



Elise Farstad Djupedal og
Runa Næss Korshavn

Når alle skal utdannes til et kunnskapssamfunn

En institusjonell etnografi av yrkesfagelevers erfaringer fra videregående opplæring

Masteroppgave i sosiologi

Trondheim, våren 2014

Sammendrag

Frafall fra videregående opplæring generelt og yrkesfag spesielt, har de siste 20 årene blitt gjenstand for både politisk bekymring og forskningsmessig interesse. Et frafall på 30 prosent står i kontrast til Kunnskapsløftets visjon om å ruste alle elever til å mestre og videreutvikle kunnskapssamfunnet. Frafall og frafallselevne har blitt betegnet som et problem - for skolen og for det norske samfunnet. I denne oppgaven retter vi istedet blikket mot de problemene elevene opplever i sin skolehverdag, og de institusjonelle rammene og praksisene i skolen som gjør det vanskelig for elevene å fullføre. Inspirert av Dorothy Smiths institusjonelle etnografi, argumenterer vi for at yrkesfagelevens ståsted er en fruktbar inngang til å forstå hvordan skolen legger rammer for elevenes muligheter til å fullføre videregående opplæring.

Analysen tar utgangspunkt i fire gruppeintervjuer og 18 individuelle intervjuer med yrkesfagelever fra fire forskjellige utdanningsprogram ved en videregående skole i Sør-Trøndelag. Ved hjelp av Dorothy Smith og Michel Foucault, utforsker vi hvilke styringsdokumenter og diskurser som påvirker yrkesfagelevens erfaringer i opplæringen. I lys av eleverfaringene, argumenterer vi for at standardisering av fag og ferdigheter som skal gi elevene større læringsutbytte, resulterer i lavere læringsutbytte fordi det ekskluderer mange elever fra skolefaglige læringsprosesser. Elevenes opplevelser tyder på at skolens definering av kunnskap er smalere enn det mangfoldet av evner og talent som elevene ønsker å utvikle. Med andre ord argumenterer vi for at årsaken til at frafall også handler om at institusjonen ikke er utformet slik at den passer for alle elever. På bakgrunn av analysen, argumenterer vi for at spørsmål om gjennomføring og frafall ikke bare handler om enkeltelever som ikke lever opp til de institusjonelle kravene. Det dreier seg heller om hvordan skolen bedre kan inkludere det elevmangfoldet som starter i videregående opplæring.

Jeg tror ikke politikerne tenker over at ungdommer slutter på grunn av skolen. Jeg tror de tenker at vi er late. Vi er så late at vi ikke orker ingenting. Vi sitter bare hjemme og spiller. Hvis videregående hadde vært litt mer sånn... når vi har søkt oss inn og valgt oss linje – kanskje de skal prøve å beholde oss? "Oi, hun slutta", sier de bare. Prøv og gjør skolen litt spennende så de ikke slutter (Trine).

Å skrive masteroppgave sammen

Denne masteroppgaven markerer slutten på to femårige lektorgrader fra NTNU. Samtidig er det også et punktum for vårt akademiske prosjekt om skolesystemet i Norge. Gjennom fagene vi har tatt på Program for lærerutdanning og Institutt for sosiologi og statsvitenskap, har vi ved hjelp av forskjellige metodiske og teoretiske innfallsvinkler forsøkt å gi svar på spørsmål i tilknytning til skole og ulikhet. Vi har samarbeidet i alle fag siden høsten 2009, og vi har lagt bak oss fem spennende år med mange tilbakemeldingsrunder og gode diskusjoner som har vært enormt lærerikt og givende. Samtidig mener vi også at samarbeidet har ledet til en bedre og mer helhetlig masteroppgave.

En oppgave om frafall fra videregående opplæring forankret i en metodologi basert på institusjonell etnografi, griper inn i mange forskjellige teoretiske og empiriske felt. Det har derfor vært en stor styrke for oss å være to slik at vi har kunnet gå helhjertet inn i mange interessante og relevante felt. Kombinasjonen av våre felles ideer og hvert vårt særegne blikk på skole, ligger til grunn for denne oppgaven. Vi står derfor som sidestilte forfattere på hele oppgaven. Før vi takker noen andre, må vi derfor takke hverandre for fem år og én master. Videre må vi takke instituttet for at de ga oss lov til å fullføre vårt akademiske prosjekt sammen.

Dernest vil vi takke alle elevene som bidro med sine erfaringer og refleksjoner rundt skole. Selv om dere trives best når dere får være på verkstedet, tok dere imot oss og bidro i intervjurundene som om det er det dere mestrer best. Avslutningsvis må vi selvfølgelig også takke vår veileder Jan Erik Ingebrigtsen. Du har alltid vært tilgjengelig, hjulpet oss med å sette rammene for prosjektet, og lett etter den røde tråden sammen med oss. En stor takk rettes også til Elisabeth Farstad og Ingvill Stuvøy. Dere vet selv hva dere har bidratt med, og hvor mye dere har betydd i prosessen med denne masteren. Tusen takk til dere alle!

Elise Farstad Djupedal og Runa Næss Korshavn

Trondheim, 20. mai 2014

Innholdsfortegnelse

SAMMENDRAG	III
Å SKRIVE MASTEROPPGAVE SAMMEN	VII
1. INNLEDNING.....	3
1.1 "Å SKAPE EN BEDRE KULTUR FOR LÆRING FOR ET FELLES KUNNSKAPSLØFT"	3
1.2 ELEVER SOM STARTSTED FOR Å FORSTÅ FRAFALL.....	5
1.3 DEFINERING AV PROBLEMSTILLING OG VÅR INNGANG.....	7
1.4 LESEGUIDE	8
2. REFORMER OG FRAFALL I VIDEREGÅENDE OPPLÆRING	10
2.1 UTVIKLINGSTREKK VED VIDEREGÅENDE OPPLÆRING OG YRKESFAG ETTER R94	10
2.1.1 Videregående opplærings formål i et kunnskapssamfunn	10
2.1.2 Yrkesfagopplærings innhold etter Reform 94 og Kunnskapsløftet.....	12
2.2 FORSKNING PÅ FRAFALL FRA VIDEREGÅENDE OG YRKESFAG I NORGE	15
2.2.1 Variasjon i frafall og gjennomføring i videregående opplæring.....	15
2.2.2 Tiltak for høyere gjennomføring: Hvem skal endre sin praksis?.....	18
3. METODOLOGISK OG TEORETISK RAMMEVERK FOR Å FORSTÅ FRAFALL	21
3.1 INSTITUSJONELL ETNOGRAFI SOM BINDELEDD MELLOM ERFARINGER OG DET INSTITUSJONELLE	22
3.1.1 Elever som et ståsted å undersøke fra	22
3.1.2 Tekster som bindeleddet mellom styringsrelasjoner og det lokale.....	24
3.2 FOUCAULTS BEGREPER OM DISIPLINERING OG BIOPOLITIKK.....	26
3.2.1 Den disiplinerende makten.....	27
3.2.2 Den befolkningsregulerende makten	29
4. FRA ELEVENES STÅSTED TIL KUNNSKAP OM SKOLEN	32
4.1 UTVALG OG REKRUTTERING AV ELEVER	32
4.2 INTERVJU SOM METODE FOR Å FÅ KUNNSKAP OM ELEVENES ERFARINGER.....	35
4.2.1 Gruppeintervju som startsted for utforsking.....	35
4.2.3 Individuelle intervjuer for tilknytning til konkrete erfaringer	40
4.2.4 Å undersøke tekster og styringsrelasjoner gjennom intervju	42
4.3 ANALYSESTRATEGI: Å BEVARE ELEVENES STEMME I MØTE DET INSTITUSJONELLE	43
4.3.1 Tematiske narrativ for å synliggjøre felles erfaringer	44
4.3.2 Å kode erfaringer fra individuelle intervju.....	45
4.3.3 Utforsking av styringsdokumenter og styringsrelasjoner	48
4.4 VÅR PRESENTASJON AV ELEVER OG DERES STEMME I ANALYSEN	49

5. VIDEREGÅENDE OPPLÆRING I LYS AV YRKESFAGELEVERS SKOLEERFARINGER	52
5.1 STUDIE- ELLER YRKESKOMPETANSE SOM VEIEN TIL ARBEIDSLIVET	53
5.2 OPPLEVELSEN AV YRKESFAG SOM ET FERDIGHETS- OG INTERESSEFELLESSKAP.....	58
5.3 ...MEN FORTSATT OPPLÆVER ELEVENE MENGDEN FELLESFAG SOM EN UTFORDRING.....	63
5.4 LÆRINGSUTBYTTET KUNNE VÆRT BEDRE MED ANDRE ARBEIDSMÅTER.....	67
5.5 "TILPASSET OPPLÆRING" FOR Å MESTRE KRAVENE I DEN ORDINÆRE UNDERVISNINGEN	72
5.6 ET STED Å VÆRE – IKKE ET STED Å LÆRE.....	78
5.7 OPPSUMMERING AV ANALYSE.....	82
6. Å FULLFØRE ELLER Å IKKE FULLFØRE – ELLER Å LÆRE ELLER Å IKKE LÆRE?	84
6.1 HVA KAN ELEVENES ERFARINGER OG VÅRT BLIKK BIDRA MED?	85
6.2 NÅR ALLE SKAL UTDANNES OG INKLUDERES I ET KUNNSKAPSSAMFUNN	87
6.3 PERSPEKTIVERING: REDEFINERING AV NYTTEASPEKTET FOR Å REDUSERE FRAFALL?.....	91
7. AVSLUTNING	93
8. LITTERATURLISTE.....	95
9. APPENDIKS.....	111

1. Innledning

1.1 ”Å skape en bedre kultur for læring for et felles kunnskapsløft”¹

”Svært bekymringsfullt”, var daværende utdannings- og forskningsminister Kristin Clemets beskrivelse av norske elevers ferdighetsnivå og læringsutbytte (Utdannings- og forskningsdepartementet² 2004a). Uttalelsen kom i etterkant av offentliggjøringen av Pisaresultatene i 2001. Skåren Norge oppnådde var under eller på linje med mange andre OECD-land, men fra politisk hold var det en forventning om at Norge skulle ligge i tet (Dale 2010: 39-41). Resultatene var med andre ord mye lavere enn det politikerne hadde forventet. Dette førte til en stor offentlig debatt der kvaliteten i norsk skole ble diskutert og problematisert³. Fra politisk hold ble det klart at det var nødvendig med en helhetlig reformering av skolesystemet slik at elevenes læringsutbytte og igjen ble satt i sentrum av norsk skole (UFD 2004a; UFD 2004b: 3).

Kritikken av kvaliteten i norsk skole ledet til det nåværende læreplanverket Kunnskapsløftet. Visjonen med reformen var ”å skape en bedre kultur for læring for et felles kunnskapsløft” (UFD 2004b: 3). Med tydeligere mål i læreplanene og mer vektlegging av grunnleggende ferdigheter, var intensjonen at alle elever og lærlinger skulle stå bedre rustet til å mestre kunnskapssamfunnets utfordringer, og bidra til å utvikle kunnskapssamfunnet videre (ibid.: 3). Dette innebar på den ene siden en generell satsing på mer kunnskap i alle fag og trinn i skolen, men det førte også til en spesiell satsning der man ønsket å heve elevene med lavest læringsutbytte og måloppnåelse i fagene. Dette gjaldt blant annet de 30 prosent av elevene som ikke klarte å fullføre opplæringen med yrkes- eller studiekompetanse (Clemet 2003). Av den grunn ble det igangsatt flere prosjekter i skolen der målet var å redusere frafall. Eksempelvis kartleggingsprøver i lesing, regning og tilskudd til oppfølging av elever med lave ferdigheter på kartleggingsprøver og videreutvikling av Oppfølgingstjenestens tilbud *Satsning mot frafall* (KD 2013a; St.mld. 30: 58 (2003-2004)). Det ble også bevilget midler til forskning som kunne beskrive og forklare elevers variasjon i kompetanseoppnåelse (jf. St.mld. 30: 58 (2003-2004)).

¹ Se UFD 2004b

² Heretter vil Utdannings- og forskningsdepartementet forkortes til UFD i referansene.

³ Et søk i norske papiraviser viser at det har blitt publisert 9000 artikler om kvaliteten i den norske skolen siden 2001. Søket ble gjennomført på www.retriever.no. Søkeordene var *kvalitet* og *skole*.

Selv om videregående opplæring bare er en rettighet, peker politikerne og skolepolitiske dokumenter på at videregående opplæring i dag er en nødvendighet i samfunnet (jf. NOU 2003, 16: 155; St.mld. 44: 5 (2008-2009)). Dette tydeliggjøres både i argumentasjonen for reduksjon av frafall. Det samfunnsøkonomiske aspektet peker på at yrkes- eller studiekompetanse er sentralt for å opprettholde og videreutvikle velferdsstaten og kunnskapssamfunnet, mens det individuelle argumentet handler om at det enkelte menneske får et rikere liv og en tryggere posisjon på arbeidsmarkedet med fullført videregående opplæring (NOU 1991, 4: 3; (St.mld. 44: 5 (2008-2009))).

Etter Clemet har ministere fra SV og Høyre hatt sete som statsråd i Kunnskapsdepartementet. På tvers av de politiske skillelinjene, har det vært bred enighet om hva som er utfordringene i norsk skole, og hvilke tiltak som må settes inn for å møte disse⁴. Fanesakene har gjerne blitt konkretisert i to paroler, som både kan forstås isolert og i sammenheng med hverandre. På den ene siden må kvaliteten i kunnskapskolen bli bedre, mens det på den andre siden er viktig å redusere frafallet (Ertzeid 2007; Gimse 2012; Kristjánsson 2013a; Lepperød 2013). ”Å bekjempe et uakseptabelt høyt frafall” understrekes senest i den sittende regjeringens plattform (Solberg & Jensen 2013: 57), og kunnskapsministeren har definert lave grunnleggende ferdigheter som en viktig årsak til at elever ikke fullføre videregående opplæring (ibid.: 55). Ved innsettingen, skrev han at ”vi vet at frafall på videregående henger sammen med svake prestasjoner i blant annet matematikk” (Isaksen 2013).

Slik vi forstår den politiske retorikken og de politiske tiltakene for å redusere frafall, baserer politikerne sine resonnementer på at dagens videregående opplæring er utformet på en slik måte at alle kan og skal fullføre opplæringen. Siden institusjonens rammer og utforming ikke inkluderes som en årsak til frafall, legges ansvaret på de elevene som ikke innfrir de faglige kravene som skolen setter til dem. Siden institusjonen ikke sees på som en årsak til frafall, legges ansvaret på elevene som ikke lever opp til kravene som skolen setter til dem. Forslag som har til hensikt å øke gjennomføringen og redusere frafallet, kan dermed forstås som tiltak og aktiviteter som har til hensikt å endre eller forme elevene slik at de bedre kan leve opp til kravene i institusjonen. Isaksens strategi for den nye regjeringens skolepolitikk; mer oppfølging av enkeltelever og vektlegging av faglige ferdigheter, følger – som vi har vist – i sporene til tidligere kunnskapsministere.

⁴ Partiene definerer kvalitet og kunnskap noe forskjellig, men uenighetene har ikke resulterte i større endringer av læreplanverket (jf. Utdanningsdirektoratet 2006c). Se Markussen (2009: 17-18) for en gjennomgang av endringene som skjedde fra utformingen til implementeringen av Kunnskapsløftet.

Lite tyder imidlertid på at satsingene som har blitt gjennomført de seneste årene, påvirker frafall og gjennomstrømming. Selv om oppmerksomheten og tiltakene har økt jevnt siden Reform 94, har andelen som har fullfører videregående opplæring vært stabil for alle årskull: 70 prosent har fullført innen fem år (Markussen m.fl. 2012: 9). Vi mener dette kan tyde på at det er behov for å undersøke frafall med en annen inngang. Vi vil derfor rette blikket i retning av institusjonen for å undersøke hvorfor frafall skjer i videregående opplæring.

1.2 Elever som startsted for å forstå frafall

Da vi gjorde forarbeid til dette masterarbeidet sommeren 2013, hadde vi et møte med en politisk-administrativ stab⁵ som jobbet med frafall i Trøndelag. Der fikk vi en innføring i hva de vektla når de skulle forklare og redusere frafall i videregående opplæring. De refererte både til eget datamateriale og til den landsomfattende statistikken som ligger offentlig i Utdanningsdirektoratets portal *Skoleporten* (Udir 2013a). Statistikken presenterer tall for gjennomføring og frafall i forskjellige fylker og utdanningsprogram. Vi diskuterte gjennomføringsgraden for Trøndelagsfylkene, og her ble det trukket fram som spesielt bekymringsfullt at frafallet på yrkesfagene i Sør-Trøndelag hadde økt med 1,5 prosent fra kullet som startet i 2006 til kullet som startet i 2007⁶. Som nevnt er frafallsreduksjon både et nasjonalt mål og en ofte brukt kvalitetsindikator for norsk skole. De nye frafallstallene som ble lagt fram for oss, ble derfor presentert som en rot til politisk bekymring.

Datamaterialet vi diskuterte var finmasket og detaljert. Vi kunne få et bilde av statistiske tendenser helt ned til det spesifikke utdanningsprogrammet på én bestemt skole. Mange av elevene i datamaterialet hadde dessuten vært i kontakt med staben vi snakket med fordi de var en del av en intensivopplæring, hadde fått hjelp til å finne læreplass, eller hadde fått veiledning om alternative utdanningsprogram etter at de hadde sluttet på videregående. Selv om tallene ble presentert som generaliserbar statistikk, fikk vi inntrykk av statistikken til tider var individdata. Vi spurte derfor om de hadde snakket med noen av elevene de hadde så mye og detaljert data om. Svaret var nei.

I etterkant av møtet ble vi mer bevisste når det gjelder viktigheten av å få fram et perspektiv vi opplevde manglet i forståelsen av skole og frafall, nemlig elevenes perspektiv og deres

⁵ Arbeidssted og stilling er anonymisert av hensyn til personvern.

⁶ For kullet som startet i 2007 i Sør-Trøndelag var det 55 prosent som hadde fullført, 11 prosent som fortsatt var i opplæring, og 34 prosent som hadde sluttet eller fullført uten karakterer i ett eller flere fag (Udir 2013a).

opplevelse av situasjoner som beskrives som gjennomføring, kompetanseoppnåelse og frafall. Ut fra dette fattet vi interesse for institusjonell etnografi slik den har blitt formulert av Dorothy Smith. Et av hennes hovedpoenger er at begrepene som brukes av forskere, skal reflektere menneskers erfaringer og deres opplevelser av hva som skjer i eget liv (Smith 2005: 11-13). Vi mener et vitenskapsteoretisk design basert på institusjonell etnografi kan ha potensial til å en annen forståelse av hvorfor elever fullfører eller ikke fullfører opplæringen.

I prosjektets tidlige fase sa vi at vi skrev om frafall⁷. Erfaringene vi gjorde oss i møtet med den politisk-administrative staben i Trøndelag i fjor sommer, sammen med en intensivt frafallsdebatt i valgkampen i september, og offentliggjøring av nye bekymringsfulle tall fra Pisa i oktober, førte til at vi gjorde noen grep med vår tilnærming til hvordan vi ønsket å forstå at elever slutter på skolen. Vi gikk fra et ønske om å beskrive frafallsmekanismer i skolesystemet, til en inngang der elevenes opplevelser av skolehverdagen ble vårt utgangspunkt for å forstå hvilke rammer og praksiser i institusjonen som gjør at en større gruppe elever ikke fullfører opplæringen. Det vil si at vi istedenfor å definere en større gruppe elever som et frafallsproblem, der målet blir å finne ut hva problemet med de frafalne elevene er, ville vi heller snu spørsmålet. Målet vårt ble å utforske hvilke utfordringer elever med et gitt ståsted opplever i dagens videregående skole⁸.

Vi avgrensner oss til å forske på yrkesfagelever på bakgrunn av yrkesfagenes posisjon i videregående opplæring. Da vi startet prosjektet og så for oss at vi ønsket å skrive om frafall på en mer eksplisitt måte, fant vi det interessant at yrkesfagelever sammenlignet med elever på studieforberedende utdanningsprogram både hadde lavest grunnskolepoeng, lavere karakterer og høyere frafall på videregående (Bjørkeng 2013: 21-22; Sandberg & Vibe 1996: 128-129; SSB 2013). Da vi valgte en institusjonell tilnærming, framsto yrkesfag som relevant på bakgrunn av andre kriterier. I 1994 ble yrkesopplæringen og allmennfagene integrert i ett felles skolesystem fordi alle elever skulle få mulighet til å oppnå studiekompetanse (NOU 1991, 1: 4). Reform 94 kalles derfor ”sluttsteinen i en lang historisk prosess hvor to store læringstradisjoner forankret i henholdsvis praktisk og teoretisk opplæring skulle føres sammen” (Michelsen & Høst 1996: 221). Den teoretiske delen av opplæringen var representert ved den allmennfaglige universitetstradisjonen, mens den praktiske tilhørte den

⁷ Se appendiks punkt 1. for prosjektbeskrivelsen som ble presentert for den videregående skolen.

⁸ Her har vi hentet inspirasjon fra beskrivelsen av Skilbreis prostitusjonsprosjektet *Afrikanske drømmer på europeiske gater*. Hun sier at ”målet med rapporten er å snu spørsmålet fra hva som er problemet med de nigerianske prostituerte, til hva som er problemet til de nigerianske prostituerte” (Helseth 2006).

yrkesfaglige laugstradisjonen (Olsen & Seljestad 1996: 240). Vi mener derfor at yrkesfagelevne har et spesielt interessant ståsted i institusjonen fordi yrkesopplæringen skal leve opp til et dobbelt krav: De skal gjennomføre aktiviteter som både gjør dem til fagarbeidere og kommende studenter.

1.3 Definerings av problemstilling og vår inngang

Elevenes opplevelser i skolehverdagen er vårt utgangspunkt og vår tilnærming til å forstå hvorfor elever avslutter videregående opplæring. Den overordnede problemstillingen vi ønsker å besvare i denne oppgaven er:

Hvordan kan yrkesfagelevers hverdagserfaringer fra skolen belyse årsaker til at elever ikke fullfører videregående?

I denne oppgaven tar vi utgangspunkt i at *å ikke fullføre videregående opplæring* innebærer at elevene ikke oppnår yrkes- eller studiekompetanse innen fem år etter at de startet på videregående. Vår definisjon av frafall er imidlertid ikke sentral for vår utforskning. I tråd med institusjonell etnografi er det et poeng at elevenes beskrivelser av sine erfaringer og problemer ligger til grunn for vår analyse (jf. Smith 2005: 39, 51). Derfor startet vi ikke forskningsprosessen med konkrete spørsmål som elevenes utsagn kunne gi oss svar på. Forskningsspørsmålene som ligger til grunn for analysen ble først definert i etterkant av intervjuene med elevene⁹. I starten av prosjektet konkretiserte vi likevel tre åpne spørsmål som var utgangspunktet for vår utforskning av elevenes hverdagserfaringer i skolen. Spørsmålene vi stilte elevene var:

Hvorfor har elevene valgt videregående opplæring?

Hva gjør elevene i sin skolehverdag?

Hvilke problemer har elevene i sin skolehverdag?

Med utgangspunkt i fortellingene fra elevene retter vi blikket mot institusjonen for å belyse de institusjonelle rammene og praksisene som koordinerer og påvirker elevenes erfaringer. Med den institusjonelle etnografien er det nettopp et poeng å utforske det institusjonelle, hvordan utdanning gjøres, gjennom elevenes hverdagserfaringer. Smiths institusjonelle etnografi

⁹ De konkrete forskningsspørsmålene som ligger til grunn for strukturen og innholdet i analysen presenteres derfor først i innledningen til analysekapittelet (kapittel 5).

benyttes både som metodologisk og teoretisk verktøy i denne oppgaven. Hennes begreper om styringsrelasjoner, tekster¹⁰ og institusjonelle diskurser står sentralt for hvordan vi forstår og analyserer frem det institusjonelle gjennom elevenes erfaringer¹¹. Mer konkret gjør vi dette gjennom å utforske hvilke styringsdokumenter som koordinerer elevenes erfaringer. Slik kan elevenes fortelling gi oss et bilde av hvilke dokumenter som styrer og virker inn på elevenes skolehverdag. Som et supplement til Smiths begreper tar vi i bruk Foucaults begreper om disiplinering, biopolitikk og diskurs. Både Smith og Foucaults inngang handler om hvordan styring og organisering innvirker på kroppen og blir en del av måten makt utøves på.

1.4 Leseguide

I kapittel 1 har vi gitt en introduksjon til hvordan politikere og en politisk-administrativ stab forstår frafall, og hvilke tiltak de mener kan redusere frafallet. I forlengelsen av det har vi argumentert for at en annen inngang, der vi starter med elevenes erfaringer og bruker deres kunnskap til å forstå det institusjonelle, kan ha potensial til å gi en annen forståelse av frafall fra videregående opplæring.

I kapittel 2 redegjør vi for hvordan skolen som institusjon har endret seg de siste 20 årene, og skisserer hvordan Reform 94 og Kunnskapsløftet har påvirket innholdet i dagens yrkesfagopplæringen. I forlengelsen av det vil vi gjøre rede for forskning på frafall i Norge og hvordan vi posisjonerer vårt studie i forhold til de andre bidragene på feltet.

I kapittel 3 vil vi gi en introduksjon til institusjonell etnografi som metodologisk og teoretisk rammeverk, og de delene av Foucaults makt-teori vi benytter. Vi vil også gjøre rede for hvorfor vi har valgt å supplere Smith med Foucault, og skissere hvordan vi har benyttet hver av dem i analysen.

I kapittel 4 redegjør og diskuterer vi hvordan vi har operasjonalisert institusjonell etnografi som metodologi til konkrete metoder vi har benyttet for å få kunnskap om skolen fra elevenes ståsted. I kapittelet gjør vi rede for utvalgs- og rekrutteringsprosessen, gjennomføringen av gruppeintervju og individuelle intervju, og hvordan vi har kodet og analysert empirien. Vi

¹⁰ Vår bruk av Smiths tekstbegrep viser til standardiserte styringsdokumenter innenfor skoleverket. Disse utgjør et bindeledd mellom institusjonen og menneskene, og gjør det mulig å koordinere mennesker på tvers av tid og sted, se kapittel 3.1.2

¹¹ Institusjon viser her til Smiths beskrivelse av institusjon som sammensatte hierarkiske relasjoner som er forankret i samfunnets styringsrelasjoner og organiseres rundt en bestemt funksjon (Smith 2005: 225)-

diskuterer også aspekter ved forskningsprosessen som kan ha hatt innvirkning på den empirien som ligger til grunn for analysen.

I kapittel 5 analyserer vi elevenes hverdagserfaringer i lys av styringsdokumenter i skolen, og Smith og Foucaults teoretiske begreper. I innledningen til kapitlet vil vi også presisere de seks forskningsspørsmålene som ligger til grunn for hvert underkapittel i analysen.

I kapittel 6 diskuterer vi hvordan elevenes erfaringer og problemer i skolen peker på diskurser og styringsdokumenter som kan virke inn på hvorfor elever ikke fullfører videregående opplæring. Her vil vi også diskutere hvordan vår vitenskapsteoretiske inngang og våre funn kan bidra i frafallsdebatten og i forståelsen av sosiale fenomener mer generelt.

I kapittel 7 oppsummerer vi gangen og funnene i oppgaven. Kapittel 8 og 9 inneholder henholdsvis referansene og vedleggene vi henviser til underveis i oppgaven.

2. Reformen og frafall i videregående opplæring

For å kunne belyse elevenes erfaringer i lys av institusjonelle rammer og praksiser i skolen, er det nødvendig med en redegjørelse for hva videregående opplæring er i dag, hvordan institusjonen har endret seg de siste 20 årene, og hvordan utviklingen har påvirket yrkesfagenes posisjon i opplæringen. Her har vi lagt vekt på Reform 94, som ga alle opplæringsrett og endret strukturen i opplæringen, og innholds- og kvalitetsreformen Kunnskapsløftet av 2006¹² (Deichman-Sørensen 2009: 19). I forlengelsen av den historiske situeringen, vil vi redegjøre for forskning på frafall i Norge og hvordan vi posisjonerer vårt studie i forhold til de andre bidragene på feltet.

2.1 Utviklingstrekk ved videregående opplæring og yrkesfag etter R94

2.1.1 Videregående opplærings formål i et kunnskapssamfunn

Opplæringsloven¹³ definerer skolens formål som at "[e]levane og lærlingane skal utvikle kunnskap, dugleik og holdningar for å kunne meistre liva sine og for å kunne delta i arbeid og fellesskap i samfunnet. Dei skal få utfalde skaparglede, engasjement og utforskartrong" (Opplæringsloven¹⁴ 2013: § 1-1). Prinsippene for opplæringen utdyper opplæringsloven (Udir 2006a). Der står det at skolen skal "gi alle elever, lærlinger og lærekandidater like muligheter til å utvikle sine evner og talenter individuelt og i samarbeid med andre" (ibid.: 2).

Lødding, Markussen og Vibe (2005: 7-9) argumenterer for at skolens formål kan forstås som et firedelt samfunnsmandat: (i) Bevissthets- og identitetsdannelse, som vil si at elever skal få kjennskap til, og tilegne seg, et felles kunnskaps-, verdi- og kulturgrunnlag. (ii) Sosial integrasjon, som vil si at alle elever, uavhengig av sosial og kulturell bakgrunn, skal gå i en felles enhetsskole for å blant annet lære seg å samarbeide og tolerere meningsbrytninger. (iii) Politisk dannelse og demokratisk oppdragelse, som vil si dannelse av elever som statsborgere og medborgere, der elevene skal lære seg å være aktive deltakere i det offentlige rommet og det politiske liv. (iv) Det økonomiske motivet peker på at det er en sammenheng mellom den

¹² Reform 97 er utelatt i denne oppgaven fordi den først og fremst gjaldt grunnskolen

¹³ Loven heter "Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova)", men vi vil referer til loven i kortform på bokmål i løpende tekst (jf. OLL 2013). Altså opplæringsloven.

¹⁴ Heretter vil opplæringsloven bli forkortet til OLL i referansene.

enkeltes utdanning, befolkningens utdanningsnivå og økonomisk vekst. Det vil si at skolen skal utnytte elevenes evner og forutsetninger best mulig, samt styre hvilke talenter og evner elevene skal utvikle. Kunnskapsløftet har videreført det firedelte samfunnsmandatet (Lødding m.fl. 2005: 7), men samtidig peker Telhaug og Mediås (20013: 294) på at nytteperspektivet har blitt mer sentralt i dag. De begrunner det med at elevenes faglige læringsutbytte og intellektuelle utvikling i de tradisjonelle skolefagene har fått økt oppmerksomhet i de seneste reformene (ibid.: 294).

Nytteperspektivet er også framtrødende i begrunnelsen for Reform 94. I NOU-en *Med viten og vilje* beskrives det at ”en hovedoppgave for norsk kunnskapspolitikk er å utvikle bedre ferdigheter av befolkningens evner (...) Kunnskapseksplosjonen skaper behov for omskolering og ny spesialisering. Behovet vil omfatte en økende del av den voksne befolkning” (NOU 1988, 28: 1-4). Utredningen ble fulgt opp av stortingsmeldingen *Mer kunnskap til flere* (St.mld. 43 (1988-1989)) og NOU-en *Veien videre til studie- og yrkeskompetanse for alle* (NOU 1991, 4). Der sto det at ”vi beveger oss i økende tempo inn i det kunnskapsbaserte samfunn. (...) Den menneskelige ressurs blir stadig viktigere, og befolkningens kunnskapsnivå blir en avgjørende innsatsfaktor i utviklingen”.

Stortingsmeldingen *Kunnskap og kyndighet* foreslo derfor opplæringsrett til alle norske statsborgere for å muliggjøre at alle skulle kunne oppnå studie- eller yrkeskompetanse (St.mld. 33: 6 (1991-1992)).

Nytteperspektivet lå altså til grunn for å innføre opplæringsrett og de to hovedveiene yrkes- eller studiekompetanse. Begrunnelsen for Kunnskapsløftet kan betraktes som en intensivering av ideene som lå bak Reform 94. I *I første rekke: Forsterket kvalitet i en grunnopplæring for alle* vektlegges alle sidene av samfunnsmandatet (jf. Lødding m.fl. 2005: 7-9), men slik det formuleres kan det framstå som at kulturelt fellesskap, tanker om enhetsskole og sosial integrasjon, i større grad forstås som middel for det som nå ble kalt *livslang læring* – altså målbevisste læringsaktiviteter og kunnskapsutvikling hos alle individer fra vugge til grav (NOU 2003, 16: 13, 44). Resultatene som ble offentliggjort på bakgrunn av de internasjonale og nasjonale testene, synliggjorde ifølge politikerne at elevenes faglige ferdigheter var for svake og varierte for mye (St.mld. 30: 13-15 (2003-2004)). Livslang læring skulle derfor bidra til at alle elever og lærlinger skulle stå bedre rustet til å mestre og utvikle kunnskapssamfunnet videre (UFD 2004b: 3). Kunnskapsløftets visjon ble derfor definert som ”å skape en bedre kultur for læring for et felles kunnskapsløft” (ibid.: 3).

Det førte til at faglig læring og elevenes læringsutbytte ble det overordnede målet med læreplanverket for Kunnskapsløftet, som ble innført fra høsten 2006. Målet om økt faglig læring ble blant annet konkretisert i kompetansemål, som beskrev hva elevene skulle kunne i forskjellige fag ved gitte årstrinn, samtidig som timetallet i matematikk og naturfag ble økt (Kunnskapsdepartementet¹⁵ 2006; Udir 2006c; UFD 2004b: 3-7). Ved siden av en ny struktur i læreplanene, ble det også innført fem grunnleggende ferdigheter, lesing, skriving, regning, muntlig ferdighet og digital kompetanse. Disse skulle være en rød tråd gjennom alle fag og trinn i opplæringen (Udir 2012; UFD 2004b: 4).

2.1.2 Yrkesfagopplæringens innhold etter Reform 94 og Kunnskapsløftet

Beskrivelsene av kunnskapssamfunnet og endringene som har blitt gjennomført i skolen de siste 20 årene, er interessante og relevante for å forstå yrkesopplæringens posisjon i videregående opplæring. Erling Lars Dale (2010: 12) beskriver Kunnskapsløftet som et svar på overgangen fra et industrisamfunn til et komplekst og mangfoldig kunnskapssamfunn. Han skriver at dette stilte krav om at vi måtte redefinere forståelsen vår av kunnskap og danning i dagens samfunn. Kunnskapssamfunnet har mange definisjoner og beskrivelser, men enkelt sagt kan det sies å være et forsøk på en diagnostisering av dagens og fremtidens samfunn. Dale (ibid.: 22) gjengir for eksempel at Bell og Druckers beskriver av dagens samfunn som en æra av nye produksjonsformer. Det viktigste i kunnskapssamfunnet er tjenesteytelser og produksjon av kunnskap knyttet til naturvitenskap, teknologi og forskning. Dette er fordi det ikke lenger produseres konkrete ting slik som i industrisamfunnet. Castells følger opp med å si at ”kunnskap blir mer en flytende ressurs, som hele tiden ekspanderer og forskyver seg, enn en stabil fast størrelse” (Castells i Dale 2010: 22).

Ideene om hva kunnskap er i et kunnskapssamfunn er interessant sett i forhold til yrkesfagenes funksjon i opplæringen. Yrkesfagene baserer seg på en funksjonsbasert læreplan, som vil si at opplæringen baserer seg på at yrkesfunksjoner, arbeidsoppgaver og konkrete produkter er i sentrum (Solheim 2009: 27-28). Her skiller yrkesfagene seg fra de studieforbereidende fagene, som er forankret i en vitenskapelig tradisjon (ibid.: 27-28). Yrkesopplæringen har vært sterkt knyttet til tradisjoner, regler og organisering i arbeidslivet – ikke til de vitenskapelige disiplinene, som har sitt utspring fra universitetene (Deichman-Sørensen 2009: 7). I lys av Bell, Drecker og Castells definisjon av kunnskap i dagens

¹⁵ Heretter vil Kunnskapsdepartementet forkortes til KD i referansene.

samfunn, er det interessant at ideer om kunnskapssamfunnet framstår som kompasset i reformene de siste 20 årene. I utgangspunktet skal yrkesopplæringen ivareta en funksjon: produksjon av ting, som samtidsdiagnostikerne hevder er en saga blott (Dale 2010: 22).

Som blant andre Telhaug & Mediås (2003: 294) viser til, kan Reform 94 og Kunnskapsløftet betraktes som reformer som hadde til hensikt å øke nytteaspektet ved utdannelsen. Reform 94 var en rettighetsreform som også endret strukturen i videregående opplæring, mens Kunnskapsløftet ofte beskrives som en innholds- og kvalitetsreform (Deichman-Sørensen 2009: 19). Selv om reformene hadde til hensikt å endre forskjellige sider ved skolesystemet, kan de likevel sees i sammenheng. Reform 94 skulle legge bedre til rette for at alle kunne skaffe seg studie- eller yrkeskompetanse, mens Kunnskapsløftet skulle bidra til at alle elever og lærlinger skulle stå bedre rustet til å mestre og utvikle kunnskapssamfunnet videre (UFD 2004b: 3). Allerede før 1994 var gjennomstrømmingen høy i allmennfag, mens over halvparten av yrkesfagelevne aldri fullførte utdanningen de hadde startet på. Utfordringene som ble definert og endringene som ble gjennomført med reformen, kan derfor sies å være myntet på yrkesopplæringen (Markussen & Aamodt 2003: 90).

For å nå målet om at alle elever skulle oppnå yrkes- og studiekompetanse i videregående opplæring, fikk alle norske statsborgere rett til en opplæringsplass, samtidig som all yrkesutdanning ble inkludert i skolesystemet. Tidligere hadde yrkesopplæringen i skole bare inkludert de tradisjonelle håndverks- og industrifagene, men etter Reform 94 skulle alle yrkesfaglige opplæringsløp inkluderes i det samme systemet, slik at også disse elevene kunne få yrkes- eller studiekompetanse. Tidligere hadde for eksempel helse- og servicefag hatt andre veier til arbeidslivet enn strukturert opplæring i skole (Michelsen & Høst 1996: 219). I tillegg til å gi alle opplæringsrett og inkludere all fagopplæring i skolen, inneholdt reformen to større endringer. Antall grunnkurs ble redusert fra flere hundre til tretten for å unngå at strukturen hindret elevene i å fullføre hele graden, samt at yrkesfagene fikk flere obligatoriske fellesfag slik at disse elevene skulle ha muligheten til å få studiekompetanse med ett påbyggår etter yrkesutdannelsen (Høst m.fl. 2013: 28; Blichfeldt m.fl. 1996.: 7-9).

De strukturelle endringene som skjedde med Reform 94 fortsatte med Kunnskapsløftet. Målet var fortsatt at alle elever skulle få yrkes- eller studiekompetanse, men i tillegg ble innholdet i videregående opplæring redefinert slik at flere skulle mestre kunnskapssamfunnets utfordringer og bidra til å utvikle kunnskapssamfunnet videre (UFD 2004b: 3). Visjonen og endringene gjaldt også yrkesopplæringen. Endringen ved denne reformen kan oppsummeres i

tre punkter: (i) Innføring av læreplan med mål som konkret beskrev hva elevene skulle kunne ved avslutningen av et fag, (ii) innføring av regning, lesing, skriving, muntlig ferdighet og digital kompetanse som fag- og trinnoverskridende grunnleggende ferdigheter, og (iii) oppjustert krav til timetall i realfag (ibid.: 3; KD 2006: 8; Solheim 2009: 27).

Lødding og Tornes (1997: 8) hevder at en forståelse av idealene må følges av blikk for ikke-intenderte konsekvenser som kom til syne i kjølvannet av reformene. Michelsen og Høst (1996: 219) peker på én av disse. De skriver at fagopplæringen tidligere var et instrument for rekruttering av arbeidskraft, men at målene med fagopplæringen ble mer tvetydige da all yrkesopplæring ble inkludert i det nasjonale utdanningssystemet. Som vi nevnte innledningsvis, beskrives endringene som sluttsteinen i en historisk prosess hvor den teoretiske allmennfaglige universitetstradisjonen og den praktiske laugstradisjonen skulle føres sammen (Michelsen & Høst 1996: 221; Olsen & Seljestad 1996: 240).

