forventninger om å prestere på kjøkkenet, men de fikk prestere i forhold til tilpassede oppgaver og kunne raskt vise til konkrete resultater fordi praksis og teori ble koplet sammen i de praktiske arbeidsøktene.

Dette harmonerer godt med det Vygotsky (1987) omtaler som den nære utviklingszone, hvor gapet mellom hva eleven kan og hva han kan klare med litt hjelp fra "den kompetente andre" er der læring finner sted. Gjennom en «ytre samtale» med en kompetent person (mediert læring) kan eleven etter hvert etablere en «indre samtale», og slik oppnå selvstendig mestring. Optimale utfordringer eller riktig vanskegrad blir i denne sammenheng oppgaver som ligger litt utenfor det eleven kan klare på egenhånd. Den kompetente andre kan være en medelev, lærer eller forelder, en som klarer å overføre sin erfaring, kunnskap og kompetanse til eleven. Tilpasset opplæring dreier seg med andre ord ikke om hva eleven allerede kan, men om hva eleven er i ferd med å klare med litt hjelp fra den kompetente andre. Denne besitter kunnskaper og ferdigheter i forhold til oppgaven som skal løses, eller det som skal læres.

Skal man lykkes, kreves det fleksible rammer og mulighet til å drive tilpasning av opplæringen. Gjennom å skape et godt læringsmiljø både faglig og sosialt (Bruner 1997) opplevde de involverte at de lyktes. Disse rammene handler om å sette sammen gruppen på en

strategisk måte, hvor man ikke åpner gruppen for alle elever med stort fravær, men at gruppen skal ha mulighet for å lykkes sammen. Gjennom å satse på delkompetanse kan man i større grad individualisere kompetanseoppbyggingen for den enkelte og unngå for mange nederlag i starten av opplæringsløpet. Å legge til rette for at eleven skal lykkes gjennom å skape gode arbeidslag blir avgjørende. Dette kan på kort sikt oppleves som ressurskrevende fordi det kan bety at det er nødvendig å bruke mindre grupper, det kan være mer arbeidskrevende for lærerne og kreve tett oppfølging av elevene ute i arbeidspraksis. Samtidig ser man at denne typen satsing bidrar til at elever man antok ville ha sluttet, faktisk opparbeider seg yrkeskompetanse.

Gjennom observasjon av elevene på skolen har vi sett og hørt hvordan elevene verdsetter møtet med kontaktlæreren, en de sier er litt streng, faglig dyktig og god til å lære bort. De opplevde at de opparbeidet seg stolthet over det de gjorde. I løpet av de to årene vi fulgte opplegget har vi sett hvordan elevene utviklet en god relasjon til kontaktlærer, men også til de andre lærerne som har blitt trukket inn i prosjektet. Som elevgruppe har de også gått fra å stå fram som sosialt usikre og lite interessert i kontakt med hverandre, til å bli en sammensveiset gruppe som tåler at elever kommer og går, viser omsorg for hverandre og bygger relasjoner både på skole og i arbeidspraksis.

I kjølvannet av Howard Gardners bok: *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences* (1983) har forskningsmiljøene i økende grad vektlagt at vi ikke bare uttrykker det vi kan gjennom standardisert testing og intelligensprøver, men at kompetansen vår og måten vi uttrykker denne på er langt mer mangfoldig. Både emosjonell intelligens (EQ) og sosial intelligens (SQ) er mål på hvordan det vil gå oss i livet. Dette understreker viktigheten av sosial kompetanse. Sosial kompetanse er ifølge Ogden (2001:196) kunnskap, ferdigheter og holdninger som gjør det mulig å etablere og vedlikeholde sosiale relasjoner. Dette fører til en realistisk oppfatning av egen kompetanse, og er en forutsetning for sosial mestring, sosial aksept, eller nære og personlige vennskap. Den sosial kompetansen for elevene i «Den tredje vei» ble i utgangspunktet beskrevet som mangelfull, men gjennom et pedagogisk opplegg, der samarbeid på kjøkkenet ble vektlagt og satt i system, økte de sin sosiale kompetanse, eller lot sin kompetanse komme til syne i et trygt læringsmiljø. For at dette skal skje er det ikke tilstrekkelig med de rette faglige ferdighetene. Eleven må også ha tro på at hun evner å tolke de signalene som gis, slik at hun kan vite når ulike ferdigheter kan komme til anvendelse.

