

Mastergradsavhandling

Lars Alvsåker Kolaas

Yrkesretting: et verktøy for dannelse?

Fellesfag i yrkesfaglig videregående skole



Høgskolen i Telemark

Fakultet for estetiske fag, folkekultur og lærerutdanning

Mastergradsavhandling i pedagogikk 2013

Lars Alvsåker Kolaas

Yrkesretting: et verktøy for dannelse?

Fellesfag i yrkesfaglig videregående skole

Høgskolen i Telemark
Fakultet for estetiske fag, folkekultur og lærerutdanning
Institutt for pedagogikk
Kjølnes ring 56
3918 Porsgrunn

<http://www.hit.no>

© 2013 Lars Alvsåker Kolaas

Denne avhandlingen representerer 30 studiepoeng

Sammendrag

Denne oppgaven belyser yrkesrettingens rolle i dagens yrkesfaglige videregående utdanningsprogram. Det er fokus på lærernes holdning til og operasjonalisering av begrepet yrkesretting. Avhandlingen ser på hvordan yrkesretting av fellesfag kommer til uttrykk og oppleves fra et lærer- og lederperspektiv i yrkesfaglig videregående utdanning. Gjennom intervjuer har informanter fortalt hvordan de opplever at yrkesretting fungerer i undervisningssammenheng og hva slags utbytte yrkesretting kan gi. Informantenes tanker om ledelsens rolle og innflytelse på skolens yrkesretting og hva som kan gjøres for å fremme læring og helhetlig utdanning er sentrale emner.

En annen vinkling som tas opp er hvorvidt yrkesretting i skolen har en forbindelse til dannelsestanken. Dette diskuteres videre i forhold til om yrkesretting og dannelse kan bidra til å øke gjennomføring av utdanningsforløp i videregående skole.

Innholdsfortegnelse

Mastergradsavhandling i pedagogikk 2013	1
Yrkesretting: et verktøy for dannelse?	1
Fellesfag i yrkesfaglig videregående skole	1
1 Innledning	8
1.1 Bakgrunn.....	8
1.2 Problemstilling.....	9
1.3 Nasjonal satsing	10
1.4 Relevans.....	11
1.4.1 Utdanningspolitisk interesse	12
1.4.2 Arbeidsgiversiden.....	12
2 Teori.....	14
2.1 Bourdieu	14
2.1.1 Felt og aktør.....	14
2.1.2 Habitus	15
2.1.3 Kapital.....	15
2.2 Klafki	16
2.2.1 Den klassiske dannelsestanken.....	16
2.2.2 Klafkis dannelsestanke	17
2.2.3 Grunnleggende ferdigheter hos Klafki.....	18
2.3 Dale	18
2.3.1 Samfunnsmandatet	19
2.3.2 Skillet i skolen.....	19
2.3.3 Dales dannelsestanke	20
2.3.4 Dannelse som myndighet og kompetanse.....	20
2.3.5 Skolens tilstand.....	22
2.3.6 Ettergivenhet i skolen	22
2.4 Et historisk perspektiv på kunnskap	24
2.4.1 Theoria, Praxis og Poiesis.....	24
2.4.2 Ren eller anvendt kunnskap.....	25
2.4.3 Reform 94	25
2.4.4 Etter Kunnskapsløftet.....	26
2.5 Språket	26
2.5.1 Språket som sosialiseringagent.....	26
2.5.2 Språkets rolle i undervisningen	27
2.5.3 Språklig skille	28
2.6 Øvrige teoretikere.....	28

2.6.1 Dewey	28
2.6.2 Habermas	29
2.6.3 Hartvig Nissen	29
2.6.4 Østerud og Johnsen	30
2.6.5 Tyler	30
3 Metode.....	31
3.1 Bakgrunn.....	31
3.2 Metodevalg	31
3.2.1 Forskningsintervju.....	32
3.2.2 Intervjuprosessen	33
3.2.3 Fordeler og ulemper med intervjuformen	35
3.2.4 Informantene	36
3.3 Forskerrollen.....	37
3.3.1 Min pedagogiske plassering.....	37
3.3.2 Avstand til informantene	38
3.3.3 Informantenes forutinntatthet	38
3.3.4 Kvalitativ eller kvantitativ forskning	38
3.3.5 Validitet, reliabilitet og generaliserbarhet	40
4 Datamateriell	42
4.1 Yrkesretting	42
4.1.1 Begrepsforståelse.....	43
4.1.2 Hovedgrunn til å yrkesrette fellesfagene.....	43
4.1.3 Ledelsens rolle	44
4.1.4 Lærerkompetanse	45
4.1.5 Tilrettelegging.....	45
4.1.6 Plassering av lærernes arbeidspulter	46
4.1.7 Lærerens holdninger.....	46
4.1.8 Status.....	47
4.2 Skole.....	48
4.2.1 Forventninger	48
4.2.2 Rådgivingen	49
4.2.3 Ulike prioriteringer	49
4.3 Dannelse	50
4.3.1 Smalere ekspertise.....	50
4.3.2 Helhetlig dannelse	50
4.3.3 Fravær og resultater	51
5 Diskusjon.....	52
5.1 Yrkesrettingens rolle	52