Visjonen til Kunnskapsløftet var ”å skape en bedre kultur for læring for et felles kunnskapsløft” (UFD 2004b: 3). Med tydeligere mål i læreplanene og mer vektlegging av grunnleggende ferdigheter, var intensjonen at alle elever og lærlinger skulle stå bedre rustet til å mestre kunnskapssamfunnets utfordringer, og bidra til å utvikle kunnskapssamfunnet videre (ibid.: 3). Ifølge Deichman-Sørensen (2009: 19-20) har reformene stilt flere og høyere krav til at yrkeselevene skal mestre flere typer kompetanse: I tillegg til yrkesutdannelsen, må de nå ha flere studieforbereende fag og tilegne seg flere grunnleggende ferdigheter, fordi det også er lagt opp til at de skal få studiekompetanse og bli studenter etter endt videregående opplæring.

Operasjonaliseringen av kunnskapssamfunnet i læreplanverket kan med andre ord sies å være basert på en logikk om at teoretiske ferdigheter og studiekompetanse er nødvendig for å ”bidra til å utvikle kunnskapssamfunnet videre” (UFD 2004b: 3). Måten skolesystemet har operasjonalisert ideene om kunnskapssamfunnet på, er med andre ord en vektlegging av teoretiske ferdigheter og bedre muligheter for studiekompetanse (jf. Deichman-Sørensen 2009: 19-20). På bakgrunn av dette kan man stille spørsmål ved om skolens materialisering av *kunnskap* i kunnskapssamfunnet tar høyde for det elevmangfoldet som har rett til opplæring, og det yrkesmangfoldet som fortsatt preger arbeids- og samfunnsliv.

2.2 Forskning på frafall fra videregående og yrkesfag i Norge

Dale (2006: 39) skriver at norsk skole fikk kritikk for at det ikke eksisterte presise nok situasjonsbeskrivelser fra og av norsk skole. Kunnskapsløftets satsing på elevenes faglige læringsutbytte innebar derfor flere, større forskningsprosjekter som hadde til hensikt å beskrive og forklare elevers variasjon i gjennomføring av videregående opplæring (jf. Markussen m.fl.: 2008: 9; St.mld. 30: 58 (2003-2004); Tornes 1997: 15-16). Vårt litteratursøk er avgrenset tilbake til 2002, men vi fant likevel hele 92 bøker og større rapporter om frafall. Med andre ord skriver vi oss inn i et stort forskningsfelt. Litteraturgjennomgangen er avgrenset og strukturert med den hensikt å gi et bilde av posisjoner i norsk frafallsforskning de siste 12 årene, som videre kan gi et bilde av hvor vi posisjonerer oss i feltet.

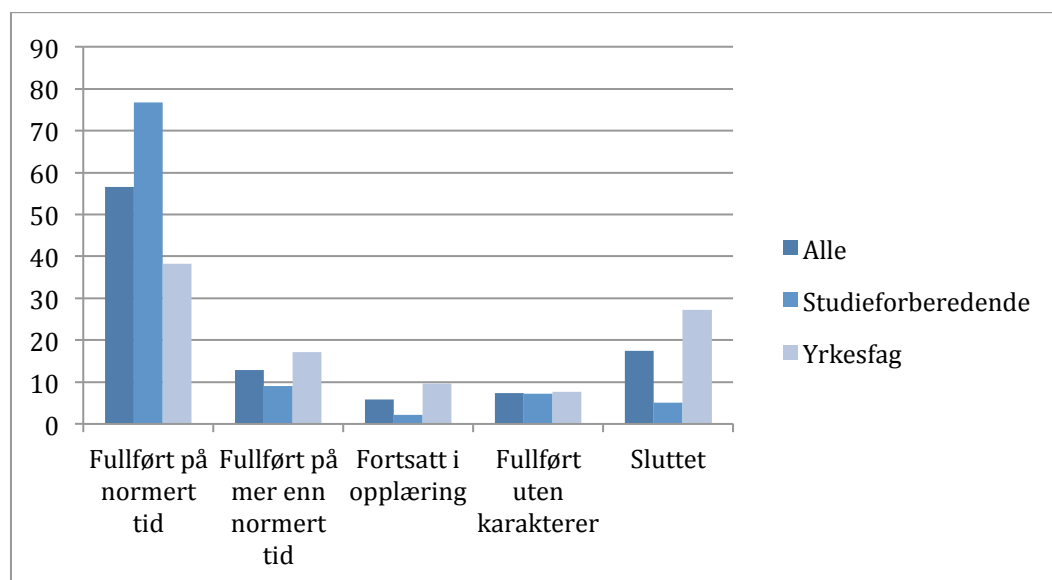
Den første delen av gjennomgangen tar i hovedsak utgangspunkt i tre større NIFU-prosjekter¹⁶ som har beskrevet og forklart variasjon i frafall og gjennomføring i videregående opplæring (Høst m.fl. 2013: 7; Markussen m.fl. 2008: 9; Vibe m.fl. 2012: 30). Vi velger å navngi institusjoner og bruke mange av rapportene fordi vi forstår NIFUs forskning som svært definerende for hvordan politikerne forstår frafall i Norge. I forlengelse av statistikken, har vi redegjort for alle de fem kvalitative studiene vi har funnet. Den andre delen av litteraturgjennomgangen fokuserer på endringer og tiltak som er foreslått i forskningen. Vi mener beskrivelsene av hvordan endring skal skje og hvilke aktører som skal endres, kan gi en forståelse av hvordan feltet argumenterer for at frafall bør reduseres.

2.2.1 Variasjon i frafall og gjennomføring i videregående opplæring

Prosjektet *Bortvalg og kompetanse* peker på hvilke bakgrunnsvariabler som påvirker elevers kompetanseoppnåelse. De skriver at foreldre med høy utdanning, stabilitet i hjemmet, evne til å tilpasse seg skolen, samt elevers skolefaglige ferdigheter, har positiv effekt på kompetansen elevene oppnår (Markussen 2003: 76; Markussen & Sandberg 2004: 169; Markussen & Sandberg 2005: 23; Markussen m.fl. 2006: 16-17; Markussen m.fl. 2008: 198-202). De skriver at funnene sammenfaller med tidligere forskning på klasse og utdanning, og de bruker Bourdieu til å oppsummere sine funn: ”unge møter skolen på hjemmebane, ved at de har foreldre med høy utdanning og positivt syn på skolen – de kommer fra hjem med høy

¹⁶ De tre NIFU-prosjektene det refereres til her heter *Bortvalg og kompetanse*, *Lekkasjeprojektet* og *Tilbudsstruktur, gjennomføring og kompetanseoppnåelse i videregående opplæring*.

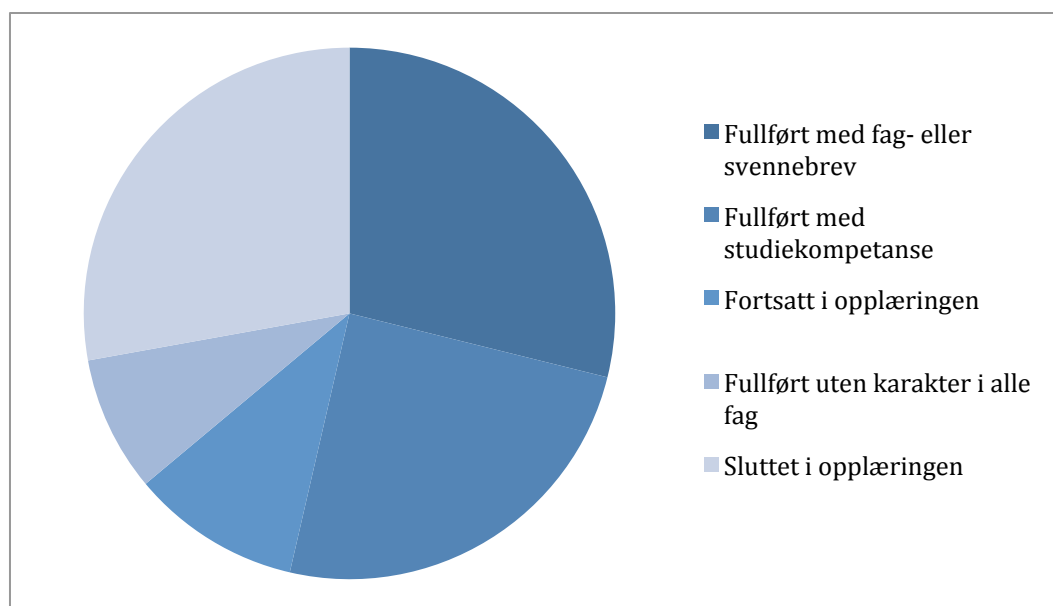
kulturell kapital” (Markussen 2003: 75). Andre bøker og rapporter peker på lignende funn (Falch m.fl. 2010; Hernes 2010; Markussen 2009; Steine 2013). Unntaket er elever som fullfører yrkesopplæringen som lærlinger. Her er fedre med fagbrev viktigere enn høy utdanning og kulturell kapital (Markussen & Sandberg 2005: 48-51).



Figur 1. Kompetanseoppnåelse i videregående opplæring for studieforberedende og yrkesfaglige utdanningsprogram, kull 2007 (Udir 2014)¹⁷.

Gjennomstrømming og gjennomføringsgrad er lavere på yrkesfag enn i studieforberedende utdanningsprogram (se figur 1). Elevene som velger studieforberedende utdanningsprogram har høyere karakterer og opplever større tilhørighet til skolen (Markussen 2003: 75; Markussen m.fl. 2012: 18; Vibe m.fl. 2012: 34). Frafall på yrkesfag kan derfor forstås på flere måter. Det kan både være kjennetegn ved elevene som velger yrkesfag, utformingen av yrkesfagutdannelsen i skolen, og yrkesfagets lærlingetradisjon og relasjon til arbeidslivet (Hovdhaugen m.fl. 2013: 9-10; Høst m.fl. 2013: 7-11). Yrkesfagene er i større grad enn studieforberedende utdanningsprogram preget av konjunkturer og tradisjoner. Med det menes at elevene er avhengige av lærlingeplasser i arbeidslivet for å kunne fullføre opplæringen. De klassiske håndverks- og industrifagene har for eksempel en sterk lærlingetradisjon, der fagbrev er den normale veien til arbeidslivet. I andre utdanningsprogram er det svakere tradisjon for å fullføre fagopplæringen. Dette gjelder for eksempel utdanningsprogram som utdanner arbeidstakere til sektorer som helse og varehandel (Hovdhaugen m.fl. 2013: 7-11; Høst m.fl. 2013: 7-8).

¹⁷ Statistikken er generert fra Utdanningsdirektoratets statistikkportal *Skoleporten* 7. mai 2014



Figur 2. Kompetanseoppnåelse i videregående opplæring for elever som starter på yrkesfaglig utdanningsprogram, kull 2007 (SSB 2013).

I utdanningsprogram og sektorer med svak tilknytning til yrkesutdanningen som skjer i skolen, snakkes det om at det skjer en lekkasje fra yrkesfag til studieforbereende utdanningsprogram (se figur 2). Overgangen mellom skole og lærlingetid kalles derfor det kritiske tredjeåret for yrkesfagelevne, fordi valget har stor innvirkning på den endelige kompetanseoppnåelsen (Høst m.fl.: 13-16). Av ett kull elever i videregående opplæring, starter halvparten på yrkesfag og halvparten på studieforbereende utdanningsprogram. Likevel var det bare 14 prosent av kullet som fullførte yrkesutdanningen med fagbrev (SSB 2013). For de elevene som ikke får lærlingeplass eller ønsker fagkompetanse, blir et studieforbereende påbyggår det mest aktuelle alternativet hvis målet er å fullføre videregående opplæring (Markussen & Gloppen 2012: 9). Blant påbyggselevne besto 56 prosent eksamen, 37 prosent fullførte uten karakterer i ett eller flere fag, og 7 prosent sluttet (ibid.: 15). Gjennomføringen på påbygg forklares på samme måte som gjennomføringen for øvrig: Sosial bakgrunn, ferdigheter og motivasjon (ibid.: 18-21; Markussen 2003: 75).

De fleste rapportene som handler om variasjoner i kompetanseoppnåelse, er kvantitative undersøkelser. Høst m.fl. (2013: 31) skriver da også at Kunnskapsdepartementet har ønsket representative rapporter som gjør kvalitative metoder mindre aktuelle. Vi mener det er grunn til å tro at utformingen av bestillingene har gjort at frafallsfeltet preges av registerdata og korrelasjoner. Unntakene vi har funnet som omhandler videregående, begrenser seg til

masteroppgaver, delkapitler i større NIFU-rapporter¹⁸, og SINTEF-rapporten *Holdninger til fravær og nærvær i skole og arbeidsliv* (Kaspersen m.fl. 2012). De har intervjuet yrkesfagelever som har sluttet på skolen, og samtlige av rapportene peker på hvordan sosial trivsel og faglig mestring har innvirket på frafallet (Christensen 2009; Kaspersen m.fl. 2012; Markussen m.fl. 2006; Markussen m.fl. 2008; Markussen m.fl. 2012).

Å være skolelei er en gjenganger. Det handler både om at fellesfagene i skolen er kjedelige eller vanskelige, at de har manglende interesse for yrket som utdannelsen leder til, og utfordringer med det sosiale miljøet i klassen (Markussen m.fl. 2006: 123-140; Markussen m.fl. 2008: 19-20). Markussen m.fl. (2012: 146-148) skriver at elevene beskriver skole som en lang mørketidsdepresjon som startet i ungdomsskolen og at allmennfagene er det ”æ hate over alt på jord” (ibid.: 148). Christensen (2009: 29) peker på at lav grad av mestring i vanskelig og teoritung undervisning førte til mye skulking. Elevene forteller at praktisk undervisning på deres nivå kunne bidratt til at de ikke sluttet (ibid.: 29). Kaspersen m.fl. (2012: 4-6) hevder at skolen må skape flere nærværsfaktorer – det elever trives med – og redusere fraværsfaktorene – det elever mistrives med, hvis flere elever skal klare å gjennomføre opplæringen.

2.2.2 Tiltak for høyere gjennomføring: Hvem skal endre sin praksis?

Slik vi forstår flere av rapportene, er deres funksjon blant annet å gi kunnskap til politikere og andre beslutningstakere som jobber for at flere elever skal fullføre. Av den grunn vies det gjerne plass i rapportene til å beskrive hvorfor frafall skjer og/eller hvordan det kan gjennomføres endringer slik at frafall reduseres. Frafallsrapportene kan derfor leses som en beskrivelse av hvem og hva som bør endres for at frafallet skal reduseres.

”Oppfølging, oppfølging, oppfølging!” utropes som veien å gå i Hernes’ rapport *Gull av gråstein* (2010: 35). Han forankret argumentet sitt i at ”den store andelen underytere skyldes en skole som i liten grad utfordrer den enkeltes intellektuelle kapasitet” og ”det er de som har minst hjemmefra som taper mest hvis skolen svikter!” (ibid.: 12 og 35). Han skriver at de viktigste spørsmålene vi må stille er: ”[H]vor langt er elevene på vei, hvor langt har elevene kommet? Henger noen etter i noe, og hva må til for å få dem fram?” (ibid.: 36). Vi forstår både retorikken og tiltakene i Hernes’ rapport som at det i første rekke er elevene som skal

¹⁸ Se *Samtaler med ungdom utenfor videregående opplæring* (kap. 5 i Markussen m.fl. 2006), *Det er jo derfor det heter lærling* (kap. 4 i Markussen m.fl. 2008) og *Fortellinger om slutting* (se kap. 4 i Markussen m.fl. 2012).

formes på en ny måte – eller at andre aktører i skolen skal endre sin praksis med den hensikt at elevene skal få mulighet til å prestere bedre og gjennomføre opplæringen.

Andre rapporter har lagt vekt på enkelttiltak som er iverksatt i videregående opplæring. Buland og Havn (2007: 14, 25, 69) trekker for eksempel fram at større systematikk mellom enkelttiltakene, bedre informasjonsflyt mellom ungdomsskolen og videregående for at informasjon om elevene skal følge eleven, økt kompetanse i å se eleven og forstå faresignaler om frafall, og bedre kompetanse i rådgivnings- og oppfølgingstjenesten. Vi forstår disse tiltakene som det samme som Kaspersen m.fl. (2012: 4-5) peker på: Å skape flere incentiver til å komme og å være på skolen (nærværsfaktorer), og å redusere de faktorene som gjør at elevene ikke ønsker å være der eller ønsker å være et annet sted (fraværsfaktorer). Selv om Hernes (2010), Buland & Havn (2007) og Kaspersen m.fl. (2012) peker på forskjellige momenter ved skolen, mener vi at de har et særlig fellestrekk: I likhet med den politiske forståelsen av frafall, virker det som de mener at aktører innenfor skolen, voksenpersoner eller elever, må endre sin praksis for at flere skal fullføre. Med andre ord betraktes skolens overordnede rammer som noe statistisk – noe som bare *er* – selv om vår gjennomgang av reformene peker på at skolen til stadighet er i forandring.

Her har noen av NIFUs rapporter lagt seg på en annen linje. På den ene siden velger de å utfordre antakelsen om at frafall er en frafallsproblematikk (Lødding m.fl. 2005: 109-111). De henviser til stortingsmeldingen *Kultur for læring*, som diagnostiserer frafall som et stort problem, og spør om det virkelig er grunnlag for å hevde at det er svak kompetanseoppnåelse i norsk videregående opplæring når 75-80 prosent av hvert kull oppnår studie- eller yrkeskompetanse. På den andre siden reiser de spørsmål ved om strukturen og/eller idealene i dagens opplæring kan forstås som en medvirkende årsak til at alle ikke klarer å fullføre opplæringen (Markussen m.fl. 2006: 22-25). Her pekes det på at opplæringen, slik den er organisert i dag, trolig ikke er utformet på en måte som gjør at alle har potensial til å fullføre. De etterlyser en mer reell satsing på en tredje vei, kompetanse på lavere nivå, som et likeverdig alternativ som kan skape mestring for de elevene som ikke har evner eller forutsetninger til å fullføre videregående opplæring i dag (Lødding m.fl. 2005: 110). Med andre ord sier de at årsakene til frafall og gjennomstrømming ikke nødvendigvis er elevenes ansvar alene, men at skolen også må ta sin del av ansvaret for at opplæringens mål og utforming ikke er tilrettelagt for å inkludere det mangfoldet av elever som har opplæringsrett.

Lødding m.fl. (2005: 110) og Markussen m.fl. (2006: 22-25) retter altså blikket mot det institusjonelle og de mer systemiske trekkene ved skole. Slik vi har navigert oss gjennom politiske ideer og frafallsforskning i Norge, er dette et perspektiv som sjelden kommer til syne når variasjon i kompetanseoppnåelse skal forstås og forklares¹⁹. Kombinert med at feltet har en stor overvekt av statistiske rapporter som kunnskapsgrunnlag, mener vi det er et behov for en inngang som kombinerer elevenes stemmer og en institusjonell tilnærming for å forstå hvorfor frafall skjer. Dette synliggjør også relevansen og hensikten med vår bruk av institusjonell etnografi som en måte å utforske frafall på.

¹⁹ Det er både pedagogisk og sosiologisk forskning som peker på det institusjonelle, men de vender blikket mot skolereformer, yrkesfagenes posisjon i videregående, inklusjon og likeverd uten å nevne frafall eksplisitt (jf. kapittel 2.1, se også Dale 2005; Dale 2008; Hovdenak 2000).

3. Metodologisk og teoretisk rammeverk for å forstå frafall

Målet med denne oppgaven er å bruke elevene som en inngang til å belyse institusjonelle rammer og praksiser som gjør at elever ikke fullfører videregående. Ambisjonen med prosjektet og den metodologiske og teoretiske rammen henger slik sett tett sammen. Et sentralt poeng er likevel arbeidsdelingen mellom Dorothy Smith og Michel Foucault. Rent metodologisk har vi valgt å ta utgangspunkt i Smiths og institusjonell etnografi. Det har hatt betydning for hvordan vi har utformet vårt forskningsdesign, hvordan vi har analysert empirien, og hvordan vi gjennom tekster har brukt empirien til å beskrive institusjonelle rammer og praksiser i skolen. Smiths begreper har også vært med som teoretisk bakteppe og som analytiske verktøy. I diskusjonen nevnes ikke Smith eksplisitt, men hun er med som bakgrunn for hvordan vi forstår elevene.

Flere studier gjennomført med institusjonell etnografi har ikke benyttet andre teoretiske perspektiver i tillegg (Eggebo 2007; Selboe 2012; Wannerstedt 2007). Vi forstår det imidlertid ikke slik at en institusjonell etnografisk analyse ikke kan suppleres med andre teoretiske rammeverk (jf. DeVault & McCoy 2006: 20). Vi har derfor lagt oss på en mer eklektisk og pragmatisk linje når vi har valgt å trekke inn Foucaults begreper om disiplin, biopolitikk og diskurs. Vi mener disse kan utfylle Smiths konsepter og begreper. Den disiplinerende makten har likhetstrekk med Smiths begrep koordinering. Smith legger særlig vekt på tekstenes betydning, mens Foucaults begrep bidrar med et analytisk blikk på hvordan makt også utspiller seg i relasjoner mellom mennesker, og hvordan disiplinerende teknikker søker å gjøre kroppene føyelige og lydige, men også effektive og nyttige. Begge kan derfor forstås som egnet til å analysere og forstå elevenes konkrete, lokale erfaringer i skolen.

Begge har også en terminologi som vektlegger styring og organisering, og hvordan dette henger sammen med kunnskap. Smiths begrep styringsrelasjoner gir en forståelse av hvordan forhold utenfor det lokale påvirker det lokale, mens biopolitikken hos Foucault, gir oss mulighet til å forstå elevenes aktiviteter i en større, samfunnsmessig kontekst. Begge er også opptatt av diskurser, og hvordan styring henger sammen med kunnskap. Smiths forståelse er inspirert av Foucaults, men hun mener Foucault ikke tar høyde for individene bak diskursene, og at diskursene derfor får en determinerende rolle (Smith 2005: 126-127). Vi har valgt å ta utgangspunkt i Foucaults diskursbegrep, som en forlengelse av biopolitikken, fordi vi primært knytter det til politikk. Imidlertid har vi valgt å bruke Smiths begrep om institusjonelle

diskurser der vi diskuterer hvordan institusjoners organisering definerer hva som blir viktig og mindre viktig innenfor institusjonen. Som beskrevet er det et visst overlapp mellom Smith og Foucault, men vi mener de til sammen har potensial til å gi en ny dimensjon i analysen og diskusjonen enn hvis Smith hadde vært vårt eneste verktøy.

3.1 Institusjonell etnografi som bindeledd mellom erfaringer og det institusjonelle

Utgangspunktet for vårt prosjekt er at vi ønsker å starte med elevenes hverdags erfaringer for å belyse hvorfor elever slutter i videregående. Den institusjonelle etnografien har samme mål.

[Institutional ethnography's] findings are in and of the same world that it investigates. Its discoveries and analyses depend, as maps do, on the actuality in which they originated – they make no sense without it and are intended to extend rather than displace people's expert knowledge as local practitioners of their everyday worlds (Smith 2005: 51-52)

Viktigheten av å bruke menneskers ståsted og hverdags erfaringer som utgangspunkt er sentralt fordi alle mennesker er eksperter på egne liv. Denne kunnskapen benytter vi oss av gjennom å lytte til elevene og deres historier fra skolen. Noe av bakgrunnen for at Smith utviklet institusjonell etnografi som en måte å gjøre sosiologi på, var hennes opplevelse av at sosiologien ikke ga henne mulighet til å forstå hennes rolle som akademiker og alenemor (Smith 2005: 11-13). "Sociology was not designed for exploring the institutional relations and organization from the standpoint of people" (ibid.: 28). Dette førte til at hun utviklet et metodisk rammeverk som kunne forklare hverdags erfaringer fra kvinners ståsted²⁰. Senere redefinerte hun prosjektets ambisjoner, og skrev fram at institusjonell etnografi kan brukes til å beskrive et hvilket som helst ståsted i det sosiale liv (ibid: 10).

3.1.1 Elever som et ståsted å undersøke fra

Som vi tidligere har vist, er det en tendens at både en del av forskningen på frafall og politikernes tilnærming til spørsmålet, gjør elevene til representanter for et generelt fenomen, uten at elevenes egne erfaringer og perspektiver kommer fram (jf. Høst m.fl. 2013: 31). Dette

²⁰ Smith (2005: 10) bruker ordet *standpoint* når hun beskriver hvor sosiologien bør begynne sine undersøkelser. Det viser altså ikke til en posisjon eller kategori. Vi benytter ordet ståsted på norsk, da vi mener det er en bedre oversettelse av ordet enn standpunkt.

kan forstås i lys av kritikken Smith retter mot *mainstreamsosiologien*²¹, hvor hun stiller spørsmål ved sosiologiens begrepsfesting av det sosiale liv. Mjøset (2003) hevder at de fleste samfunnsvitere i dag avviser positivismen og troen på objektiv og nøytral kunnskap. Smith skriver imidlertid at sosiologien er full av teoretisk støy som har som konsekvens at sosiale fakta og fenomener konstitueres som om de eksisterer uavhengige av faktiske individer (Smith 2005: 10; Widerberg 2007: 16).

Smith mener sosiologien objektiviserer, noe som innebærer at forskeren inntar et arkimedisk punkt, "the position outside the world from which it could be grasped objectively, such objectivity being sociology's holy grail" (Smith 2005: 29). Den *uavhengige* forskerposisjonen og det objektiviserende blikket er ifølge Smith bygd inn i sosiologisk metode, teori og praksis. Gjennom en objektiviserende praksis adopterer forskeren et styringsperspektiv når han eller hun tar utgangspunkt i teori, begreper og kategorier som styrer hvordan empirien blir valgt ut og tolket (ibid.: 28-29). Denne praksisen har som mål å produsere kunnskap om folk, noe som reduserer menneskene til objekter som kan forklares av den vitenskapelige diskursen (ibid.: 28-29)

The objectifications characteristic of its lexicon locate the reader externally to the everyday working lives of people, including the school administrators and teachers and the students and parents. Brief ethnographic glimpses are used as instances or expressions of pre-given categories (Smith 2005: 31)

Sitatet illustrerer hvordan Smith mener *mainstreamsosiologien* på forhånd definerer problemer og hvilke kategorier det er relevant å fokusere på, framfor å lytte til hva folk selv opplever som relevant. På den måten tilslører begrepsfestingen av det som skjer "the actualities of peoples everyday lives" (Smith 2005: 31). Innledningsvis beskrev vi politikernes utsagn og vårt møte med en politisk-administrativ stab som jobbet for å redusere frafall. Deres forståelse og henvisninger til statistikk og tall mener vi er uttrykk for at abstrakte termer brukt på komplekse situasjoner forplanter seg.

Slik vi leser Smith er hun opptatt av at man kan unngå begreper som tilslører det de er ment å beskrive gjennom å lytte til menneskers hverdagerfaringer. Smith sammenlignet denne måten å gjøre sosiologi på med å tegne et kart (Smith 2005: 226). Kartet understreker at det sosiale er noe konkret og materielt, og dermed også noe som kan undersøkes etnografisk. Det

²¹ Smith understreker at dette er en bred kritikk der det sikkert finnes unntak. Poenget er imidlertid at dette er et hovedtrekk ved måten sosiologi ofte gjøres på, og ligger i den sosiologiske konvensjonen (Smith 1999: 54).

får også frem viktigheten av å starte undersøkelser fra et ståsted, der menneskers kropp er fysisk er (ibid.: 10). Et landskap vil se forskjellig ut avhengig av hvor du står, og det du ser avhenger av plasseringen. Kartet viser også hvordan ting henger sammen, og ikke minst kan det alltid suppleres med ny kunnskap og elementer som gjør det lettere å orientere seg. Slik sett mente Smith at et kart kan benyttes til å gi folk mer kunnskap om egen plassering, og informasjon for å orientere seg videre på best mulig måte.

Det handler om å starte undersøkelsen fra et ståsted, som i prinsippet er åpen for alle (Smith 2005: 10). Et forskningsprosjekt kan ta utgangspunkt i bestemte erfaringer eller konkrete problemer i hverdagslivet. ” It begins with some issues, concerns, or problems that are real for people and that are situated in their relationships to an institutional order” (ibid.: 32). Vi bruker yrkesfagelevers erfaringer og problemer i skolen som grunnlag for å utforske hvordan de henger sammen med den institusjonelle orden. Videre er det et viktig poeng i den institusjonelle etnografien at disse erfaringene ikke skal brukes til å fokusere på individet, men som en inngang til å få mer kunnskap om det institusjonelle og de styringsrelasjonene som regulerer virksomheten (Widerberg 2007: 19-20). For vår del betyr det at vi ikke bare ønsker å forstå elevenes erfaringer isolert, men bruke dem som en inngang til å undersøke institusjonelle rammer og praksiser, og hvordan disse koordinerer elevenes erfaringer på tvers av tid og sted.

3.1.2 Tekster som bindeleddet mellom styringsrelasjoner og det lokale

For å forstå hvordan elevenes hverdags erfaringer kan brukes som en inngang til å belyse institusjonelle rammer og praksiser, er det relevant å forstå hvordan lokale erfaringer henger sammen med det institusjonelle. Smith betegner bindeleddet mellom institusjoner og folks hverdags erfaringer som *ruling relations*, eller styringsrelasjoner, en organiserings- og styringsform hun hevder preger dagens samfunn (Smith 2005: 10). Den norske oversettelsen av begrepet får fram et viktig aspekt ved den styringen Smith sikter til, nemlig at dette er noe som skjer gjennom samfunnsrelasjoner. Dette gjør at styring og makt i samfunnet ikke må utforskes som rene dominansforhold, men som organisering (Smith 1999: 79). I den forbindelse trekker Smith frem et kjennetegn ved det moderne samfunnet; at vi styres av mennesker som er på jobb. De jobber i organisasjoner, selskaper, skoler osv. Deres handlingsrom må forstås i forlengelsen av organisasjonen som de produserer og er en produsent av (Smith 2005: 18).

Smith beskriver at styringsrelasjoner er ”(...) forms of consciousness and organization that are objectified in the sense that they are constituted externally to particular people and places” (Smith 2005: 13). Det er altså objektiverte former for organisering og bevissthet, konstruert uavhengig av spesifikke mennesker på bestemte steder (ibid.: 13, 227). De koordinerer og organiserer menneskers liv på et translokalt nivå, på tvers av tid og sted (ibid.: 45). Skillet mellom det lokale og det translokale viser til skillet mellom unike, personlige erfaringer, og felles erfaringer som knytter sammen mennesker på tvers av kontekst (ibid.: 37). Koordineringen kommer derfor utenfra, og dens logikk er produsert ekstralokalt, utenfor de lokale situasjonene (Smith 2002: 45).

They are those forms that we know as bureaucracy, administration, management, professional organization, and the media. They include also the complex of discourses, scientific, technical, and cultural, that intersect, interpenetrate, and coordinate the multiple sites of ruling (Smith 1990: 6).

Smith skriver at styringsrelasjonene medieres gjennom tekster, og at tekster derfor er viktige verktøy som muliggjør den translokale koordineringen (Smith 2002: 45). De gjør det mulig å nå ut med et standardisert budskap på mange lokale steder samtidig. Tekstene Smith refererer til er materielle, hvor hovedpoenget er at de på et eller annet vis kan mangfoldiggjøres. Det kan blant annet være i form av skrift, bilder eller lyd²² (Smith 2005: 228). Føringsene som foreligger i skoleverket er også tekstlig medierte, eksempelvis Opplæringsloven og læreplanverket. I den institusjonelle etnografien sees tekster også som praksis, fordi de aktiveres gjennom menneskers handlinger (ibid.: 170).

Dette synet på tekst er ikke bare inspirert av post-strukturalistiske perspektiver, men også av tekstens faktisitet og dens rolle i styringsrelasjoner (Widerberg 2007: 25). Tekster representerer derfor faktiske spor av koblingen mellom det lokale hverdagslivet og styringsrelasjonene²³ (ibid.: 18). I vårt prosjekt kan derfor tekster være med på å synliggjøre hvordan elevenes skoleerfaringer er vevd inn i sosiale maktstrukturer, som de er med på å forme og opprettholde gjennom de aktivitetene de utfører (jf. ibid.: 18).

Institusjoner er ifølge Smith en integrert del av styringsrelasjonene. Imidlertid skiller hennes beskrivelse av institusjoner seg fra vår hverdagslige forståelse av begrepet. Ifølge Smith er ikke en institusjon en konkret og avgrenset størrelse, som for eksempel et universitet eller en

²² I vår oppgave tar vi utgangspunkt i tekster som standardiserte styringsdokumenter i skoleverket.

²³ Hvordan vi gikk frem for å utforske denne koblingen kommer vi tilbake til i kapittel 4.2.4

høgskole. Institusjoner er sammensatte, hierarkiske relasjoner som er forankret i samfunnets styringsrelasjoner og organiseres rundt en bestemt funksjon (Smith 2005: 225). Et eksempel er utdanning. Denne funksjonen vil nødvendigvis ha flere aktører knyttet til seg fordi de samarbeider om det samme. Eksempelvis vil Kunnskapsdepartementet, Utdanningsdirektoratet, lærerutdanningene og andre aktører påvirke hvordan skole gjøres.

Smith skriver også at det i institusjoner oppstår institusjonelle diskurser. Disse består av kategoriseringer og forståelsesrammer som er gjeldende innenfor en institusjon. Som Smith beskriver handler de om "the forms of power that emerge in institutional regimes" (Smith 2005: 120). Det er altså mønstre å snakke om noe ut i fra, basert på kategorier og konsepter utviklet på et institusjonelt plan. Smith skriver at institusjonelle diskurser objektiverer. "Institutional discourses shift from the perspectives of individuals to a view from nowhere; institutional discourses objectify" (ibid.: 225). Det å snakke gjennom en institusjonell diskurs gjør at nyanser og erfaringer som ikke passer inn i de kategoriene og konseptene som diskursen innehar, omformes slik at de passer inn eller de usynliggjøres. "Institutional discourses select those aspects of what people do that are accountable within it, subsuming actualities as integral to the production of the institution" (ibid.: 225).

For å bedre få fram hvordan styring skjer, har vi som nevnt valgt å benytte Foucaults begreper om disiplinering, biopolitikk og diskurs (Foucault 1977; Foucault 1999). Der Smith fokuserer på hvordan styringsrelasjoner og institusjonelle diskurser, mediert gjennom tekster, påvirker menneskers erfaringer, gir Foucaults begreper om disiplinering oss muligheten til å undersøke hvordan disiplinerende makt utspiller seg i relasjoner og forsøker å forme kroppene i en viss retning. Hans begrep om biopolitikk, forstått som en integrert del av styringsrelasjonene Smith beskriver, gir mulighet til å se hvordan elevenes hverdagserfaringer er vevd inn i maktstrukturer som de både er en medprodusent til og et produkt av.

3.2 Foucaults begreper om disiplinering og biopolitikk

Foucault var opptatt av makt i moderne institusjoner, og hvordan kombinasjonen mellom maktutøvelse og kunnskapsproduksjon kom til uttrykk her (Foucault 1977; Foucault 1999). Ikke minst var han opptatt av den moderne maktens produktive aspekter, hva makten produserer, skaper og endrer, ikke bare hvordan den undertrykker (Foucault 1999: 10). Foucaults overordnede prosjekt var å kritisere og utfordre en akseptert oppfatning i

sosiologien: at samfunnsutviklingen, fra det tradisjonelle og fram til i dag, har ført til større oppmerksomhet på individets fornuft og rasjonalitet, og dets mulighet til å utfolde seg (Hammer 2008: 78). Foucault var uenig i at samfunnsutviklingen resulterte i mer frihet til individene. Han mente derimot at samfunnsutviklingen flyttet og ekspanderte makten til andre domener, og at makten kom til uttrykk på andre måter (Foucault 1977). Han rettet søkelyset mot et annet nivå, mot;

(...) maktprosedyrene som ikke fungerer i henhold til retten, men i henhold til teknikken, ikke i henhold til loven, men i henhold til normaliseringen, ikke i henhold til straffen, men i henhold til kontrollen, og som utøves på nivåer og i former som overskrider staten og dens apparater (Foucault 1999: 101)

Makten er derfor ikke en særlig kraft noen besitter, heller ikke en institusjon eller en særlig struktur. Den utspiller seg i et nett av relasjoner, og skjer mellom oss mennesker (Heede 2007: 39). Dette gjør at spørsmål omkring makt ikke handler om hvor makten kommer fra, men snarere hvordan den utøves i disse relasjonene (Deleuze 2004: 86), eksempelvis i relasjonen mellom en lærer og elev. På grunn av maktens relasjonelle karakter, beskrev Foucault (1999: 106-107) at makten ikke kan elimineres. Derfor vil makt og motstand betinge hverandre.

3.2.1 Den disiplinerende makten

Den nye maktformen som Foucault (1999) hevdet utviklet seg i løpet av det 19. århundre, beveget seg fra direkte styring til en mer indirekte regulering av menneskers liv. Den kom til uttrykk gjennom to hovedformer, hvor den første konsentrerte seg om kroppen som maskin og var den disiplinerende makten. Den andre, biopolitikken, rettet seg inn mot å regulere befolkningen som helhet (ibid.: 151-152).

Den disiplinerende makten ble sikret gjennom forskjellige disiplinformer. I det moderne samfunnet, som Foucault også beskriver som det disiplinære samfunnet, var som nevnt ikke maktutøvelsen begrenset til skatteinnkreving og beordring av undersåttenes død. Den rettet seg mot å forme, bearbeide, manipulere og forøke kroppenes krefter (1977: XIII). Det moderne mennesket ble forstått som *følgelig*, noe som kunne formes, manipuleres og dresseres, produsert gjennom disiplinære teknikker (ibid.: 126). Med disiplinen skal kroppene

dirigeres og formes inn mot nyttige og produktive områder, og bli et subjekt med bestemte kjennetegn og kvaliteter (Ulleberg 2007: 71).

Foucault hevdet at disiplineringsteknikkene og midlene som gjør disiplineringen mulig, *den gode dressurs midler*, finnes i samfunnets institusjoner, blant annet i skolen (Foucault 1977: 155, 179- 185). En av disse er det hierarkiske blikket. I skolen beskriver han at lærerne skal ha oversikt og mulighet til å kontrollere elevene, hvor de er og hva de gjør. Solheim (2012: 103) trekker på Foucault når hun i sin studie ”Tilpasset opplæring, spesialundervisning, grunnleggende ferdigheter og fagdidaktikk ved innføringen av Kunnskapsløftet”, viser hvordan lærerne har kontroll og oversikt over elevene. Som Solheim beskriver, hadde ingen elever medvirkning med hensyn til valg av mål, bruk av tid og rom, pedagogisk organisering, arbeidsformer eller vurderingsordningene. Hun illustrerer den kontrollen og oversikten lærerne har over elevene.

Videre beskrev Foucault effekten av den normaliserende sanksjon (Foucault 1977: 155). I skolen handler dette blant annet om at lærerne har mulighet til å korrigere elevenes atferd og prestasjoner gjennom straff og belønning for å framtvinge en bestemt type atferd (ibid.: 163). I skolen straffes forsinkelser, fravær, avbrytelser og uoppmerksomhet. Foucault bruker som et eksempel en metode som gjør det mulig å dra nytte av elevens feil gjennom å korrigere svakheten og legge til rette for framgang (ibid.: 163). Selv om innholdet i straffen ikke nødvendigvis er det samme i dag, beskrives det eksempelvis i forskriften om ordensreglement for elever i grunnskolen, at nedsatt ordens- og oppførselskarakter er en sanksjonsmulighet dersom elevene kommer for sent eller framviser uønsket atferd i henhold til reglementet (OLL 2013: § 2-9).