Både lærere og elever kan sies å ha utviklet en god dialogisk kompetanse, noe som bidrar til økt emosjonell og sosial kompetanse.

«Å være i dialog» betyr ifølge Mikhail Bakhtin (1981) å møtes med *Den andre* uten at målene er bestemt på forhånd, at man i møtet er åpen for den andre. Ikke at man skal være enige og flyte inn i hverandre, men at man lar seg påvirke og utvikles sammen med den andre. I sin ytterste konsekvens kan ny-liberalismen oppfattes som en form for det Bakhtin (1984) kaller en monologiserende ideologi, hvor effektivitet og økonomi blir mål i seg selv, og ikke middel til å oppnå et større og overordnet mål. Det å ha felles mål for alle elever, at alle elever skal måles og testes ut fra nasjonale standarder bidrar til en industrialisering av skole og utdanning. Selvrealisering og den enkeltes ansvar for å minimalisere risiko kan synes å gå på bekostning av fellesskapsløsninger og dialogen mellom individet og samfunnet

Lærerne i prosjektet så det som positivt at de kunne gå i dialog med elevene uten å forholde seg til forhåndsdefinerte mål og krav om karakterer. De beskrev forskjelligheten i gruppen som en styrke, selv om dette også ga utfordringer. Dette korresponderer med Bakhtins (1984) begrep «det flerstemmige», det å slippe å tvinge alt i en form. En av lærerne uttrykte det flerstemmige i arbeidet slik: «Jeg liker å arbeide med en ikke-homogen gruppe og de utfordringene det medfører». Gjennom å frigjøre seg fra trange rammer og fra det å arbeide mot ferdig definerte delmål, kan de heller ha fokus på de store linjene og de langsiktige målene. Dermed blir læreren en annen og, slik vi tolker det, opplever seg selv som en bedre lærer: «Her blir jeg en litt annen lærer, mere åpen og får større mulighet til å se den enkelte».

Uavhengig av målet om at «alle» elever skal fullføre videregående utdanning bør alle elever få utnyttet sitt potensiale best mulig og bli ivaretatt på en verdig måte i utdanningssystemet. Måten vi organiserer og begrunner utdanningssektoren påvirker det handlingsrommet den enkelte skole og lærer har. Vi vet at mange elever opplever mobbing, utestengelse og lite adekvat undervisning i forhold til sine forutsetninger (Lødding og Vibe 2010). Et økende antall elever har psykiske lidelser (Utdanningsdirektoratet 2010).

For å bøte på de utfordringer dette fører med seg utover i opplæringsløpet, settes det inn ulike former for tiltak. Noen av disse er alternative opplæringstilbud på siden av det ordinære opplegget skolen tilbyr. Dette bør diskuteres i et inkluderingsperspektiv. De siste årene har ca 8 % av grunnskoleelevene fått spesialundervisning selv om vi har en offisiell politikk som handler om at flest mulig elever skal få sin undervisning i ordinære tilbud. Vi vet at det

fortsatt finnes mange spesialskoletilbud (Saur, 2014). Dette er en diskusjon vi ikke skal ta her, men som må tas når tilbud som «Den tredje vei» blir etablert.