5.1.1 Yrkesretting med skoleledelsen	53
5.1.2 Faglært som skoleleder	53
5.2 Ny eller gammel yrkesretting	54
5.2.1 Både stille og uttalt om yrkesretting.....	54
5.2.2 Den tause kunnskapen	55
5.3 Skolens dannelse	55
5.3.1 Ettergivenhetens rolle	56
5.4 Læreplanutviklingen	59
5.4.1 Behov for mer teori	59
5.4.2 Manglende frafall.....	59
5.4.3 En splittet læreplan.....	60
5.5 Fravær, gjennomføringsevne og dannelse	61
5.6 Kan yrkesretting være dannende?	62
5.6.1 Effekten av yrkesretting	62
5.6.2 Helhetstanken	63
5.7 Er det et skille mellom yrkesfag og studieforbereende fag?	63
5.8 Arbeidsutsiktene.....	64
6 Konklusjon.....	66
6.1 Har yrkesretting livets rett?	66
6.2 Er det rom for dannelse i skolen?	67
6.3 Kan yrkesretting bidra til dannelse?	68
6.4 Tilrettelegging	69
6.5 Svar på problemstillingen	70
6.6 En oppsummering	71
6.7 Noen tanker til slutt.....	72
7 Referanser/litteraturliste	74
8 Vedlegg	78
8.1 Vedlegg 1: Godkjenning fra NSD side 1 og 2	78
8.2 Vedlegg 2: Samtykkeerklæring utsendt til informanter	80
8.3 Vedlegg 3: Intervjuguide	81

Forord

Arbeidet med denne avhandlingen har vært en god og lærerik prosess. Først og fremst vil jeg takke informantene som har bidratt i undersøkelsen. De har kommet med gode og reflekterte innspill, tilleggsopplysninger og uventede svar som har gjort denne oppgaven bedre. Så vil jeg rette en takk til min veileder Torill Aagot Halvorsen for god støtte gjennom presise tilbakemeldinger, god og relevant veiledning og tydelig (og skarp) kritikk underveis.

Til sist må jeg takke min kjære Helene for å ha vært villig til å gå gjennom arbeidet med denne oppgaven sammen med meg, med alt det har medført av ekstra jobb og bekymring som «alenemor» for to. Dette kunne jeg ikke gjort uten henne.

Porsgrunn, 20.mai

Lars Alvsåker Kolaas

1 Innledning

Helt først i innledningen til oppgaven vil jeg avklare de tre begrepene som danner grunnlag for oppgavens områdeavgrensning og innholdet i problemstillingen. I tillegg vil disse begrepene bli benyttet gjennomgående i hele avhandlingen.

Begrepene *yrkesfag* og *studieforberedende* er hyppig brukt i denne oppgaven og er nødvendig å avklare. Med *yrkesfag* menes alle utdanningsforløp som etter enten to års utdanning og to år i lære (2 + 2-modellen) eller i enkelte tilfeller tre år skole og ett og et halvt år i lære (eksempelvis automatiker) fører frem til fag- eller svennebrev.

Studieforberedende er et samlebegrep for idrettsfag, musikk, dans og drama, studiespesialiserende (som på folkemunne nok fortsatt kalles allmenn) og studiespesialiserende med formgivingsfag. I enkelte av utsagnene og sitatene fra informantene brukes også allmennfag da det var ordvalget i intervjuet.

Som definisjon på begrepet *yrkesretting* har jeg valgt å benytte den som er utarbeidet av Nasjonalt senter for skriving. På sin egen hjemmeside forklarer de konseptet med yrkesretting på følgende måte:

Med yrkesretting av fellesfagene menes at fagstoff, læringsmetoder og vokabular som brukes i undervisningen av fellesfaget, i størst mulig grad skal ha relevans for den enkeltes yrkesutøvelse. Yrkesrettingen innebærer også å forklare hvordan kompetanser fra fellesfaget blir brukt og kommer til nytte i opplæringen i programfagene og i yrkesutøvelsen innenfor de relevante yrker. (Skrivesenteret, HiST)

1.1 Bakgrunn

Statistisk sentralbyrås oversikt over gjennomstrømning av elever i norsk videregående skole (SSB, 2011) har vært operativ siden 1994. I den samme perioden har prosentandelen av elever som fullfører et studieforløp som gir fagbrev eller studiekompetanse i løpet av fem år endret seg lite. Første kull som ble målt kom ut med 68 % gjennomstrømning, mens kullet fra 2006 (sist ferdigstilte) kom ut på 69 %. Dette vil si at vel to tredjedeler av norsk ungdom fullfører videregående opplæring innenfor de normalt tillatte rammene av studiene.