Faglige prestasjoner vurderes også som gode eller dårlige (Foucault 1977: 163). Dette skjer blant annet gjennom prøver, lekser og eksamener (ibid.: 168). Denne delen av lærernes praksis utgjør en del av de disiplinære teknikkene Foucault beskriver og som handler om *eksaminasjon* (ibid.: 155). Videre er det lærerens oppgave å vurdere elevene, og gjennom målinger og rangeringer av elevenes ferdigheter skal den ønskede konformiteten øve sin tvang (ibid.: 163-165). Denne disiplineringen skal redusere avvik, korrigere og forme elevene etter en standard, den skal normalisere. I følge Foucault vil ethvert avvik fra den fastsatte norm, det planlagte program eller forventet nivå være en *forbrytelse*. På den ene siden beskriver Foucault hvordan normalisering framtvinger homogenitet blant elevene, og at det er standardiseringen av skolene som gir det normale fotfestet som et tvangsprinsipp (ibid.: 165-

166). På den andre siden fungerer normaliseringen også individualiserende, ved at den gjør det mulig å markere en ytre grense mot det unormale, og dermed også å måle avvikene (ibid.).

Systemer for kontroll gjør det mulig å identifisere individene, synliggjøre dem, klassifisere dem og plassere dem i grupper. Eksaminasjonen, som klassifiserer elevenes nivå, karakter og verdi (Foucault 1977: 171-173) er et eksempel på dette. Inndelingen baserer seg på en forståelse av hva som er normalt og hva som er unormalt sett i forhold til hva som er grensene for den aktuelle gruppen eller kategoriene. Dette kan være kategorier som gal, ikke gal, skoleflink eller skolesvak. Becker (1963: 9) peker på at forholdet mellom normalitet og avvik har en interaksjonell dimensjon som gjør at det skapes av menneskelig samhandling. Avvik skapes ved at sosiale grupper lager regler, og brudd på disse betraktes som uakseptabelt avvik. Regler for hva som kategoriseres som avvik vil derfor variere.

I dag kan eksempelvis innføringen av de nasjonale prøvene, som skal være et verktøy for vurdering og kvalitetssikring av grunnopplæringen, forstås som en disiplinerende styringsteknologi som muliggjør sammenligning og rangering av elever. Dette er standardiserte prøver som skal vurdere og rangere samtlige elever ut fra standardiserte, gitte kriterier. Som styringsteknologi gjør prøvene det mulig å si noe om gjennomsnittet, men også hvem som avviker fra dette (jf. Udir 2011a). Eksempelen illustrerer at normen er virksom i den disiplinerende maktutøvelsen, en tråd Foucault følger opp i sin beskrivelse av biopolitikk.

3.2.2 Den befolkningsregulerende makten

Fordi alle barn i Norge har rett og plikt til å gjennomføre grunnskolen (OLL 2013: § 2-1), er skolen et godt eksempel på en institusjon hvor myndighetene kan gjennomføre politikk rettet mot befolkningen. For å inkludere dette aspektet i våre analyser, bruker vi Foucaults (1999) begreper om biopolitikk som verktøy for å se hvordan elevenes hverdagserfaringer er knyttet til overordnede politiske og institusjonelle rammer, som handler om kontroll.

Foucault skriver disiplinens produksjon av føyelige, nyttige og effektive kropper inn i en større sammenheng når han beskriver biopolitikken. Denne makten opererer på et annet nivå og er innrettet mot å regulere befolkningen som helhet. Dette er den andre hovedformen for politisk makt som Foucault hevdet utviklet seg i løpet av det 19. århundre (Foucault 1999: 151-152). Den etableres som en ny myksteknologi som ikke ekskluderer den disiplinære, men

som føyer seg til den, integrerer den og benytter den som sitt grunnlag (Farsethås 2009: 234). Den handler om befolkningsregulering (Foucault 1999: 153)

Den konsentrerer seg om kroppen som art, den kroppen som var gjennomsyret av det levendes mekanikk og som tjente som støtte for biologiske prosesser: forplantningen, fødslene og dødeligheten, helsetilstanden, levealder, levetid med alle de omstendigheter som kan få disse faktorene til å variere (Foucault 1999: 152).

Gjennom en rekke kontrollerende teknikker retter biopolitikken seg mot å regulerer livets prosesser fra begynnelse til slutt (Foucault 1999: 152). Med biopolitikken settes også en ny form for normalitet i spill. Ved hjelp av de disiplinære teknikkene ble det satt opp en standard som skulle følges. Med biopolitikken måles gjennomsnitt som blir til *normaler* gjennom statlige reguleringer som virker tilbake på befolkningen gjennom politiske tiltak (Farsethås 2009: 236). Utdanningspolitikk er et godt eksempel på denne typen styring og politikk, fordi den handler om hvordan nasjonen ønsker å forme, utruste og danne elever til borgere. Intensjonene med omleggingen av skole- og utdanningssystemet på 1990-tallet er i så måte interessante og relevante eksempler. Hernes-utvalgets mandat på slutten av 1980-tallet handlet om en ny satsing på utdanning og en reformering av alle nivåer i institusjonen (NOU 2000, 14: 72-73). I NOU-en *Med viten og vilje* beskrives formålet med reformen slik.

Utfordringen for norsk kunnskapspolitik er at landet ikke får nok kompetanse ut av befolkningens talent. De resultater som nås, er ikke på høyde med de ferdigheter som kan utvikles. Dette er ikke bare et spørsmål om å heve prestasjonene hos dem som har høyere utdanning, men om bedre å utnytte evnene hos alle (NOU 1988, 28: 1-4).

I NOU-en *Veien videre til studie- og yrkeskompetanse* står det beskrevet hvilke utfordringer vi står overfor som et kunnskapsamfunn. Der står det at, ”den menneskelige ressurs blir stadig viktigere [i et kunnskapsbasert samfunn], og befolkningens kunnskapsnivå blir en avgjørende innsatsfaktor i utviklingen (NOU 1991, 1: 1-2). Videre beskrives det også at ”en forutsetning for å utvikle vårt velferdssamfunn videre vil være at vi forvalter befolkningens talent på en god og riktig måte (ibid.: 1-2). Som en forlengelse av disse politiske dokumentenes beskrivelser av samfunnet og viktig kunnskap, legges det i dag tydelige føringer for hva skolen skal inneholde og hva elevene skal lære (OLL 2013: § 2-3; Udir 2006b). Et konkret eksempel er satsingen på realfag i skolen. Regjeringen beskrev at behovet for realfagskompetanse i samfunnet og arbeidslivet ikke ble dekket, og at utdanningssystemet ikke leverte tilstrekkelig på dette området (KD 2006: 5). I den forbindelse la regjeringen fram

”en ny strategi for styrking av realfagene”, som en del av et løsningsforslag. Den gikk blant annet ut på at elever i grunnskolen skulle ha flere timer med naturfag og matematikk (ibid.: 8). Staten benyttet seg altså av disiplineringspotensialet som allerede var etablert i skolen.

Utdragene fra de politiske dokumentene og satsingen på realfag illustrerer det befolkningsregulerende aspektet ved makten som Foucault (1999: 153) beskriver. Hva som ligger til grunn for forslagene og den politikken som gjennomføres i skolen, handler om forholdet mellom kunnskap og makt. Foucault beskrev hvordan disse henger sammen og skaper sannheter som legges til grunn for hvordan vi forstår og forholder oss til omverdenen. Han beskrev at makten til å definere virkeligheten er knyttet til forskjellige sannhets- og kunnskapsregimer i et samfunn, det han kalte *epistemer*. Disse utgjør til sammen et kunnskapsgrunnlag som er bestemmende for hvordan mennesker snakker om og produserer sin omverden. En slik definering av virkeligheten beskriver han som *diskurs* (Foucault 1997: 199-200). En diskurs kan sammenlignes med en tung strømning eller struktur som er materialisert gjennom sosiale institusjoner, i språket og i individers erkjennelse og erfaring (ibid.: 199-200). Kort sagt er en diskurs en bestemt måte å tale om og forstå verden eller et utsnitt av verden på (Jørgensen og Phillips 1999).

Videre er ikke en diskurs bare handlinger i skrift og tale, men først og fremst skrift og tale slik det praktiseres og utøves innenfor bestemte vitenskapelige disipliner og institusjoner (Foucault 1999: 8). De skaper noen mulighetslover og eksistensregler som innebærer at det forut for et hvert utsagn allerede eksisterer noen utsagn, hjelpemidler og institusjoner. Disse legger føringer for hva det er mulig å snakke om, hva som har noe med hverandre å gjøre (Schaanning 1997: 186-189). Ifølge Foucault er framstillingen av verden basert på tolkninger og dermed konstruksjoner som av og til kan tre fram som selvsagte og naturlige, og dermed også som hegemoniske. Derfor kan vi si at det er makt i språket (Ulleberg 2007: 68).

Det er et viktig poeng at diskurser også er knyttet til virksomhetene som foregår i bestemte institusjonelle settinger og ligger til grunn for handlinger og praksis (Ulleberg 2007: 71-72), også i skolen. Innenfor skoleverket kan læreplanene, forskrifter og opplæringsloven, og videre den måten man snakker om hvordan skolen er og skal være på, forstås som den overordnede politiske diskursen som omgir skolen, hvor læreplanene utgjør viktige styringsinstrumenter. Diskursen legger føringer for hvordan vi forstår skolen, hvordan vi forholder oss til den og hvordan vi snakker om den.

4. Fra elevenes ståsted til kunnskap om skolen

Vår metodologi tar utgangspunkt i institusjonell etnografi slik den er beskrevet av Dorothy Smith. Vi forstår hennes rammeverk som en beskrivelse av hvilke vitenskapsteoretiske premisser som skal ligge til grunn for å *gjøre sosiologi* (Smith 2005). Hun konkretiserer imidlertid ikke hvordan forskningen skal gjennomføres eller hvilke metoder som skal brukes. I det følgende vil vi derfor redegjøre for og diskutere hvordan vi har operasjonalisert hennes metodologi til konkrete metoder som kan gi oss kunnskap om skolen fra elevenes ståsted. I tråd med at vi skriver at vi forsker *med* elevene, forankrer vi prosjektet vårt i en interaksjonistisk tradisjon. Det vil si at vi forstår sosial viten som en foranderlig prosess der elevene kontinuerlig produserer og virkeliggjør seg selv og sine handlinger i relasjon til omverdenen (jf. Becker 1990 i Järvinen 2005: 27). Vi vil derfor bruke både Smith og annen interaksjonistisk litteratur til å begrunne og problematisere våre valg i prosjektet.

Kapittelet er strukturert fire delkapitler: Det første, *utvalg og rekruttering*, omhandler hvorfor vi har valgt yrkesfagelevers ståsted og hvordan vi rekrutterte elevene til studien. Det andre, *intervju som metode for å få kunnskap om elevenes ståsted*, beskriver hvorfor og hvordan vi har benyttet gruppeintervjuer og individuelle intervjuer, og hvordan vi har knyttet empirien fra elevene til tekster i skolen. Det tredje, *analysestrategi*, beskriver hvordan vi har kodet og brukt empirien i analysen. I det siste kapitlet, *vår presentasjon av elevene og deres stemmer i analysen*, viser vi hvordan vi har framstilt og skrevet fram elevenes stemme i analysen. Vi har valgt å diskutere metodiske og etiske utfordringer fortløpende for å synliggjøre hvordan aspekter ved forskningsprosessen kan ha innvirket på studiets validitet (jf. Kvale 2001)

4.1 Utvalg og rekruttering av elever

Yrkesfagelevers ståsted er valgt som utgangspunkt for vår studie på bakgrunn av yrkesfagenes posisjon i videregående opplæring. Som nevnt innledningsvis, ble yrkesopplæringen og allmennfagene integrert i et felles skolesystem i 1994 (NOU 1991, 4: 4). Vi mener derfor at yrkesfag er en spesielt interessant posisjon å se det sosiale i skolen fra fordi disse elevene skal leve opp til et dobbelt krav: De skal gjennomføre aktiviteter som både gjør dem til fagarbeidere og til kommende studenter. Siden det var sentralt for oss å utforske hvilke erfaringer og problemer elevene opplevde i skolehverdagen, var vårt eneste utvalgsriterium

at elevene sto i et yrkesfaglig opplæringsløp. De kan fortelle oss noe om hvordan skolen fungerer, og gir oss muligheten til å rette blikket mot institusjonelle rammer og praksiser.

Vi rekrutterte elever fra fire forskjellige yrkesfaglige utdanningsprogram på en videregående skole i Sør-Trøndelag. Totalt intervjuet vi 22 elever på VG1. 22 elever deltok på gruppeintervju i november 2013, og 18 av dem deltok på individuelle intervjuer i januar 2014. For oss var det viktig å rekruttere elever fra forskjellige utdanningsprogram for å unngå at elevenes fortellinger tok utgangspunkt i forhold som var forbeholdt en enkelt klasse. Elevene fordelte seg også på fire utdanningsprogram for å få en spredning i utdanningsmotivasjon, yrkesambisjon og kjønn. Michelsen & Høst (1996: 219) peker på klassiske industri- og håndverksfag har en overvekt gutter og en sterk lærlingetradisjon, og at andre utdanningsprogram har flere jenter og lavere lærlingetradisjon. Utdanningsprogram, lærlingetradisjon og kjønn ikke like relevant eller hensiktsmessig når elevene går VG1 og utvalget begrenser seg til fem elever fra hver klasse. Vi mente likevel det var viktig med forskjellige utdanningsprogram²⁴ for å få forskjellige beskrivelser av hvordan elevene opplevde skole fra sitt ståsted i institusjonen²⁵.

Vi ønsket å rekruttere utvalget vårt uten lærernes involvering fordi vi opplevde at mange av lærerne var veldig klare på hvilke elever som kom til å fullføre og hvilke som kom til å droppe ut av videregående. Lærernes beskrivelser var blant annet knyttet til diagnoser, utfordringer med familie, lave karakterer og mye fravær. Tidligere forskning viser at lærernes langt på vei har et poeng med sine antakelse, men vi ønsket ikke at visse bakgrunnsvariabler skulle være et utvalgskriterium i vår studie (se for eksempel Markussen 2003: 75). Som Smith (2012: 57) sier er, ”the aim of inquiry is not, as in established sociologies, to explain people’s behaviour, but to explain the social (...) as it enters into and shapes people’s lives and activities to people”. Med andre ord var verken enkeltelever eller bakgrunnsvariabler viktige for å besvare våre forskningsspørsmål. I utgangspunktet forsto vi alle elever som likeverdige eksperter som kunne gi oss et bilde av det institusjonelle i skolen (jf. *ibid.*: 51).

For å rekruttere elever fra gitte utdanningsprogram uten at lærerne skulle sette utvalget vårt, måtte vi gjøre rekrutteringen i klasserommet med alle elevene til stede. Vi presenterte derfor

²⁴ De fire utdanningsprogrammene er anonymisert fordi de kan identifisere skolen.

²⁵ Skolen følger den nasjonale statistikken på kjønnsfordeling og lærlingetilknøyning. Se for eksempel *Politikk for likestilling* (NOU 2012, 15: 130) og sluttrapporten fra prosjektet *Tilbudsstruktur, gjennomføring og kompetanseoppnåelse i videregående opplæring* (Vibe m.fl. 2012: 11-16).

prosjektet vårt i alle de fire klassene selv²⁶. Formålet med presentasjonen var at elevene skulle få et bilde av oss og hva som var viktig for oss i vårt prosjekt. Her la vi særlig vekt på at deres erfaringer med skole var viktige for oss, og at vi ønsket meninger fra elever som både trivdes og mistrivdes med å gå på skolen. Etter samtalen med lærerne, ble vi også enige om at vi ikke skulle nevne ordet frafall når vi snakket med elevene i klassen. Vi ønsket ikke at elevene skulle få et inntrykk av vi ønsket å snakke med elever som var på vei til å slutte på skolen. Etter presentasjonen kunne elevene melde sin interesse.

Vi fortalte at deltakelse i prosjektet i første omgang ville innebærer deltakelse i et gruppeintervju, og senere en invitasjon til å delta i individuelle intervjuer. Vi hadde på forhånd antatt at rekrutteringen ville bli vanskelig siden elevene måtte melde seg på prosjektet i plenum i klasserommet, men vår bekymring viste seg å være overdreven. Vi ønsket cirka fem elever fra hver klasse til gruppeintervjuene, og interessen var mer enn stor nok i alle klassene. I forkant av presentasjonen i klassen tenkte vi på om måten vi rekrutterte på ville være mer tiltalende for elever som mestret skolen. Dette kunne i så fall ha ført til stor skjevhet i utvalget. Her tror vi imidlertid at vi undervurderte verdien av at elevene ikke fikk notert fravær for å delta. Vi tror derfor at måten vi rekrutterte på bidro til en spredning i utvalget. Både elever som mistrivdes og elever som trivdes med skolen fant det interessant å delta.

Ut i fra redegjørelsen for utvalg og rekrutering er det grunn til å stille spørsmål ved hvorfor vi ikke har inkludert lærerne i vårt studie. I institusjonell etnografi er det vanlig å benytte seg av såkalte *frontline professionals* fordi de utgjør et bindeledd mellom de som skal koordineres og styringsrelasjonene (DeVault & McCoy 2006: 27, 34). I vårt tilfelle ville lærerne vært relevante *frontliners* fordi de kan betraktes som et sentralt ledd i fortolkningen av styringsdokumentene og praktiseringen av styringsrelasjonene som omgir elevene. Vi vurderte lenge om vi skulle gjennomføre intervjuer med elevenes lærere, men vi valgte å gå bort fra det som følge av oppgavens omfang og tidsramme. I tillegg ville muligens et lærerperspektiv gitt oss et ønske om å belyse det nivået i institusjonene som regulerer over lærerne. For eksempel avdelingsledere, enhetsledere (rektorer) eller fylkeskommunen.

Da vi skulle gjennomføre gruppeintervjuene, henvendte vi oss til de elevene som hadde ytret ønske om å delta. Før de individuelle intervjuene, fulgte vi samme praksis. Vi henvendte oss i klasserommet til de elevene som skulle delta, og tok dem ut av undervisningen. De dagene vi

²⁶ Se punkt 2. i appendiks for manuset vi snakket ut i fra da vi presenterte prosjektet og rekrutterte elever.

gjennomførte individuelle intervjuer var det noen elever som var borte. Totalt var det derfor 18 elever som hadde mulighet til å delta på individuelle intervjuer. Det måtte i utgangspunktet ikke være de samme elevene som deltok i begge intervjurundene, men vi forsøkte å holde oss til de samme elevene av to årsaker: Den første var knyttet til det administrative arbeidet rundt det å rekruttere og kontakte elever. Den andre årsaken var at vi hadde et ønske om å dra nytte av den personlige relasjonen vi hadde opparbeidet oss til kontaktlærerne og enkeltelevne i rekrutteringsfasen.

4.2 Intervju som metode for å få kunnskap om elevenes erfaringer

Smiths institusjonelle etnografi er en beskrivelse av hvilke metodologiske premisser som skal ligge til grunn for å *gjøre sosiologi*. Hun er imidlertid ikke konkret med hensyn til hvilke metoder som kan eller skal brukes for å gjennomføre en slik studie (Smith 2005). Vi har derfor operasjonalisert hennes metodologi til metoder som vi mener er i tråd med hennes ideer, samtidig som de ga kunnskap til å definere og gi svar på forskningsspørsmålene som ligger til grunn for analysen. I det følgende vil vi redegjøre for hvorfor vi har valgt metodene, samt diskutere hvordan vi har gjennomført gruppeintervjuer og individuelle intervjuer for å kunne forstå elevenes utsagn i lys av tekster i skolen. Vi vil derfor også beskrive hvordan vi har operasjonalisert det etnografiske tekstbegrepet, og hvordan vi har inkludert tekstene i vårt prosjekt.

4.2.1 Gruppeintervju som startsted for utforsking

En klassisk tilnærming til institusjonell etnografi, er å starte med å identifisere erfaringer fra de ståstedene som skal være gjenstand for undersøkelse (DeVault & McCoy 2006: 20). DeVault og McCoy (ibid.: 20-23) framhever gruppeintervju som et egnet startsted for å få kjennskap til feltet og praksisene som utspiller seg der. Brandt (1996: 146) skriver at gruppeintervju først og fremst har blitt brukt i anvendt forskning fordi det er kostnadseffektivt, og at det sjelden er en metode som har blitt satt inn i en vitenskapsteoretisk kontekst. I likhet med Brandt (ibid.: 146), vil vi argumentere for at gruppeintervju har potensial til å kobles med prosjekter som er mer teoretisk og metodologisk fundert. Vi brukte derfor gruppeintervju som startsted for vårt forskningsprosjekt for å få et bilde av hvilke tema elevene interesser seg for i sin skolehverdag, og for å få et innblikk i hvordan elever samtaler om det å være elev i skolen med oss til stede (jf. Demant 2006: 131).

Gruppeintervju må ikke betraktes som et premiss for et design inspirert av institusjonell etnografi, men slik vi forstår kan den i større grad legge til rette for at deltakerne i studien er med på å definere hva studien skal være. I gruppesituasjonen vi konstruerte, var det flere deltakere enn forskere. Slik Brandt (1996: 158) skriver, vil det kunne legge til rette for en maktforskyvning der samtalen i større grad preges av elevene enn av oss som forskere. I utformingen av intervjuguiden og i intervjusituasjonen var vi opptatt av å møte elevenes virkelighet med et vokabular som både var gjenkjennelig og forståelig for dem.

Gruppeintervjuene hadde en løsere intervjuguide, og elevene fikk dermed større definisjonsmakt for hvilke begreper og uttrykk som skulle prege samtalen. For oss handlet det om å forske *med elever* i stedet for å gjøre elevene til objekter vi forsket på²⁷ (jf. Widerberg 2007:19-20). Slik vi brukte gruppeintervjuene, mener vi at elevene i større grad fikk definere og føre samtalen videre, framfor at vi satte premissene for situasjonene.

Vi gjennomførte til sammen fire gruppeintervjuer, der en av oss var moderator og den andre var assistent. Moderatoren satt med intervjuguiden og elevene rundt et bord. Assistentens rolle var å notere, observere og komme med innstikk til moderatoren. Assistenten satt på et annet bord bak elevene med blikket vendt mot den som modererte. Begge rollene ble introdusert og forklart for elevene, og det virket for oss som at elevene var trygge og komfortable i situasjonen. Dette tror vi handlet om at elevene var i flertall, samtidig som de hadde en følelse av at vi var *med* dem og hadde en forståelse for deres situasjon i skolen. Hvordan elevene forsto oss som forskere, kom ofte til uttrykk i starten av gruppeintervjuene. Da vi introduserte oss som lærere og lærerstudenter, var det flere elever som påpekte at vi nesten var jevngamle og at vi fortsatt var elever. En elev sa for eksempel "...dere gikk jo nettopp på videregående. Som oss. Dere er jo liksom ikke ordentlige lærere enda". Bruken av "ordentlig lærer" her mener vi handlet vel så mye om at de ikke betraktet oss som helt voksne. Det kunne ha vært en utfordring hvis elevene ikke tok oss seriøst, men vi tror vår mellomposisjon mellom voksen og ungdom og elev og lærer ga oss troverdighet og legitimitet i møte med elevene. Ved siden av vår rolle, tror vi også at en gruppesammensetning basert på klassetilhørighet og iscenesetting av en hyggelig samtale med cola, smågodt og potetgull, bidro til at elevene følte det komfortabelt å snakke og bidra i samtalen.

²⁷ I vårt studie vil "elev" og "deltaker" brukes om hverandre for å beskrive de som deltok i studie. På bakgrunn av at vi forsker med elevene, mener vi informantbegrepet ikke er beskrivende for elevenes rolle i prosjektet.

Intervjuguiden var strukturert i introduksjonsspørsmål, diskusjonsspørsmål og triggere formulert som påstander²⁸. Introduksjonsspørsmålene handlet om hvem de var som elever, og hadde til hensikt å få i gang flest mulig stemmer, og definere noen felles rammer for hva samtalen skulle dreie seg om (jf. Demant 2006: 137). I alle intervjuene tok vi de første spørsmålene som runder rundt bordet der alle elevene skulle svare. Vi brukte også navn, og henvendte oss direkte til enkeltelever når vi stilte oppfølgingsspørsmål. For eksempel: ”Du har jo gjort et omvalg. Hvorfor valgte du å begynne på nytt på videregående, Mikkel?” Det medførte at vi var mer aktive moderatører i starten av intervjuet.

Etter introduksjonsspørsmålene stilte vi noen større diskusjonsspørsmål, der målet var at elevene seg imellom skulle samtale om hvordan de opplever forskjellige sider ved skolehverdagen. Vi poengterte at det på ingen måte var nødvendig at elevene tok utgangspunkt i seg selv når de svarte på spørsmålene. Slik håpet vi at flere ville ta ordet og delta i samtalen om skole. Vi mente ikke at gruppeintervjuene skulle gi oss inngående beskrivelser av gruppedeltakernes individuelle opplevelser. Til det er også utsagnene i for stor grad et produkt av de prosessene som skjedde i gruppen mellom deltakerne (jf. Brandt 1996: 147; Demant 2006: 133-134). Det handlet mer om at elevene skulle legge tema på bordet som de videre skulle samtale om sammen (jf. Demant 2006: 132). Dermed fikk de anledning til å definere hva de ville snakke om, og hvordan de ville snakke om sine og andres opplevelser. Av den grunn var vår rolle som moderator mindre framtrædende i denne fasen av samtalen. Vi stilte oppfølgingsspørsmål til elevenes utsagn, kontrasterte meninger, og ba elevene om å utdype hvis det var nødvendig.

Den siste delen av intervjuet var basert på triggere formulert som skolerelaterte påstander fra media, som for eksempel: ”Dagens skole er for slapp – det burde vært strammere regler”. Hensikten med triggerne var å bryte opp den normeringen som kan skje mellom elevene i en gruppesituasjon, slik at vi kunne få innsikt i et større mangfold av synspunkter og hvordan elevene posisjonerer seg i relasjon til hverandre. Selv om vi la opp til at det skulle skje meningsbryting mellom elevene, mener vi det utviklet seg forskjellige samtalekulturer i hvert av gruppeintervjuene. I en av gruppene utviklet det seg en mild tone, der samtalen bar preg av dialog og nyanser. I de tre andre gruppene var det innslag av nyanser, men vi opplevde først og fremst at elevenes samtale orienterte seg i retning av problemene og det negative i

²⁸ Se punkt 3. i appendiks for intervjuguiden som ble brukt under gruppeintervjuene.

skolen. Her kan både vår presentasjon, vår rolle som forskere, og elevenes forståelse av egen rolle ha innvirket på samtalekulturene.

Slik vi ser det, må de utsagnene elevene presenterte sees i en sammenheng der både elevene og vi som forskere spiller forskjellige roller, og gjennomfører en viss form for inntrykksstyring i relasjonen til hverandre (Järvinen 2005: 28). Med det mener vi at de holdningene, handlingene og erfaringene elevene beskrev, vel så mye må betraktes som et produkt av samtalekulturen, og dermed også elevenes opplevelse av hva som var relevant og legitimt å fortelle i møte med oss og medelevene. I de tre gruppene som fokuserte mye på de problematiske sidene av skolehverdagen, vil det for eksempel si at det ble mer legitimt for elevene å tre inn i en rolle der negative og problematiske erfaringer ble vektlagt. Her mener vi det er relevant å spørre om elevenes utsagn må forstås som karikerte overdrivelser som har svekket troverdigheten og gyldigheten i vår empiri (jf. Kvale 2001: 62).

Vi mener at sammensetningen av elever i grupper der elevene kjenner hverandre fra før, la til rette for at dette ikke skulle skje. Med det mener vi at deltakelsen i dette forskningsprosjektet ikke har foregått i et vakuum. Vi tror at de rollene elevene har overfor hverandre utenfor de situasjonene vi møtte dem i, har minsket sannsynligheten for at elevene har tatt overdrevne roller. Basert på at elevene kjenner hverandre godt fra før, har vi vanskelig for å se at samtalekulturen, normeringen og rollekonstruksjonen overgikk de posisjonene og relasjonene elevene tok med seg inn i samtalen. Vi tror medelevene korrigerer hverandre gjennom sin tilstedeværelse, slik at utsagnene i gruppesamtalen og de individuelle intervjuene ikke avviker tilstrekkelig fra den skolehverdagen de kjenner hverandre fra utenfor gruppesamtalen (jf. Demant 2006: 138). Følger vi dette resonnementet videre, kan elevenes dystre beskrivelser av skolen heller peke på hvordan de snakker om skolen i hverdagen ellers.

Selv om vi mener at rollekonstruksjonen som skjedde ikke var overdrevet eller karikert sammenlignet med elevenes hverdagslige framstilling av seg selv i skolen, peker dette på en av utfordringene med å starte forskningsprosessen med gruppeintervju. Med det mener vi at måten elevene snakket på og temaene de valgte å vektlagge i gruppesituasjonen, kan ha skapt en felles grunnmur av begreper og fraser som kan ha gitt elevene et generelt språk som de tok med seg inn i de individuelle intervjuene når de skulle beskrive sine spesielle erfaringer (jf. Demant 2006: 134-135; Järvinen 2005: 35-38). En ytterliggående tolkning av språknormering kan forstås som en prosess som kan svekke troverdigheten og gyldigheten i empirien fra de individuelle intervjuene. Vi mener imidlertid at det at elevenes fikk felles språk og forståelse

av fellesnevnerne i sine historier, ga noe positivt. Ikke fordi at det førte til et generelt språk, men fordi gruppeintervjuene satte i gang refleksjon rundt egen posisjon, og bidro til å utvikle et vokabular som gjorde det mulig for dem å uttrykke sine erfaringer og opplevelser.

Flere av elevene våre var tydelige med hensyn til at språk og samtalesituasjoner var krevende for dem. De beskrev at de slet med å få ståkarakter i flere fag fordi det var vanskelig for dem å uttrykke seg skriftlig og muntlig. Mange trakk for eksempel fram at lærerne brukte ord de ikke forsto, at de slet med å uttrykke seg på skriftlige prøver, og at det var krevende å svare på spørsmål på sparket til læreren og i plenum i klasserommet. At vi skulle bli kjent med elevene og deres erfaringer gjennom intervju – en metodikk som utelukkende baserer seg på språklige uttrykk – kan derfor forstås som paradoksalt. Hadde vi startet rett på individuelle intervjuer med elevene, tror vi ikke at elevene hadde pratet i like stor grad som de nå gjorde. Vi mener at gruppesituasjonen må forstås som et bidrag som åpnet muligheter og utviklet språket til elevene heller enn at den normerte. Vi tror at nettopp gruppeintervjuene la til rette for at mange elevene klarte å sette ord på og beskrive de erfaringene de hadde fra skolen.

Dette ble tydelig i gruppeintervjuer der elevene bygde på og nyanserte hverandres beskrivelser, men det kom også til syne ved at elevene henviste til hverandres utsagn, og lånte begreper fra gruppeintervjuet i de individuelle intervjuene. Gruppeintervjuet som startsted bidro ikke bare til å gi språk. Situasjonen framprovoserte også at elevene måtte posisjonere sine utsagn i forhold til hverandre. En elev sa for eksempel i sitt individuelle intervju at ”...alle snakket om at det er for mye teori. De sa det er så unødvendig med all norsken. Og naturfagen. Jeg hater ikke teori fordi det er unødvendig. Jeg hater timene fordi så masse er altfor vanskelig for meg”. Vi opplevde at mange brukte de andre elevenes utsagn i gruppeintervjuet til å sammenligne og kontrastere egne erfaringer. Selv om Demant (2006: 134-135) og Järvinen (2005: 35-38) peker på at det skjer en normering ved bruk av gruppeintervju, mener vi at gruppeintervju som metode i vårt prosjekt åpnet muligheter for det særegne hos elevene, heller enn at det gjorde alle erfaringer generelle.

I etterkant av gruppeintervjuene jobbet vi nettopp med hva som var det generelle og hva som var det særegne i erfaringene til elevene. Bortsett fra å være observatør, var den viktigste rollen til assistenten å sette i gang lydopptak, skrive taleliste og ta notater knyttet til hva slags utsagn som kom og hvordan de ble formulert. I etterkant av gruppeintervjuene gikk vi gjennom notatene sammen, lyttet på lydfilene og lagde sammendrag. Siden gruppeintervjuene ble brukt som forstudie til individuelle intervju, ikke som selvstendig empiri til bruk i

analysen, transkriberte vi ikke intervjuene i sin helhet. Vi brukte heller lydfilene og notatene våre til å lage sammendrag som senere ble benyttet til å lage tematiske narrativer på tvers av alle gruppesamtalene²⁹.

4.2.3 Individuelle intervjuer for tilknytning til konkrete erfaringer

Vi gjennomførte 18 individuelle intervjuer, der målet var å få konkrete beskrivelser av situasjoner, tidspunkt, hendelsesforløp, og hvordan eleven sto i relasjon til andre elever, lærere og voksenpersoner i skolen (jf. DeVault & McCoy 2006: 25; Staunæs & Søndergaard 2005: 64). I studier som tar sikte på å beskrive det sosiale, hevder DeVault og McCoy (2006: 23) at gruppeintervju kan være tilstrekkelig som empiri. Vi mener imidlertid at elevenes utsagn i gruppeintervjuene ble for lite konkret til at vi kunne knytte det til spesifikke tekster, og bruke det til å forstå styringsrelasjoner i skolen. Vi mente derfor at det individuelle intervjuet ble et nødvendig steg nummer to for å gjennomføre vår analyse.

I gruppeintervjuene fikk vi inntrykk av at elevene hadde lyst å gå nærmere inn på sterke, personlige historier og opplevelser fra skolen. I forbindelse med gruppeintervjuene var det flere elever som sa at ”...ingen voksne har spurt meg liksom. Hvordan jeg egentlig har det. Hvorfor jeg ikke vil komme på skolen. Dere er de første som bryr dere om hva jeg mener om meg og skolen”. I gruppeintervjuene spurte vi hva elevene la i slike utsagn uten å få konkrete svar. Gruppesituasjonen med medelevene la ikke opp til at det var slike historier elevene skulle komme med da. Vi ventet oss derfor at flere av elevene ville bruke de individuelle intervjuene til å fortelle personlige historier som det ikke hadde vært rom for å fortelle i gruppeintervjuene.

I planleggingen av de individuelle intervjuene, var slike personlige historier derfor noe vi tok spesielt høyde for. Dette gjaldt både hvordan vi planla intervjusituasjonen og hvordan vi reflekterte over vår rolle som forskere, samt at vi i enda større grad måtte definere hva som var nødvendig og unødvendig empiri for å gjennomføre vår analyse. Da vi skulle gjennomføre intervjuene, var vi derfor tydelige overfor ledelsen om at vi ønsket skjermede rom uten mulighet til innsyn. I oppstarten av intervjuet klargjorde vi spørsmål om personvern. Det vil si at vi understreket at elevene ville bli anonymisert, samt at vi bevisstgjorde elevene om at de selv kunne velge hvilke spørsmål de ville svare på, og at de når som helst kunne trekke seg fra

²⁹ Hvordan vi brukte tematiske narrativ som en del av analysestrategien står nærmere beskrevet i kapittel 4.3.1

studien. Utformingen av intervjuguiden³⁰ var også gjort strammere enn for gruppeintervjuene. Fordi det ikke var relevant for våre forskningsspørsmål, var vi enige om at vi ikke skulle spørre om eller følge opp elementer i elevenes liv som ikke omhandlet skole.

Selv om vi på forhånd hadde avklart at vi ikke skulle spørre om eller følge opp personlige historier, viste avgrensingen seg å være vanskelig å gjennomføre i noen av intervjuene. Dette gjaldt spesielt de intervjuene der elevene hadde en gitt historie de ønsket å fortelle. Enkelte av intervjuene var så personlige og intime at det ble vanskelig for oss å skille mellom rollen som forsker og rollen som voksenperson. For å illustrere utfordringene vi møtte, gjengir vi ett av eksemplene:

En elev får spørsmål om hvordan han/hun trivdes på grunnskolen. Eleven begynner å fortelle en tøff historie om mobbing, ensomhet og fraværende voksenpersoner. Etter ti minutter spør intervjueren om pedagogisk-psykologisk tjeneste var involvert. Da tar eleven igjen ordet, og historien blir mer intens. Eleven sier: ”Jeg ble ferdig med PPT på onsdag. Jeg er over det nå. Det var et punkt i niende der jeg hadde begynt å stjele fra butikken. Jeg ble bustet, og foreldrene mine ble enda mer skuffa over meg. Jeg var mislykket, fikk ikke til noen ting og ingen ville lære seg å kjenne meg. Jeg hadde ingen. Jeg hadde egentlig bestemt meg for å ta livet mitt den helga”.

Vi mente det ville være etisk uforsvarlig å tviholde på intervjuguiden i de situasjonene der elevene betrodde sine vanskeligste og næreste historier, og vi var enige om at vi ikke ønsket å være nok en voksenperson som avviste eleven. Etter noen intervjuer, ble vi derfor enige om at vi skulle la elevene fortelle sine historier dersom de selv valgte å bygge en bro fra våre spørsmål til sine personlige problemer. Vi ble enige om at vi skulle stille oppfølgingsspørsmål og vise en oppriktig interesse, samtidig som vi også var klare med hensyn til at det var vårt ansvar å runde av historien på en ryddig måte, og forsøke å koble samtalen tilbake til skolerelaterte tema når det ble naturlig. Vi unnlot å stille oppfølgingsspørsmål i den retningen hvis elevene selv ikke inviterte til å fortelle. Et illustrerende eksempel er svaret en elev ga på spørsmål om eleven hadde opplevd at han/hun ikke ville dra på skolen. ”Ja, ofte. Jeg har mitt styr liksom, det var mye som skjedde. Men det var ikke på grunn av selve skolen”. Eleven sa videre at han/hun hadde hatt og har en del fravær på grunn av *styret*, men eleven var tydelig på at han/hun ikke ønsket å fortelle mer om det. Da spurte vi heller ikke mer om det.

³⁰ Se punkt 4. i appendiks for intervjuguiden som ble brukt under de individuelle intervjuene.

Intervjuguiden var delt inn i fem tematiske deler: Introduksjonsspørsmål, tidligere skoleerfaringer, det sosiale på videregående, det faglige på videregående, og framtidsambisjoner. Vi hadde også formulert noen spørsmål om fravær i og med at flere uttrykte at de var mye borte fra skolen, og fordi dette virket å være et tema som opptok flere av elevene i gruppeintervjuet. Hvis vi intervjuet elever uten fravær, spurte vi helt enkelt om hva det var som gjorde at fravær ikke var en utfordring for eleven. Vi formulerte intervjuguiden med hele spørsmål, og var opptatt av å stille oppfølgingsspørsmål for å få konkrete beskrivelser og eksempler. I flere av intervjuene gikk samtalen av seg selv, og gjorde at intervjuguiden ikke ble fulgt slavisk. Deler av intervjuene ble biter med lengre fortellinger, der eleven var innom flere av spørsmålene uten at vi spurte konkret.

De individuelle intervjuene var organisert slik at vi tok ut én og én elev fra klassen. Siden vi holdt intervjuene hver for oss, ble vi enige om å filme oss selv da vi gjennomførte den første runden med intervjuer. Slik kunne vi se og høre hvordan hver av oss spilte rollen som intervjuer, og diskutere hvordan vi skulle legge opp de resterende intervjuene. Intervjutiden strakte seg fra 26 til 76 minutter. Vi så allerede differansen i intervjutid da vi filmet oss selv. Blant annet på grunn av filmingen, kunne vi bedre forstå hvilke faktorer som skapte tidsmessige forskjeller, og vurdere om det var noe vi skulle ta stilling til i de resterende intervjuene. Vi mente det var lite grunn til å gjøre større justeringer. Noen av elevene hadde et mer likegyldig forhold til skolen og sine erfaringer, og de intervjuene ble kortere. Videre strakte de intervjuene som hadde lengre personlige historier ut i tid. Til slutt så vi på film at den ene startet båndopptaker med en gang eleven kom inn i rommet, mens den andre startet den da samtalen var i gang. Dette justerte vi noe på, mens vi vurderte det øvrige som naturlig variasjon blant elevene som vi ikke kunne eller ønsket å gjøre noe med. Dette gjør oss trygge på at variasjonen mellom oss som intervjuere ikke har hatt avgjørende betydning for de historiene elevene har fortalt.