«Den tredje vei» er et viktig tilbud for de elevene som får plass der. Sosiologen Aron Antonovsky (1987) har gjennom sitt salutogene (helsefremmende) perspektiv vært opptatt av hva som bidrar til god helse, det motsatte av risiko-tenkning. Han har pekt på hvilke positive faktorer som bidrar til at noen kommer gjennom kriser og sykdom på en relativt god måte. Antonovsky (1987) kom fram til at *opplevelse av sammenheng* var det som oppsummerte de positive faktorene. Om man opplevde sammenheng, ble i stor grad bestemt av graden av *begripelighet, håndterbarhet og mening* den enkelte erfarte når de møtte utfordringer. En av lærerne uttalte at elevene opplever at *de betyr noe og de bidrar med noe i fellesskapet*, en uttalelse som kan underbygge at det alternative opplæringstilbudet bidrar til en opplevelse av sammenheng og ikke til den fremmedgjøringen som elevene har følt overfor skole og utdanning tidligere. Som prosjektlederen uttalte det: «Jeg har møtt mange elever med skolevegring, men ingen med læringsvegring».

Avsluttende kommentarer

Vårt utgangspunkt i denne artikkelen var å se nærmere på grunnlaget for at prosjektet «Den tredje vei» ble etablert. Videre har vi sett på hvordan lærerne og lederne selv beskriver prosjektet. Vi har diskutert problemstillinger og utfordringer som skolen kan møte i forhold til skoleeiers og elevers behov. Ut fra beskrivelsene som kom fram i intervjuene og observasjonene oppleves dette alternative opplæringstilbudet som et positivt tilskudd. Det gir både elever og lærere mulighet for å utvikle sin rolle på en tilfredsstillende måte. Elever og lærere blir komfortable med sine roller fordi de opplever at de lykkes og innfrir egne forventninger. Lærerne kan frigjøre seg fra målstyring og ytre former for motivasjon, og ha fokus på eleven og seg selv som fagperson, ikke være en administrator av tester og karakterer. Dette betyr ikke at de mister læringsmålene av syne, men at læringsmålene defineres av lærere og elever i samspill. Vi ser også at dette ikke oppleves som uproblematisk av skolens ledelse, som er opptatt av å kommunisere utad at skolen forholder seg til de forventningene som stilles til opplæringen, preget som disse gjerne er av nyliberalistisk språk og dokumentasjonsregimer.

Prosjektet «Den tredje vei» er et forsøk på å lære av andres erfaringer med å redusere frafallet. Ethvert pedagogisk opplegg må tilpasses elevene som det gjelder og den lokale konteksten. I

skole og undervisning er det læreren og elevene som skaper dynamikken. Det vil si mennesker som er i forandring i møtet med hverandre. Dette betyr at man ikke kan overføre undervisningsopplegg direkte, men at det som skjer i undervisningssituasjonen farges av de menneskene som er involvert, og muliggjøres av tilpasning innenfor fleksible rammer.

Som forskningsprosjekt er dette et kvalitativt studium av et enkelt opplæringstilbud og vil derfor ha de begrensninger som ligger i et lite utvalg. Vi mener likevel at de erfaringene som denne studien presenterer er viktige, og kan være gjenkjennbare for andre. Slike studier kan også bidra til viktige debatter omkring alternative opplæringstilbud, tilpasset opplæring og frafallsproblematikk i videregående skole. Dette prosjektet ble startet i 2012 og er nå i 2016 fortsatt et tilbud ved den aktuelle skolen.