Tallene blir likevel endret ganske merkbart dersom det differensieres mellom studiespesialiserende utdanningsløp og yrkesfaglig studieprogram. Det viser seg at fra 2006-kullet har vel 83 % av dem som valgte studieforberedende fullført i løpet av fem år.

For det yrkesfaglige alternativet er tallet da sunket til 55 %, da 30 % med yrkeskompetanse eller fagbrev og ytterligere 25 % med studiekompetanse etter påbygging. Dette betyr med andre ord at mens 4 av 5 elever på studieforbereende linjer fullfører sine studier i løpet av fem år, er det samme sant for bare så vidt over halvparten av dem som velger yrkesfaglig studieprogram per i dag.

I mindre arbeider som har ledet frem mot denne masteravhandlingen har jeg fått muligheten til å skrape litt i overflaten av videregående opplæring, da spesielt yrkesfaglig. Jeg har blant annet sett på hvordan læreplanene fra Reform 94 (1994) og frem til og med Kunnskapsløftet (2006), samt revisjonsforslaget Forskningsprosjektet ARK (Analyse av Reformen Kunnskapsløftet) (2011) har tatt for seg ideen om yrkesretting.

Sistnevnte er en evaluering av læreplanen under ledelse av Erling Lars Dale hvor siste utkomne del kom i 2011. Også i dette dokumentet problematiseres i noen grad yrkesrettingen og dens rolle, plassering og funksjon i norsk skole, og det foreslås således andre tiltak og løsninger enn dem som er til stede i LK06. Dette siste; yrkesrettingens plass, funksjon og rolle har blitt stående som det sentrale i det jeg ønsker å se mer på. Dette vil jeg komme mer inn på i forbindelse med introduksjon av problemstilling og forskningsspørsmål i neste punkt.

1.2 Problemstilling

I denne studien har jeg forsøkt å finne ut mer om yrkesretting og hvilke funksjoner yrkesretting kan ha i videregående skole. Jeg har valgt å sette følgende som problemstilling for denne avhandlingen:

Hvilken rolle har yrkesrettingen i videregående opplæring i dag?

For å belyse problemstillingen min har jeg valgt tre forskningsspørsmål.

Forskningsspørsmålene er ment å åpne for innspill eller vinkling som samlet bør kunne gi svar på det problemstillingen spør om. Spørsmålene er som følger:

1. *Hvordan oppleves yrkesrettingen i yrkesfaglig videregående utdanning fra et lærer- og lederperspektiv?*

Dette første spørsmålet tenker jeg tar opp i seg elementer som praktisk gjennomførelse, hvordan yrkesretting eventuelt virker inn på undervisningen og fordeler og ulemper lærere og ledere opplever med yrkesretting.

2. *Hvordan opplever informantene forholdet mellom yrkesretting og dannelse?*

I dette punktet undrer jeg på om informantene i studien opplever at yrkesretting kan fungere som et dannelsesverktøy, og i så fall hvordan. Det er referanser i litteraturen jeg har valgt ut fra Klafki (2001) og Dale (2008a/b, 2011) som hevder at det er forbindelser her.

3. *Hvordan opplever informantene at skoleledelsen påvirker yrkesrettingen?*

I dette siste spørsmålet ønsker jeg å se på om skoleledelsens holdninger og bakgrunn har noen effekt på hvordan yrkesrettingen fungerer.

1.3 Nasjonal satsing

Karlsenutvalget ble innstilt i juni 2007 og tok sikte på å vurdere hvordan fag- og yrkesopplæringen kunne bli best mulig utrustet for å møte fremtidige utfordringer i forhold til teknologiske nyvinninger, økende internasjonalisering og økte kompetansekrav. Resultatet av dette arbeidet ble stortingsmelding 18 fra 2008 – *Fagopplæring for framtida*. (2008)

Et av områdene i rapporten hvor det ble foreslått tiltak fra utvalgets side var nettopp yrkesrettingen. Helt spesifikt foreslo utvalget blant annet at fellesfagenes læreplaner skulle revideres slik at læreplanmålene i størst mulig grad skulle egne seg for yrkesretting. Videre ønsket utvalget at yrkesretting skulle lovfestes og gis en avklarende beskrivelse om hva yrkesretting skulle innebære. Herunder kom også en plikt for fylkeskommunene til å administrere elevgrupper på en slik måte at yrkesretting kunne være mulig å implementere. Som et ledd i dette foreslo utvalget obligatoriske etterutdanningskurs i fagdidaktisk yrkesretting for alle lærere som underviste fellesfag og programfag.