4.2.4 Å undersøke tekster og styringsrelasjoner gjennom intervju

Innenfor et interaksjonistisk perspektiv generelt og institusjonell etnografi spesielt, argumenteres det for at tekstbaserte former for kunnskap er sentralt for å forstå styringsrelasjoner i institusjoner og i samfunnet for øvrig (Mik-Meyer 2005: 193-194; Widerberg 2007: 33). Smith (2001: 71) hevder at organisasjoner vel så mye skapes av begreper i dokumenter som av menneskelige aktiviteter. Generelle institusjonelle forhold og

spesifikke situasjoner og relasjoner kan derfor vanskelig forstås uten et blikk for dokumenter og tekster (Mik-Meyer 2005: 194). Det vil si at vi forstår skolens tekster som produsenter av styringsrelasjoner som koordinerer elevene (Widerberg 2007: 18).

Som beskrevet innledningsvis, ønsket vi å benytte elevenes erfaringer som en inngang til å undersøke institusjonell rammer og praksiser gjennom tekster i skolen (DeVault & McCoy 2006: 15). Med andre ord hvordan styringsrelasjoner påvirker *hvordan ting gjøres* i skolen og de erfaringene elevene har til felles. Vi ønsket å nøste, med utgangspunkt i elevenes erfaringer, i det som danner rammene for deres handlinger. I den sammenheng er tekstene i skolen viktige fordi de setter rammer for og åpner for en koordinering av elever på forskjellige lokale steder. En del av framgangsmåten gikk ut på å finne felles erfaringer innenfor den institusjonelle praksisen som oppsto på tross av at de hadde forskjellige lærere og gikk i forskjellige klasser. Gjennom disse erfaringene var det et mål å kunne si noe om styringen (DeVault og McCoy 2006: 18).

Her må det understrekes, som Mik-Meyer gjør (2005: 195), at tekstene ikke er en kilde som har til hensikt å gi et mer riktig eller sant bilde av de lokale aktivitetene. Tekstene må mer forstås som dokumenter som gir informasjon til å forstå det sosiale og det translokale i institusjonene. Dokumentet er i så måte ikke noe som eksisterer i seg selv – teksten får først betydning når den inngår i en sosial situasjon, og tekstens betydning synliggjøres i praksis (ibid.: 195). Det vil for vår del si at elevenes utsagn implisitt eller eksplisitt måtte kunne knyttes til en konkret tekst i institusjonen. Det vil samtidig si at tekstene som ikke kommer til uttrykk gjennom elevenes fortellinger, ikke er en del av vår analyse. I vårt prosjekt har vi derfor valgt å definere og operasjonalisere Smiths tekstbegrep til styringsdokumenter i skolen som har kommet til syne gjennom elevenes fortellinger i intervjuene. Det vil si deler av opplæringsloven og læreplanverket, samt enkelte rundskriv fra Utdanningsdirektoratet og informasjonsskriv fra fylkeskommunen.

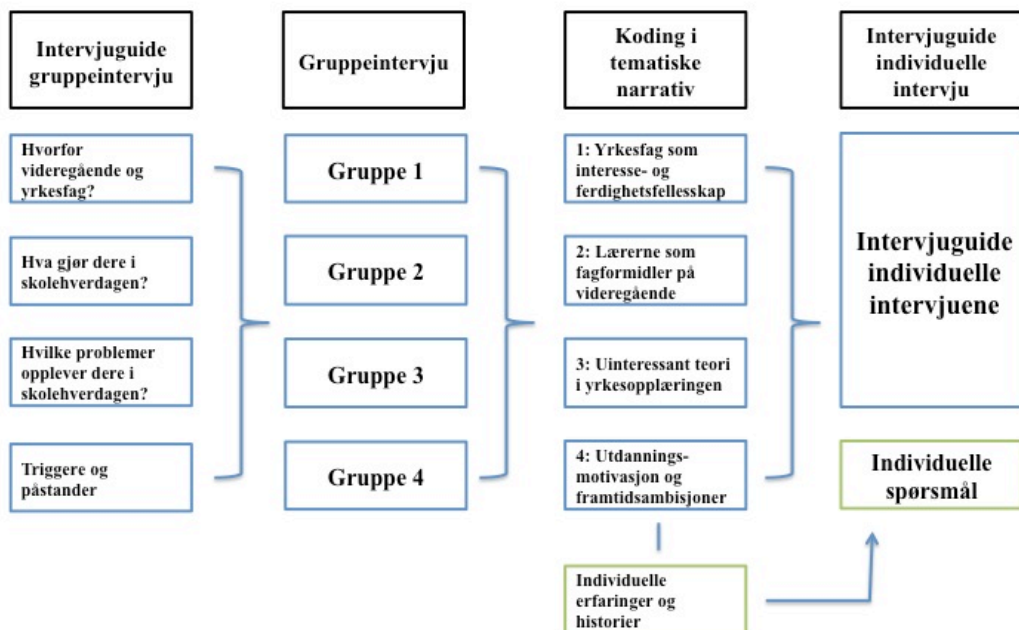
4.3 Analysestrategi: Å bevare elevenes stemmer i møte det institusjonelle

Empiri fra gruppesamtalene og de individuelle intervjuene utgjør grunnlaget i vår analyse, i tillegg til at vi har benyttet informasjon fra skolepolitiske dokumenter. Det eksisterer utallige måter en kan analysere empiri på (se for eksempel Widerberg 2001: 118), men målet i vår analyse fulgte de overordnede målene for prosjektet vårt: Å synliggjøre elevenes erfaringer

og gi yrkesfagelevne en stemme. I det følgende redegjøres det for hvordan vi har transkribert, kodet og analyserte empirien fra intervjuene, samt hvordan vi har brukt intervjuene til å utforske tekster og styringsrelasjoner i skolen.

4.3.1 Tematiske narrativ for å synliggjøre felles erfaringer

Hensikten med gruppeintervjuene var å få kjennskap til hvordan elevene snakket om å være elev i skolen, og få innsikt i hvilke utfordringer de opplever i sin hverdag som elev. Siden vi betraktet gruppeintervjuene som en forstudie til de individuelle intervjuene, var vi interessert i felles temaer og erfaringer som elevene vektla i sine beskrivelser av skolehverdagen (jf. Widerberg 2001: 118). Med *felles* mener vi ikke tema som alle elevene nevnte eller kunne enes om, men temaer og erfaringer som kunne forstås som viktige for flere elever og flere samtaler. Altså det Smith (2005: 51-52) ville ha betegnet som det generelle eller det sosiale. I etterkant av gruppeintervjuene, jobbet vi derfor med narrativ metode for å bevare elevstemmene og *det faktiske sosiale* i de individuelle intervjuene og videre i analysen. (jf. Riessman 2008: 54-59). Illustrasjonen visualiserer vår framgangsmåte og analysestrategi fra gruppeintervjuene til de individuelle intervjuene (se figur 2).



Figur 3. Fremgangsmåten og analysestrategi fra gruppeintervju til individuelle intervju.

Som figuren viser, brukte vi sammendragene fra gruppeintervjuene til å utforme fire tematiske narrativer: Yrkesfag som ferdighets- og interessefellesskap, lærernes rolle som fagformidler i videregående, unødvendige og vanskelige teorifag på videregående, og forståelsen av fullført utdanning som viktig for å få seg jobb etter videregående. Ved siden av de tematiske narrativene, noterte vi også ned historier og eksempler som vi mente var mer personlige enn generelle. Det kunne være historier som enkeltelever snakket om og som resten av gruppen ikke ga eleven rom til å snakke ut om, men det kunne også være situasjoner der vi mente at en talefør elev definerte samtaletemaene over et lengre tidsrom uten at de andre elevene deltok i samtalen. For vår del ble det i slike situasjoner viktigere å notere at Øyvind synes et gitt tema var viktig, heller enn at vi tillot gruppen disse synspunktene (se figur 2). Disse gikk ikke inn i den generelle intervjuguiden til de individuelle intervjuene, men vi tok med oss notatene inn i møtet med hver enkelt av elevene for å kunne følge opp historiene.

Temaene som vi skrev fram i narrativene, vektlegges alle i tidligere forskning på frafall (se kapittel 2). For vår del var det imidlertid et sentralt poeng at det var elevenes stemme som skulle definere hva som var viktig og vår vei videre i forskningsprosessen, ikke vår teoretiske eller empiriske forforståelse i møte med elevene. Et beskrivende eksempel på hvordan elevene i studien definerte våre forskningsspørsmål, er deres opplevelse av at teoretisk og monoton undervisning preger deres hverdag. I artikkelen «*For mye teori i fag- og yrkesopplæringen - et spørsmål om målsettinger i konflikt?*» skrives det at ”norsk forskning indikerer at for mye teori på yrkesfagene kan være én av flere årsaker til frafall på yrkesfaglige studieretning, men i både kvantitative og kvalitative studier av «sluttede» kommer dette langt ned på listen” (Hegna m.fl. 2012: 1). I vår studie framstår teori på yrkesfag, av elevene definert som fellesfag og teoretisk orienterte ferdighetsmål, vesentlig mye viktigere enn at ”det kommer langt ned på listen” (ibid.: 1). Elevens utsagn i gruppeintervjuene ble derfor vår måte å definere og avgrense vårt blikk videre i forskningsprosessen på.

4.3.2 Å kode erfaringer fra individuelle intervju

Hensikten med de individuelle intervjuene var å få konkrete beskrivelser av situasjoner, hendelsesforløp og hvordan eleven sto i relasjon til andre elever, lærere og voksenpersoner i skolen (jf. DeVault & McCoy 2006: 25; Staunæs & Søndergaard 2005: 64). Siden vi mente at gruppeintervjuene ikke ga presise nok beskrivelser som kunne knyttes til tekster, transkriberte

vi alle intervjuene ordrett. Transkripsjoner vil aldri være eksakte gjengivelser, og mye informasjon forsvinner i denne prosessen. Vi har for eksempel ikke transkribert elevenes tonefall eller pauser. Oversettelsen fra skrift til tale kan derfor påvirke validiteten til empirien som ligger til grunn for analysen (jf. Kvale 2001: 104-105). Imidlertid mener vi tapet av denne typen informasjon ikke spiller en viktig rolle i vårt studie, da vi er ute etter konkrete beskrivelser av situasjoner og hendelser. Neste steg var å kode transkripsjonene. Før vi begynte å kode, var det avklart at analysen vår skulle være en analyse av tekster, forstått som skolens styringsdokumenter, i lys av elevutsagn. Som lærere har vi kjennskap til mange av styringsdokumentene som regulerer skolen, men vi hadde på langt nær kjennskap til alle. Vi valgte å unngå nærlesing av styringsdokumentene før vi begynte å kode fordi vi mente at nærhet kunne føre til en for deduktiv prosess, og større risiko for at elevstemmene ville forsvinne (jf. Widerberg 2001: 127).

Kodene vi jobbet med var formulert i tråd med elevenes utsagn. For å bevare elevstemmene i kodene, valgte vi å unngå koder som var orientert etter spesifikke styringsdokumenter i skolen eller analytiske begreper hos Smith eller Foucault. Vi brukte HyperRESEARCH (heretter HR) da vi kodet. HR har ikke et brukergrensesnitt som tillater at to jobber samtidig i de samme filene; vår måte å kode på måtte derfor struktureres og organiseres i lys av hva programvaren tillot. Vi opprettet derfor tre forskjellige prosjekter³¹ i HR: *Gruppeintervju* basert på sammendragene og narrativene fra gruppeintervju, samt *ungdomsskolen* og *videregående* basert på empirien fra de individuelle intervjuene.

Selv om vi delte materialet mellom oss i starten, brukte vi de samme kodene. Kodingen vår skulle resultere i en felles analyse, og det var dermed sentralt for oss at begge hadde en tilnærmet lik forståelse av hva kodene skulle beskrive. Første delen av kodeprosessen startet derfor utenfor HR. Vi leste grundig gjennom transkripsjonene og markerte interessante erfaringer som var relevante for våre forskningsspørsmål. Med det som utgangspunkt, lagde vi forslag til koder, først hver for oss og så sammen. Vi diskuterte og sammenfattet hverandres forslag til kodene *ambisjoner*, *bare til stede*, *elevrelasjoner*, *lærerrelasjoner*, *faglig interesse*, *faglig motivasjon*, *faglig mestring*, *fravær*, *kontroll*, *praksis*, *tilpasset undervisning* og *teori*³².

³¹ Det vi kaller prosjekter heter *studies* i HyperRESEARCH.

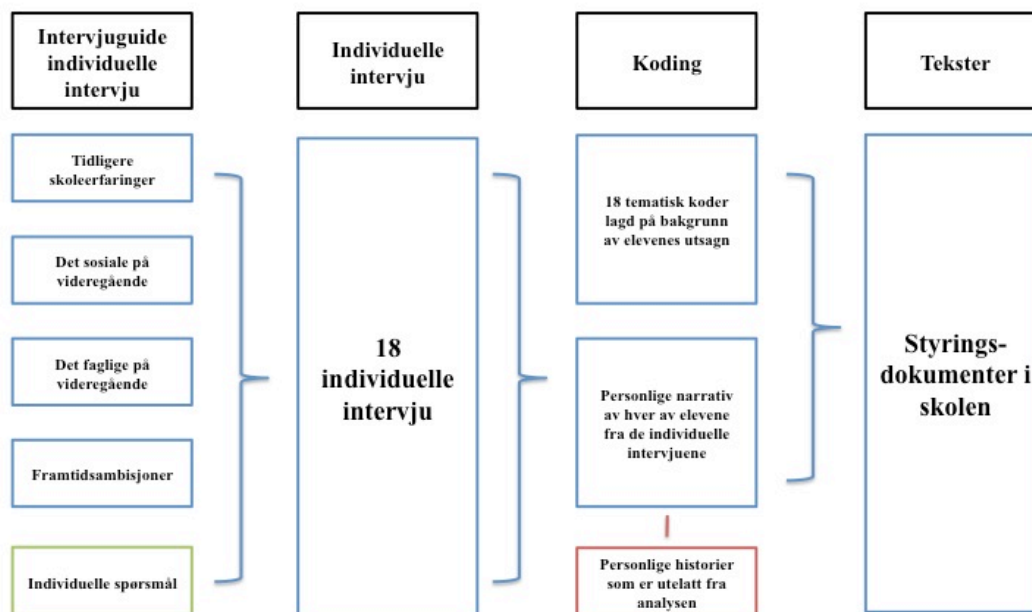
³² Disse kodene er markert med stjerne i kodeoversikten i appendiks.

Med utgangspunkt i disse syv kodene, gikk vi over til å kode i HR. Da tilførte vi nye koder og presiserte de kodene vi allerede hadde diskutert oss fram til. Siden vi ikke jobbet i samme prosjekter i HR, måtte vi kontinuerlig diskutere og definere nye og gamle koder slik at det ble konsistens i hvordan vi brukte kodene i de forskjellige prosjektene. I sum brukte vi 19 koder³³, men vi navnga dem med forstavelse etter prosjektnavn slik at vi bedre kunne skille mellom konteksten for sitatene og hvilke sitater som henviste til hvilke tekster. Disse var U for ungdomsskolen, VGS for videregående og GI for gruppeintervju. Det vil si at koden U-fravær og VGS-fravær handlet om samme tematikk, men at kodene henviste til henholdsvis ungdomsskolen og videregående. Hensikten med kodingen for vår del var å sortere et stort datamateriale, og forsøke å se fellesnevnerne i elevenes beskrivelse av skolen. Vi kodet og sorterte empirien for å få oversikt over tendenser blant elevene, og for å se hvordan hver enkelt av elevene ga mening til generelle begreper. For eksempel snakket alle elevene om forholdet mellom teori og praksis, men de ga forskjellige beskrivelser av hva det var med teori og praksis som var utfordrende for dem.

Fordelen med måten vi kodet på, var at det ble enkelt å kjøre ut forståelige koderapporter som ga oss en god oversikt over empirien. Et felles kodesett gjorde det enkelt å bytte ansvarsområder og slå sammen ungdomsskole- og videregående-rapportene. Når vi hadde kodet i konsistente kategorier, hadde vi et relativt godt bilde av hva mange elever snakket mye om, hva enkelte snakket litt om, og hvilke tema de færreste nevnte. Siden vi formulerte koder som var basert på elevenes utsagn, mener vi at koderapportene ble et godt verktøy for å kartlegge mønstre i elevenes erfaringer, og forstå hvilke styringsdokumenter i skolen som hadde relevans i deres hverdag (jf. DeVault & McCoy 2006: 39).

Ulempen med å kode etter felles tema, var at koderapportene ikke alltid fikk fram nyansene i utvalget og empirien vår (jf. Widerberg 2001: 123-124). Målet med å gjennomføre de individuelle intervjuene, var nettopp å få fram flere nyanser og beskrivelser i elevenes hverdags erfaringer enn gruppesamtalene ga mulighet til. Parallelt med kodingen vi så langt har redegjort for, utarbeidet vi derfor personlige narrativer knyttet til hver av elevene som deltok i de individuelle intervjuene. Vi gjorde dette for at vi som forskere skulle se helheten av elevene og nyansene i empirien på en bedre måte (jf. Riessmann 2008: 5).

³³ Se punkt 5. i appendiks for koder og kodebeskrivelser.



Figur 4. Fremgangsmåte og analysestrategi fra individuelle intervju til styringsdokumenter.

De 18 narrativene var basert på svarene som elevene ga og som vi mente ga et inntrykk av hvordan de selv beskrev sitt ståsted i institusjonene. Det vil si hvorfor de begynte på videregående etter ungdomsskolen, hvilke ambisjoner de har med skolegangen, hvordan de trives med medelevene og andre voksenpersoner i skolen, og hvordan de har mestret det faglige på ungdomsskolen og på videregående. Bakgrunnsvariabler som diagnoser, kjønn, klasse og etnisitet var ikke sentralt. Slik vi forstår disse sosiale kategoriene, får de første verdi i institusjonell etnografi og i vår studie når elevene selv vektlegger at det har innvirkning på hvordan de opplever sitt ståsted i skolen. Vi inkluderte derfor beskrivelser av individuelle karakteristika i narrativene når elevene selv vektla dette som viktig, samtidig som vi også inkluderte det i analysen hvis vi mente det var relevant for å forstå elevens utsagn.

4.3.3 Utforskning av styringsdokumenter og styringsrelasjoner

Da vi analyserte koderapportene og leste de personlige narrativene, så vi etter tekster og tekstmedierte prosesser som kunne peke på det institusjonelle (jf. DeVault & McCoy 2006: 34-35). Smith (2002: 45; 2005: 170) forstår tekster som materielle og immaterielle budskap som muliggjør translokal koordinering, ved at standardiserte budskap når flere lokale steder

samtidig. Vi har med andre ord en mer snever forståelse av tekst enn Smith legger til grunn. Vi forstår tekster som skrevne styringsdokumenter som regulerer skolen. I samtalene vi hadde med elevene ble tekster sjeldent nevnt eksplisitt. Vi har bare to eksempler i empirien der elevene refererer til en konkret tekst. Vi har en elev som refererer til sakkyndigvurderingen, mens en annen elev nevnte at fylkeskommunen hadde utformet et felles regelverk mot snus og tobakk på skolens område. Her kan utsagnene leses i forlengelsen av dokumentene som regulerer spesialundervisning i grunnopplæringen (Udir 2009a), og til fylkeskommunens ordensreglement for videregående skoler i Sør-Trøndelag (STFK 2012).

I de andre tilfellene, der tekst ikke ble nevnt eksplisitt, er det vår tolkning og utforskning som ligger til grunn for hvordan vi forstår hva som koordinerer elevene. Når elever for eksempel snakket om at de opplevde skolehverdagen som teoritung og lite relevant for deres framtidige yrke, måtte vi utforske de styringsdokumentene som regulerer hva som skal eller ikke skal skje i klasserommet. Her eksisterer det forskjellige tekster med forskjellige avsendere, som kan koordinere elevene. For eksempel fag- og timefordeling, de grunnleggende ferdigheter i læreplanverket, eller internasjonale og nasjonale prøver (Udir 2011a; Udir 2011b; Udir 2012; Udir 2013b). Vi kunne også høre at elevenes fortellinger illustrerte at praksisen sprikte til tross for sentralt gitte føringer. Slik kunne vi bruke elevenes utsagn til å utforske forskjellige styringsrelasjoner, samt at vi videre kunne bruke det til å diskutere hvordan tekstene påvirker og koordinerer elevenes hverdag. Tekstene vi har utforsket er styringsdokumenter hos Sør-Trøndelag fylkeskommune og Utdanningsdirektoratet, samt paragrafer fra opplæringsloven. I tillegg brukes NOUer og stortingsmeldinger som referanser der det kan perspektivere utformingen eller endringer i styringsdokumentene og opplæringsloven.

4.4 Vår presentasjon av elevene og deres stemmer i analysen

Som beskrevet i innledningen til dette kapitlet forsker vi *med* elevene og har søkt kunnskap om skolen gjennom deres erfaringer. Det innebærer også at vi har forankret prosjektet innenfor en interaksjonistisk tradisjon, der sosial viten forstås som en foranderlig prosess (jf. Becker 1990 i Järvinen 2005: 27). Med et slikt perspektiv produserer og virkeliggjør elevene kontinuerlig seg selv og sine handlinger i relasjon til hverandre og oss som forskere (ibid.). Nærheten til informantene, at vi har vært midt blant dem og utforsket deres erfaringer med skole, gjør at spørsmål om vår rolle i kunnskapsproduksjonen og konstruksjoner av *de som elever* vanskelig lar seg overse (jf. Widerberg 2007: 9). Derfor er det viktig å redegjøre for

hvordan elevenes utsagn er framstilt i analysen vi har produsert (jf. Lykke 2008: 182-186). Ambisjonen med vårt prosjekt har vært å forske med elevene og utforske deres erfaringer fra skolehverdagen. Dette innebærer at vi forsøker å forstå elevenes stemmer, synsvinkler og handlinger på deres premisser. Samtidig innebærer det å være bevist på at det er vi som forskere som setter stemmene deres inn i en sammenheng som vi definerer (ibid.: 182-183).

I forlengelsen av dette har vi tatt noen bevisste valg knyttet til hvordan vi har fremstilt og brukt elevenes sitater i analysen. For oss har det vært viktig å synliggjøre elevenes stemmer ved å inkludere mange direkte sitater i analysen. Bruken av sitater gjør også at leseren får anledning til å gjøre seg opp egne meninger og tolkninger av det elevene sier (jf. Smart 2007: 185). I tråd med det interaksjonistiske perspektivet ville det vært nyttig å inkludert våre stemmer i teksten, slik at interaksjonen mellom oss og dem, den konteksten deres fortellinger skapes i, kommer frem (jf. Richardson i Lykke 2008: 191). På grunn av analysens omfang har vi valgt å bruke plassen på elevene, men vi har forsøkt å skrive frem den sammenhengen sitatene sies i. Vi har også vært nøye på å synliggjøre hva det er som er elevenes stemmer og beskrivelser, og hva det er som er vår tolkninger av det. Dette har vi gjort ved å presentere sitater, og deretter kommentere og presentere vår tolkning av det. Vi har også inkludert en del lengre sitat for å tillegge elevenes språk og ordvalg betydning.

Analysen baserer seg i hovedsak på empiri fra de individuelle intervjuene, og gruppeintervjuene trekkes bare inn i innledningen til kapitlene for å aktualisere temaene som tas opp. Analysen baserer seg på elevenes fortellinger om videregående opplæring, og ungdomsskolen trekkes bare inn dersom elevene selv bruker det som sammenlikningsgrunnlag for å gi mening til nåværende skoleerfaringer. Vi bruker også noen referanser til empiri fra gruppeintervjuene i analysen, for å illustrere hvordan gruppeintervjuene innvirket på hvordan vi forsto elevenes utsagn. Når vi refererer til empiri fra gruppeintervjuene har vi referert slik vi har forstått situasjonen – at utsagnene er knyttet til gruppa heller enn enkeltpersoner (jf. Demant 2006: 134). Imidlertid baserer analysen seg i hovedsak

Elevene, utdanningsprogram, lærere og andre voksenpersoner er anonymisert. Der elevene selv referer til situasjoner eller personer som kan gjenkjennes, har vi valgt å sette inn firkantklammer, [...], med generelle erstatningsord. Vi har etterstrebet at det ikke skal endre meningsinnholdet i sitatet, men i noen tilfeller har det påvirket presisjonsnivået. Her har vi bevisst valgt å sette personvern høyere enn presisjonen. I de tilfellene der hele meningen i sitatet er knyttet til spesifikke detaljer, har vi utelatt elevpseudonyme. Det har vi gjort fordi

det elevens navn ved ett identifiserbart utsagn ville kunne settes i sammenheng med elevens øvrige sitater. Vi har forsøkt å begrense bruken av parentes, (...), for at erfaringene elevene forteller skal gjengis slik eleven bygde opp historien og ordla seg. Alle elevene siteres, men vi har valgt å bruke de sitatene som representerer og nyanserer de felles erfaringene elevene hadde fra skolen. Vi har ni gutter fra to håndverk- og industrilinjjer og ni jenter fra to andre utdanningsprogram. De går VG1 og er fra 16 til 19 år. I analysen heter de Anders, Andreas, Christian, Einar, Heidi, Helene, Hilde, Line, Mari, Mikkel, Siri, Svein, Terje, Therese, Thomas, Tina, Trine og Øyvind.

5. Videregående opplæring i lys av yrkesfagelevers

skoleerfaringer

Vi startet våre undersøkelser med noen overordnede spørsmål som vi stilte elevene: *Hvorfor har elevene valgt videregående opplæring?, Hva gjør elevene i sin skolehverdag?, Hvilke problemer har elevene i sin skolehverdag?* Målet var å nøste i institusjonelle praksiser og rammer. På bakgrunn av elevenes fortellinger, konkretiserte vi seks forskningsspørsmål som ligger til grunn for hvert sitt delkapittel i analysen. Disse er:

- *Hvordan kan elevenes utdanningsmotivasjon og yrkesambisjon gi et innblikk i hvordan Utdanningslinja og tilbudsstrukturen koordinerer elevenes tilstedeværelse i videregående?*
- *Hvordan kan organiseringen av inntak til videregående ha betydning for elevenes opplevelse av fellesskapet med eleven i klassen?*
- *Hvordan opplever elevene fordelingen av fellesfag og programfag i yrkesopplæringen?*
- *Hvordan kan elevenes erfaring med undervisningen i fellesfagene gi et innblikk i hva som koordinerer lærerens rolle i institusjonene?
Hvordan opplever elevene at tilpasset opplæring brukes til å inkludere dem i skolefaglige prosesser?*
- *Hvordan kan elevenes erfaringer med håndtering av fravær belyse institusjonelle rammer og praksiser som påvirker frafall?*

Empirien vil bli analysert for å gi et bilde av institusjonelle rammer og praksiser. Mer konkret handler det om å bruke elevsitatene til å analysere de diskursene og styringsdokumentene i institusjonen som påvirker og koordinerer elevenes opplevelser av skolen. Til sammen vil svarene på de seks forskningsspørsmålene gi et svar på prosjektets overordnede problemstilling: *Hvordan kan yrkesfagelevers hverdagserfaringer fra skolen belyse årsaker til at elever ikke fullfører videregående?.*

5.1 Studie- eller yrkeskompetanse som veien til arbeidslivet

”Jeg må ha en utdanning for å jobbe på [sjøen]. Jeg vet det går til helvete hvis jeg begynner å være hjemme. Det går jo ikke. Det blir ikke noe av livet da. Det går gæli. Det er mange som ikke tenker konsekvenser. Hvis de bare ligger hjemme og sover, blir det ikke noe av dem”, sa Christian i sitt individuelle intervju. Videregående er en rettighet som elevene velger om de skal benytte seg av, vi ønsket derfor innsikt i hvorfor elevene tar del i videregående opplæring (jf. OLL 2013: § 1-3). Som Christian peker på, går han på videregående fordi ”det går til helvete hvis jeg begynner å være hjemme”. Christian begynte på videregående for å få en jobb på sjøen. Han posisjonerer sin begrunnelse til *de andre* som ikke har skjønnet viktigheten av å være på skolen. De som bare ligger hjemme og sover. Alle elevene i vårt utvalg er tydelige på at de går på videregående for å få en jobb, og at de derfor skal fullføre opplæringen, men de posisjonerer seg forskjellig hva gjelder begrunnelsen for at de valgte yrkesfag. Dette er også bakteppe for forskningsspørsmålet som ligger til grunn for dette delkapittelet: *Hvordan kan elevenes utdanningsmotivasjon og yrkesambisjon gi et innblikk i hvordan Utdanningslinja og tilbudsstrukturen koordinerer elevenes tilstedeværelse i videregående?*

”Det er jo klart at hvis man vil bli noe i dag, så må man ha en utdanning. Man kommer ikke så langt på privaten. Så jeg hadde vel ikke så mye valg. Hvis du ikke gjør det, er du ille ute, tror jeg”, sier Thomas om begrunnelsen for at han søkte seg til videregående opplæring. Thomas peker her på at det ikke finnes andre alternativer dersom man vil bli noe. Han mener at han ikke vil komme så langt uten utdanning. I likhet med Christian, vektlegger han at utdanning er helt sentralt for å bli noe i dag, og at videregående derfor ikke var et reelt valg for ham. Tina sier at ”jeg føler nesten det er obligatorisk med videregående dersom jeg skal komme meg noen plass”. Hun peker altså på at videregående oppleves som obligatorisk fordi et bortvalg av utdanning reduserer framtidsutsiktene.

Elevenes opplevelse av at videregående opplæring er en selvfølge, kan forstås som en konsekvens av endringene i opplæringsloven, som ga alle elever rett på plass i videregående opplæring. Reform 94 må slik sett forstås som et veiskille (jf. NOU 1991, 4: 3). Samtidig er det et viktig poeng at endringen av lovteksten kun gjorde utdanning til en rettighet, ikke en plikt eller en nødvendighet (jf. OLL 2013: § 1-3). Når elevene sier at de opplever at videregående opplæring føles obligatorisk, mener vi derfor at deres inntrykk spiller på en større styringsrelasjon enn det konkrete styringsdokumentet. Vi tror derfor at elevenes syn på

viktigheten av utdanning heller må forstås som en konsekvens av den politiske retorikken rundt utdanning, der politikerne beskriver og forstår fullført videregående opplæring som det viktigste premisset for å få arbeid, og for å stå trygt i arbeidslivet (St.mld. 44: 5 (2008-2009)).

Når politikerne kaller frafallet fra videregående opplæring ”uakseptabelt høyt”, er det fordi frafall fra videregående sidestilles med høy sannsynlighet for å stå utenfor arbeidslivet (jf. St. mld. 44: 4 (2008-2009)). Der *arbeidslinja* beskriver politikken der flest mulig skal i jobb, beskriver *utdanningslinja* politikken som skal gi flest mulig en utdanning (ibid.: 5).

Opplæringsretten kan forstås som en endring som gjorde utdanning til en rettighet for alle, mens retorikken rundt utdanning kan sies å være det som har gjort utdanning til nødvendighet. Alle elevene vi snakket med, har en klar oppfatning om at de må fullføre videregående opplæring for å få seg en jobb og komme videre i livet. Slik vi forstår elevene i vårt utvalg, kan den politiske retorikken og retten til videregående opplæring forstås som uttrykk for strømninger som har vært bestemmende for hvordan elevene forstår, snakker om og produserer sin omverden. Altså kan vi snakke om *utdanningslinja* både som et produkt og en produsent av en politisk diskurs, noe som har satt seg i elevene erkjennelse, og som påvirker veivalg for å komme i jobb (jf. Foucault 1997: 199-200).

På tross av en politisk diskurs som framstiller videregående opplæring som den viktigste enkeltfaktoren for å komme ut jobb, viser statistikk på arbeidsmarkedstilknytning og sysselsetting et mer tvetydig bilde. På den ene siden øker sjansene for å være sysselsatt parallelt med antall års utdanning (Markussen 2014: 8). På den andre siden er kravet om utdanning mindre tydelig i de sektorene der høyere utdanning ikke dominerer (jf. Tornes 1997: 16-19; Solheim 2012: 95). Høst sier at ”[m]est sannsynlig har man i beste mening sagt at ungdom må fullføre videregående, ellers er de forlatt og det er rett på trygd. Dette er ikke for å romantisere frafall, men det er altså ikke sånn i det norske arbeidsmarkedet” (Halvorsen 2014). Med det mener han at arbeidsmarkedet for ufaglærte ikke er så stramt som den politiske diskursen antyder. Sannsynlighet for å bli sysselsatt øker med kompetanse, men det vil ikke si at elevene er dømt til arbeidsledighet hvis de slutter (ibid.). Falch m.fl. (2010: 48-50) sier til og med at sjansen for å være arbeidsledig og trygdemottaker bare øker henholdsvis 2 prosent og 3-5 prosent for frafalte elever sammenlignet med elever som har fullført videregående.

Hvordan viktigheten av utdanning har satt seg i elevenes bevissthet, kommer også fram i deres uttalelser om NAV, eller rettere hvordan de snakker om videregående opplæring som et

premiss for å unngå å motta ytelse fra NAV. Heidi sier: ”Jeg har ikke så lyst å sitte hjemme som trettiåring og være en naver. Jeg vil tjene mine egne penger (...). Jeg vil være selvstendig”. Hun opplever altså NAV som et motsetning til å være selvstendig og tjene egne penger. Heidi har ikke vært i kontakt med NAV. Mikkel ønsker imidlertid å unngå NAV på grunn av tidligere erfaringer som ikke ga mersmak.

Tanken om framtida motiverer meg. Jeg har vært ned på NAV. Jeg fikk en bunke ark av dem – som jeg tente opp i peisen. Jeg gadd ikke å sitte og lese sånne hefter med regler, betingelser og alt det der. Jeg er ingen lesehest. (...). Det var så mye at... Da går jeg heller skole på nytt (...). Jeg vokste opp med at mange av de som naver er kanskje litt mer.. det er helt feil, men. De har ikke arbeidet. De har ikke prøvd å jobbe. Det er det synet jeg har på mange som er på NAV. Mange er sykmeldt, men mange er ”sykmeldt” bare. De bare gidder ikke. Derfor vil ikke jeg på NAV selv (...). Jeg er jo veldig sikker på hva jeg skal bli (Mikkel).

Han peker på at skole og utdanning er et bedre alternativ enn å sette seg inn i regelverket til NAV. Slik vi forstår Mikkel, beskriver han NAV som et motsatt til å ta del i arbeidslivet. Han er tydelig på at han synes flere av dem som mottar ytelse fra NAV ikke har forsøkt å jobbe. Siden Mikkel ønsker å jobbe og vet hva han skal bli, måtte han derfor tilbake på skolebenken for å holde seg på avstand fra NAV. Slik vi forstår elevenes utsagn, bygger de en bro fra utdanning til arbeid. De mener, i likhet med politikerne, at det viktigste premisset for å få seg en jobb er å fullføre utdanningen, og de anser det verken som en mulighet eller en ønsket situasjon å slutte i opplæringen.

Selv om elevene snakker om videregående som noe de må og bør fullføre, varierer begrunnelsen for hvorfor de valgte yrkesfag, og hvorfor de valgte det utdanningsprogrammet de gjorde. En av gutta³⁴ med tydelige framtidsplaner, sier: ”Jeg må ha utdanning for å jobbe [på sjøen]. Da må man gå VG1 [på det eller det utdannings-programmet], og to år i læra. Så kan man gå to år fagskole (...). Det har jeg tenkt på siden niende”. Han har altså et tydelig mål med å velge videregående opplæring, og en plan for hvordan han skal få seg en utdanning slik at han kan få drømmejobben. En av de andre gutta har gått en annen linje tidligere. Da han arbeidet mellom de to VG1-årene, gjorde han seg en erfaring som motiverte ham til å jobbe for et fagbrev i den fagretningen han nå går. ”Da jeg jobbet [i en bedrift], var

³⁴ I beskrivelsene av konkrete yrkesambisjoner, har vi utelatt pseudonavnene fordi elevenes yrkesambisjoner kan identifisere dem sammen med de andre sitatene vi har brukt i oppgaven. Videre er også utdanningsprogram og fagvalg utelatt for å unngå at fagtilbudet kan identifisere skolen vi har samarbeidet med. Vi har også erstattet deler av sitatene med parafraiseringer for at anonymiseringen ikke skal redusere meningsinnholdet i sitatene.

jeg med broren min som jobber [i et håndverksyrke]. (...). Da tenkte jeg at jeg kunne tenke meg å holde på med det". Eleven sluttet altså på et utdanningsprogram for noen år tilbake, men en arbeidserfaring gjorde ham motivert til å starte på nytt i retning av et annet fagbrev enn første gangen han startet på VG1.

Hilde har en annen begrunnelse for valget av yrkesfag. Hun sier: "På en måte, hvis du tenker at ungdomsskolen er studiespesialisering, noen liker det. Jeg liker å jobbe praktisk mer enn å skrive og lese, da passer denne linjen bedre (...). Dersom du er lei av skolen fra ungdomsskolen, så søk yrkesfag. Der er det jo litt andre fag enn studiespes" (Hilde). Hun peker på at hun valgte yrkesfag fordi hun var lei av ungdomsskolen, og fordi yrkesfag var noe annet enn tidligere skoleerfaringer. Hun har med andre ord ikke en utpreget yrkesambisjon, men har mer valgt yrkesfag som et fravalg eller bortvalg av det hun ikke liker: Ungdomsskolen og studieforberedende. Siri peker også på at yrkesfag først og fremst var et bortvalg. "Jeg har bare ett år igjen her. Jeg er usikker på om jeg skal gå påbygg, jeg aner ikke. Jeg får ta det som det kommer egentlig. Jeg aner ikke hva jeg vil bli. Jeg vet mer hva jeg ikke vil bli liksom. Jeg skal ikke bli lærer eller doktor eller noe sånt" (Siri).

Siri sier at hun ikke vet hva hun skal bli, men at det er enklere å si hva hun ikke skal bli. Vi forstår Siris opprøp av yrker hun ikke vil bli, som en referanse til yrker som ville krevd at hun tok studieforberedende utdanningsprogram. Samtidig peker hun på at det muligens blir et studieforberedende påbyggingsår etter de to årene med yrkesopplæring i skole. Sitatet kan framstå som en selvmotsigelse, når hun på den ene siden sier at hun ikke skal ha et yrke som krever studiekompetanse, mens hun på den andre siden tenker å ta et påbyggingsår som vil gi henne studiekompetanse. I lys av videregående opplærings tilbudsstruktur i dag, er det imidlertid konsistens i det hun sier. Videregående opplæring har to hovedveier i yrkes- eller studieforberedende utdanningsprogram, og hvis hun ikke ønsker å gå ut i lære, vil påbygg stå igjen som det eneste alternativet hvis hun ønsker å fullføre opplæringen (jf. Udir 2013c).

Flere av elevene i utvalget snakker om at de heller vil ta påbygg enn å gå i lære. Therese er den eneste eleven i vårt utvalg som har en klar plan om å ta påbygg fordi hun skal inn på høgskole, men også hun peker på at valget av yrkesfag var et bortvalg av studieforberedende utdanningsprogram fordi hun ønsket å gå en mer praktisk enn teoretisk linje. Selv om hun vet det blir tungt, har hun en plan om å ta påbygg. Likevel ønsker hun å ta påbygg. Hun sier: "Jeg ser for meg at det blir tungt med påbygging. Jeg må jo ha det for å komme inn på høgskole."

Jeg ville bare ikke gå studiespes, det var ikke et alternativ for meg. Jeg valgte en praktisk linje, for jeg liker ikke så mye teori”.