Litteraturliste

- Antonovsky, A. (1987). *Unravelling the mystery of health: How people manage stress and stay well*. San Francisco: Jossey Bass.
- Bakhtin, M. (1981). *The dialogic imagination*. University of Texas Press Slavic series (1).
- Bakhtin, M. (1984). *Problems of Dostoevsky's Poetics*. Manchester University Press.
- Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (2015) *Kvalitative metoder. En grundbog*. København: Hans Reitzels Forlag
- Bruner, J. (1997) *Utdanningskultur og læring* Oslo: Ad notam Gyldendal
- Czarniawska, B. (2007). *Shadowing and other techniques for doing fieldwork in modern societies*. Copenhagen:Copenhagen Business School Press
- Denzin, Norman K. & Lincoln, Yvonna S. (red.) (2000) *Handbook of qualitative research, second edition*. Thousand Oaks,CA: Sage Publications
- Falch, T., Borge L.-E., Lujala, P., Nyhus, O. H. & Strøm, B. (2011). *Årsaker til og konsekvenser av manglende fullføring av videregående opplæring*. (SØF-rapport nr.3/10).Trondheim: Senter for økonomisk forskning as..
- Falch, T. & Nyhus, O.H. (2011). *Betydningen av fullført videregående opplæring for sysselsetting blant unge voksne*. (SØF-rapport nr.01/11). Trondheim: Senter for økonomisk forskning as.
- Fairclough, N. (2001). *The Discourse of New Labour: Critical Discourse Analysis*. I M. Wetherell, S. Taylor, & S.J. Yates. *Discourse as Data. A Guide for Analysis*. Thousand Oaks,CA: Sage Publications in association with The Open University.
- Fairclough, N. (2003). *Analysing discourse. Textual analysis for social research*. London: Routledge
- Gardner, H. (1983). *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences* New York: Basic Books
- Gubrium, J.F. & Holstein, J.A. (red) (2003). *Postmodern Interviewing*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications
- Kunnskapsdepartementet (1998, sist endret 2016). Lov om grunnskolen og vidaregåande opplæringa (opplæringslova). Hented 30. august 2016 fra <http://www.lovdatab.no/all/hl-19980717-061.html>
- Hernes, G. (2010) *Gull av gråstein. Tiltak for å redusere frafall i videregående opplæring* (Fafø-rapport 2010:03). Oslo:Fafø.

- Kvale, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal akademisk
- Lødding, B & Vibe, N. (2010). «Hvis noen forteller om mobbing». Utdypende undersøkelse av funn i Elevundersøkelsen om mobbing, urettferdig behandling og diskriminering. NIFU Rapport 48/2010. Oslo: Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning. Hentet den 30. august 2016 fra http://www.udir.no/globalassets/upload/rapporter/2011/5/nifu_mobbing.pdf
- Markussen, E., Frøseth, M. W., Sandberg, N., Lødding, B. & Borgen, J. S. (2011). «Early leaving, non-completion and completion in upper secondary education in Norway». I S. Lamb, E. Markussen, R. Teese, N. Sandberg et al. (red). *School Dropout and Completion* (s.253-271). Dordrecht: Springer Science and Business Media.
- Mik-Meyer, N. & Villadsen, K. (2013). *Power and welfare. Understanding citizens' encounters with state welfare*. London: Taylor & Francis
- Nilssen, V. (2012). *Analyse i kvalitative studier. Den skrivende forskeren*. Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Ogden, T. (2001). *Sosial kompetanse og problematferd i skolen*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Rasmussen, I., Dyb, V.A., Heldal, N. & Strøm, S. (2010). *Samfunnsøkonomiske konsekvenser av marginalisering blant ungdom. (Vista Analyse rapport nr. 2010/07)*. Oslo: Vista Analyse AS.
- Rokkones, K. & Saur, E. (upublisert rapport fra 2013). 'Den tredje vei'. *Et kombinert opplæringsløp i skole og bedrift for lærekandidater med utgangspunkt i Helse- og oppvekstfag og Restaurant og Matfag*. Trondheim: NTNU, Pedagogisk institutt.
- Saur, E. (2014) Utenforskap, inkludering og demokrati. I C.R. Haugen og T.A. Hestbek (red.). *Pedagogikk, politikk og etikk. Demokratiske utfordringer og muligheter i norsk skole*. Oslo: Universitetsforlaget
- Utnanningsdirektoratet (2006). *Læreplanverket for Kunnskapsløftet. Prinsipper for opplæring*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Utdanningsdirektoratet (2010,2015). *Retten til et godt psykososialt miljø*. Rundskriv U.dir-2-2010, revidert 2015. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society. The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge: Harvard University Press.