I kjølvannet av Karlsenutvalgets rapport (NOU 18: fagopplæring for framtida, 2008) har det blitt iverksatt forskjellige tilnærminger til yrkesretting av fellesfagene. På nasjonalt nivå har man blant annet valgt å satse på *FYR-prosjektet*.

FYR står for «fellesfag, yrkesretting og relevans» og ledes av de nasjonale sentrene for lesing, skriving, matematikk og fremmedspråk. Disse driftes etter mandat fra Kunnskapsdepartementet. Ute i de enkelte fylker er det et nettverk av lærere som tilrettelegger og etablerer undervisningspraksiser.

Målet med prosjektet er ifølge prosjektets egen hjemmeside (Skrivesenteret, HiST) å styrke de grunnleggende ferdighetene hos elevene og samtidig skape større samhørighet mellom

fellesfag og profesjonsfag. En slik satsning håper man vil kunne redusere frafallet i den yrkesfaglige utdanningen.

Andre nasjonale satsinger inkluderer et forslag i stortingsmelding 20 (St.meld. 20, 2013) om å utvide den såkalte *Y-veien* til å omfatte flere studier. *Y-veien* er betegnelsen for utdanningsløpet på høyskolenivå som er spesifikt tilpasset kandidater med fagbrev som kompetansegrunnlag. I punkt 6.2.4 i stortingsmeldingen kan man lese følgende i avsnittet under *Departementets vurderinger*:

Departementet mener at y-veier fra yrkesfaglige utdanningsprogrammer til bestemte utdanningsløp i høyere utdanning kan være positivt for søkning til og gjennomføring av fag- og yrkesopplæringen. (St.meld. 20, 2013)

1.4 Relevans

Hvorfor skal man se nærmere på hvordan lærere og ledere opplever at yrkesretting fungerer? Jeg vil peke på flere mulige grunner. Det er en utbredt tanke at yrkesretting er en suksessfaktor for økt gjennomføringsprosent for elever i yrkesfaglig videregående utdanning (Overgangsprosjektet, 2013). En økning av gjennomføringsgrad er viktig rent samfunnsmessig på bakgrunn av den voksende etterspørselen etter faglært arbeidskraft.

En av de vanligst påpekte årsakene til frafall fra elevenes hold i yrkesfaglig videregående utdanning er fellesfag. Jeg har ved flere anledninger i egen undervisning på dette området opplevd at elever sier at de har hatt en feilaktig oppfatning av hva utdanningen egentlig kom til å inneholde. Misoppfattelsen har ofte vært en forventning om at det ville være mindre fellesfag i yrkesutdanningen, med andre ord at de ikke har vært klar over nøyaktig hva utdannelsen kom til å innebære av denne typen fag.

Med tanke på at det snart er tjue år siden fellesfag ble innført på lik linje for alle yrkesfaglige studieprogram, er det muligens andre årsaker til at informasjonen studentene får i forkant ikke samsvarer med realiteten og at forventningene ikke blir innfridd. Misforholdet har kommet frem i flere saker hvor det rettes anklager mot rådgivertjenestens veiledning av elevers utdanningsvalg. I de kommende avsnittene vil jeg vise til noen eksempler på dette, og også etterspørselen etter faglært arbeidskraft.

1.4.1 Utdanningspolitisk interesse

Stortingsmeldingen *På rett vei* ((St.meld. 20, 2013) trekker frem noen punkter som er interessante for min avhandling. Først og fremst at det innen enkelte sektorer (hovedsakelig helse og oppvekst og byggfag) vil være behov for flere tusen faglærte arbeidstakere mer enn det som per i dag er under utdanning. Videre pekes det på at kun om lag 15 % av den totale søkermassen består med fag- eller svennebrev eller yrkeskompetanse. Samtidig velger en stor del av elevmassen å gå to år i yrkesfaglig utdanning for så å ta påbygging til studiekompetanse fremfor læretid. Av elevgruppen som velger en slik løsning vil nesten halvparten i følge statistikken som henvises til i stortingsmeldingen stryke et eller flere fag, og dermed ikke fullføre på normert tid.