Terje gir et beskrivende bilde av hvorfor han ikke ser fram til året med påbygg. Han sier: ”Jeg angrer litt på linja jeg har valgt, men jeg fullfører så tar jeg bare påbygg (...). Jeg gruer meg til neste år med [utplassering i bedrift], og så gruer jeg meg til påbygg. Det er sånn tolv timer med norsk i uka (...). De på allmenn har seks eller åtte, så det tror jeg blir hardt”. Forskning viser at mange elever har for lave forutsetninger til å mestre fellesfagene som utgjør det studieforbereende påbyggingsåret (jf. Markussen & Gloppen 2012: 21). Der Therese har planlagt å ta påbygg, forklarer Terje at han må ta påbygg som en konsekvens av at han valgte feil. Vi spurte hvorfor han ikke bare skiftet linje, men da sa han at ”Jeg begynte på videregående fordi jeg må jo ha en form for utdanning (...). Når det kommer til stykket angrer jeg litt på at jeg ikke tok vanlig studiespes, men det er nå helt greit. Jeg vil bare bli ferdig”. Terje tenkte altså på å ta studiespesialisering, men endte opp på yrkesfag i stedet. Han gruer seg til utplassering i bedrift på andreåret fordi han ikke er interessert i yrkesopplæringen han nå går. Derfor tenker han heller ikke å gå i lære. Han vil heller ta påbygg for å fullføre.

Elevene trekker altså fram forskjellige begrunnelser for at de valgte yrkesfag. På den ene siden er det en gruppe elever som har gjort et aktivt valg i retning av et spesifikt fagbrev og yrke, mens det på den andre siden er en gruppe elever som først og fremst går yrkesfag fordi de ikke vil gå et studieforbereende utdanningsprogram. Vi mener elevenes opplevelse av valgmulighetene de har, kan forstås som en konsekvens av omstruktureringen av videregående opplæring i 1994. Da ble alle utdanningsprogram organisert slik at de enten skulle være yrkes- eller studieforbereende (jf. NOU 1991, 4: 4). Elevenes utsagn gir et bilde av at de to hovedveiene i tilbudsstrukturen legger føringer for hvilke valg elevene kan og må ta (jf. Udir 2013b), samtidig som valgmulighetene framstår som snevrere enn elevenes utdanningsmotivasjon og yrkesambisjoner. Med andre ord klarer ikke tilbudsstrukturen å ivareta at elevene på yrkesfag både er der fordi de har valgt fagopplæring og fordi de har valgt bort studieforbereende utdanning. For de elevene som har en tydelig yrkesambisjon, er ikke tilbudsstrukturen en utfordring. Men for de elevene som verken ønsker studie- eller yrkeskompetanse selv om de går på yrkesfag, står et studieforbereende påbyggingsår paradoksalt nok igjen som det eneste alternativet hvis de skal fullføre opplæringen.

Høst (Halvorsen 2014) og Falch m.fl. (2010: 48-50) viser at de politisk skisserte konsekvensene av frafall med tanke på sysselsetting, trolig er overdrevet. Ut fra elevenes

fortellinger, framstår det som at *utdanningslinja* – at de må ha utdanning for å få seg en jobb og stå trygt i arbeidslivet – er en del av politisk diskurs som i større grad koordinerer elevenes tilstedeværelse og preger deres ideer om utdanning (jf. Foucault 1977: 155). Den politiske visjonen om at alle må ha yrkes- eller studiekompetanse, framstår imidlertid som et paradoks når tilbudsstrukturen tar utgangspunkt i at elevenes yrkesambisjoner er mer homogene enn det de i virkeligheten er (jf. Markussen m.fl. 2008: 29). Slik sett kan den politiske strategien sees som en produsent av en sannhet som elevene i vårt utvalg har internalisert som normale og selvfølgelige valg, selv om det skaper utfordringer for dem når de ønsker å fullføre opplæringen (jf. Foucault 1997: 199-200; St.mld. 44: 5 (2008-2009)).

5.2 Opplevelsen av yrkesfag som et ferdighets- og interessefellesskap

”Jeg synes det er greit å få nye venner som er mer interessert i det jeg holder på med. Jeg føler det er mye mer fritt her da, du kan gå ut på butikken hvis du føler for liksom” (Helene).

Helene trekker her frem noen positive sider ved å starte på videregående. Flere er interessert i det hun holder på med, og det er friere her. Samtlige av elevene beskriver overgangen til videregående som positiv. I den forbindelse snakker de mye om klassemiljøet, at de har felles interesser med elevene i klassen, og at de kan være seg selv. Flere kontrasterte dette til erfaringer fra ungdomsskolen under gruppeintervjuet, uten at vi stilte spørsmål om det.

Elevenes fortellinger peker på at det har skjedd noen forandringer til det bedre i overgangen fra ungdomsskolen til videregående. Disse fortellingene ligger til grunn for forskningsspørsmålet dette kapitlet tar utgangspunkt i: *Hvordan kan organiseringen av inntak til videregående ha betydning for elevenes opplevelse av fellesskapet med eleven i klassen?*

Når det gjelder opplevelsen av overgangen til videregående, kom Svein med en interessant betraktning om hva han mener er positivt med videregående. ”På ungdomsskolen gikk vi jo med folk som går studiespes. Og det var sånn [på ungdomsskolen] at hvis vi hadde gruppearbeid, ville ingen være på gruppe med meg. Men nå er vi på vårt eget nivå (...). Jeg er jo oppegående”. Svein trekker fram at det å begynne på videregående, er positivt. Slik vi tolker det, knytter han dette til at elevene i yrkesfagsklassen er på samme ferdighetsnivå som ham. Da han gikk på ungdomsskolen, var han den ingen ville være på gruppe med fordi han ikke mestret fagene. Vi tolker det som at Svein opplevde at han skilte seg ut på ungdomsskolen, i den forstand at han var den mindre flinke eleven. At ingen ville være på gruppe med ham, tolker vi som et uttrykk for at han ikke innfridde de kravene og

forventningene som ble stilt. Som Foucault (1977: 163-165) beskriver, konstrueres det unormale som et resultat av normaliserings- og disiplineringsteknikker. I skolen måles elevene etter kompetansemål og ferdighetskriterier (se for eksempel Udir 2013e; Udir 2006b), som disiplinierer dem i en viss retning (jf. Foucault 1977: 163). I Svein sitt tilfelle kan det synes som at hans faglige kompetanse ikke var i tråd med forventningene som ble stilt.

Denne erfaringen kontrasterer han til videregående, her er det annerledes. Han har gått fra å være den mindre flinke til en av de flinkeste, og han holdes ikke utenfor lenger. Blant de andre elevene går det også igjen at de setter pris på at ferdighetsnivået mellom elevene er blitt jevnere.

Vi hadde ikke klart å være oss selv [ellers]. Det er jo det med [linjen min], vettu. Du havner med folk som er i samme situasjon som deg. Det er jo ikke akkurat noen på [linjen min] som fikk fem-seks i snitt på ungdomsskolen. Vi er som oftest de som fikk mellom én og tre, og som ikke var så alt for god på skolen (Andreas).

Andreas utsagn kan tolkes i retning av at nivåforskjellene mellom elevene på ungdomsskolen gjorde det vanskeligere for ham å være seg selv – en elev med lavere karakterer – på ungdomsskolen. Han forteller at han passer bedre inn i klassen sin nå, og at det er mye av grunnen til at han trives greit. Alle i klassen hans vet hvordan det er å være en elev med én og tre på ungdomsskolen. Denne fellesnevneren trekkes fram som avgjørende for at han klarer å være seg selv. Et fellestrekk i elevenes fortellinger er at de kontrasterer den positive opplevelsen av å begynne på videregående med erfaringer fra ungdomsskolen. Mari beskriver at ungdomsskolen ga henne et negativt syn på egen kompetanse.

Jeg trodde selv jeg var skikkelig dårlig på [ungdomsskolen] sånn faglig. Jeg er jo ikke så flink på skolen, men jeg trodde jeg var enda dårligere enn jeg faktisk er. Da jeg fikk det første snittet [på videregående], ble jeg skikkelig overrasket. Jeg trodde ikke jeg kom til å fullføre ungdomsskolen en gang på grunn av de dårlige karakterene (...). Men jeg ble positivt overrasket. Fikk et annet syn på det etter hvert (Mari).

Hun forteller om opplevelser av å ikke mestre fagene på ungdomsskolen. Hun så på seg selv som en dårlig elev, og dette forandret seg ikke før hun fikk sitt første karaktersnitt på videregående. Da fikk hun et nytt syn på sin egen kompetanse. Maris fortelling peker også på betydningen av å bli sammenliknet med andre, og vurdert etter mål og standarder hun har andre forutsetninger for å innfri enn andre i klassen (jf. Foucault 1977: 163-165). Det kan

forstås som at læringsfellesskapet Mari var en del av på ungdomsskolen, hadde negativ effekt på opplevelsen av egen mestring. I opplæringsloven står det at permanent inndeling av elever etter nivå ikke er tillatt (OLL 2013: § 8-2). Samtidig forteller flere at nivåforskjellene forsterket inntrykket av at de var *svake elever*, og at noen timer med positive mestringsopplevelser i praktisk-estetiske fag ikke kompenserte for de negative erfaringene fra de andre fagene.

I tråd med Foucault (1977: 168), framtvinger vurderinger og målinger av elever i skolen homogenitet blant elevene. Samtidig gjør dette det mulig å markere en ytre grense mot det unormale (ibid.: 165-166). I skolen snakkes det for eksempel om de *skolesvake* elevene (ibid.: 171-173). Som elevenes fortellinger peker på, har de blitt målet opp mot elever som bedre lever opp til kravene i institusjonen, noe som har resultert i et negativt syn på egen kompetanse. Ifølge flere av elevene vi har snakket med, har de vært de *skolesvake* på ungdomsskolen. Nå har dette endret seg, nettopp fordi de har kommet i klasse med elever som har samme faglige forutsetninger som dem selv.

I tillegg til at elevene trekker frem ferdighetsnivået i klassen som positivt, forteller de at klasesammensetningen i videregående har gjort noe med klassen som et interessefellesskap. Terje forteller at ”det er mer folk, flere kamerater som jeg ikke bare er kompis med fordi vi går i samme klasse, (...). Folk jeg har litt mer til felles med”. Det kan tolkes som at vennene Terje hadde på ungdomsskolen, var et resultat av at de gikk i samme klasse, uten at de nødvendigvis hadde de samme interessene. Klassekameratene på videregående har han imidlertid noe til felles med. Det er det flere elever som setter pris på. Flere trekker fram det positive ved at de har en felles interesse innenfor den fagretningen de har valgt. Samtidig forteller de også at de deler en felles interesse i form av arbeidsmåter de liker, som å jobbe mer praktisk.

Noen av elevene har selv en formening om hva det er som gjør at de nå går i klasse med elever med mer like interesser. Mikkel forteller at det henger sammen med at de nå får velge linje selv. ”Vi går jo en linje som nesten alle har valgt selv, da blir jo personene likere hverandre enn på ungdomsskolen (...). Vi som går på [denne linja] ser på hverandre som normale”. Han trekker fram betydningen av at de har valgt en linje i tråd med egne interesser selv, og at dette gjør at de både faglig og interessemessig har mer til felles. Mikkel bruker selv ordet *normal*. Med det peker han på de positive sidene ved å ikke skille seg ut, og det å føle seg som en del av et likestilt klassefellesskap. Fellesskapet blir normalen han forholder seg til i

sin skolehverdag. I tråd med Foucault (1977: 165-166) signaliserer dette at elevsammensetningen, som er utgangspunktet for vurderingen av hva som er normalt og ikke, har endret seg. I likhet med Mikkel er det flere som forteller at det at de nå har fått velge linje selv er positivt, og dette trekkes også fram som årsaken til at klassefelleskapet er positivt og inkluderende nå.

Det at elevene trekker fram valget av linje som en årsak til at de har havnet i et klassemiljø hvor de har felles interesser og et jevnere ferdighetsnivå, kan forstås i lys av organiseringen av inntak både til ungdomsskolen og videregående. Det som primært skiller inntaket til ungdomsskolen fra inntaket til videregående opplæring, er praksisen rundt nærskoleprinsippet. Nærskoleprinsippet innebærer at elevene i grunnskolen ”har rett til å gå på den skolen som ligger nærmest eller ved den skolen i nærmiljøet som de sogner til” (OLL 2013: § 8-1). Dette innebærer at det er geografi som primært avgrensner den enkelte elevs skolekrets på ungdomsskolen³⁵, og dermed legger til rette for et skolemiljø som er knyttet til jevnaldrende rundt bostedet.

I overgangen til videregående opplæring endres prinsippene for inntak og sammensetning av klasser og trinn. Klassene settes ikke sammen på bakgrunn av geografiske markører, men fagvalg og utdanningsprogram definerer i større grad hvilken skole og hvilke klassefelleskap elevene deltar i (STFK 2008; STFK 2011). I videregående opplæring defineres alle skoler innenfor seks kilometer fra bosted som nærskole³⁶, og elevene kan velge fritt blant skoler innenfor denne grensen. Elever som søker et utdanningstilbud på en av sine nærskoler, prioriteres foran søkere utenfra (STFK 2008). Unntaket er hvis nærskolen(e) ikke tilbyr det utdanningsprogrammet elevene ønsker å gå. Da kan elevene i prinsippet definere sin egen nærskole i regionen ut over den opprinnelige grensen (STFK 2011). I tråd med Smith (2005: 45) forstår vi dette som en translokal organisering som koordinerer elevenes valg på tvers av tid og sted. Denne organisatoriske endringen åpner for at faglige interesser heller enn geografi definerer klassemiljøet elevene tar del i på videregående, noe som gjenspeiles i elevenes fortellinger.

³⁵ I de fleste tilfeller er det distanse mellom bosted og skole som avgjør hvilken skolekrets elevene tilhører. I spesielle tilfeller vil barneskolens skolekrets, topografi og infrastruktur være retningsgivende for ungdomsskolens skolekrets. Størrelsen på skolekretsen avhenger av elevtetthet og skolens kapasitet (Tk 2013)

³⁶ Også kjent som sekskilometersgrense og inntaksordning.

Ut over disse kriteriene er også antall grunnskolepoeng³⁷ bestemmende for hvilken skole og hvilken linje elevene har mulighet til å komme inn på (OLL 2013: § 3-1; STFK 2013). Slik vi ser det kan det derfor også argumenteres for at inntaksordningen, hvor grunnskolepoengene har betydning for inntak til forskjellige utdanningsprogram, legger til rette for at det også skjer en nivådeling. Inntakskravet mellom utdanningsprogrammene varierer. For eksempel var gjennomsnittlig antall grunnskolepoeng 51,2 og 49,1 på henholdsvis musikk, dans og drama og studiespesialisering i 2011, mot 35,5 og 36,8 på teknikk og industriell produksjon og bygg og anleggsteknikk (SSB 2011). Foucault (1977: 171-173) beskriver hvordan det i skolen opprettes systemer for kontroll slik at eleven måles og rangeres, plasseres i grupper, de klassifiseres. Selv om elevene i prinsippet har stor valgfrihet når de skal velge videregående skole, skaper likevel inntakspolitikken noen klare føringer, som gjør at karaktermålene, som et symbol på deres faglige kompetanse, har stor betydning. Slik sett kan det tolkes som at det skjer en indirekte styring gjennom en ordning hvor karakterer gjør at elever sorteres i klasser med elever på samme ferdighetsnivå. Resultatet av dette er at de nå går i klasse med elever som de faglig sett har mer til felles med. Slik sett kan inntakskriteriene, som styrer elevenes valgfrihet når det gjelder valg av videregående skole, ses på som en organisatorisk ordning som symboliserer hvordan kategorisering kan skje og skjer.

Det er likevel viktig å påpeke at denne nivådelingen er noe elevene synes å sette pris på. Dette kommer også fram gjennom at de markerer en tydelig avstand til studiespesialiserende utdanningsprogram. Øyvind forteller: ”Det er jo noen vi ikke snakker med. For eksempel dramagjengen og studiespes. De er så smarte”. Han forteller at han ikke snakker med elevene på studiespesialisering, samtidig som han peker på at det har noe med deres kompetanse å gjøre. Trine beskriver noe av det samme. ”Jeg er langt unna studiespes. (...). Vi liker dem ikke. De er så fine, de er best, og vi er bedre enn dere. Jeg personlig er livredd dem”. Trine beskriver også studiespes som en gjeng som er bedre enn dem, og hun vil heller ikke ha noe med dem å gjøre. Studieforbredende beskrives av flere elever som en helt egen greie, hvor forskjellene mellom *dem* og studiespes framheves. De holder til i en egen etasje, og ingen har noen ting med dem å gjøre. Det går igjen at elevene snakker om dem som flinkere eller annerledes. Dette kan forstås i sammenheng med fortellinger om negative mestringserfaringer fra ungdomsskolen, hvor de elevene som mestret skolen definerte normalen de ble målt etter.

³⁷ ”Elevens grunnskolepoeng beregnes ved å finne gjennomsnittet av alle tallkarakterene, der hver tallkarakter får tilsvarende verdi som karakteren (...). En elev vil normalt ha maksimum 16 karakterer. For elever som har færre enn åtte tallkarakterer, settes grunnskolepoeng lik 0” (Tuhus 2013: 19).

Ut fra elevenes fortellinger kommer det fram at de trives på videregående. De har mer til felles med elevene i klassen, både når det gjelder interesser og faglig kompetanse. De føler at de lever opp til normen i klassen, og føler seg normale (jf. Foucault 1977: 165-166). Som vi har vist, mener vi at disse erfaringene blant annet kan knyttes til nærskoleprinsippet som gjelder for grunnskolen, og inntaksordningen til videregående skoler i fylket (OLL 2013: § 8-1; STFK 2008). Dette fordi de legger noen føringer for classesammensetningen (jf. Smith 2005: 37). På samme tid markerer elevenes også avstand til den normalen de har opplevd på ungdomsskolen, en normal som ikke har passet dem. Det er interessant at elevene først finner seg til rette i skolen etter at de har blitt differensiert etter karakterer og interesser. Overgangen fra ungdomsskolen til videregående har ført til at normalen i klassen har endret seg, og at elevene som ikke mestret ungdomsskolen, føler seg inkludert på mer likeverdige premisser i yrkesfagsklassen.

5.3 ...men fortsatt opplever elevene mengden fellesfag som en utfordring

”Jeg liker meg minst når vi har masse fag, fellesfag, teori. Da blir det liksom fag etter fag etter fag. Dagen blir veldig lang. På torsdagene har vi fag før lunsj, og det varer veldig lenge. Og etter lunsj har vi [programfag]. Men det er veldig lang tid til lunsj, det er langdrygt”, sa Line i sitt individuelle intervju. Hun refererer her til fellesfagene norsk, matematikk, engelsk, samfunnsfag og naturfag som i dag er en del av alle utdanningsprogram i videregående opplæring. Line sier at det er de fagene hun liker minst, og at de opptar mye av tiden på skolen. Mengden og fordelingen av fellesfag og programfag var noe som opptok elevene. Det ligger også til grunn for forskningsspørsmålet vi ønsker å besvare: *Hvordan opplever elevene fordelingen av fellesfag og programfag i yrkesopplæringen?*

”Det er bedre å gå på videregående, fordi vi holder på med artige ting [i programfagene]³⁸. Vi har halve mandag, halve tirsdag, hele onsdag og halve torsdag til praktiske greier”, sier Christian. Han peker på at det er artigere å gå på videregående fordi de har flere praktiske fag enn på ungdomsskolen. I likhet med mange av de andre elevene, kontrasterer han fagene på videregående med tidligere skoleerfaringer³⁹. Elevene vi intervjuet har forskjellige ambisjoner

³⁸ I dette kapitlet refererer elevene ofte til fag de liker eller ikke liker. Vi har anonymisert alle spesifikke beskrivelser av programfag og utdanningsprogram slik at elevene og skolen ikke skal kunne identifiseres. Vi har beholdt fagbeskrivelser i fellesfagene fordi vi mener at disse beskrivelsene ikke vil kunne identifiseres.

³⁹ Selv om ungdomsskolen ikke har direkte relevans i denne oppgaven, velger vi å inkludere sitater som omhandler ungdomsskolen der vi mener elevenes kontrastering beskriver hvordan de opplever videregående skole.

med yrkesopplæringen, men de peker likevel på at fagene som tilbys på yrkesfag, passer dem bedre enn fagene de hadde på ungdomsskolen og fagene som tilbys på studieforberedende utdanningsprogram.

Hilde sier: ”Jeg synes det er artigere her. Nå bestemte jeg selv hvilken linje jeg ville gå. På en måte, hvis du tenker at ungdomsskolen er som studiespesialisering, noen liker det. Men jeg liker å gjøre ting med hendene og sånt, og da passer denne linjen bedre”. Hilde trekker med andre ord opp en analogi der hun setter ord på hvordan hun opplever tidligere og nåværende skoleerfaringer. Hun sier at hun trives bedre med fagene og linjen hun går nå. Ungdomsskolen sidestiller hun med studiespesialisering fordi fagtilbudet ikke passer henne noen av stedene. Trines sitat kan peke på det samme: ”Vi får være kreative istedenfor å bare sitte der og høre på at læreren snakker i flere timer, men vi kunne fortsatt hatt flere praktiske fag”. Hun sier at skolehverdagen på yrkesfag passer henne bedre fordi det er større rom for å være kreativ. Hun peker også på at de positive skoleerfaringene fra videregående er bra fordi hun får erfaringer med noe hun ikke liker, fag der hun bare må høre på en lærer som snakker.

Parallelt med fortellinger om det de liker og mestrer ved de praktiske fagene, kommer det tydelig fram hvilke fag de ikke liker. Hilde sier: ”Det er teorifagene jeg liker minst, da - norsk, engelsk, matte og naturfag”. Her refererer Hilde til fellesfagene som er obligatoriske på alle studieforberedende og yrkesfaglige utdanningsprogram (jf. Udir 2013b: 18-20). Når elevene peker på skillet mellom ungdomsskolen og videregående og fordelingen mellom teoretiske og praktiske fag, mener vi det viser hvordan den nasjonale fag- og timefordelingen koordinerer lokale læringsaktiviteter i skolen (jf. Smith 2002: 45). Fag- og timefordelingen kan altså forstås som samfunnets og skolens verktøy for å forme elevene til subjekter med bestemte kvaliteter og ferdigheter (jf. Ulleberg 2007: 71, 155; Udir 2013b: 18-20). Videre kan det forstås som et biopolitisk virkemiddel som har til hensikt å forme subjekter i retning av nyttige og produktive områder som tjener skolens virksomhetsområde, samfunnet som helhet og individenes evne til å utøve nytte i framtidens samfunn (jf. Foucault 1999: 152-153). Det er også derfor studieforberedende og yrkesfaglige utdanningsprogram har forskjellig fag- og timefordeling: Elevene skal formes i forskjellige retninger som på hver sin måte er produktive og nyttige for eleven og samfunnet.

Elevene bruker teoretiske og praktiske fag når de skal forklare forskjeller de har erfart med fagene, men fag- og timefordelingen angir ikke hvilke fag som er henholdsvis praktiske og teoretiske. Når de beskriver praktiske fag, henviser de til de praktisk-estetiske fagene i

opplæringen (jf. St.mld. 22: 38 (2010-2011)), det vil si kroppsøving, programfag og faget *prosjekt til fordypning*, der elevene får prøvd ut forskjellige yrker. Fellesfagene er de teoretiske fagene. Hvor mange timer elevene skal ha i henholdsvis praktiske og teoretiske fag, er bestemt i den nasjonale fag- og timefordelingen (Udir 2013b: 19-21). På VG1 yrkesfag skal elevene ha 72 prosent praktiske fag og 28 prosent teoretiske fag. Til sammenligning er det 21 prosent praktiske fag på ungdomsskolen og 7 prosent på VG1 studiespesialisering (jf. Udir 2010a; Udir 2013b).

Elevenes erfaring med fag de liker og mestrer på yrkesfag, kan derfor forstås i lys av forskjellen i fordelingen mellom teoretiske og praktiske fag på henholdsvis ungdomsskolen og videregående. Når en elev sammenligner ungdomsskolen med studiespesialisering, peker det dessuten på hvordan fag- og timefordelingen virker inn på elevenes erfaring med skolehverdagen (jf. Smith 2002: 45). Nettopp fordi fag- og timefordelingen har til hensikt å styre elevenes kompetanse, er det et styringsdokument som endres i takt med hva som anses som mest nyttig og mest produktivt i samfunnet. Fag- og timefordelingen kan derfor ikke bare forstås som et styringsdokument, men kan også betraktes som et biopolitisk verktøy. Med det mener vi at styringen av elevene tar utgangspunkt i at de er føyelige og formbare, og at en endring av fag- og timefordelingen har til hensikt å regulere og påvirke hvilke ferdigheter som skal bli sentrale i morgendagens samfunn (jf. Foucault 1999: 153).

Slik vi ser det, peker grunnlaget for våre elevers erfaringer med praktiske og teoretiske fag tilbake til Reform 94. Da ble grunnlaget for dagens fag- og timefordeling utformet. Da ble fellesfagene⁴⁰ innført på yrkesfag fordi de var viktige redskapsfag for framtidens arbeidsliv, og for at alle elever avhengig av utdanningsprogram skulle få mulighet til å skaffe seg studiekompetanse (jf. Blichfeldt m.fl. 1996.: 7-29; NOU 1991, 4: 4-10). Reform 94 var slik sett en del av en større reformering av utdanningssystemet i Norge, der målet var å få flere studenter på alle nivåer, fra videregående til doktorgradsstipendiater (NOU 1988, 28: 1). Utdanningsprogram som hindret elevene i å oppnå studiekompetanse, kalles derfor *blindveier* (Farstad 2013: 25; St.mld. 44: 30 (2008-2009)). Uten fellesfagene ville yrkesfag vært en blindvei, siden det verken ville vært mulig å ta et studieforbereende påbyggingsår eller gå videre til høyere utdanning. Innføringen av fellesfag og muligheten for studiekompetanse på yrkesfag, kan derfor forstås som en måte å redusere akademiske blindveier på. Denne organiseringen kan forstås som en institusjonell diskurs fordi den overordnet legger føringer

⁴⁰ I Reform 94 het fellesfagene allmennfag, men fagene var de samme (NOU 1991, 4: 10)

for de styringsdokumentene og målene som koordinerer elevenes aktiviteter i skolen. Organiseringen sier også noe om hvilken kompetanse som er viktig i institusjonen (jf. Smith 2005: 120; Farstad 2013: 25).

Andreas sier: ”Det er det der med å interessere seg for noe. For eksempel algebra. Hvorfor skal jeg interessere meg for noe jeg vet jeg ikke kommer til å bruke utenfor skolen uansett? Jeg klarer pluss, minus, deling og gange. Hva mer skal jeg egentlig trenge?”. Andreas nevner spesifikke matteferdigheter som han mener er mindre viktige for sitt kommende yrke. Siden han ikke ser algebraen i matematikken som relevant, har han heller ingen interesse av å lære seg det. Mikkel har et lignende utsagn om norskfaget. Han sier: ”Man blir ikke en bedre mekaniker eller snekker hvis man kan skrive en god stil. Det mener jeg. Hvordan man skriver en stil riktig, er ikke viktig. Hvis man har lyst til å være forfatter, så kanskje!?”. I likhet med Andreas, peker Mikkel på at deler av fagene han har på skolen ikke er relevante for de yrkene han kunne tenke seg å jobbe med. Likevel må han jobbe med å skrive stilene sine riktigere.

Endringen i fag- og timefordelingen kan forstås som en indirekte styring av elevene inn mot nyttige og produktive områder, fordi det gjør elevene til subjekter med bestemte kjennetegn og kvaliteter som er egnet i et kunnskapssamfunn (jf. Foucault 1999: 151-152). Imidlertid peker elevene i vårt utvalg på at de liker programfagene bedre enn fellesfagene. Siri sier: ”Det er ganske geit å gå på vgs. Det er andre fag enn bare vanlige fag. (...) Jeg synes sjelden at den vanlige undervisninga er interessant. Kanskje mer i programfagene, men i de vanlige fagene er det.. Nei... Jeg har ikke noe interesse for det”. Siri peker her på at hun synes programfagene er mindre kjedelig enn fellesfagene, og at programfagene gjør det greiere å gå på videregående. Siri peker også på at den vanlige undervisningen ikke er interessant. Flere elever peker på at interesse og relevans er viktig for at de skal motivere seg for fagene.

Therese trekker en parallell mellom fravær og mestring. Hun sier: ” Det er jo noen dager, med bare teori, der det er vanskelig å komme seg opp. (...) Hvis jeg ikke dukker opp i enkelte timer er det fordi jeg ikke liker faget. At jeg ikke klarer det vi holder på med”. Hun trekker en parallell mellom mestring og tilstedeværelse, og sier at manglende interesse og mestring i teoretiske fag er grunnen til at hun ikke dukker opp i enkelte timer. Siri peker ikke på at manglende mestring påvirket fraværet, men hun sier det påvirker motivasjonen.

Jeg har det best på skolen når vi gjør noe artig, noe som er interessant eller noe jeg får til å gjøre skikkelig bra. (...) Jeg liker meg minst på skolen når det er ting jeg ikke får til - som i

mattetimene og i naturfagstimene. Jeg gleder meg aldri til mattetimene. Jeg får det bare ikke til (...). Jeg mister litt motivasjonen da. Jeg føler jo at jeg gjør så godt jeg kan (Siri).

Siri sier hun liker seg minst på skolen når hun har fag hun ikke får til. Her trekker hun spesielt fram matematikk og naturfag. Hun peker på at motivasjonen blir lavere når hun gjør sitt beste og det ikke er godt nok for å mestre faget. Trine mener at flere praktiske fag kunne ha ført til mer motivasjon og mindre frafall. Hun beskriver de fagene som ikke er praktiske, altså fellesfagene, som fæle, og hun hevder at de er en årsak til at mange slutter på skolen. Hun sier: ”Hvis vi hadde hatt mer praktiske fag tror jeg at det kunne gjort at flere ikke hadde sluttet. Det er jo mange som slutter på grunn av de fagene der da, på grunn av at de er så fæle”.

Når elevene beskriver forholdet mellom teori og praksis, beskriver de programfagene i yrkesopplæringen som kilden til motivasjon og mestring. Samtidig peker elevene på at de synes det er vanskelig å engasjere seg i fellesfag de verken mestrer eller ser relevansen av. I vårt utvalg er det kun én elev som nevner at det er aktuelt å studere videre på en høyskole. For de resterende elevene virker det ikke som at fellesfagene og muligheten for studiekompetanse er et gode. Deres erfaringer med fellesfagene peker heller i retning av at skolen dresserer og disiplinere elever i retninger som går på akkord med deres forutsetninger, ambisjoner og interesser. Fellesfagene har til hensikt å gjøre elevene bedre rustet til å være produktive i et kunnskapssamfunn (jf. Foucault 1999: 152; UFD 2004b: 3), men med utgangspunkt i elevenes erfaring fra skolehverdagen, framstår det ikke som at flere timer fellesfag gjør at de lærer mer eller at talentet deres utvikles bedre (jf. NOU 1988, 28: 1-4). Det framstår heller som at innføringen av fellesfag på yrkesfag for å unngå at dette skal være en akademisk blindvei, gjør det vanskeligere å mestre skolehverdagen, og skaper hinder for elever som ønsker å fullføre opplæringen.

5.4 Læringsutbyttet kunne vært bedre med andre arbeidsmåter

”Det burde være den teorien det er, men de kunne gjort det på andre måter (...). Legge inn litt praktisk arbeid i teorien, sånn at vi ikke bare sitter og leser og skriver (...). Det er så kjedelig. Jeg følger jo ikke med”, sier Hilde når hun refererer til forholdet mellom teori og praksis. Der vi tidligere har diskutert hvordan elevenes opplevelse av teori og praksis kan peke mot fag- og timefordelingen, peker Hildes sitat i en annen retning. Hun synes det er vanskelig å følge med når all undervisning er basert på lesing og skriving, og hun stiller spørsmål ved bruken av

praktiske arbeidsmetoder i fellesfagene. Hun sier at det ikke er mengden fellesfag, men måten det undervises på i fagene som gjør at hun kjeder seg og sliter med å følge med. Analysen av hvordan elevene erfarer undervisningen som skjer i fellesfagene, handler derfor om læreren slik Smith definerer lærerens rolle i skolen. Hun sier at lærernes handlingsrom må forstås i forlengelsen av organisasjonen som læreren produserer og er en produsent av (Smith 2005: 18).

Selv om vi ikke har snakket med lærere, vil vi kunne bruke elevenes erfaringer til å utforske hvordan læreren produserer og er en produsent av det institusjonelle som styrer elevene. Elevenes erfaringer med undervisningen i videregående kan derfor gi et bilde av det institusjonelle, og hvordan styringsdokumenter i skolen påvirker lærerens handlingsrom. Forskningsspørsmålet som ligger til grunn for kapittelet er derfor: *Hvordan kan elevenes erfaring med undervisningen i fellesfagene gi et innblikk i hva som koordinerer lærerens rolle i institusjonene?*

”Det er mange måter å gjøre ting på, men [lærerne] gjør det jo på samme måte hele gjengen”, sa Terje i sin beskrivelse av undervisningen og lærerne. Han sier at det finnes mange måter å undervise på, men at lærere i forskjellige fag likevel underviser likt. Christian sa: ”Jeg trives minst i naturfagen. Faktisk enda mindre enn i norsken. Norsken er kjedelig, men [timene] går ganske kjapt. Naturfagen går tregt. [Læreren] snakker i et kjø. Bare snakking i to timer. Så sitter vi der og hører på. Henger”. Christian trekker her fram naturfag og norsk som to fag han trives lite med, og som han opplever som kjedelig. Han peker også på at læreren bare står og snakker når han underviser, og at det gjør at elevene bare blir passive tilhørere. Han sier også at de bare er til stede i timene – de henger. Helene sier, at ”Jeg er ikke så god på teorien da, men det praktiske er greit. (...) det er ikke så mye praktisk i matte. Da ser vi som regel på tavla eller skriver fra boka. I naturfag og burde det vært mer forsøk og sånn”. Hun sier at det er lite praktisk undervisning, og at det er mye teoretisk undervisning på tavla eller fra boka som hun ikke er så god på.

Begrepene teori og praksis brukes ofte av elevene for å beskrive det læreren gjør, og måten undervisningen legges opp på. Historisk har skillet mellom teori og praksis vært knyttet til fagtradisjoner, ferdighetsutvikling og arbeidsmåter (Lindberg 2003: 74). Da yrkesopplæringen ble inkludert i skolesystemet, og all yrkesopplæring skulle ha fellesfag som en del av utdannelsen, ble det derfor betegnet som ”selve sluttsteinen i en lang historisk prosess hvor to store læringstradisjoner forankret i henholdsvis praktisk og teoretisk opplæring skulle føres

sammen” (Michelsen & Høst 1996: 221). Den teoretiske delen av opplæringen var her representert ved den allmennfaglige universitetstradisjonen, mens den praktiske tilhørte den yrkesfaglige laugstradisjonen (Lindberg 2003: 74; Olsen & Seljestad 1996: 240).

Selv om ideene var at tradisjonene skulle føres sammen, virker det som elevene fortsatt trekker et skarpt skille mellom teori og praksis i sin skolehverdag. De kategoriserer fagene og undervisningen som skjer som enten teoretisk eller praktisk. De beskriver teoretisk undervisning i fellesfagene med at læreren snakker og at de sitter ved pulten og leser og skriver, mens praktisk undervisning skjer i programfagene. Elevene sier de trives og mestrer de praktiske fagene som skjer i verksteder og andre undervisningsrom. Selv om programfagene også innebærer kjennskap til teori, sier de at de mestrer dem fordi de kan være kreative og lage konkrete produkter. Det var jo derfor de valgte yrkesfag, og det er derfor mange av elevene peker på at undervisningen på videregående passer dem bedre enn på ungdomsskolen. Samtidig beskriver de undervisningen i fellesfagene på videregående som vanskelig og ensformig. De sier selv at mer praktisk arbeid i fag som i utgangspunktet er kategorisert som et teorifag, kunne ha økt deres læringsutbytte. Hilde peker på hvordan hun mener at hun kunne ha fått større læringsutbytte av matematikken. Hun sier:

Vi kunne tatt en klasseset til Pirbadet for å måle et basseng. På en måte hatt det artig mens vi jobber. [Lærerne] kunne gjort mer fysiske ting i stedet for å regne i boka. (...) Du lærer på en måte matte gjennom noe som du holder på med. Naturfag gjennom hvordan varene kommer seg fra og til [butikken]. Kortreist og langreist og sånn (Hilde).

Hilde beskriver her forskjellige metoder som hun mener kunne ha passet hennes måte å lære på. Hun trekker for eksempel fram at de kunne ha målt opp et basseng når de er i Pirbadet, eller at de kunne ha lært seg hva kortreist og langreist mat er gjennom varene som er i butikken. Vi mener Hildes sitat peker i retning av det som kalles yrkesretting – å gjøre fagstoff, læringsmetoder og vokabular som brukes i undervisningen i fellesfaget, relevante for den enkeltes yrkesutøvelse (NOU 2008, 18: 80). Da fellesfagene ble innført på yrkesfag med Reform 94 og videreført med Kunnskapsløftet, var det i utgangspunktet et premiss at de skulle yrkesrettes (jf. Kristjánsson 2013b; St.mld. 44: 80 (2008-2009)). Våre elever snakker imidlertid ikke om at yrkesretting eller praksis i fellesfagene er noe de har erfaring med.

Dette kan sies å være et paradoks med tanke på den friheten og det handlingsrommet lærerrollen i utgangspunkt har i dagens læreplanverk. Læreplanverket Kunnskapsløftet ble

utformet som en målstyrt læreplan nettopp fordi lærerne skulle stå fritt til å definere hvordan de skal planlegge og gjennomføre undervisningen, og definere hvordan de skal vurdere elevenes læringsutbytte (Udir 2006c: 4). Hensikten med omleggingen, fra en innholdsstyrt til en målstyrt læreplan, var at lærerne skulle få større metodisk frihet til å legge opp undervisningen slik den passer elevgrupper og enkeltelever best (ibid.: 3-4). Slik vi forstår elevene, er de tydelige med hensyn til at de opplever mange læringssituasjoner i fellesfagene som ikke tar høyde for deres interesser, ambisjoner og forutsetninger.

Christian mener at mer praktiske tilnæringsmåter i undervisningen, både på ungdomsskolen og i fellesfagene på videregående, kunne ha gjort fagene mer motiverende. Som sitatet på forrige side viser, synes Christian at naturfag og norsk er kjedelig. Vi spurte ham om hvorfor han tror undervisningen legges opp slik at han ikke lærer noe. Da svarte Christian at han tror at lærernes forhold til teoretisk og praktisk undervisning og den tiden de har til rådighet, påvirker hvordan de legger opp undervisningen.

Jeg tror ikke de lærerne har tida til å tenke på [planlegging av undervisning]. Du får ikke like mye informasjon [med praktisk arbeid] som med teori. I teori er det mye informasjon, men du får ikke med deg noen ting. Hvis de har lagt det opp praktisk blir det litt informasjon, der du får med deg alt du skal lære. Da tar det flere timer [for læreren å komme seg gjennom det den skal undervise i] (Christian).

Christian peker her på forskjeller i tidsbruk og læringsutbytte mellom teoretisk og praktisk undervisning. Han beskriver praktisk undervisning som en undervisningsform som gjør at læreren ikke rekker å gå gjennom så mye, men at elevene lærer mye av det som gjennomgås. Motsatt beskriver han at elevene har lite læringsutbytte av teoretisk undervisning, men at læreren får tid til å gi mer informasjon. Vi forstår hans bruk av ordet informasjon, som at han peker på momenter i læreplanen eller i læreverket som skal gjennomgås i fagene. Christian sier også at praktisk undervisning tar lengre tid. Vi forstår utsagnet som at praktisk undervisning nødvendigvis vil ta flere skoletimer fordi læreren ikke rekker å gå gjennom like mye informasjon som med teoretiske undervisningsmetoder.