1.4.2 Arbeidsgiversiden

Næringslivets Hovedorganisasjon (heretter referert som NHO) har i den senere tiden satset hardt på styrking av yrkesfaglige utdanningsprogram. På NHOs hjemmeside (2013) snakker administrerende direktør Kristin Skogen Lund varmt for yrkesfaglig utdanning i artikkelen *Velg Yrkesfag!* (Lund, 2013). Kampanjen sikter seg inn på elevgruppen som skal søke videregående utdanning. I ingressen (tittelteksten) uttrykker forfatteren at bedriftene ønsker seg arbeidstakere med praktisk bakgrunn. Samtidig advarer hun om at ”snarveien” med å ta yrkesfag så påbygging til studiekompetanse, er utfordrende og ekstra tung teoretisk.

I forbindelse med NHOs kompetansedag holdt adm. Dir. Lund frem fem punkter hvor NHO mener at utdanningssektoren må utbedres (Næringslivets hovedorganisasjon, 2013). Av disse er spesielt to interessante for min oppgave. Først og fremst etterlyses det implementering av tiltak og grep for å få bukt med den manglende rekrutteringen til yrkesfagene. I tillegg etterspør de en gjennomgang av rådgivingstjenesten i ungdomsskolen. Her ønsker man en økt profesjonalisering og mer variert yrkesbakgrunn hos dem som fungerer som rådgivere.

Til slutt er det viss personlig interesse som ligger til grunn for å gjennomføre denne studien. Som nytilsatt fellesfaglærer ved en videregående skole som favner både studieforberedende og yrkesfaglige programmer opplever jeg at det er et mangfold av interessante oppfatninger om nøyaktig hva yrkesretting er, hvilken misjon det er ment å ha og hvordan man opplever at yrkesretting fungerer i den daglige skolesituasjonen. Med det

som bakteppe har det vært spennende å kunne gå inn i feltet fra et forskerståsted for å forsøke å få tak på hvordan andre opplever yrkesrettingens rolle i videregående skole.

2 Teori

I denne delen vil jeg presentere teoriene jeg støtter meg til i den kommende drøftingsdelen av oppgaven. Jeg har i hovedsak fokusert på tre teoretikers tankegods i valg av teorigrunnlag. Andre teoretikers verk som blir referert til vil bli presentert i en samlet bolk sist i teoridelen. Innledningsvis vil jeg kort presentere de tre hovedteoriene og hvilke perspektiver som blir benyttet i diskusjonen i denne oppgaven.

2.1 Bourdieu

Den franske filosofen og sosiologen Pierre Bourdieu (1930 - 2002) har utviklet et begrepsapparat (2002, 2006) for å beskrive menneskelige *relasjoner* mellom grupper og individer med ulike bakgrunner, ferdigheter og interessesfærer. Begreper som *aktør*, *felt*, *kapital* og *habitus* er det som i hovedsak blir trukket frem fra hans skrifter, både i originale tekster av Bourdieu og noe i form av hvordan andre har skrevet om hans teorier.

2.1.1 Felt og aktør

Feltet definerer Bourdieu på følgende måte:

... et autonomt mikrokosmos på innsiden av et sosialt makrokosmos. Det er et sett relasjoner; gjensidig definerte posisjoner som holdes sammen av en illusio, en tro på de verdiene som definerer feltet og gir mening til de aktivitetene som foregår her (Bourdieu, 2002, s. XIII).

Noe forenklet kan man da si at feltet er et fortolkningsfellesskap hvor *aktørene* i fellesskapet handler ut i fra samme *habitus*. *Aktør* slik Bourdieu betegner det defineres hos Bø og Helle som: *en handlende og målsøkende person.(...) En aktør tolker, vurderer og søker meninger og sammenheng i tilværelsen* (Helle, 2008, s. 14).

Aktørene i et bourdieusk felt er gjensidig avhengige av hverandre for å definere seg selv, samtidig strides de om best mulig plassering i det samme feltet. Hele samhandlingen dreier seg om dominant og dominert. Makten er fokusert på mulighet til å handle, ikke nødvendigvis en spesifikk handling.

Feltet definerer seg selv blant annet gjennom refleksjonen av seg selv i andre felts uttrykk, ikke ulikt G. H Meads (Mead, 1934) speilingsteori om menneskers selvoppfattelse. Denne teorien går ut på at en person ser seg selv gjennom å se hvordan signifikante andre ser

personen. Disse signifikante andre er dem som er anerkjent i en maktrelasjon til personen selv. På samme måte vil felt definere seg ut fra maktplassering i forhold til andre felt.