Vi mener at Christians sitat kan peke på dilemmaet som Dale m.fl. (2011: 5) peker på i evalueringen av Kunnskapsløftet. De skriver at læreplanverket og de internasjonale testene har skjerpet og standardisert kravene til elevenes læringsutbytte de seneste årene. Lokalt handlingsrom, lærernes metodefrihet og lærernes bruk av tid blir derfor satt i klem mellom

standardiserte krav og behovet for å ivareta den enkelte elev. Anders beskriver hvordan han opplever at undervisningen ikke er tilrettelagt for den enkelte, og ikke tar høyde for elevenes forutsetninger og interesser.

Enkelte unger og ungdommer trenger å lære på en annen måte enn andre gjør. Noen lærer jævnlig bra på å lese og skrive, mens andre forstår det ikke. Det må man på en måte gjøre noe med. Hvis det sitter en haug av folk der som ikke forstår, og det er på en måte ingen som får med seg noe av det. Er det da noen vits i å gjøre det? (Anders).

Han sier at noen elever lærer av undervisning basert på lesing og skriving, mens andre elever verken forstår eller har utbytte av denne typen undervisningen. Mikkel beskriver det samme som Anders, men han peker spesifikt på hvordan norskfaget og ferdighetene som skal utvikles i norsk, gjør at undervisningen ikke har fungert for ham.

Jeg var ikke noe skoleflink da. (...) Jeg har alltid hatt vansker med å skrive og snakke. De prøvde, men jeg var jo bare til stede (...). Det er litt for mye teori til den ene [eleven] som ikke er så flink. Jeg tenker ofte på at det alltid er 3-4 stykker som ikke har noe å gjøre i norsktimen, sånn egentlig (Mikkel).

Mikkels utsagn kan forstås som at den undervisningen han har hatt, ikke maktet å treffe ham og de andre som var som ham i klassen. For Mikkels del, som sliter med å lese, skrive og snakke, kan de nasjonale føringene på opplæringen legge særlige begrensninger på hans muligheter til å mestre opplæringstilbudet, fordi det ikke er tilstrekkelig lokalt handlingsrom for lærerne til å definere hvilke mål og midler som kunne ha inkludert Mikkel i gode skolefaglige læringsprosesser (jf. Dale m.fl. 2011: 5; Udir 2006c: 3-4).

I Kunnskapsløftet ble det lagt spesiell vekt på realfag og språk (KD 2006: 3-4; Udir 2012: 8-14). Satsingen ble blant annet konkretisert i fem grunnleggende ferdigheter: Lesing, skriving, regning, muntlig ferdighet og digital kompetanse. De kan forstås som en innskrenking av lærernes frihet, i og med at disse grunnleggende ferdighetene skulle være en rød tråd i undervisningen i alle fag på alle trinn (Udir 2012: 5). Ved siden av de grunnleggende ferdighetene, er de internasjonale testenes⁴¹ måling av ferdigheter i norsk, matematikk og realfag også faktorer som er med på å definere hvilke fag og ferdigheter som blir mer viktig og riktig i skolen (jf. Foucault 1999: 152- 153; Farsethås 2009: 234). Dette kan forstås som en

⁴¹ Timms kartlegger interesse og ferdigheter i naturfag og matematikk, mens Pirls fokuserer på leseferdigheter (Udir 2010b). Pisa kartlegger både lesing, matematikk og naturfag (Udir 2011b).

definering og standardisering av kunnskap, som bidrar til å snevre inn hva skole skal være og hvordan skole skal gjøres.

Elevenes beskrivelser av undervisningen peker i retning av at metodefriheten som lærerne har til å variere undervisningsmetoder og sette egne mål for opplæringen og enkeltelever, brukes i mindre grad sammenlignet med hvordan metodefriheten er definert i læreplanverket (jf. Udir 2006c). Når intensjonen er at alle elever skal oppnå samme kompetanse og ferdigheter, påvirker dette det handlingsrommet læreren har til å tilpasse undervisningen til elevgrupper eller enkeltelever. Nasjonalt press på undervisningen målt i ferdigheter og kompetanser, kan derfor oppleves som spesielt utfordrende for de elevene som ikke mestrer den kompetansen og de ferdighetene som er framtrødende i skolen i dag. Dette kan synes å være en særlig utfordring for yrkesfagelevne som har fellesfag, i og med at de har gjort et valg for videregående opplæring som indikerer at de mestrer og lærer gjennom praktisk undervisning. De grunnleggende ferdighetene og de internasjonale testene har ferdighetsmål som er forankret i en teoretisk tradisjon. Det kan dermed tenkes at variasjon og praktisk undervisning som kunne favorisert disse elevene, nedprioriteres fordi det vurderes som viktigere å legge opp til undervisning i ferdigheter som er viktige i læreplanverket og som blir testet med internasjonale prøver. Med andre ord kan vi snakke om en institusjonell diskurs, der opplæring forankret i en teoretisk tradisjon blir mer framtrødende, mens praktisk undervisning og alternative læringsmetoder kommer i andre rekke.

5.5 "Tilpasset opplæring" for å mestre kravene i den ordinære undervisningen

Under gruppesamtalene kom det fram at undervisningen i fellesfagene var ensformig, vanskelig og ofte lite relevant. Tilpasset opplæring var ikke tema, men ut fra disse fortellingene, valgte vi å stille noen spørsmål om tilpasset opplæring i de individuelle intervjuene. For å forstå hvorfor elever slutter i videregående, mener vi dette er relevant, nettopp fordi tilpasset opplæring skal være en måte å gjøre undervisningen relevant og forståelig for den enkelte på, og er en forutsetning for en inkluderende opplæring (jf. OLL 2013: § 1-3; St.mld. 20: 13 (2012-2013)). Spørsmål om tilpasset opplæring førte til mange interessante samtaler, der vi fikk beskrivelser av hvordan elevene forsto begrepet tilpasset opplæring, og hvilket forhold de hadde til det fra sin skolehverdag på videregående. Forskningsspørsmålet vi stiller oss på bakgrunn av fortellingene om tilpasset opplæring er:

Hvordan opplever elevene at tilpasset opplæring brukes til å inkludere dem i skolefaglige prosesser?

Jeg klarer det *normale* elever skal klare, så jeg trenger ikke noe tilpassa. (...). I matte så får jeg jo hjelp, men [læreren] hjelper meg ikke sånn. [Læreren] bare henter frem til hvordan jeg skal gjøre det. [Han sier bare], ”ja, du må tenke selv”. Da ender det med at jeg ikke orker å gjøre noe, så da bare sitter jeg der (Svein).

Slik vi forstår Svein, beskriver han at han ikke trenger tilpasset opplæring fordi han klarer det *normale* elever skal klare. Vi forstår det normale her som at han identifiserer seg med de andre elevene i klassen. Samtidig forteller han at han har utfordringer i matte som han gjerne skulle hatt mer hjelp med. Flere elever kommer med lignende beskrivelser som Svein, hvor det å få tilpasset opplæring sidestilles med å få et eget tilbud utenfor klasserommet. Øyvind trekker for eksempel en parallell fra tilpasset opplæring til Ny Giv⁴², som han hadde på ungdomsskolen.

Jeg føler ikke jeg har [noen utfordringer] nå som skolen burde ta høyde for, men på ungdomsskolen hadde jeg sånn Ny Giv for dem som ikke gjør det så bra. De får på en måte en ny sjanse og ekstra opplæring. [Hvis du har det] i 10. klasse, så skal du egentlig få det over på videregående også. Men ingen av dem jeg kjenner [som hadde Ny Giv på ungdomsskolen] har hørt noe om det [her på videregående]. Så det er ikke noe tilpassa opplæring. (...) (Øyvind).

Det at Ny Giv ikke er et tilbud på videregående, sidestiller Øyvind med at det ikke skjer noen tilpasning. Perspektivet hans på tilpasset opplæring som et spesialtiltak, kan også sies å komme til syne når han sier at det ikke skjer tilpasning i den ordinære undervisningen, og at han ikke lenger trenger tilpasning. Vi forstår Øyvind slik at han mener at tilpasset opplæring vil si at man får et eget tilbud uavhengig av den ordinære undervisningen.

Det går igjen blant elevene at de snakker om tilpasning som noe de ikke trenger, at tilpasset opplæring er tilbud som gis uavhengig av undervisningen i klassen. I opplæringsloven står det at tilpasset opplæring er en rettighet som skal gi hver enkelt elev et tilfredsstillende utbytte av den ordinære undervisningen (OLL 2013: § 1-3; Udir 2009: 19). I stortingsmeldingen *...og ingen sto igjen: Tidlig innsats for livslang læring*, beskrives det at elever skal møte realistiske utfordringer og krav de kan strekke seg mot, og som de skal mestre (St.mld. 16: 76 (2006-

⁴² *Ny Givs overgangsprosjekt* vil si en intensivopplæring som tilbys de 10 prosent svakest presterende elevene siste termin på ungdomsskolen. Målet er å øke lese-, skrive- og regneferdighetene før de begynner på videregående slik at man reduserer sjansene for at de faller fra i videregående (KD 2013b).

2007)). I prinsippene for opplæringen står det også at ”tilpasset opplæring innenfor fellesskapet er grunnleggende elementer i fellesskolen” (Udir 2006a: 4-5; Udir 2009: 19). Når det er behov for mer omfattende tilpasning enn det som skjer i den ordinære undervisningen, er spesialundervisning neste skritt (Udir 2009: 18). Slik vi tolker det skal tilpasset opplæring skje innenfor det eksisterende klassefellesskapet, mens spesialundervisning kan skje utenfor fellesskapet. En elev har rett til spesialundervisning hvis de har et vedtak som gir rett til individuell opplæringsplan (OLL 2013: § 5-1). Elevene har imidlertid en annen forståelse av tilbudene enn det disse dokumentene beskriver. Det kan henge sammen med at skolen har et ekstratilbud, der elever med spesielt tilrettelagt opplæring kan ivareta opplæringsretten sin. Én elev⁴³ i vårt utvalg har tatt del i den spesielt tilrettelagte opplæringen i ett år. Han forteller at

Det er tre grader av [opplæringstilbudet]. [Klasse 1] er for folk som er helt greie fysisk og psykisk. De går der som et ekstra år for å finne ut hva de vil gjøre videre. [Klasse 2] er de som er psykisk utviklingshemmet. Det kan være de er døve, at de ikke skjønner sammenhengen mellom ting, eller at de ikke klarer å oppføre seg normalt. [Klasse 3] er de som sitter i rullestol.

Slik vi forstår det, sidestiller denne eleven dette tilbudet med tilpasset opplæring, der behovet for tilpasning graderes etter de tre klassene han beskriver. Han forteller også at den ene klassen er for dem som ikke klarer å oppføre seg normalt. Altså skisserer han et skille mellom normale og unormale elever. Slik vi ser det, tar også denne eleven utgangspunkt i at elever som klarer seg inne i klasserommet er normale, mens de som må ha et eget opplegg er unormale. I likhet med denne eleven, sier Mari at ”tilpasset opplæring er en greie for de med heavy syndrom. Litt sånn som de med CP og Downs i de spesialklassene”. Her refererer hun til det samme ekstratilbudet skolen har som eleven over gjør rede for. Slik vi ser det, kan skolen her forstås som en bidragsyter til konstruksjoner av normale elever – de elevene som hører til i klasseromsfellesskapet, og unormale elever – de som trenger et tilrettelagt tilbud utenfor den ordinære opplæringen. Dette kan tolkes som en tydelig klassifisering av normal og unormal fra skolens side, og muligens kan dette skillet bidra til at elevene ikke identifiserer seg og sine utfordringer som noe skolen skal tilrettelegge for (jf. Foucault 1977; 167).

Tekstene i opplæringsloven (2013), Prinsippene for opplæringen (Udir 2006a) og Veiledningen for spesialundervisning (Udir 2009), presiserer tydelig at der er et skille mellom

⁴³ Her er navn tatt vekk fra sitatene fordi elevenes beskrivelse av det spesielt tilrettelagte opplæringstilbudet kan identifisere henne/ham, og dermed gjøre det mulig å spore elevene i de andre sitatene som brukes i oppgaven.

tilpasset opplæring og spesialundervisning. Men dette er ikke et skille som gjenspeiles i elevenes fortellinger. Vårt inntrykk er at elevene har et bilde av at undervisningen i fellesskapet i klasserommet bare er og skjer uavhengig av hvilke ferdigheter og forutsetninger elevene har, mens tilpasning og spesialundervisning er noe som skjer i grupper ved siden av eller utenfor klassefellesskapet. Slik vi leser elevenes fortellinger, kan det synes som at deres forståelse av tilpasset opplæring skaper konstruksjoner der de som ikke trenger tilpasset opplæring, er normale, og de som får det på en eller annen måte er unormale (jf. Foucault 1977: 165-166). I lys av Foucault (ibid.) kan tilpasset opplæring dermed forstås som et tilbud til dem som i for stor grad avviker fra normen i klasserommet. Samtidig beskriver elevene at de har utfordringer i flere av fellesfagene, hvor de også etterspør hjelp. De snakker ikke om at de trenger tilpasset opplæring, men de snakker om ekstragrupper som et nyttig tilbud. Dette er et begrep elevene selv tar i bruk når de henviser til ekstra timer og ekstraundervisning i enkelte fag.

”Jeg føler lærerne prøver å tilpasse til dem som henger litt utenfor og har mye fravær. De har jo ordna noen ekstra timer til noen, men i den vanlige undervisningen er det ikke noe tilpasning” (Øyvind). Øyvinds beskriver at det ikke skjer noen tilpasning i den vanlige undervisningen i klassen. Den tilpasningen som gis er ekstra timer i tillegg til den ordinære undervisningen. Dette tilbudet er det flere av elevene som snakker om, uten at de nevner det som tilpasset opplæring. Line har fått tilbud om ekstragruppe, og det fungerer for henne. ”Jeg gikk jo på sånn [ekstragruppe], en time før skolen begynte. Jeg gikk på det på ungdomsskolen òg, og nå. Det hjalp. Det er jo mye lettere å få det litt enklere og så jobbe mot det litt vanskeligere istedenfor å starte med det vanskelige og ikke skjønne noe”. Slik vi tolker Line, er undervisningen hun får i denne gruppa tilpasset slik at hun mestrer den. Undervisningen i disse gruppene er enklere og mer forståelig. Samtidig er det interessant hvordan hun kontrasterer dette til den vanlige undervisningen, som i enkelte fag er for vanskelig.

Trine er også med på denne ekstragruppa. Hun forteller at ”Vi måtte spørre [læreren] om vi kunne få ekstra hjelp. [Læreren] spurte ikke oss”. Disse jentene kommer nå en time før de andre i klassen for å få mer hjelp med stoffet som skal gjennomgås. Med utgangspunkt i Foucault (1999:10; 1977: 155), må ikke disiplinering i skolen bare forstås som noe negativt. Den har også produktive aspekter rettet mot å utruste elevene med nyttige kompetanse og ferdigheter (jf. Ulleberg 2007: 71). Men elevene gir inntrykk av at den disiplineringen som skjer i den ordinære undervisningen, gjøres på måter som ikke passer dem.

Det er også elever som kunne ha tenkt seg å få ekstra hjelp og som selv har tatt initiativ til det, men ikke har fått det. Thomas har et mål om å få 3 i fellesfagene, og trenger hjelp til å nå målet.

[Læreren] spurte om det var noen som ville ha litt hjelp da for å få det til. Og jeg synes jo alt under 3 er dårlig som sagt, og jeg visste at det kom til å gå galt, jeg så jo det på prøvene. Så jeg sa at jeg ville ha hjelp, men jeg fikk ikke noe. Han prioriterte noen andre. Når vi hadde [en annen time] tok han inn noen for å ha sånn ekstratime, og det sa jo jeg at jeg ville være med på, selv om jeg hater det. Fordi jeg ville ha bedre karakter. Men jeg ble ikke med, nei (Thomas).

Thomas synliggjør her en annen utfordring. Han opplever også den ordinære undervisningen som vanskelig, og han har bedt om å få være med på ekstragrupperen læreren har tilbudt. Likevel prioriterte læreren elever som hadde lavere karakterer enn ham. Det synliggjør at det ikke er Thomas' egne vurderinger av behovet for hjelp som er avgjørende, men lærerens og skolens prioriteringer. Læreren gjør noen vurderinger av elevenes behov for ekstra hjelp. Selv om Thomas ikke har et forhold til prinsippet om tilpasset opplæring, så er det tydelig at han ikke opplever å få den hjelpen han trenger og som han har krav på (jf. OLL 2013: § 1-3). Han sier selv at han hater ekstragruppe, men han vil jobbe for å få 3. Dette synliggjør også at Thomas er motivert for å jobbe mot karakteren 3, og gjerne vil lære. Flere elever vi har snakket med, opplever det samme som Thomas. De har klare ønsker om å mestre fagene, enten i form av å få karakterer som gjør at de kan komme inn på en bestemt spesialisering, eller for å få ståkarakter i faget. Det er elever med klare mål. Men de får ikke alltid den hjelpen de ønsker. Therese mener at lærerne gjør prioriteringer hvor hun mener skolen spiller på økonomiske argumenter mot elevenes ønsker om opplæring i ekstragrupper.

Jeg føler ikke lærerne er opptatt av å tilrettelegge, det er noe de gjør bare fordi de er nødt etter å ha mast på dem i flere måneder at de må gjøre det. (...). Jeg merker det på flere av vennene mine i klassen, som sliter med [faget] og sånt, de fikk 2 og 1 i første termin. De får ikke [ekstragruppe] fordi læreren mener de er for flinke, men når du sitter med en ener og ikke kommer deg videre, da er du ikke spesielt flink. (...). Så kommer de med unnskyldninger om at det koster skolen så mye penger å sette inn ekstra ressurser, og da blir du litt sånn, ja (Therese).

Therese tydeliggjør her hvordan det skjer en form for kategorisering (jf. Foucault 1977: 171-173), der elevene plasseres i kategorien behov for ekstra hjelp eller kategorien flink nok til å

klare seg uten ekstra hjelp, et skille som ikke synes å være i overensstemmelse med elevenes opplevelse av sitt behov. Dette er interessant i lys av at prinsippet om tilpasset opplæring er en rett som skal gi alle elever, uavhengig av nivå, en likeverdig opplæring (OLL 2013: § 1-3). Som Therese beskriver, er det flere som føler de trenger hjelp, men ikke får det. Anders har en formening om av hva det er ved ekstragruppene som gjør dette tilbudet bra.

Du får helt klart mer ut av å sitte på samme grupper som [elever] som har kommet like langt som deg. Å få undervisningen tilpasset seg slik at du lærer deg det du ikke kan, istedenfor å lære deg noe ut i fra noe du ikke kan. For eksempel si at du skal lære deg en avansert måte å regne på. Da må du kunne en grunnleggende måte å regne på. Jeg kan typisk ikke den grunnleggende måten å regne på, og undervisningen går aldri tilbake til det jeg ikke kan (Anders).

Anders har ikke fått tilbud om ekstragruppe, men han har en klar formening om at det ville ha vært positivt fordi den ordinære undervisningen hopper over det grunnleggende som enkelte elever ikke kan. Her peker han på at den ordinære undervisningen ikke passer for alle, at den har en smal normal. Han forteller videre at ”Jeg ville ha følt meg takknemlig for at opplegget var tilpasset meg. At noen brydde seg om [elever] som ikke klarer seg så godt. Jeg tror jeg skulle ha klart å heve meg over [stigma] overfor den gruppen. I det minste ville jeg ha lært noe”. Anders trekker her paralleller mellom det å få ekstra hjelp og at læreren bryr seg. Det å bli tatt ut på ekstragruppe, kan derfor også tolkes som et uttrykk for at læreren ser den eleven som trenger hjelp.

Vi forstår elevenes opplevelse av ekstragruppe som et tilbud der det settes inn ekstra ressurser for å gi dem mulighet til å følge de ordinære målene i opplæringen. At flere elever ønsker å bli tatt ut i ekstragrupper i enkelte fag, tolker vi som et uttrykk for at de vil lære, de ønsker å mestre undervisningen. Samtidig kan det tolkes som en erkjennelse av at de ikke er de føyelige og formbare individene Foucault (1977: 126) beskriver. Ekstragruppene gir dem imidlertid hjelp til å mestre de felles kravene som stilles, og hjelper dem med å nå målene de har satt seg. Elevenes fortellinger tydeliggjør også at den ordinære undervisningen er for lite inkluderende. Når de etterspør ekstragrupper, uttrykker de et ønske om å få lære på andre måter og på et nivå de mestrer. Tilbudet om ekstraundervisning kan i lys av Foucault (ibid.: XIII) forstås som en del av den gjennomgripende disiplineringen han hevdet gjennomsyrrer det moderne samfunnet, der målet er å forme nyttige og kompetente individer. Han framhever også de produktive sidene ved disiplineringen, hvor ekstragrupper kan være produktivt i

den forstand at det hjelper elever med å mestre kravene som stilles (jf. Foucault 1999:10; 1977: 155). Samtidig synes det som at den disiplineringen som skjer i den ordinære undervisningen i skolen, gjøres på måter som gir smale rammer for disse elevene. De klarer ikke å leve opp til kravene slik læringen foregår. De inkluderes ikke i læringsprosessene, noe som gjør at flere elever opplever enkelte fag som vanskelige.

5.6 Et sted å være – ikke et sted å lære

I intervjuene med elevene ble det snakket om hvilke skoleerfaringer de har fra ungdomsskolen. Vi spurte blant annet om hvilke regler som gjaldt der, og hvordan disse var en del av hverdagen deres. Det kom fram at oppfølgingen av regler var en større del av hverdagen på ungdomsskolen, mens de beskrev at dette var annerledes på videregående. Mange av de samme reglene gjelder fremdeles, men oppfølgingen og kontrollen oppleves som mindre. I den sammenheng ble det også snakket mye om fravær. Mari forteller at ”lærerne og alle prater mye om fravær her. Husk på fraværet deres, for det er det eneste dere trenger for å få jobb”. På videregående har de også et større ansvar selv når det gjelder å være til stede. Noen setter pris på det økte ansvaret, mens andre opplevde at det gikk på bekostning av følelsen av å bli fulgt opp og sett av lærerne. Forskningsspørsmålet vi stilte oss på bakgrunn av elevenes erfaringer var: *Hvordan kan elevenes erfaringer med håndtering av fravær belyse institusjonelle rammer og praksiser som påvirker frafall?*

Uavhengig av hvordan elevene opplevde reglene og oppfølgingen av dem på ungdomsskolen, beskriver de at det er annerledes på videregående. Øyvind forteller at ”det er mer fritt, du må ikke ta av jakken hvis du ikke vil. Og vi kan gå til kantina midt i timen hvis vi vil. Så jeg føler vi blir behandlet mer som voksne”. Øyvind forteller at hverdagen på videregående er friere enn på ungdomsskolen. Han får bestemme mer selv, og ingen reagerer dersom han forlater timen for å kjøpe seg en brus. Han kontrasterer dette til ungdomsskolen, hvor de hadde kontroll på alt. På videregående må han i større grad være sin egen sjef. Therese forteller også at ”på ungdomsskolen ringte klokka, og da måtte du inn med en gang. Her har man litt mer ansvar selv, litt mer frihet”.

Elevene beskriver at lærerne viser dem mer tillitt og overlater mer av ansvaret til dem, noe flere av elevene setter pris på. ”Hvis du gir dem mer fri og ansvar til å bestemme, istedenfor å bli fortalt hva som skal gjøres og hvordan, vil du forstå konsekvensene. (...). Du må

bestemme litt mer selv, være mer voksen, og må tvinge deg til å ta voksne valg” (Andreas). Andreas mener at den økte friheten og ansvaret de har på videregående gjør at de selv må reflektere over og forstå konsekvensen av ting, de må være litt mer voksne. Elevene snakker om videregående som et sted med færre regler, hvor de har større frihet til å bestemme over seg selv, men samtidig et større ansvar. Ut fra elevenes fortellinger, kan det synes som at den oppfølgingen og kontrollen de forteller om fra ungdomsskolen, har endret form. Når de går på videregående, er det ingen som passer på at de følger reglene til punkt og prikke slik de beskriver at det var på ungdomsskolen. Det kan det tolkes som at lærernes rolle som overvåkere har endret seg. Kontrollen har avtatt og selvdisiplin blir viktigere (jf. Foucault 1977: 180-182).

Samtidig peker enkelte elever på at denne overgangen, som innebærer mer ansvar og mindre overvåking, har noen baksider. Hilde beskriver for eksempel at lærerne på ungdomsskolen hadde en mamma- og pappa-rolle overfor elevene. ”Men når du kommer [på videregående] blir det litt mer sånn, de bare er der, føler jeg da. De gjør ikke så mye, de er her bare for å lære bort, ikke noe mer liksom”. Hilde beskriver at lærerne på ungdomsskolen tok seg tid til å bli kjent med elevene, og at dette ikke er tilfellet på videregående. Flere beskriver dette, at de nå føler at de er mer overlatt til seg selv. Kontrollen fra lærerne har avtatt, og følelsen av at de følger opp og er opptatt av eleven, har også gjort det. Det kan synes som det skjer en brå overgang fra tett oppfølging på ungdomsskolen til større ansvar på videregående. Opplevelsen av lærernes rolle overfor elevene, kan forstås i lys av Smiths beskrivelse av hvordan styringen har endret seg. Hun beskriver at vi styres av folk som er på jobb, og som handler på vegne av organisasjonen. Slik sett må lærernes handlingsrom forstås i forlengelsen av organisasjonen som læreren produserer og er en produsent av (Smith 2005: 18). Som elevene også opplever, er lærerne mindre personlige og i større grad en som utfører en jobb, en generell aktør. Samtidig som flere setter pris på at lærerne ikke er så tett på, er det også elever som synes dette er vanskelig å håndtere. Den rollen elevene opplever at lærerne har overfor dem på videregående, gjenspeiler seg også i fortellingene om fravær.

Alle elevene sier at fravær er et tema det snakkes mye om, hvor viktig det er at de er til stede og ikke får fravær. Svein forteller at ”Før jul tok [læreren] opp fraværet til alle i klassen på whiteboarden, fordi det var så alvorlig. Han snakket mye om det. Alle har så mye fravær og sånt”. Svein forteller at lærerne er opptatt av fraværet, og at de ofte snakker om hvor viktig det er at de er på skolen. For å unngå ugyldig fravær, minner lærerne dem på at de må levere

egenmelding. Tina forteller: ”[Læreren] er flink til å minne oss på at vi må levere egenmelding når vi har vært borte, og det nevner [læreren] så å si hver fredag. Det er alltid noen som glemmer det”. Som Tinas sitat viser, foreller lærerne jevnlig at de må levere egenmelding. Hyppige påminnelser om egenmelding kan tolkes som et forsøk på hjelpe elevene. Samtidig er det flere elevene som forteller at det ikke er så enkelt å huske på det. Dette peker på at ansvaret kan være krevende å forvalte.

Ansvaret elevene beskriver, kan knyttes til ordensreglementet for videregående skoler i fylket, som beskriver hvilke regler som gjelder for fravær (jf. Smith 2005; STFK 2012). I dette styringsdokumentet beskrives det at hensikten med rutinene og reglene knyttet til fravær, er at de skal være mest mulig like de forventningene og kravene elevene vil møte i arbeidslivet (STFK 2012: 4). Dette innebærer blant annet at elevene skal levere egenmelding ved sykefravær⁴⁴. I ordensreglementet beskrives også konsekvensene av å ha ugyldig fravær. Disse har flere av elevene et bevisst forhold til. Øyvind forteller: ”de med stort fravær får jo ikke vurdert i mye, og det blir vanskelig for dem å ta fagbrev og få lærlingeplass”. Øyvind beskriver at elever med stort fravær kan risikere å ikke bli vurdert i fag, noe som kan gjøre det vanskelig å få lærlingeplass.

Terje forteller at lærerne gir beskjed om konsekvensene av mye fravær. ”Det er jo sykt mye fravær enkelte ganger, men det har blitt litt bedre utover året. Det er kanskje fire stykk i klassen som har over 20 fraværsdager. De får beskjed om at hvis de er borte en time til, så blir de ut fra skolen”. Han henviser ikke til konkrete beskrivelser i ordensreglementet, men han har en forståelse av at for mye fravær kan føre til at elever mister skoleplassen sin. Einar har en lignende forståelse. ”Jeg kommer til å slite litt når jeg søker meg inn, siden det første halve året nå hadde jeg maks antall dager fravær. Så da var jeg på skolen i to måneder i strekk uten å være borte en time. Må man, så må man”. Det kan tolkes som at Einar har en forståelse av at det finnes en grense for hvor mye fravær han kan ha før han mister skoleplassen sin. Dette er interessant med tanke på at det ifølge ordensreglementet ikke er riktig å fastsette en generell grense for hvor mye fravær som aksepteres, fordi det strider mot det overordnede prinsippet om at opplæringen skal tilpasses den enkelte eleven⁴⁵ (STFK 2012: 4).

⁴⁴ Elever har mulighet til å ta ut 12 sykefraværsdager i løpet av et skoleår (STFK 2012: 3).

⁴⁵ I ordensreglementet står det at høyt fravær kan føre til at det ikke kan settes standpunktarakter, men at det er opp til den enkelte lærer å vurdere dette. (STFK 2012: 4). Det står ingenting om at en elev kan miste skoleplassen sin, men hvis det oppstår tvil om hvorvidt en elev har sluttet, for eksempel på grunn av

Elevene som har hatt og fremdeles har en del fravær, får de samme beskjedene fra lærerne. Budskapet rundt fravær synes å være standardisert og ensrettende, rettet mot å forme disse elevene som gruppe. De får beskjed om at de står i fare for å få *ikke vurdert* i fag der de har stort fravær, og at de kan miste plassen sin. På spørsmål om noen tar kontakt med elevene når de er borte, svarer Trine: ”Hvis jeg er borte, så spør vennene mine meg om jeg er syk. Men ikke lærerne, nei. Det virker ikke som om de er interessert i at vi ikke skal slutte”. Vi tolker Trines svar på dette spørsmålet som at lærerne ikke er opptatt av hvorfor elevene er borte. Som Mari forteller: ”Vi får banket inn i hodet at det å være til stede er det viktigste”.

Det går igjen i elevenes fortellinger at det er tilstedeværelsen som er det viktige, ikke årsakene til at de ikke er på skolen. I forlengelsen av dette sier Mari også at ”Det at vi er her, virker som det eneste som teller”. Hun opplever at lærerne er veldig opptatt av å formidle at de må være på skolen, men ikke nødvendigvis opptatt av hva de gjør der. Slik vi tolker Mari, synes det som at tilstedeværelse formidles som et mål i seg selv. Heidi sier også at «noen ganger så sier [læreren] at vi må møte opp for å unngå at vi skal få fravær”. Slik vi forstår det, opplever flere elever at tilstedeværelsen er det viktigste, og at det først og fremst handler om å unngå fravær på vitnemålet. Slik sett kan det synes som at lærerne er opptatt av fravær, ikke av å inkludere eleven.

Søkelyset på tilstedeværelse gjenspeiles også i andre elevers fortellinger. Einar forteller at ”Jeg drar på skolen for å ikke få fravær. Det er egentlig bare det”. Einar mangler motivasjon til å dra på skolen, men som han også sier: ”Når jeg har kniven på strupen og må, da har jeg ikke noe problem med det”. Elevene beskriver at de er skoleleie, og slik har det vært lenge. Dette er selvfølgelig et vanskelig utgangspunkt for lærerne, og det kan være rasjonelt å bruke enkle, konkrete og forståelige midler for å få elevene til å komme til timene. Samtidig forteller elevene at de kjeder seg på skolen, at mye av det de lærer oppleves lite relevant, og at flere av fagene er vanskelige for dem.

Med utgangspunkt i disse fortellingene, kan det å oppfordre elever til å komme på skolen for å være til stede, synes som en enkel løsning på et komplekst problem; et problem som handler mer om innholdet i elevenes skolehverdag enn om den enkelte elevs vilje til å fysisk møte opp på skolen. Slik vi forstår praksisen rundt fravær, virker det som den er en form for ytre styring. Samtalene om hva som motiverer elevene, om hvordan han eller hun opplever

fraværet, skal skolen sende en skriftlig forespørsel. Dersom eleven ikke har besvart henvendelsen innen en frist på 3 uker fra brevet er mottatt, skal eleven ansees som sluttet (ibid.: 3)

undervisningen eller skoledagen generelt – med andre ord den individuelle oppfølgingen og dialogen med hver enkelt elev – er fraværende.

Elevenes fortellinger gir inntrykk av at det eksisterer bestemte måter å snakke om og håndtere fravær på. Elevenes historier viser et mønster på tvers av klasser og enkeltelever, som beskriver hvordan de opplever at lærere snakker om fravær basert på generelle retningslinjer utarbeidet for alle videregående skoler i fylket (jf. Smith 2005: 120-121). Vi mener her vi kan snakke om en institusjonell fraværsdiskurs, hvor måten lærere snakker om og håndterer fravær på, skjer på en bestemt måte (ibid.). Smith (ibid.: 225) skriver at institusjonelle diskurser er objektiverende. I samtalene vi har hatt med elevene, kan det synes som at elevenes erfaringer om hvorfor de er borte, usynliggjøres i institusjonens håndtering av fravær (jf. ibid.). Det virker altså som at fravær, i likhet med frafall, forstås og håndteres som en fraværsproblematikk, der ingen spør elevene hvilke problemer de har som gjør at de ikke kommer på skolen. Mari peker på konsekvensene av en slik måte å forstå fravær på. Hun sier at lærernes måte å håndtere fravær og tilstedeværelse på, resulterer i at læringsutbytte og faglig utvikling kommer i andre rekke.

Karakterene er bare et tall, men fraværet er viktig. Skal man være lege så må man ha gode karakterer (...) Når vi får masa inn i hodet hele tiden at ”drit i karakterene – det er fraværet som teller”, er det lett å bare drite i karakterene. Og bare være på skolen og ikke gjøre en dritt i timene fordi det har jo ikke noe å si likevel. Fordi du får deg jobb likevel, liksom. Da er det veldig lett at elevene bare dropper ut av fagene helt, og bare er på skolen for å ikke få fravær (Mari).

Skolen blir med andre ord et sted elevene må være, men ikke et sted hvor de er for å lære.

5.7 Oppsummering av analyse

Første kapittel i analysen (5.1) tar utgangspunkt i forskningsspørsmålet: *Hvordan kan elevenes begrunnelse for valg av yrkesfag gi innblikk i hvordan Utdanningslinja og tilbudsstrukturen koordinerer elevenes tilstedeværelse i videregående?* Elevene forteller at videregående ikke oppleves som et reelt valg dersom de skal få seg en jobb. I analysen knytter vi elevenes utsagn til Utdanningslinja. Den politiske strategien som har definert at alle skal ha en utdanning (St.mld. 44 (2008-2009)). Vi argumenterer for at *Utdanningslinja* både må betraktes som et produkt og en produsent av en politisk diskurs som påvirker hvordan elevene

vrurderer sine veivalg for å få arbeid og for å stå trygt i arbeidslivet (jf. Foucault 1997: 199-200). Imidlertid belyser elevenes utsagn at de to hovedveien i tilbudsstrukturen, yrkes- eller studiekompetanse, ikke harmonerer med elevenes utdanningsambisjoner. Mange på yrkesfag ønsker ikke en yrkesutdanning – de har valgt yrkesfag fordi de ikke ønsker å gå et studieforbereidende utdanningsprogram. For å fullføre må de ta et krevende studieforbereidende påbyggår, og vi argumenterer for at de to hovedveiene skaper noen utfordringer med utgangspunkt i ideen om at alle skal ha utdanning og at alle kan fullføre opplæringen.

Andre kapittel i analysen (5.2) tar utgangspunkt i forskningsspørsmålet: *Hvordan kan organiseringen av inntak til videregående ha betydning for elevenes opplevelse av fellesskapet med eleven i klassen?* Elevene forteller at det har skjedd en differensiering med tanke på interesser og ferdighetsnivå i overgangen fra ungdomsskolen til videregående. Vi argumenterer for at differensiering skjer på grunn av inntaksordningen til videregående opplæring (STFK 2008; STFK 2011). Eleven opplever overgangen som positiv fordi de setter pris på å gå i en klasse der interesse- og ferdighetsnivået mellom elevene er jevnere enn på ungdomsskolen.

Tredje kapittel i analysen (5.3) tar utgangspunkt i forskningsspørsmålet: *Hvordan opplever elevene fordelingen av fellesfag og programfag i yrkesopplæringen?* Elevene trekker frem de yrkesspesifikke programfagene som en mestringsarena på videregående. Samtidig forteller de at mengden teorifag, fellesfag, gjør skolehverdagen til en utfordring. De sliter med å motivere seg i fag de ikke synes er interessant eller relevant for deres framtidige yrke. Manglende motivasjon fører til manglende mestring, og elevene beskriver derfor at de er borte eller bare fysisk tilstede i timene. Vi argumenterer for at innføringen av fellesfag på yrkesfag handler om gi elevene mulighet til å ta studiekompetanse og bli produktive i et kunnskapssamfunn (jf. Foucault 1999: 152), men at elevenes erfaring tyder på at den politiske ambisjonen ikke tar høyde for deres yrkesambisjoner og forutsetninger.

Fjerde kapittel i analysen (5.4) tar utgangspunkt i forskningsspørsmålet: *Hvordan kan elevenes erfaring med undervisningen i fellesfagene gi et innblikk i hva som koordinerer lærerens rolle i institusjonene?* Elevene forteller at måten fellesfagene undervises på i skolen ikke tar høyde for deres forutsetninger og interesser. De peker på at undervisningsmetodene er for vanskelige for dem. Elevene sier at det var en grunn til at de valgte yrkesfag på videregående, og at praktiske arbeidsmåter som anvendes i programfagene kunne gitt dem

større læringsutbytte i fellesfagene. Vi argumenterer for at lærerne står overfor et dilemma når de skal ta høyde for den enkelte elevs forutsetninger og interesser. Utviklingen i skolen har medført skjerpede krav til læringsutbyttet, og vi mener de grunnleggende ferdighetene og de internasjonale testene er forankret i en teoretisk tradisjon som legger press på lærerens handlingsrom og metodefrihet som forfordeler elever med en praktisk interesse.

Femte kapittel i analysen (5.5) tar utgangspunkt i forskningsspørsmålet: *Hvordan opplever elevene at tilpasset opplæring brukes til å inkludere dem i skolefaglige prosesser?* Elevene forstår tilpasset opplæring som noe de ikke trenger fordi de er *normale* eller ikke har spesielle behov. Samtidig etterspør de mer hjelp i form av *ekstragrupper* eller *ekstra undervisning* for å leve opp til kravene i den ordinære undervisningen. Vi argumenterer for at ekstragrupper er et positivt tilbud fordi det hjelper elevene med å innfri kravene i den ordinære undervisningen. Samtidig peker det på at den ordinære undervisningen er for smal i den forstand at den ikke inkluderer alle elevene i gode skolefaglige læringsprosesser.

Sjette kapittel i analysen (5.6) tar utgangspunkt i forskningsspørsmålet: *Hvordan kan elevenes erfaringer med håndtering av fravær belyse institusjonelle rammer og praksiser som påvirker frafall?* Elevene beskriver at de har mer frihet på videregående sammenlignet med ungdomsskolen, men at det samtidig hviler et større ansvar på dem. Dette gjelder spesielt fravær. Elevene beskriver at det å være tilstede framstår som viktig for å unngå fraværstimer på vitnemålet som kan påvirke hvorvidt de får jobb etter videregående. Vi argumenterer for at det her er snakk om en institusjonell fraværstimer hvor måten lærerne snakker om, og håndterer fravær, skjer på en bestemt måte. Dette medfører at elevenes problemer og erfaringer ikke inkluderes, og at elevene opplever at skolen blir mer et sted å være enn et sted å lære.

6. Å fullføre eller å ikke fullføre – eller å lære eller å ikke lære?