2.1.2 Habitus

Habitus som begrep forklarer Bourdieu som tanken om hvordan ens væren, med bakgrunn og arv, tilpasser seg sitt miljø og finner sin naturlige plass i en gitt ramme med forutsetninger. Bjørnhaug (2002) forklarer habitus i den bourdieuske tenkningen som *den sosialt informerte kroppen – kroppen som "huskelapp"* (Bjørnhaug, 2002). Målet er å mestre en bestemt type miljø, og samtidig ha rom for strategisk handling. *Et av habitusbegrepets funksjoner er å redegjøre for den stilmessige enheten som forbinder en enkelt aktørs eller en klasse av aktørers goder og virksomheter med hverandre.* (Bourdieu, 2002, s. 10)

Kjetil Jacobsen i fortalen til Bourdieu (2002) definerer habitus slik:

Habitus fungerer som et kroppsliggjort program innrettet på å overvåke og mestre en bestemt type miljø, og har evne til kreativ og strategisk handling. Den bourdieuske aktør er ikke en passiv refleks av feltet. Idet han søker å finne seg til rette i feltet, og å forbedre sin stilling i det, vil han også søke å omskape det slik at den typen ytringer han er god til, finner mening og høster anerkjennelse. (Bourdieu, 2002, s. XII)

Det er ikke et 1:1 forhold mellom habitus og felt. Ulike felt vil gravitere mot forskjellige habitus, men det er ikke slik at disse er statiske og like. Felt står i maktposisjoner i forhold til andre felt og verdien og rollen i forhold til omverdenen defineres gjennom disse.

2.1.3 Kapital

Kapital er det tredje nøkkelbegrepet Bourdieu opererer med (ikke som førstemann), og hans fortolkning av dette begrepet i sammensetning med tanken om felt vil ha en relevans i denne oppgaven. Kapitalen forklarer Bourdieu som

... et sosialt forhold mellom dominerende og dominerte. Å ha kapital er å ha makt over de som ikke har kapital. (Bourdieu, 2002, s. XV)

Som en utvidelse av den marxistiske tolkningen om økonomisk kapital har det blitt lagt til ytterligere to former, den sosiale og den kulturelle. Denne sistnevnte formen henger ofte sammen med ideen om dannelse. Den kulturelle kapitalen inndeles videre inn i ervervet og arvet kapital, hvor den ervervede kommer via utdanningssystemet mens den arvede

kommer fra oppvekstmiljø. Mellom disse poengterer Bourdieu at det i enkelte felt eksisterer et spenningsforhold om verdien av det ene eller andre. Likevel er det viktig å poengtere at det er en nær sammenheng mellom de to. Arvet kapital vil ofte omsettes i utdanningskapital, nettopp på grunn av at den i seg selv betyr at innehaveren er mer komfortabel i kulturen og med dennes former og uttrykk.

Sett i lys av forklaringen gitt i avsnittet over vil det være riktig å si at den typisk ”flinke og naturlig dyktige eleven” eksisterer i kraft av sin arvede, miljømessige kapitalfordel. Noe forenklet sagt vil vi kanskje si at å komme fra et kulturelt kapitalrikt hjem og miljø vil i de aller fleste tilfeller medføre en viss fordel i møte med utdanningssystemet og på den kulturelle arena.

2.2 Klafki

Den tyske pedagogen Wolfgang Klafki (1927 -) presenterer en ny tolkning av dannelsesbegrepet (2001) som har relevans til denne oppgavens problemstilling. Klafkis tenkning er forankret i Humboldtiansk dannelsesestolkning, men i en revidert form. I dette ligger en definisjon av selve begrepet dannelse som gjør rom for et annet spekter av bidragsytere enn det man tradisjonelt sett har operert med i forbindelse med dannelsesbegrepet.

2.2.1 Den klassiske dannelsesestanken

Ifølge Klafki (2001) var en av svakhetene ved den Humboldtianske dannelsesestolkningen at den ikke til det fulle integrerte praktiske ferdigheters bidrag til dannelse. Ikke slik å forstå at Humboldt ikke anerkjente en dannings effekt av de praktiske yrkesferdigheter, men heller at disse skulle befinne seg i en mer spesialisert videreutdanning. På den måten ble de unndratt fra allmennhetens dannelse.

Et sentralt element i Klafkis tankegodt om dannelse er også at det er en allmenn rett, en rett som ikke skal være ekskluderende på bakgrunn av kjønn, status eller legning. Videre sier han at dannelse kun kan forekomme innenfor allmennhetens grenser, formidlet av allmennheten. Med støtte i Kant (1963) og Schleiermacher (1957) sier han at ungdommen skal oppdras og dyktiggjøres ikke bare for dagens samfunn men også for å kunne møte de fremtidige utfordringer i samfunnet.

En av de sentrale utfordringene med ”moderniseringen” av dannelsesbegrepet sett i fra Klafkis (2001) ståsted er nettopp det historiske skillet mellom yrkesfaglig utdanning og

teoretisk dannelse. For å kunne skape et reelt allment inkluderende dannelseskonsept må man først og fremst komme til livs ideen om at det åndelige og teoretiske verdimesig står i kontrast til det yrkesfaglige og praktiskrettede. Ikke minst fordi dette bidrar til å holde fast ved et mønster hvor motsetningene mellom de to fører til en sosial og statusrelatert ulikhet.

2.2.2 Klafkis dannelsesstanke

Klafki (2001) tar i sin andre studie et oppgjør med selve dannelsesbegrepet hvor han går langt i å gjøre ideen mer tydelig og tilgjengelig for alle. Et av grepene han tar for å få til nettopp dette er å ta til orde for at begrepets innhold er viktigere enn hvilket ord som benyttes. Om man velger å kalle det for emansipasjon eller evne til med- og selvbestemmelsesrett er i så måte likegyldig.

Innholdsmessig betegner alle begrepene i avsnittet over ifølge Klafki *sentrerende, overordnede orienterings- og bedømmelseskriterier for alle pedagogiske enkeltaktiviteter* (Klafki, 2001, s. 98) (min oversettelse fra dansk).

Klafkis definisjon av dannelse utledes i det han definerer som tre grunnleggende evner. Disse er *evne til selvbestemmelse, evne til medbestemmelse og evne til solidaritet*. (Klafki, 2001, s. 69) I samme tekst utdypes han begrepene noe mer:

Dannelse forstås altså som evne til fornuftig selvbestemmelse, der forutsætter eller innebefatter emancipation fra det fremmedbestemt, som evne til autonomi, til fri selvstendig tenkning og til frit at træffe selvstændige moralske afgørelser (Klafki, 2001, s. 32).

Den som dannes, heretter omtalt som han, skal oppnå *evne til selvbestemmelse* i form av ansvar for egne valg og utforming av eget yrkes- tros- og følelsesliv. Han skal *gjøres i stand til å delta i det felles samfunnsansvar* og kunne gjøre krav på å delta i det samme samfunnet. Til sist skal den som dannes *få utvikle sin sans for solidaritet*, og med dette se at dannelsens mandat også sier at man skal kjempe for dem som nektes retten til å søke sin egen dannelse på bakgrunn av diskriminering, manglende økonomi eller ressurser eller undertrykkelse. (Klafki, 2001)

Klafki peker samtidig på noen utfordringer rundt dannelsesbegrepet og yrkesrelatering. Dette tankegodset er interessant for denne oppgaven med tanke på skolens fokus på fag og undervisning, men også med tanke på hvordan han redefinerer dannelsesbegrepet.

Klafki (2001) viser til eksempler fra Tyskland, blant andre Hibernia-skolemodellen (*innholdet i denne skolemodellen vil ikke bli utdypet videre i denne oppgaven*), og peker hovedsakelig på to nye karakteristikk han mener er grunnleggende for en ny tolkning av allmenndannelsen. Først av disse nevner han opphevelsen av misoppfattelsen i skillet mellom allmenndannelse og yrkesfaglig utdanning. Dernest vil Klafki (2001) fjerne eller utligne misforholdet mellom praktisk og teoretisk utdanning. På dette punktet befinner han seg på linje med Erling Lars Dales oppfatninger om hva som bør være sentralt i en oppdatert forståelse av dannelsesbegrepet. Praktisk arbeid som anvendt kunnskap er noe de begge poengterer bør være med.

2.2.3 Grunnleggende ferdigheter hos Klafki

Som grunnlag for en god og nytterettet undervisning som bidrar til å fremme elevenes likhet og dannelsesprosess forslår Klafki (2001) at følgende elementer innlemmes:

Lesing og skriving, saklig presis og kommunikativt forståelig tale, grunnleggende regneferdigheter, nøyaktig observasjonsevne, håndverksmessig-tekniske ferdigheter, informasjonsteknikker. (Klafki, 2001, s. 96)

Ved gjennomlesing er punktene nevnt i sitatet over omtrent identiske med de fem grunnleggende ferdighetene som presenteres i Kunnskapsløftet. Der beskrives de som å kunne lese, å kunne regne, å kunne uttrykke seg skriftlig, og kunne uttrykke seg muntlig og til slutt å kunne bruke digitale verktøy. I diskusjonsdelen og konklusjonen vil jeg komme tilbake til at det kan se ut til å være et forhold mellom grunnleggende ferdigheter og yrkesrettingen.