I denne delen vil vi synliggjøre to viktige diskusjoner som har stått sentralt i dette prosjektet. Den første (6.1) handler om å reflektere over og redegjøre for hva elevenes erfaringer og vårt vitenskapsteoretiske rammeverk kan bidra med i en frafallsdebatt spesielt, og i forståelsen av sosiale fenomener og problemer mer generelt. Altså hva en metodologisk ramme basert på institusjonell etnografi kan bidra med, og hvordan rammen ligger til grunn for hvordan vi forstår og diskuterer funnene i vår analyse. Den andre diskusjonen (6.2) er knyttet til hvordan

elevenes erfaringer og problemer i skolen peker på diskurser og styringsdokumenter som kan innvirke på hvorvidt elever fullfører eller ikke fullfører videregående opplæring. Diskusjonen vil følge opp de konkrete funnene i analysen og gi et svar på den overordnede problemstilling. I et siste kapittel (6.3) har vi valgt å perspektivere våre funn i lys av tekster som ikke er virksomme i vår analyse, samt diskutere hvordan en redefinerings av nytteaspektet i skolen kan redusere frafall ved å gjøre opplæringen mer inkluderende for flere.

6.1 Hva kan elevenes erfaringer og vårt blikk bidra med?

Jeg tror ikke politikerne tenker over at ungdommer slutter på grunn av skolen. Jeg tror de tenker at vi er late. Vi er så late at vi ikke orker ingenting. Vi sitter bare hjemme og spiller. Hvis videregående hadde vært litt mer sånn... når vi har søkt oss inn og valgt oss linje – kanskje de skal prøve å beholde oss? "Oi, hun slutta", sier de bare. Prøv og gjør skolen litt spennende så de ikke slutter (Trine).

Trines sitat illustrerer vårt hovedpoeng i oppgaven. I innledningen skrev vi at vi ønsket å besvare problemstillingen *hvordan kan yrkesfagelevers hverdags erfaringer fra skolen belyse årsaker til at elever ikke fullfører videregående?* Vi har rettet blikket mot det institusjonelle, og undersøkt hvordan Trine og andre elevers erfaringer kan brukes til å utforske trekk ved institusjonen som innvirker på om yrkesfagelever fullfører videregående opplæring.

Vi har snakket med elever som fortsatt går i opplæringen for å få et bilde av hvordan diskurser og styringsdokumenter koordinerer deres hverdags erfaringer i skolen. Vi har bevisst gått bort fra at avsluttet opplæring skal være et kriterium for å forske på frafall. Som vi vil vise til i diskusjonen (6.2), handler ikke en diskusjon om frafall nødvendigvis bare om elever fullfører eller ikke fullfører. Med utgangspunkt i vår empiri handler også om hvordan kunnskap defineres, og hvorvidt elever inkluderes eller ikke inkluderes i læringsprosesser.

Innledningsvis beskrev vi at Kunnskapsløftets visjon var å skape en bedre kultur for læring slik at alle elever skal stå bedre rustet til å mestre og utvikle kunnskapssamfunnet (UFD 2004b). I forlengelsen av satsingen på kunnskap, ble det et mål å heve læringsutbyttet og kompetansen til de elevene som ikke lever opp til kravene og som faller fra underveis (jf. Clemet 2003; NOU 1991, 1: 4; St.mld. 30: 58 (2003-2004); St.mld 44: 5 (2008-2009)). Når vi har snakket med elevene og rettet blikket mot det institusjonelle, peker elevenes erfaring på at det er noe ved målene og utformingen av videregående opplæring som ikke passer for alle.

Elevene beskriver at opplæringen, spesielt i fellesfagene, ikke tar høyde for hvilke evner og talenter elevene har og som de ønsker å utvikle. Med andre ord sier de at måten skolen har vektlagt nytte og definert kunnskap på, tenderer til unytte siden opplæringen ikke legges til rette for deres forutsetninger og interesser. Slik vi har skrevet fram og argumentert for i analysen, blir skolen for noen elever dermed et sted å være framfor et sted de er for å lære.

Fraværshåndteringen som elevene beskrev, virker å ta utgangspunkt i at fraværet er et problem. Selv peker elevene på at det også oppstår problemer når de er til stede fordi de ikke mestrer de faglige kravene som stilles. Vi forstår elevenes beskrivelser der tilstedeværelse blir et mål i seg selv, som en analogi og aktualisering av hvorfor noen fullfører og noen slutter på skolen. Skolens forståelse av og kommunikasjon knyttet til fravær og tilstedeværelse som viktig for å fullføre utdanningen og få seg en jobb, kan betraktes som en lokal fortelling som vi mener har tydelige paralleller til måten politikerne forstår frafall fra videregående på. Frafall er et problem som skal reduseres. Det handler ikke om problemene til elevene og årsakene til at de er borte fra skolen eller slutter, men om ”å bekjempe et uakseptabelt høyt frafall” (Solberg & Jensen 2013: 57).

For oss har det vært et mål å starte undersøkelsen fra elevenes ståsted forankret i deres faktiske skolehverdag (jf. Smith 2005: 51). I vår tilnærming har derfor elevenes ekspertkunnskap og konkrete erfaringer stått sentralt.

Lærerne har sagt at de har gitt meg opp direkte til meg på [ungdomsskolen og videregående]. Når du får høre det ikke bare én gang, men flere ganger, så følte jeg meg ganske unyttig og håpløs. Når jeg kom [i denne klassen] og ble møtt med blide lærere og greie kompiser rundt meg, følte jeg faktisk at jeg fikk til noe. For en gang skyld var jeg god på noe på skolen. Det har hjulpet meg enormt mye. (...). Det er utrolig hvor mye det kan forandre seg på et år. Det er jo ikke slik at jeg har forandret meg så mye over en sommer. Det er jo ikke slik at jeg startet på skolen i høst og tenkt at det skulle bli pissbra. Hvert år har det jo vært problemer (Anders).

Anders illustrer at han alltid har blitt betraktet som et problem. Det har jo vært problemer hvert år. I år skjedde det endringer i måten han ble møtt på i skolen, og han sier det er utrolig hvor mye skolehverdagen har forandret seg på ett år. I likhet med Anders' beskrivelse av at han ble møtt og forstått på en annen måte, ønsket vi å vende blikket bort fra å betrakte frafall og frafallselever som et problem. Vi ønsket å utforske hvilke problemer Anders og andre elever har erfart i sin skolehverdag, og som kan innvirke på om de fullfører eller ikke

fullfører. Vi vil derfor si at vårt prosjekt og vår inngang har to bidrag, der det ene er mer konkret enn det andre. For det første har vi bidratt med empiri i skole- og frafallsforskningen som kan bidra til å forstå hvorfor elever fullfører eller ikke fullfører videregående opplæring. For det andre har vi videreutviklet et forskningsdesign forankret i institusjonell etnografi som beskriver hvilke premisser som kan ligge til grunn for forskning og politikk der målet er å forstå sosiale fenomener og gripe inn i sosiale problematikker.

6.2 Når alle skal utdannes og inkluderes i et kunnskapssamfunn

Elevene beskriver valget av yrkesfag som en positiv overgang fra ungdomsskolen. På videregående ble de i større grad en del av et interesse- og ferdighetsfellesskap som har gitt dem mulighet til å være seg selv og mestre de faglige kravene. Slik sett kan videregående generelt og yrkesfag spesielt forstås som et alternativ som inkluderer elevene i et faglig og sosialt fellesskap de verdsetter. Vi kan si at organiseringen av videregående opplæring skaper nærværsfaktorer som har positiv innvirkning på elevenes tilhørighet til skolen. Elevene beskriver ungdomsskolen som forløperen til studiespesialisering, noe samtlige av disse elevene har valgt seg vekk fra. De fortalte at de ikke lenger ville gå ”vanlig skole”, men et utdanningsprogram som hadde et annet faglig tilbud enn det de opplevde på ungdomsskolen. Det synes som at differensieringen som skjer i overgangen fra ungdomsskole til videregående, når det gjelder grunnskolepoeng og linjevalg, har positiv innvirkning på elevenes opplevelse av videregående skole.

Det sosiale og det faglige har blitt bedre, men de sier samtidig at deler av opplæringen oppleves krevende i deres skolehverdag. Elevenes beskrivelser peker i retning av to hovedutfordringer. For det første stilles det stramme krav til hvilke fag elevene skal ha og hvilke ferdigheter de skal tilegne seg. Kravene til hva elevene skal lære, leder til det andre punktet, nemlig at de to hovedveiene i tilbudsstrukturen – yrkes- eller studiekompetanse – ikke gir rom for å favne elevenes utdanningsmotivasjon og yrkesambisjon.

Som vi har argumentert for i analysen, vil vi hevde at prinsippet om at det ikke skal eksistere *blindveier*, kan forstås som en institusjonell diskurs som legger føringer på styringsdokumentene og målene som koordinerer elevenes aktiviteter i skolen (jf. Farstad 2013: 25; Smith 2005: 120). Med blindvei som en institusjonell diskurs, mener vi at alle utdanningsprogram i opplæringen er strukturert slik at ”det skal være mulig å gå videre til

høyere utdanning fra alle studieretninger” (NOU 1991, 4: 4). I vårt utvalg er det kun én elev som nevner at det kan være aktuelt å studere videre på en høyskole. For de resterende elevene, som vil ut i arbeidslivet uten studiekompetanse, er ikke nødvendigvis muligheten til å kunne studere videre et gode. Tvert imot framstår denne muligheten som et hinder for å kunne mestre og fullføre utdannelsen fra videregående opplæring.

Elevene peker på fordelingen av timer mellom fellesfag og yrkesspesifikke programfag, samt hvordan teoretiske og praktiske arbeidsmåter brukes i undervisningen. Selv om dagens læreplanverk blir beskrevet ”som selve sluttsteinen i en lang historisk prosess hvor to store læringstradisjoner forankret i henholdsvis praktisk og teoretisk opplæring skulle føres sammen” (Olsen & Seljestad 1996: 240; Michelsen & Høst 2009: 221), forteller elevene at de opplever teoretiske og praktiske fag som en dikotomi der teoretiske og praktiske undervisningsmetoder følger fagindelingsen. Elevene sier de liker og mestrer programfagene og utplassering i bedrift, mens de understreker at de misliker fellesfagene i sin nåværende form. Slik vi forstår elevene uttrykker de at de vil nå målene og lære i fellesfagene, men at mengden fellesfag i skolehverdagen og måten undervisningen skjer, forringer læringsutbyttet.

De sier at alternative læringsmetoder og praktisk undervisning kunne ha vært et nyttig virkemiddel for dem i fellesfagene. Som de selv sier har de valgt seg vekk fra studieforbereidende opplæring for å ta en utdanning med mer praktiske fag og praktisk undervisning. Elevene foreslår selv at arbeidsmetodene som de mestrer i de yrkesspesifikke programfagene, også kunne ha fungert i fellesfagene. De sier det ville gjort fellesfagene mer relevante og interessante for deres framtidige yrke, og dermed virket motiverende.

Visjonene bak dagens utdanningssystem er at alle kan lære mer, at Norge skal få mer ut av befolkningens talent, og at alle skal stå bedre rustet til å mestre og videreutvikle kunnskapssamfunnet (NOU 1991, 4: 4; UFD 2004b: 4). Innledningsvis beskrev vi at kunnskapssamfunnet er en samtids- og framtidsdiagnose som peker på at vi har gått inn i en ny æra av produksjonsformer (jf. Dale 2010: 22). Det produserer ikke lenger konkrete produkter som i industrisamfunnet – produksjonen er knyttet til tjenesteytelser, naturvitenskap, teknologi og forskning (ibid.: 22). Visjonen om at Norge skulle videreutvikles som et kunnskapssamfunn, ledet til endringer i opplæringen. Ved Reform 94 fikk alle opplæringsrett som ga alle elever mulighet til å oppnå yrkes- eller studiekompetanse, der det samtidig ble presisert at det skulle være mulig å ta høyere utdanning fra alle utdanningsprogram. Kunnskapsløftet hadde som intensjon å øke gjennomføringsgraden i

opplæringen ved å sette elevenes faglige læringsutbytte i sentrum (NOU 1991, 1: 4; UFD 2004a; UFD 2004b).

Det ble innført læreplaner med mål som konkret beskrev hva elevene skulle kunne når de hadde gjennomført et fag. Lesing, skriving, regning, IKT og muntlig ferdighet ble innført som fag- og trinnoverskridende ferdigheter ble innført i alle fag, og timetallet i realfag ble økt på alle trinn (UFD 2004b: 3; KD 2006: 8; Solheim 2009: 27). Disse endringene kan forstås som en biopolitisk styring der visse typer kunnskaper og ferdigheter formidles som viktige (jf. Foucault 1999: 152). Spørsmålet er imidlertid om måten kunnskap i kunnskapssamfunnet har blitt definert på i skolen, er snevrere enn både arbeidsmarkedets muligheter og elevenes interesser og forutsetninger (jf. Halvorsen 2014).

Elevenes erfaringer indikerer at måten kunnskap, kompetanse og ferdigheter er operasjonalisert i skolesystemet på for å få mer ut av befolkningens talent, er for snever. Vår analyse tyder på at defineringen av yrkes- eller studiekompetanse, og presiseringen av hvilke ferdigheter elevene skal utvikle, gjør at videregående opplæring ikke passer for alle. Deres fortellinger tyder på at mer vektlegging av lesing, skriving og matematikk i opplæringen, ikke gir dem bedre ferdigheter. De beskriver det som at de får mer av det de ikke liker, og at dette blir et problem i hverdagen som gjør det vanskelig å motivere seg for skole, og mer krevende å fullføre opplæringen, slik de ønsker.

Det politiske svaret på at elever har lave ferdigheter i et fag og står i fare for å ikke fullføre opplæringen, er større bevilgninger til oppfølging av enkeltelever som ikke lever opp til de institusjonelle kravene, for eksempel mer ressurser til Oppfølgingstjenesten og spesialpedagogiske tiltak (St.mld. 30: 58 (2003-2004)). Elevenes fortellinger om tilpasset opplæring uttrykker at de ønsker å leve opp til kravene og forventningene som stilles. De takker ja til tilbud som hjelper dem med å mestre den ordinære undervisningen, og til å nå de målene de har satt seg. Elevene etterspør og benytter seg av tilbud som ekstragrupper, men slik vi forstår elevene, handler deres ønske om å delta i spesifikke oppfølgingstiltak at disse gir dem mulighet til å mestre og lære. På den ene siden kan vi derfor si at ekstraundervisning framstår som et positivt tilbud elevene har nytte av. På den andre siden forteller det også noe om at den ordinære undervisningen ikke favner alle.

Vi mener dette peker i retning av det som beskrives som dilemmaet med et målstyrt læreplanverk, der kravene til elevenes læringsutbytte har blitt skjerpet og spesifisert (jf. Dale

m.fl. 2011: 4). Skolen og lærerne står i utgangspunktet fritt til å definere hvordan elevene skal nå målene i læreplanverket, og hvordan de skal kunne utvikle sine evner og talenter i tråd med sine forutsetninger og interesser (jf. Udir 2006c; OLL 2013 § 1-3). Når standardiserte mål står beskrevet i læreplanen og de internasjonale testene legger press på hvilke ferdigheter som er viktige i opplæringen, kan det gjøre det krevende for en lærer å differensiere og tilpasse den ordinære undervisningen som elevene får tilbud om.

Elevene beskriver at ekstragrupper hjelper dem å mestre kravene i den ordinære undervisningen, og å nå kompetansemålene som er nedfelt i læreplanverket. I den ordinære undervisningen mestrer de ikke matematikk, men når de får ekstraundervisning, klarer de å leve opp til de institusjonelle kravene. Ikke fordi at målene de skal nå endres, men fordi mer undervisning enn de andre elever får, hjelper dem å nå de samme målene i læreplanverket. Tilpasset opplæring skal i utgangspunktet være et tilbud der undervisningen skal tilpasses slik at elevene får utvikle sine evner og talent i tråd med sine forutsetninger (OLL 2013: § 1-3). Men elevenes beskrivelser tyder på at den tilpassede opplæringen de får i ekstragrupper kun er et annet middel for at de skal nå de samme målene som de andre elevene som deltar i den ordinære undervisningen. Det følgende spørsmålet blir derfor om tilpasset opplæring skal være en rettighet for at elevene skal få utvikle *sine evner og talenter*, eller om det skal være et ekstratilbud som hjelper elevene med å innfri de standardiserte kravene til læringsutbytte, og dermed gjør dem bedre i stand til å utvikle spesifikke evner i tråd med skolens målsettinger.

Skolens formål er i utgangspunktet å ”gi alle elever, lærlinger og lærekandidater like muligheter til å utvikle sine evner og talenter individuelt og i samarbeid med andre” (Udir 2006a: 2). Imidlertid har det økonomiske nytteaspektet knyttet til befolkningens utdanningsnivå og økonomisk vekst i samfunnet blitt mer framtrødende i de seneste utdanningsreformene. Det vil si at skolen skal utnytte elevenes evner og forutsetninger best mulig, samt styre hvilke talenter og evner elevene skal utvikle (Lødding m.fl. 2005: 7; Telhaug & Mediås (2003: 294). Slik vi forstår at elevene opplever måten nytte og kunnskap er definert på i skolen, framstår den heller som mindre nyttig fordi fag og læringsmetoder gjøres på en smalere måte enn bredden i elevenes forutsetninger og interesser skulle tilsi. Ut fra det vi har analysert fram, handler det om fagene som tilbys i opplæringen, hvordan læringsutbytte defineres, og rommet lærerne har til å legge opp en undervisning som tar høyde for individuelle interesser og forutsetninger.

Utformingen av dagens videregående opplæring tar utgangspunkt i at alle skal utdannes til å bli bidragsyttere eller videreutviklere av kunnskapssamfunnet (UFD 2004b: 3). Når alle skal utdannes til et kunnskapssamfunn i videregående opplæring, blir frafall et problem fordi utdanning og visse typer ferdigheter legges til grunn som viktig i kunnskapssamfunnet. At elever oppnår lav kompetanse eller faller fra er ikke nødvendigvis et problem for inklusjon av mennesker i et samfunns- og arbeidsliv. Høst viser til at arbeidsmarkedet for ufaglærte i Norge ikke er så stramt som den politiske diskursen antyder (Halvorsen 2014). Falch m.fl. (2010: 48-50) sier til og med at sjansen for å være arbeidsledig og trygdemottaker bare øker henholdsvis to og tre til fem prosent for frafalte elever sammenlignet med elever som har fullført videregående. Imidlertid blir det et spørsmål om hvilke premisser som ligger til grunn for inklusjon og eksklusjon når skolens utforming og innhold baserer seg på ideer om kunnskapssamfunnet. Våre elevers fortelling tyder på at skolen definerer hvilke evner og talenter de skal utvikle, og at dette går på akkord med deres interesser og forutsetninger.

For elevene vi har snakket med framstår altså institusjonens operasjonalisering av kunnskapssamfunnet som den mest fremtredende problematikken i deres hverdag. Når skolens formål og utforming tenderer i retning av praksiser som omhandler inklusjon av elever i et kunnskapssamfunn, mener vi det får noen institusjonelle konsekvenser som kan forstås som bidrag til at elever ikke fullfører opplæringen. En opplæring som baserer seg på å utdanne mennesker til et kunnskapssamfunn, ekskluderer elever som ikke lever opp til kravene institusjonen setter til dem. Med andre ord peker elevenes erfaring på at de premissene og kriteriene som skolen har satt for inklusjon i samfunns- og arbeidsliv, i seg selv medfører eksklusjon fra opplæringen. Når kravene til hva elevene skal lære og hvilke ferdigheter de skal utvikle blir smalere enn det mangfoldet av forutsetninger og interesser elevene representerer, vil det nødvendigvis føre til at noen avslutter opplæringen.

6.3 Perspektivering: Redefinering av nytteaspektet for å redusere frafall?

I vår analyse har vi referert til flere styringsdokumenter vi mener koordinerer elevene. Imidlertid er det interessant at elevenes erfaring, ut fra det vi har analysert fram, knyttes til deler av læreplanverket. Styringsdokumenter som sies å ha verdi kommer ikke til uttrykk i erfaringene til elevene vi har snakket med. Ved siden av de fagspesifikke læreplanene, eksisterer både Læringsplakaten og den generelle læreplanen. Der framgår det blant annet at det fremste målet i skolen er utvikling, og at dette innebærer å møte barn, unge og voksne på

deres egne premisser (Udir 2006a; Udir 2006b). Styringsdokumentene som vektlegger at elevene skal utvikle nysgjerrighet og lærelyst, er ikke begreper som kommer til uttrykk i elevenes beskrivelser av skolen. Det samme kan sies om retten elevene har til å velge *kompetansebevis*⁴⁶ som en tredje vei og et alternativ til yrkes- eller studiekompetanse.

Med andre ord framstår det som at det bare er deler av læreplanverket kommer til syne gjennom det elevene fortalte oss, og vår tolkning av empirien. Det framstår altså som at noen styringsdokumenter koordinerer og styrer elevene, mens andre styringsdokumenter ikke har en like tydelig bro til de aktivitetene som skjer i skolen. Det kan sies at læreplanverket som helhet er utformet for at skolen skal være inkluderende og romme det mangfoldet av elever som har opplæringsplikt i grunnskolen og opplæringsrett i videregående opplæring. Dersom det er slik at bare deler av læreplanverket er å betrakte som virksomme styringsdokumenter i skolen, kan det peke på at skolen kun praktiserer deler av formålet, og at skolens opplæringstilbud dermed ikke blir like inkluderende for alle.

De tekstene som ivaretar nytteaspektet ved utdanningen er imidlertid svært framtreddende i elevenes fortellinger. Vi mener derfor det er berettiget å stille spørsmål ved om skolens formål skal være å sette kriterier for inklusjon og eksklusjon av elever, og dertil skape frafall. Et frafall som først og fremst signaliserer at en gruppe elever ikke lever opp til kravene som er satt for å bli en bidragsyter og en videreutvikler av et kunnskapssamfunn. Ut i fra elevenes fortellinger, vil vi hevde at en redefinerings av nytteaspektet i skolen kan bidra til å gjøre normen for hva skolen skal inneholde, mindre smal og mer inkluderende. Altså mindre eksklusjon og mindre frafall. Da blir spørsmålet om skolens mål er å integrere og gjøre alle til bidragsytere i et kunnskapssamfunn slik kunnskapssamfunn er definert i dag, eller om formålet skal være å inkludere elever på en måte som tilrettelegger for at flest mange får mulighet til å utvikle sine evner og talenter slik at de kan bidra i samfunnet. Hvis målet er å redusere antallet elever som frafaller, vil vi i forlengelse av våre funn hevde at spørsmålet heller handler om hvordan skolen kan endre sine institusjonelle rammer og praksiser slik at flere elever inkluderes i videregående opplæring.

⁴⁶ I Reform 94 ble det kalt *dokumentert delkompetanse*, mens det i Kunnskapsløftet kalles *kompetansebevis*. Hensikten med et tredje alternativ ved siden av studie- og yrkeskompetanse har vært at det skal være en dokumentasjon av de delene av opplæringen som elevene har fullført selv om eleven ikke har fullført til yrkes- eller studiekompetanse (Lødding m.fl. 2005: 11; Markussen 2000: 61; NOU 1991, 4: 4-7).

7. Avslutning

Kunnskapsløftets visjon er å skape en bedre kultur for læring slik at alle elever skal stå bedre rustet til å mestre og utvikle kunnskapssamfunnet (UFD 2004b: 3). Lave skår på internasjonale tester og høyt frafall fra videregående opplæring, ble derfor betegnet som et ”svært bekymringsfullt” problem av tidligere utdannings- og forskningsminister Kristin Clemet (UFD 2004a). Tiltakene som har vært iverksatt for å øke læringsutbyttet og redusere frafallet, har derfor vært knyttet til oppfølging og kartlegging av elever som har lave ferdigheter eller som står i fare for å falle ut av videregående opplæring (KD 2013a).

I denne oppgaven har vi valgt å gå bort fra å definere frafall som et problem. Oppgaven omhandler istedenfor de problemene elevene opplever i sin skolehverdag, og som gjør det vanskelig for dem å fullføre opplæringen. Vår overordnede problemstilling var derfor *hvordan kan yrkesfagelevers hverdags erfaringer fra skolen belyse årsaker til at elever ikke fullfører videregående*. Her avgrenset vi oss til å forske med yrkesfagelever fordi de har et interessant ståsted i institusjonen: De skal både gjennomføre aktiviteter som gjør det mulig for dem å bli fagarbeidere og forberede seg på å bli studenter.

Ved hjelp av Dorothy Smith og Michel Foucault har vi utforsket hvilke tekster og diskurser som påvirker yrkesfagelevenes erfaringer i opplæringen (Smith 2005; Foucault 1977; Foucault 1999). Hovedpoenget i institusjonell etnografi er at begrepene som brukes av forskere, skal reflektere menneskers erfaringer og deres opplevelser av hva som skjer i eget liv (Smith 2005: 11-13). Ambisjonene med institusjonell etnografi er likevel ikke å forklare menneskers atferd og handling (Smith 2012: 57). Det handler om bruke hverdags erfaringer til å få kunnskap om det institusjonelle som koordinerer og styrer elevene i institusjonen (Widerberg 2007: 19-20).

Elevene som deltok i vår studie går VG1, og tilhører fire forskjellige yrkesfaglige utdanningsprogram på en videregående skole i Sør-Trøndelag. I tråd med institusjonell etnografi hadde vi tre åpne spørsmål som utgangspunkt før vi snakket med elevene: *Hvorfor har elevene valgt videregående opplæring? Hva gjør elevene i sin skolehverdag? Hvilke problemer har elevene i sin skolehverdag?* Gjennom gruppeintervjuer og individuelle intervjuer, delte de sine erfaringer fra skolen med oss. Empirien fra gruppeintervjuene lå til grunn for hvordan vi definerte temaene i de individuelle intervjuene. Videre brukte vi

empirien fra de individuelle intervjuene til å definere forskningsspørsmålene som ligger til grunn for analysen og vår utforskning av tekster og diskurser som koordinerer deres erfaringer i skolen.

Empirien fra de individuelle intervjuene ledet til en seksdelt analyse med hvert sitt forskningsspørsmål. Overordnet peker elevenes erfaringer på at de to hovedveiene i opplæringen, yrkes- eller studiekompetanse, er smalere enn deres utdanningsmotivasjon og yrkesambisjoner. De beskriver likevel overgangen fra ungdomsskolen til yrkesfag som positiv, fordi de setter pris på å gå i en klasse der interesse- og ferdighetsnivået mellom elevene er jevnere enn på ungdomsskolen. Samtidig peker de på at deler av yrkesopplæringen er utfordrende. Her trekkes fellesfagene norsk, matematikk, samfunnsfag, naturfag og engelsk spesielt fram. Samtidig sier de også at det er krevende når undervisningen ikke tar høyde for deres forutsetninger og interesser. Elevene liker derfor tilbudet om ekstragrupper, ved siden av ordinær undervisning, fordi det hjelper dem å innfri kravene i den ordinære undervisningen. Til slutt trekker elevene fram at de opplever at spørsmål om å være til stede i undervisningen og unngå fravær, er viktigere enn å lære. Dette medfører at elevenes problemer og erfaringer ikke inkluderes, og at elevene opplever at skolen blir mer et sted å være enn et sted å lære.

I diskusjonen argumenterer vi for at ideene om kunnskapssamfunnet har gjort nytteperspektivet ved skole og utdanning mer framtrødende. I lys av eleverfaringene argumenterer vi for at standardisering av fag og ferdigheter som skal gi elevene større læringsutbytte, resulterer i lavere læringsutbytte for noen elever fordi det ekskluderer mange elever fra skolefaglige læringsprosesser. At elevene får tilbud om ekstraundervisning og liker den fordi det gjør at de bedre kan innfri standardiserte krav, forsterker inntrykket av at målene i skolen er lite tilpasset til den enkelte elev. Elevenes opplevelser tyder på at skolens definering av kunnskap er smalere enn det mangfoldet av kunnskap elevene som starter i videregående opplæring ønsker (eller trenger) å tilegne seg. Med andre ord argumenterer vi for at årsaken til at frafall skjer også handler om at institusjonen ikke er utformet slik at den passer for alle elever. På bakgrunn av analysen og diskusjonen, argumenterer vi for at spørsmål om gjennomføring og frafall ikke bare handler om enkeltelever som ikke lever opp til de institusjonelle kravene. Det handler om hvordan skolen kan endre sine institusjonelle rammer og praksiser slik at flere elever inkluderes i videregående opplæring.

8. Litteraturliste

- Becker, H. (1963). *Outsiders*. New York: The Free Press
- Bjørkeng, B. (2013). Videregående opplæring – yrkesfag og fullføring: Yrkesfag – lengre vei til målet. *Samfunnsspeilet*, 20/2013(1), 20-24. Hentet 17.02.14 fra https://www.ssb.no/sosiale-forhold-og-kriminalitet/ssp/_attachment/100642?_ts=13d3524f3d8
- Blichfeldt, J. F. m.fl. (1996). Forord. I J. F. Blichfeldt m.fl. (Red.), *Utdanning for alle? Evaluering av Reform 94*. Oslo: Tano Aschehoug
- Brandt, B. (1996). Gruppeintervju: Perspektiv, relasjoner og kontekst. I H. Holter & R. Kalleberg (Red.), *Kvalitative metoder i samfunnsforskning*. Oslo: Universitetsforlaget
- Buland, T. & V. Havn (2007). *Intet menneske er en øy. Rapport fra evalueringen av tiltak i Satsing mot frafall*. Trondheim: SINTEF Teknologi og samfunn. Hentet 09.04.14 fra http://www.sintef.no/upload/Teknologi_og_samfunn/GSU/Frafall.pdf
- Christensen, R. (2009). *Hvorfor slutter elever i videregående skole? Frafallselevs egne forklaringer*. Masteroppgave. Høgskolen i Vestfold: Institutt for helsefremmende arbeid. Hentet 09.04.14 fra <http://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/149166/Christensen-2009-Hvorfor-slutter-elever.pdf?sequence=1>
- Clemt, K. (2003). *Momenter i tale til Utdanningsforbundets landsmøte*. Oslo: Utdannings- og forskningsdepartementet. Hentet 10.03.14 fra http://www.regjeringen.no/en/dokumentarkiv/Regjeringen-Bondevik-II/ufd/Taler-og-artikler-arkivert-individuelt/2003/til_utdanningsforbundets_landsmote.html?id=266766
- Dale, E. L. (2005). *Kunnskapsregimer i pedagogikk og utdanningsvitenskap*. Oslo: Abstrakt forlag

- Dale, E. L. (2008). *Fellesskolen: Skolefaglig læring for alle*. Oslo: Cappelen akademisk forlag
- Dale, E. L. (2010). *Kunnskapsløftet: På vei mot et felles kvalitetsansvar?* Oslo: Universitetsforlaget
- Dale, E. L., B. U. Engelsen & B. Karseth (2011). *Kunnskapsløftets intensjoner, forutsetninger og operasjonaliseringer: En analyse av en læreplanreform*. UiO: Pedagogisk forskningsinstitutt. Hentet 27.02.14 fra http://evaluering.nb.no/eval-utlevering/innhold/URN:NBN:no-nb_overfordokument_1756_Eval_0/pdf
- Deichman-Sørensen, T. (2009). *Hvor går norsk fag- og yrkesopplæring? Om modernisering, organisering og styring av fag- og yrkesopplæring i Norge*. Høgskolen i Akershus: Utdanningsdirektoratet. Hentet 26.02.14 fra http://fagarkivet.hioa.no/jspui/bitstream/123456789/166/1/trineds_smaskrift_3-09.pdf
- Deleuze, G. (2004). *Foucault*. København: Det lille forlag
- Demant, J. (2006). Fokusgruppen – spørsmål til fænomener i nuet. I O. Bjerg & K. F. Villadsen (Red.), *Sociologiske metoder – Fra teori til analyse i kvalitative og kvantitative studier*. København: Samfundslitteratur
- DeVault, M. L. & McCoy L. (2006). Institutional Ethnography: Using Interviewa Investigate Ruling Relations. I D. E. Smith (Red.), *Institutional Ethnography as Practice*. Oxford: Rowman & Littlefield Publishers
- Eggebø, H. (2007). *Offeromgrepet – til last eller gagn?. Undersøking av offeromgrepet med utgangspunkt i institusjonell etnografi*. Masteroppgave. UIO: Institutt for sosiologi og samfunnsgeografi. Hentet 08.02.14 fra <https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/15675/Offeromgrepet.pdf?sequence=>

- Ertzeid, H. (2007, 25. mai). Vi har valgt feil ved å ikke stille krav. *Aftenposten*. Hentet 29. oktober 2013 fra <http://www.aftenposten.no/nyheter/iriks/politikk/article1806603.ece>
- Falch, T, L.-E. Borge, P. Lujala, O. H. Nyhus & B. Strøm (2010). *Årsaker til og konsekvenser av manglende fullføring av videregående opplæring*. NTNU: Senter for økonomisk forskning AS. Hentet 24.03.14 fra http://www.sof.ntnu.no/SOF-R%2003_10.pdf
- Farsethås, H. C. (2009). Disiplin, biopolitikk og regjering. Foucaults maktanalyser. *AGORA*, 26/2009(2-3), 269-290. Hentet 20.05.14 fra http://www.uib.no/filearchive/foucaults_maktanalyser-1-.pdf
- Farstad, H. (2013). *Spredning av ideer mellom eksperter, politikk og praksis: En studie av frafallsdiskursen om norsk videregående skole*. Masteroppgave. NTNU: Institutt for sosiologi og statsvitenskap. Hentet 07.02.14 fra <http://ntnu.diva-portal.org/smash/get/diva2:692515/FULLTEXT01.pdf>
- Foucault, M. (1977). *Det moderne fengsels historie*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag
- Foucault, M. (1997). *The archaeology of knowledge*. London: Routledge
- Foucault, M. (1999). *Seksualitetens historie 1. Viljen til viten*. Valdres: Pax Forlag
- Gimse, L. M. (2012). Større frafall i videregående: Ferske tall viser at frafallet i den videregående skolen har økt. *Aftenposten*. Hentet 24.04.14 fra http://www.aftenposten.no/nyheter/iriks/Storre-frafall-i-videregaende-skole-6971979.html#.U15IaK1_uXs
- Halvorsen, A. (2014, 10.01). Fra dropout til sjef. *Dagens næringsliv*, s 33
- Hammer, S. (2008). Styring, statistikk og subjektivitet. *Tidsskrift for samfunnsforskning*, 49/2008(1), 73-105. Hentet 20.05.14 fra file:///Users/runanass/Downloads/ttfs1-2008_web.pdf
- Heede, D. (2007). *Introduksjon til Michel Foucault*. København: Museum Tusulanums Forlag

- Hegna, K., M. Dæhlen, I. Smette & S. Wollscheid (2012). «For mye teori» i fag- og yrkesopplæringen et spørsmål om målsettinger i konflikt? - Europeiske utdanningsregimer og den norske modellen. *Tidsskrift for samfunnsforskning*, 53/2012(02), 217-232. Hentet 20.05.14 fra http://www.idunn.no/file/pdf/53714193/tfs_2012_02_pdf.pdf
- Hernes, G. (2010). *Gull av gråstein. Tiltak for å redusere frafall i videregående opplæring*. Hentet 28.02.2014 fra <http://www.bedre-skole.no/upload/Fylkeslag/Vest-Agder/Pdf-dokument/2010/20147%20Faf0%20rapport.pdf>
- Hovdenak, S. S. (2000). *90-tallsreformene – et instrumentalistisk mistak?* Oslo: Gyldendal akademisk
- Hovdhaugen, E., H. Høst, A. Skålholt, P. A. Aamodt & S. Skule (2013). *Videregående opplæring – tilstrekkelig grunnlag for arbeid og videre studier?* Oslo: Nifu. Hentet 07.05.14 fra <http://www.nifu.no/files/2014/01/NIFUrapport2013-50.pdf>
- Høst, H., J. P. Gitlesen & S. Michelsen (2008). *Læreplasser mellom politikk og konjunkturer*. I H. Høst (Red.), *Fag- og yrkesopplæringen i Norge – noen sentrale utviklingstrekk*. Oslo: NIFU STEP. Hentet 24.03.14 fra http://www.udir.no/Upload/Rapporter/2008/5/Utvikling_fagopplaring_NIFU.pdf?epslanguage=no
- Høst, H., I. Seland & A. Skålholt (2013). *Lekkasjeprojektet – delrapport 2: Yrkesfagelevers ulike tilpasninger til fagopplæringen*. Oslo: NIFU. Hentet 24.02.14 fra <http://www.nifu.no/files/2013/06/NIFUrapport2013-16.pdf>
- Isaksen, T. R. (2013). Vi trenger en kultur for realfag. *Aftenposten*. Hentet 09.04.14 fra http://www.aftenposten.no/meninger/debatt/Vi-trenger-en-kultur-for-realfag-7416192.html#.U0T8-61_uXs

- Järvinen, M. (2005). Interview i en interaktionistisk begrepsramme. I M. Järvinen & N. Mik-Meyer (Red.), *Kvalitative metoder i et interaktionistisk perspektiv: Interview, observationer og dokumenter*. København: Hans Reitzels Forlag
- Jørgensen, M. W. & Phillips, L. (1999). *Diskursanalyse som teori og metode*. Fredriksberg: Roskilde Universitetsforlag
- Kristjánsson, M. (2013a). Intervju med Bård Vegar Solhjell: Vi må utdanne oss mer. *Manifest tidsskrift*. Hentet 23.03.14 fra <http://www.manifesttidsskrift.no/vi-ma-utdanne-oss-mer/>
- Kristjánsson, M. (2013b). Intervju med Gudmund Hernes: Bedre, ikke mindre teori. *Manifest tidsskrift*. Hentet 24.04.14 fra <http://www.manifesttidsskrift.no/bedre-ikke-mindre-teori/>
- Kunnskapsdepartementet (2006). *Et felles løft for realfagene. Strategi for styrking av realfagene 2006-2009*. Hentet 21.01.14 fra http://www.regjeringen.no/upload/KD/Vedlegg/Grunnskole/Strategiplaner/Strategiplan_for_realfagene.pdf
- Kunnskapsdepartementet (2013a). *Ny Giv: Tiltak mot frafall*. Oslo: Kunnskapsdepartementet. Hentet 23.03.14 fra <http://www.regjeringen.no/en/dep/kd/kampanjer/ny-giv/om-frafall/tiltak-mot-frafall.html?id=593890>
- Kunnskapsdepartementet (2013b). *Ny Giv: Overgangsprosjektet*. Oslo: Kunnskapsdepartementet. Hentet 27.03.14 fra <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/kampanjer/ny-giv/overgangsprosjektet.html?id=632137>
- Kvale, S. (2001) *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag
- Lepperød, T. (2013, 16. oktober). Kjære, pappa. Nå blir jeg sjefen din. *Nettavisen*. Hentet 01.04.14 fra <http://www.ta.no/nyheter/article6923174.ece>

- Lindberg, V. (2003). *Yrkesutbildning i omvandling: En studie av lärandepraktiker och kunnskapstransformationer*. Doktoravhandling. Stockholm: HLS Förlag
- Lødding, B. & K. Tornes (1997). Forord. I B. Lødding & K. Tornes (Red.), *Idealer og paradokser: Aspekter ved gjennomføringen av Reform 94*. Oslo: Tano Aschehoug
- Lødding, B., E. Markussen & N. Vibe (2005). "...utnytte sine evner og realisere sitt talent"?:
Læringsutbytte ved innføringen av Kunnskapsløftet. Oslo: NIFU STEP. Hentet 17.02.14 fra <http://www.nifu.no/files/2012/11/NIFUrapport2005-5.pdf>
- Lykke, N (2008). *Kønnsforskning: En guide til feministisk teori, metodologi og skrift*. Fredriksberg: Forlaget Samfunnslitteratur
- Markussen, E. (1996). Delkompetanse – hemmeligheten i Reform 94. *Aftenposten*. Hentet 27.03.14 fra <http://tux1.aftenposten.no/bakgr/960328/kronikk.htm>
- Markussen, E. (2000). *Særskilt tilrettelagt opplæring i videregående – hjelper det? Om segregering, inkludering og kompetanseoppnåelse i det første Reform 94-kullet*. Oslo: Fafo. Hentet 27.03.14 fra <http://www.fafo.no/pub/rapp/341/341.pdf>
- Markussen, E. (2003). *Bortvalg og kompetanse – delrapport 1: Valg og bortvalg*. Oslo: NIFU Hentet 24.03.14 fra <http://www.nifu.no/files/2012/11/NIFUskriftserie2003-5.pdf>
- Markussen, E. & P. O. Aamodt (2003). Gjennomstrømming i utdanningssystemet. I M. Raabe, P. Aasen, P. O. Aamodt, N. M. Stølen & A. H. Høiskar (Red.), *Utdanning 2003: Ressurser, rekruttering og resultater*. Oslo/Kongsvinger: Statistisk sentralbyrå. Hentet 24.04.14 fra <https://www.ssb.no/a/publikasjoner/pdf/sa60/sa-60.pdf>
- Markussen, E. & N. Sandberg (2004). *Bortvalg og kompetanse – delrapport 2: Bortvalg og prestasjoner*. Oslo: NIFU STEP. Hentet 24.03.14 fra <http://www.nifu.no/files/2012/11/NIFUskriftserie2004-4.pdf>

- Markussen, E. & N. Sandberg (2005). *Bortvalg og kompetanse – delrapport 3: Stayere, sluttere og returnere*. Oslo: NIFU STEP. Hentet 24.03.14 fra <http://www.nifu.no/files/2012/11/NIFUskriftserie2005-6.pdf>
- Markussen, E., B. Lødding, N. Sandberg & N. Vibe (2006). *Bortvalg og kompetanse – delrapport 4: Forskjell på folk – hva gjør skolen?* Oslo: NIFU STEP. Hentet 24.03.14 fra <http://www.nifu.no/files/2012/11/NIFUrapport2006-3.pdf>
- Markussen, E., M. Frøseth, B. Lødding & N. Sandberg (2008). *Bortvalg og kompetanse – sluttrapport: Bortvalg og kompetanse*. Oslo: NIFU STEP. Hentet 24.03.14 fra <http://www.nifu.no/files/2012/11/NIFUrapport2008-13.pdf>
- Markussen, E. (2009). *Videregående opplæring for (nesten) alle*. Oslo: Cappelen Damm
- Markussen, E. & S. Gloppen (2012). *Påbygg – et gode eller en nødløsning?* Oslo: NIFU STEP. Hentet 27.03.14 fra <http://www.nifu.no/files/2012/11/NIFUrapport2012-2.pdf>
- Markussen, E., B. Lødding & S. Holen (2012). *De' hær e'kke nokka for mæ: Om bortvalg, gjennomføring og kompetanseoppnåelse i videregående skole i Finnmark skoleåret 2010-2011*. Oslo: Nifu. Hentet 07.05.14 fra <http://www.nifu.no/files/2012/11/NIFUrapport2012-10.pdf>
- Markussen, E. (2014). *Utdanning lønner seg: Om kompetanse fra videregående og overgang til utdanning og arbeid ni år etter avsluttet grunnskole 2002*. Oslo: NIFU. Hentet 24.04.14 fra <http://www.nifu.no/files/2014/02/NIFUrapport2014-1.pdf>
- Michelsen, S & H. Høst (1996). Fagopplæring i det kommunale sjølstyret. I J. R. Blichfeldt m.fl. (Red.), *Utdanning for alle? Evaluering av Reform 94*. Oslo: Tano Aschehoug
- Mik-Meyer, N. (2005). Dokumenter i en interaksjonistisk begrepsramme. I M. Järvinen & N. Mik-Meyer (Red.), *Kvalitative metoder i et interaksjonistisk perspektiv: Interview, observationer og dokumenter*. København: Hans Reitzels Forlag

- Mik-Meyer, N & M. Järvinen (2005). Indledning: Kvalitative metoder i et interaksjonistisk perspektiv. I M. Järvinen & N. Mik-Meyer (Red.), *Kvalitative metoder i et interaksjonistisk perspektiv: Interview, observationer og dokumenter*. København: Hans Reitzels Forlag
- Mjøset, L. (2003). Sju teser om positivismekritikkens utfordringer ved århundreskiftet. *Sosiologisk tidsskrift*, 11/2003(1), 23-45. Hentet 20.05.14 fra http://www.idunn.no/file/pdf/33212999/st_2003_01_pdf.pdf
- NOU 1988: 28. (1988). *Med viten og vilje*. Hentet 02.02.14 fra <http://www.regjeringen.no/upload/kilde/odn/tmp/2002/0034/ddd/pdfv/154685-nou1988-28.pdf>
- NOU 1991: 4. (1991). *Veien videre til studie- og yrkeskompetanse for alle*. Hentet 02.02.14 fra <http://www.regjeringen.no/upload/kilde/odn/tmp/2002/0034/ddd/pdfv/154782-nou1991-4.pdf>
- NOU 2000: 14. *Frihet med ansvar: Om høgre utdanning og forskning i Norge*. Hentet 20.03.14 fra <http://www.regjeringen.no/Rpub/NOU/20002000/014/PDFA/NOU200020000014000DDDPDFA.pdf>
- NOU (2003: 16). *I første rekke: Forsterket kvalitet i en grunnopplæring for alle*. Hentet 27.02.14 fra <http://www.regjeringen.no/Rpub/NOU/20032003/016/PDFS/NOU200320030016000DDDPDFS.pdf>
- NOU (2008: 18). *Fagopplæring for framtida*. Hentet 27.02.14 fra <http://www.regjeringen.no/pages/2116889/PDFS/NOU200820080018000DDDPDFS.pdf>

- NOU (2012: 15). *Politikk for likestilling*. Hentet 17.02.14 fra <http://www.regjeringen.no/pages/38055324/PDFS/NOU201220120015000DDDPDFS.pdf>
- Olsen, O. J. & L. O. Seljestad (1996). Utdanning som utvikling – ambisjoner og erfaringer i yrkesfaglig opplæring. I J. R. Blichfeldt (Red.), *Utdanning for alle? Evaluering av Reform 94*. Oslo: Tano Aschehoug
- Opplæringslova (1998/2013). *Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa. LOV-1998-07-17-61*. Oslo: Lovdata. Utgitt 1998 med samme tittel. Hentet 26.02.14 fra <http://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Riessman, C. K. (2008). *Narrative Methods for the Human Science*. California: Sage Publications
- Sandberg, N. & N. Vibe (1996). Betingelser for kompetanseoppnåelse: Hva hemmer og hva fremmer framgang i videregående opplæring? I J. F. Blichfeldt m.fl. (Red.), *Utdanning for alle? Evaluering av Reform 94*. Oslo: Tano Aschehoug
- Schaanning, E. (1997). *Vitenskap som skapt viten. Foucault og historisk praksis*. Oslo: Spartacus forlag
- Selboe, Å. H. (2012). *Her står døra alltid åpen. En institusjonell etnografi av formelle og uformelle sider ved studentvelferden på et russisk universitet*. Masteroppgave. UiT: Fakultet for humaniora, samfunnsvitenskap og lærerutdanning. Hentet 08.02.14 fra <http://munin.uit.no/bitstream/handle/10037/4544/thesis.pdf?sequence=2>
- Smart, C (2007). *Personal life. New directions in sociological thinking*. Malden: Polity press
- Smith, D. E. (1990). *Text, Facts, and Femininity. Exploring the relations of ruling*. London og New York: Routledge
- Smith, D. E. (1999). *Writing the social: critique, theory, and investigations*. Toronto: University of Toronto Press. Hentet 21.02.14 fra

http://books.google.no/books?id=XICxNH7EH_MC&lpg=PP1&dq=writing%20the%20social&pg=PP1#v=onepage&q=writing%20the%20social&f=false

- Smith, D. E. (2001). Text and the Ontology of Organizations and Institutions. *Studies in Cultures, Organizations and Society*. London: Routledge
- Smith, D. E. (2002). Institutional Ethnography. I T. May (Red.), *Qualitative Research in Action*. London: SAGE Publications
- Smith, D. E. (2005) *Institutional Ethnography: A Sociology for People*. Oxford: Alta Mira Press
- Smith, D. E. (1996/2012). Telling the Truth After Postmodernism. *Sosiologisk årbok*, 25/2012(1), 11-32. Hentet 20.05.14 fra <http://www.sv.uio.no/iss/forskning/nettverk/institusjonell-etnografi/aktuelle-saker/sa%CC%8A-2012-1-omslag.pdf>
- Solberg, E. & S. Jensen (2013). *Politisk plattform: For en regjering utgått av Høyre og Fremskrittspartiet*. Sundvollen: Regjeringen. Hentet 09.04.14 fra <http://www.regjeringen.no/pages/38500565/plattform.pdf>
- Solheim, T. (2009). Opplæring i yrkesfag: Teori-praksis. *Bedre skole*, 6/2009(4), 27-30. Hentet 23.03.14 fra http://www.utdanningsforbundet.no/upload/Tidsskrifter/Bedre%20Skole/BS_nr_4-09/4328-04-09-BedreSkole-Solheim.pdf
- Solheim, T. (2012). Kunnskapsdiskurser i videregående opplæring. I Rønbeck, A. E. (2012) (Red.), *Inspirert av Foucault. Diskusjoner om nyere pedagogisk empiri*. Bergen: Fagbokforlaget
- Statistisk sentralbyrå (2011). *Elevenes gjennomsnittlige grunnskolepoeng og andel som har fullført etter fem år etter utdanningsprogram. Kull 2006 i 2011*. Oslo: Statistisk sentralbyrå. Hentet 10.03.14 fra <http://www.ssb.no/100131/elevenes-gjennomsnittlige->

grunnskolepoeng-og-andel-som-har-fullf%C3%B8rt-etter-fem-%C3%A5r-etter-
utdannings%C2%ADprogram.2006-kullet.2011

Statistisk sentralbyrå (2013). *Gjennomstrømning i videregående opplæring, 2007-2012*.

Oslo/Kongsvinger: Statistisk sentralbyrå. Hentet 12.02.14 fra

<http://www.ssb.no/vgogjen>

Staunæs, D. & D. M. Søndergaard (2005). Interview i en tangotid. I M. Järvinen & N. Mik-

Meyer (Red.), *Kvalitative metoder i et interaktionistisk perspektiv: Interview,*

observationer og dokumenter. København: Hans Reitzels Forlag

Stortingsmelding nr. 43 (1988-1989). *Mer kunnskap til flere*. Oslo: Kirke- og

undervisningsdepartementet

Stortingsmelding nr. 30 (2003-2004). *Kultur for læring*. Oslo: Det kongelige utdannings- og

forskningsdepartement. Hentet 27.02.14 fra

[http://www.regjeringen.no/Rpub/STM/20032004/030/PDFS/STM200320040030000D
DDPDFS.pdf](http://www.regjeringen.no/Rpub/STM/20032004/030/PDFS/STM200320040030000D
DDPDFS.pdf)

Stortingsmelding nr. 16 (2006-2007). *...og ingen sto igjen: Tidlig innsats for livslang læring*.

Oslo: Det kongelige kunnskapsdepartement. Hentet 27.02.14 fra

[http://www.regjeringen.no/Rpub/STM/20062007/016/PDFS/STM200620070016000D
DDPDFS.pdf](http://www.regjeringen.no/Rpub/STM/20062007/016/PDFS/STM200620070016000D
DDPDFS.pdf)

Stortingsmelding nr. 44 (2008-2009). *Utdanningslinja*. Oslo: Det kongelige

kunnskapsdepartement. Hentet 27.02.14 fra

[http://www.regjeringen.no/pages/2202348/PDFS/STM200820090044000DDDDPDFS.p
df](http://www.regjeringen.no/pages/2202348/PDFS/STM200820090044000DDDDPDFS.p
df)

Stortingsmelding nr. 22 (2010-2011). *Motivasjon – mestring – muligheter: Ungdomstrinnet*.

Oslo: Det kongelige kunnskapsdepartement. Hentet 27.02.14 fra

<http://www.regjeringen.no/pages/16342344/PDFS/STM201020110022000DDDPDFS.pdf>

Stortingsmelding nr. 20 (2012-2013). *På rett vei: Kvalitet og mangfold i fellesskolen*. Oslo:

Det kongelige kunnskapsdepartement. Hentet 27.02.14 fra

<http://www.regjeringen.no/pages/38263383/PDFS/STM201220130020000DDDPDFS.pdf>

Sør-Trøndelag fylkeskommune (2008). *Inntaksordning 2008-2009*. Trondheim: STFK.

Hentet 26.02.14 fra

<http://www.stfk.no/upload/S%C3%B8king/inntaksordningen%202008-2009.pdf>

Sør-Trøndelag fylkeskommune (2012). *Forskrift om felles ordensreglement for videregående skoler i Sør-Trøndelag, inkludert retningslinjer for skolen utarbeidelse av egne lokale ordensregler*. Hentet 03.03.2014 fra

<http://www.stfk.no/upload/FVO/Ordensreglement/Forskrift%20om%20felles%20ordensreglement%20for%20alle%20videreg%C3%A5ende%20skoler%20i%20STFK%20gjeldende%20fom%20august%202012.pdf>

Sør-Trøndelag fylkeskommune (2011). *Videregående opplæring: Justering av*

nærskoleprinsippet for særskilte grupper. Trondheim: STFK. Hentet 26.02.14 fra

<http://www.stfk.no/no/Tjenester/opplaring/Nyheter/Justering-av-narskoleprinsippet/>

Sør-Trøndelag fylkeskommune (2013). *Inntak til videregående opplæring: Hovedpunktene til den nye inntaksforskriften av 03.09.13*. Trondheim: Sør-Trøndelag

fylkeskommune. Hentet 10.03.14 fra

<http://www.stfk.no/Tjenester/opplaring/Elev/Inntak-til-videregaende-opplaring/Hovedpunktene-i-den-nye-inntaksforskriften/>

Steine, J. (2013). «*Har du ikke utdanning i dag, har du ikke rett på en dritt*»: *En kvalitativ studie av sammenhengen mellom bortvalg av videregående opplæring og unge*

- ufaglærtes utfordringer i arbeidsmarkedet*. Masteroppgave. NTNU: Institutt for sosiologi og statsvitenskap. Hentet 10.01.14 fra <http://ntnu.diva-portal.org/smash/get/diva2:645778/FULLTEXT01.pdf>
- Telhaug, A. O. & O. A. Mediås (2003). *Grunnskolen som nasjonsbygger: Fra statspietisme til nyliberalisme*. Oslo: Abstrakt forlag
- Trondheim kommune (2013). *Skole: Skolestart*. Trondheim: Trondheim kommune. Hentet 26.02.14 fra <https://www.trondheim.kommune.no/skolestart/>
- Tornes, K. (1997). Utdanningsplanlegging i kunnskapssamfunnet – rammevilkår og utfordringer. I B. Lødding & K. Tornes (Red.), *Idealer og paradokser: Aspekter ved gjennomføringen av Reform 94*. Oslo: Tano Aschehoug
- Tuhus, P. T. (2013). Hovedtall for utdanning. I S. Holmseth (Red.) *Utdanning 2013 – fra barnehage til doktorgrad*. Oslo/Kongsvinger: Statistisk sentralbyrå. Hentet 27.02.14 fra http://www.ssb.no/forside/_attachment/153399?_ts=142ddafb448
- Ulleberg, H. P. (2007). Diskursanalyse: et mulig bidrag til utdanningshistorisk forskning. *Barn*, 17/2007(1), 65-80. Hentet 17.03.14 fra <https://www.ntnu.no/documents/10458/19133685/ulleberg.pdf>
- Utdannings- og forskningsdepartementet (2004a). *Norsk skole trenger et kunnskapsløft*. Oslo: Utdannings- og forskningsdepartementet. Hentet 10.03.14 fra http://www.regjeringen.no/en/dokumentarkiv/Regjeringen-Bondevik-II/ufd/Nyheter-og-pressemeldinger/2004/norsk_skole_trenger_et_kunnskapsloft.html?id=252942
- Utdannings- og forskningsdepartementet (2004b). *Rundskriv F-13/04: Dette er Kunnskapsløftet – Kultur for læring*. Oslo: Det kongelige utdannings- og forskningsdepartement. Hentet 20.02.14 fra http://www.regjeringen.no/upload/kilde/ufd/rus/2004/0016/ddd/pdfv/226866-rundskriv_kunnskapsloftet.pdf

- Utdanningsdirektoratet (2006a). *Læreplanverket for Kunnskapsløftet: Prinsipper for opplæringa*. Oslo: Utdanningsdirektoratet. Hentet 27.02.14 fra http://www.udir.no/upload/larerplaner/Fastsatte_lareplaner_for_Kunnskapsloeftet/prinsipper_lk06.pdf
- Utdanningsdirektoratet (2006b). *Læreplanverket for Kunnskapsløftet: Den generelle delen av læreplanen*. Oslo: Utdanningsdirektoratet. Hentet 27.02.14 fra http://www.udir.no/Upload/larerplaner/generell_del/generell_del_lareplanen_bm.pdf?epslanguage=no
- Utdanningsdirektoratet (2006c). *Veiledning i lokalt arbeid med læreplaner*. Oslo: Utdanningsdirektoratet. Hentet 27.02.14 fra http://www.udir.no/PageFiles/39293/veiledning_lokalt_arbeid_med_lareplaner_24.06.pdf
- Utdanningsdirektoratet (2009). *Spesialundervisning: Veileder til opplæringsloven om spesialpedagogiskhjelp og spesialundervisning*. Oslo: Utdanningsdirektoratet. Hentet 27.02.14 fra http://www.udir.no/Upload/Brosjyrer/5/Veiledn_Spesialundervisn_2009.pdf
- Utdanningsdirektoratet (2010a). *Rundskriv Udir-8-2010 Kunnskapsløftet fag- og timefordeling og tilbudsstruktur. Vedlegg 1: Fag- og timefordeling i grunnopplæringen*. Oslo: Utdanningsdirektoratet. Hentet 27.02.14 fra <http://www.udir.no/Upload/Rundskriv/2010/5/Udir-08-2010-fag-og-timefordeling.pdf?epslanguage=no>
- Utdanningsdirektoratet (2010b). *Internasjonale studier: TIMSS og PIRLS 2011*. Oslo/Hamar: Utdanningsdirektoratet. Hentet 10.09.13 fra <http://www.udir.no/Tilstand/Internasjonale-studier-/TIMSS-og-PIRLS-2011/>

- Utdanningsdirektoratet (2011a). Om nasjonale prøver. Oslo: Utdanningsdiraktoratet. Hentet 18.03.14 fra <http://www.udir.no/Vurdering/Nasjonale-prover/Om-nasjonale-prover/>
- Utdanningsdirektoratet (2011b). *Internasjonale studier: Pisa – Programme for International Student Assessment*. Oslo/Hamar: Utdanningsdirektoratet. Hentet 10.09.13 fra <http://www.udir.no/Tilstand/Internasjonale-studier-/PISA---Programme-for-International-Student-Assessment/>
- Utdanningsdirektoratet (2012). *Rammeverk for grunnleggende ferdigheter*. Oslo: Utdanningsdirektoratet. Hentet 27.02.14 fra http://www.udir.no/Upload/larerplaner/lareplangrupper/RAMMEVERK_grf_2012.pdf?epslanguage=no
- Utdanningsdirektoratet (2013a). *Skoleporten*. Oslo: Utdanningsdirektoratet. Hentet 12.02.14 fra <http://skoleporten.udir.no/>
- Utdanningsdirektoratet (2013b). *Rundskriv Udir-1-2013 Kunnskapsløftet fag- og timefordeling og tilbudsstruktur: Vedlegg 1 – Fag- og timefordeling og tilbudsstruktur*. Oslo: Utdanningsdirektoratet. Hentet 17.02.14 fra <http://www.udir.no/Regelverk/Rundskriv/2013/Udir-1-2013-Kunnskapsloftet-fag-og-timefordeling-og-tilbudsstruktur/Udir-1-2013-Vedlegg-1/3-Videregaende-opplaring/>
- Utdanningsdirektoratet (2014). *Føring av vitnemål og kompetansemål for videregående opplæring i Kunnskapsløftet*. Oslo: Utdanningsdirektoratet. Hentet 24.03.14 fra http://www.udir.no/PageFiles/81226/vitnemal_vgo_2014.pdf?epslanguage=no
- Vibe, N., M. Frøseth, E. Hovdhaugen & E. Markussen (2012). *Tilbudsstruktur, gjennomføring og kompetanseoppnåelse i videregående opplæring – sluttrapport: Strukturer og konjunkturer: Evaluering av Kunnskapsløftet*. Oslo: NIFU STEP. Hentet 17.02.14 fra http://www.udir.no/Upload/Rapporter/2012/NIFU_struktur.pdf?epslanguage=no

Wannerstedt, M. J. (2007). *Graffitipolitikk eller graffitiproblematikk? – en studie av Oslo*

kommunes graffitipolitikk i lys av institusjonell etnografi. Masteroppgave. UiO:

institutt for sosiologi og samfunnsgeografi. Hentet 08.02.14 fra

<https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/15703/Graffiti.pdf?sequence=1>

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

Universitetsforlaget

Widerberg, K. (2007) Institusjonell etnografi – en ny mulighet for kvalitativ forskning?

Sosiologi i dag, 37/2007(2), 7-28. Hentet 20.05.14 fra

<http://ojs.novus.no/index.php/SID/article/view/64/61>

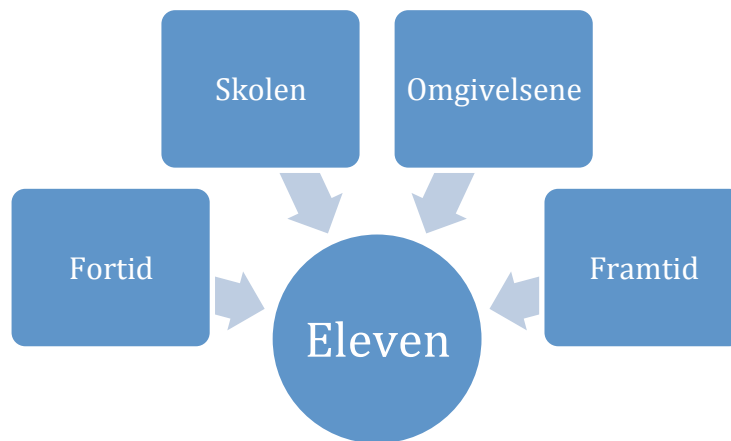
9. Appendiks

1. Prosjektbeskrivelse til administrasjon og kontaktlærere ved [skolen]

11. november 2013

Prosjektbeskrivelse

Masteroppgaven har arbeidstittelen ”frafallsmekanismer i videregående skole”. Vi ønsker å gjennomføre en kvalitativ studie som tar sikte på å forstå skoleelever som er i faresonen for å droppe ut, eller som allerede har droppet ut av videregående. Vi ønsker å samle data for å se om vi kan finne og komme fram til mekanismer i skolesystemet og elevenes livsverden som svekker eller styrker deres tilhørighet til skolen.



Figur 1. Faktorer som kan påvirke elevens opplevelse av egen situasjon. Pilene angir ikke kausalitet.

I dette prosjektet vil vi benytte oss av en *kvalitativ metode*, da vi ønsker å få kunnskaper om elevenes personlige opplevelser. Vi ønsker å gjennomføre en kvalitativ studie basert på to typer intervju: Gruppeintervju (før jul) og dybdeintervju (etter jul).

Gruppeintervjuet vil ikke primært være en del av vårt analysemateriale. Vi vil først og fremst komme i kontakt med elevene og bli litt kjent med dem, samt forhøre oss litt om hva elevene tenker omkring temaet. På bakgrunn av samtalene i gruppeintervjuene vil vi ferdigstille intervjuguiden som skal benyttes i de individuelle intervjuene.

Foreløpig intervjuguide til gruppesamtalene

Presentere oss selv...

- Fortelle hvorfor vi som kommende lærere er interessert i dette temaet. Hvorfor er dette viktig.
- Hvordan var vårt forhold til skolen... (erfaringer som elev og som lærer)

- Vi er ikke ute etter en fasit. Viktig at med utgangspunkt i dine opplevelser og erfaringer. Det er det vi vil ha.

Hvem er dere...

- Alder?
- Hvorfor har dere valgt å gå på denne skolen?
- Hvorfor har dere valgt linjen dere går på?
- Hvordan er vgs sammenliknet med ungdomsskolen?

Generelle spørsmål

- Ut i fra det dere kjenner til, er det mange som trives på skolen? (hvorfor trives man, evt ikke)
- Opplever dere at skulking/fracfall er et problem? (evt hvorfor).
- Politikere er opptatte av fracfall. Et virkemiddel som sittende regjering ønsker å gjennomføre er å sørge for at flere lærere har mer utdanning, samt videreutdanning. Tror dere dette vil funke?
- Hvis du/dere hadde vært ansatt på skolen her, hva ville dere gjort for at flere skulle fortsette på skolen?, møte opp til timer...

Diskusjon av påstander....

Vi ønsker å basere diskusjonen med elevene rundt noen spissformulerte påstander. Disse er generaliserte påstander vi håper vil provosere elevene litt, samt være en måte å diskutere tematikken på uten at det rettes mot dem direkte. Vi ønsker også at disse skal danne grunnlaget for en uformell samtale rundt temaet. Vi har skissert noen påstander under, men vil benytte og tilpasse dem alt etter hvordan samtalen utvikler seg.

- I samfunnet er det en oppfatning om at elever som skulker er late. Er lærere enig i det?
- Elever som skulker ligger hjemme og sover.
- Det burde vært flere og strammere regler i skolen?
- Skolen er best tilpasset dem i klassen som (allerede) liker skolen?
- Man lærer mye om masse det ikke er bruk for i skolen?
- Personer må ha videregående for å komme seg ut i arbeidslivet?
- Det er alt for lite teori i skolen.
- Vi har hørt mye om at flere og flere ”nave”. Hva tenker dere om naving?
- Det er vanskelig å være seg selv i skolen?

Individuelle intervju

Våren 2014 ønsker vi å følge opp (noen) informanter fra gruppeintervjuene ved å gjennomføre en runde individuelle dybdeintervju. Her har vi foreløpig tenkt å skille ut to forskjellige grupper som vil sammenlignes og kontrasteres i oppgaven: (i) De som fortsatt ønsker og tror at de vil fullføre videregående opplæring, og (ii) de som har allerede har tenkt at de verken ønsker eller tror at de vil fullføre videregående opplæring.

2. Informasjon gitt i klassene før gruppesamtalene

14. november 2013

Presentasjon i klassene

Hei. Vi er to studenter fra NTNU (Runa og Elise). Vi går lærerutdanning og skal skrive masteroppgave om skolen. Når man snakkes om skolen, så er det ofte lærere, rektorer eller andre bedrevitere som uttaler seg. Vi synes det er for lite fokus på å forstå elevene. Vi synes flere burde snakket med elevene, ikke om dere. Det er dere som sitter med den beste, og ofte mest riktige kunnskapen om hvordan det er å være elev. Derfor ønsker vi å snakke med dere.

Så er det også sånn at alle må gå på skolen. Og nettopp det, at man er opptatt av at flest mulig skal gå på skolen gjør at vi trenger kunnskap om den. Og i vårt forskningsprosjekt så ønsker vi å få kunnskap om hvordan dere opplever skoletilværelsen. Vi ønsker å snakke med dere om hva det er som gjør at noen trives mer eller mindre på skolen.

Det er dere som kjenner skolen best og vet best hvordan den oppleves. Og derfor håper vi at noen av dere kan tenke dere å bidra i oppgaven vår. I første omgang skal vi gjennomføre en gruppesamtale. Da er det snakk om at vi vil snakke med fem av dere, over en hyggelig samtale, med noe snacks. Etter planen vil dette skje i skoletiden deres. Det er veldig ufarlig og det er frivillig. Vi tar utgangspunkt i at deres meninger om skolen, er vår fasit.

Det er kontaktlæreren deres som vil følge opp dette med dere. Si i fra til henne/ham hvis dere vil være med.

Spørsmål?

Så da ses vi ☺

3. Intervjuguide gruppeintervju

29. november 2013

Presentere oss selv og prosjektet

- Takk for at dere kom. Cola og chips!
- Elise og Runa. Som vi sa i klassen for noen uker siden, skal vi skrive master om hvordan elever opplever skolen, hvorfor noen trives mer enn andre. Vi vil høre hva dere mener.
- Alt dere sier er anonymt. Vi er ikke ute etter en fasit. Dere som sitter her sine meninger, er vår sannhet. Ta utgangspunkt i dine opplevelser og erfaringer når du svarer. Det er lov å være uenig med oss og hverandre.
- I dag er en av oss referent, den andre styrer intervjuet.
- For å høre på intervjuene i etterkant, bruker vi lydopptaker. Er det greit for dere?

Hvem er dere

- Navnerunde
- Vi starter med en runde om hvordan det er å gå på skolen. Hvordan er det å gå på [skole]?
- Hvorfor valgte dere å begynne på [skole] og [linjen]?
- Hvordan synes dere at det er å gå på videregående sammenliknet med ungdomsskolen?

Generelle spørsmål

- Ut i fra det dere kjenner til, hvordan trives elevene på [skole]? (deres venner)
- Hva synes dere skolen burde gjort for at flere skulle trives med skolen?
- Prater dere elever om at man er lei eller vil slutte?
- Hva synes dere skolen burde gjort for at flere ikke skulle slutte på skolen?

Diskusjon av påstander

Videre skal vi diskutere noen påstander fra visene. Det er helt greit å være både uenig og enig.

- Elever som skulker og slutter på skolen er late
- Dagens skolen er for slapp. Det burde vært flere strammere regler i skolen
- Skolen passer best for de som er skolenerd (/liker å lese bøker/liker skolen)
- I skolen lærer dere masse som dere aldri får bruk for.
- Videregående er ikke viktig for å få seg en jobb etterpå.
- Nå om dagen er det kjempevanlig å slutte på skolen for å nave.
- Det er vanskelig å være seg selv i skolen.

Nå nærmer vi oss slutten. Tusen takk for at dere stilte opp! Det er vi veldig glade for.

Si noe om individuelle intervju over nyttår. Hvis god stemning: Ønsker dere å være med på én-og-én-intervjuer etter jul. Her er en lapp. Skriv på navnet og nummeret ditt hvis du vil være med. Hvis ikke, trenger du ikke å skrive noe.

4. Intervjuguide individuelle intervju

14. januar 2014

Introduksjon

- Presentere oss selv, spørre om skoledagen eller liknende for å løse opp stemningen
- Praktisk informasjon (lydbånd, anonymisering, konfidensialitet, trekke seg)
- De første intervjuene, spørre om det er ok at vi filmer oss selv for å forbedre oss som intervjuere

Bakgrunn

Først ønsker vi å bli litt bedre kjent med deg og din skolebakgrunn..

- Hvilke andre skoler har du gått på tidligere?
- Hvorfor begynte du på videregående skole? (andre alternativer?)
- Hvorfor valgte du denne skolen/linjen?
- Hvilke interesser har du ved siden av skolen?

Tidligere skoleerfaringer: Faglig og sosiale

Ha kontraster og likheter til grunnskolen i bakhodet hele veien. Presiser at grunnskolen er både barneskolen og ungdomsskolen. Husk oppfølgingsspørsmål om konkrete praksiser.

- Hva husker du best fra grunnskolen?
- Hvordan trivdes du på grunnskolen?
- Opplevde du noen gang at du ikke ville dra på skolen?
- Hvordan opplevde du mengden kontroll og regler (fra lærerne og andre voksenpersoner) der?
- Hva synes du om forholdet mellom teori og praksis i undervisningen på grunnskolen? (tilpasning)
- Er det noe som kunne vært annerledes for at du skulle trivdes bedre?

Videregående og opplevelsen av det sosiale

- Hvordan synes du det er å gå på videregående?
(sammenliknet med grunnskolen?)
- Hvordan opplever du det sosiale miljøet på skolen/klassen?
- Har du de samme vennene på skolen som utenfor?
- Hvordan er forholdet ditt til lærerne her?
- Har du kontakt med noen andre voksne på skolen utover læreren?
- Hvordan prater du med familien og venner om skolen (utenfor skolen)?

Videregående og opplevelse av det faglige

- Hvordan opplever du at du får til arbeidet i de ulike fagene?
(interesser, ambisjoner, karakterer)
- Hva gjør du i timene på skolen?
- Tilpasset opplæring: alle elever har noen behov som skolen skal ta høyde for. Har du noen spesielle behov/hensyn du mener at skolen burde tatt høyde for?
- Opplever du at lærerne og andre voksne er opptatt av å tilrettelegge for deg?
- Hvilke tilbakemeldinger får du på arbeidet du gjør i skolen?
(lærere, medelever, foreldre)
- Hvordan opplever du å være i praksis i en bedrift/utplassering?
- Når har du det best på skolen?
- Når liker du deg minst på skolen?

Fravær

- Er fravær et tema i din klasse?
- Hvor ofte opplever du at du ikke ønsker å dra på skolen? (hvor ofte, hvilke timer?)
- Hva er de viktigste grunnene til at du velger å dra på skolen?
- Hva er det som evt. gjør at ikke møter opp til timer på skolen?

OBS! Hvis eleven ikke har fravær: Hva er det som gjør at fravær ikke er et problem for deg?

Resten av spørsmålet gjelder bare hvis fravær.

- Er det noen som tar kontakt med deg dersom du ikke kommer på skolen?
- Er det noen som snakker med deg om hvorfor du ikke er på skolen?
- Hvilke konsekvenser har det for deg dersom du ikke møter opp?
- Hva kunne vært gjort annerledes for at du skulle kommet oftere på skolen?

Fremtiden

Vær positiv i holdningen til fremtiden deres!

- Hvordan ser du for deg at de neste årene på videregående blir?
- Hva ser du for det at du skal jobbe med når du blir voksen?
- Kan vi ringe deg om noen måneder og høre hvordan det går?

Takker så mye for deltakelsen i begge intervjurundene ☺

5. Koder brukt til analyse av empiri

Kodenavn	Kodebeskrivelse	Relevans for kodesett
Andre voksenpersoner	Beskrivelser av voksenpersoner som ikke er lærere	Ungdomsskole og videregående
Diagnose	Årsaker til og konsekvenser av diagnoser og diagnostisering	Ungdomsskole og videregående
Elev-elev-relasjon*	Det sosiale mellom elever på skolen	Ungdomsskole og videregående
Elev-lærer-relasjon*	Beskrivelser av lærere på skolen	Ungdomsskole og videregående
Faglig interesse og motivasjon*	Egen interesse og motivasjon for skole generelt eller enkelte fag spesielt	Ungdomsskole og videregående
Faglig mestring*	Mestringsopplevelser i tilknytning til fag, tema og utplassering	Ungdomsskole og videregående
Fravær*	Fravær, fraværregistrering og fraværsoppfølging	Ungdomsskole og videregående
Framtid	Livet etter dette skoleåret og framtidsambisjoner	Videregående
Frihet	Selvbestemmelse i og utenfor timene på skolen	Ungdomsskole og videregående
Karakterer	Karakterer og andre vurderingsformer	Ungdomsskole og videregående
Mistrivsel	Mistrivsel i og utenfor timene på skolen	Ungdomsskole og videregående
Omvalg	Omvalg eller tanker om omvalg av utdanningsprogram	Videregående
Overgangen til videregående	Ambisjoner med og begrunnelser for videregående og utdanningsprogram	Ungdomsskolen
Regler*	Ordensregler og regulering i og utenfor timene på skolen	Ungdomsskole og videregående
Studie-spesialisering	Beskrivelser av studiespesialisering og elevene som går studiespesialisering	Videregående
Teori-praksis-dimensjon*	Opplevelsen av teori og praksis i fag (US) og fellesfag (VGS)	Ungdomsskole og videregående
Tilpasset opplæring*	Tilpasning av ordinær undervisning og spesialundervisning	Ungdomsskole og videregående
Trivsel	Trivsel med det faglige og sosiale i og utenfor klasserommet	Ungdomsskole og videregående
Utplassering og praksis	Utplassering i bedrift	Videregående

6. Infoskriv og samtykkeskjema til individuelle intervju

18. desember 2013

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjekt

”Opplevelse og tilhørighet til videregående opplæring”

Bakgrunn og formål

Vi skal gjennomføre en kvalitativ studie som tar sikte på å forstå yrkesfagelever på videregående sin opplevelse av skolen, og faktorer som kan bidra til å svekke eller øke elevers tilhørighet til skolen. Studien er en masteravhandling i sosiologi ved NTNU.

Du er forespurt om å delta fordi du er elev ved et yrkesfaglig utdanningsprogram, og fordi du tidligere viste interesse for temaet da vi pratet med klassen din og deg før jul.

Hva innebærer deltakelse i studien?

Å delta i studien, innebærer at du er med på ett individuelt intervju i februar 2014. Intervjuet vil avholdes på et grupperom på skolen i skoletiden, og du vil ikke få registrert fravær for å delta i studien. Totalt vil intervjuet ta ca én klokke. Intervjuet kommer til å handle om din opplevelse av å være elev i skolen.

Hva skjer med informasjonen om deg?

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Det vil si at alle opplysninger som kan knyttes til deg, ikke vil deles med andre enn oss to som skriver oppgaven. Navn, alder, utdanningsprogram og skole vil i tillegg bli anonymisert i oppgaven for at ingen skal kunne gjenkjenne dine svar.

Prosjektet skal avsluttes i mai 2014. Datamaterialet eller annen informasjon om deg vil ikke brukes av andre i etterkant av denne studien. Alle lydfiler og notater vil med andre bli makulert når studiet avsluttes.

Frivillig deltakelse

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi

noen grunn. Dersom du trekker deg, vil alle opplysninger om deg bli slettet. Lærerne ved skolen vil ikke få tilgang til å vite om du har trukket deg fra studien.

Dersom du ønsker å delta eller har spørsmål til studien, ta kontakt med Elise Farstad Djupedal (416 96 987) eller Runa Næss Korshavn (979 79 961).

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

Samtykke til deltakelse i studien

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

7. Tilbakemelding fra Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD)

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Hovde Høfdegate 29
N-5007 Bergen
Norske
Tel: +47 55 58 21 57
Fax: +47 55 58 96 50
nsd@nsd.uib.no
www.nsd.uib.no
Org.no: 985 321 884

Jan Erik Ingebrigtsen
Institutt for sosiologi og statsvitenskap NTNU
Dragvoll
7491 TRONDHEIM

Vår dato: 13.01.2014

Vår ref: 36753 / 2 / HT

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 18.12.2013. Meldingen gjelder prosjektet:

<i>36753</i>	<i>Elevers tilhørighet til videregående opplæring</i>
<i>Behandlingsansvarlig</i>	<i>NTNU, ved institusjonens øverste leder</i>
<i>Daglig ansvarlig</i>	<i>Jan Erik Ingebrigtsen</i>
<i>Student</i>	<i>Elise Farstad Djupedal</i>

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

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

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

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

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 01.05.2014, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Vigdís Namtvedt Kvalheim

Hildur Thorarensen

Kontaktperson: Hildur Thorarensen tlf: 55 58 26 54

Vedlegg: Prosjektvurdering

Kopi: Elise Farstad Djupedal elisefar@stud.ntnu.no

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

Avdelingsnummer / Dato i Office

OSD NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 105 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47 22 85 52 11. nsd@nsd.uib.no
DRONNINGLINDA NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7801 Trondheim. Tel: +47 73 59 19 07. kjenn@nsd.uib.no
TRONDHEIM NSD, Universitetet i Tromsø, 9002 Tromsø. Tel: +47 77 64 01 26. redna@nsd.uib.no



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

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

Prosjektet skal avsluttes 01.05.2014 og innsamlede opplysninger skal da anonymiseres og lydopptak slettes. Anonymisering innebærer at direkte personidentifiserende opplysninger som navn/koblingsnøkkel slettes, og at indirekte personidentifiserende opplysninger (sammenstilling av bakgrunnsopplysninger som f.eks. yrke, alder, kjønn) fjernes eller grovkategoriseres slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes i materialet.