2.3 Dale

Den norske pedagogen Erling Lars Dale (1946 – 2011) har vært en av de sentrale skikkelsene i debatten om skoleutvikling og læreplanforskning i Norge de siste 20 årene. Han problematiserer blant annet skolens *samfunnsmandat* og ulikheter innad i utdanningssystemet. Dale presenterer noen viktige tanker rundt inndelingen av studieprogram i norsk skole og hvordan disse bidrar til en ubalansert utdanningssituasjon. Til slutt snakker han om dannelsen i skolen og dannelsens fremtid og muligheter i norsk skole.

2.3.1 Samfunnsmandatet

Samfunnsmandatet beskriver Dale (2008b) som skolens plikt til å formidle skolefaglig dannelse. Han trekker frem seks punkter som han mener har en særlig rolle i oppfyllelsen av samfunnsmandatet. Først og fremst peker han på at det er behov for en fornyelse av hvordan dannelsen forstås:

En ny forståelse av utdanningens samfunnsmandat som overvinner skillet mellom naturvitenskap og industriell utvikling på den ene siden og språklig og estetisk utvikling på den andre siden, er påkrevd. (Dale, 2008b, s. 150)

Videre fastholder Dale viktigheten av samfunnskritisk tenkning i skolefagene sammen med ansvarliggjøring av eleven i elevens egen utvikling som fører til autonomi for eleven. Evne til vitenskapelig selvinnsikt i betydningen av evne til åpen objektivitet og respekt i møte med bevis og motbevis. Denne evnen henger hos Dale (2008b) tett sammen *med rasjonell adferd* forklart som handlings- og forandringsevne, samt å kunne se koblinger fra fag til liv. Til sist setter han som en forutsetning at det skjer i demokratiske rammer.

2.3.2 Skillet i skolen

Helt siden 1800-tallet har begrepet dannelse, ifølge Dale (2008b) vært knyttet til vitenskap og derfor ekskluderende for flere retninger. I så måte har begrepet historisk sett aldri vært knyttet til det vi i dag omtaler som yrkesutdanning. Han fremholder dannelse som undervisningens overordnede motiv.

Dersom dannelse knyttes til humanisme og humanistisk kultur settes opp i mot naturvitenskaper og opp i mot praktisk manuelt/teknisk arbeid, er skolen dømt til å mislykkes. Dens eksistensberettigelse står derfor på spill. (Dale, 2008b, s. 145)

Motsetningsforholdet mellom teori og praksis i det norske utdanningssystemet vokste ifølge Dale (2008a) ikke frem over natten. Det ligger flere reformer og tanker bak utviklingen. Ungdomsskolen, som vokste frem på 60-tallet, arvet ifølge Dale sine prioriteringer fra forgjengerne framhaldsskolen og realskolen. Prestisjen som lå i de teoretisk krevende fagene ble videreført, til tross for at det skolepolitisk var mer i tiden å tenke en statusutjevning mellom fagene. Innholdsdifferensiering på bakgrunn av individuelle forskjeller skulle være det sentrale. Ifølge Dale ble det ingen utjevning og han fremholder at skillet mellom teori og praksis fortsatt er dypt forankret i samfunn og kultur.

Videre viser et historisk perspektiv at fra slutten av 60-årene og opp gjennom 70- og 80-tallet økte antallet elever med dårligere teoretisk skolefaglige forutsetninger (2008a). Dette kom som et resultat av en økende forventning om at alle unge skulle gjennomføre videregående skole. Mange allmennfaglærere kviet seg for å undervise på kombinerte grunnkurs eller på de yrkesfaglige studieprogrammene. Dette begrunnet de ifølge Dale med at de oppfattet motivasjon og teoretisk evne hos elevene som svakere.

En av de viktigste årsakene til at ideen om den inkluderende skolen fra 1970-tallet kom skjevt ut, ifølge Dale (2008a) var tankegodsets forståelse av *minstekrav* og *utvikling*. Minstekravet ble i all realitet fjernet fra inntaket til videregående og innført som opptakskrav i overgangen til andre år på videregående.

Resultatet av denne modellen ble en horisontal bevegelse i skoleløpet: elever tok opp igjen grunnkurset eller forsøkte andre grunnkurs, uten å avansere i systemet. Dermed ble ikke elevene integrert i det Dale tidligere har omtalt som *gode kompetansegivende skolefaglige prosesser* (2008a). Resultatet ble at man økte antallet elever inn i videregående opplæring, uten at disse oppnådde kompetanse nok til å komme gjennom systemet.

2.3.3 Dales dannelsesstanke

I *Fellesskolen* (Dale, 2008b) finner vi tre punkter ført opp som han regner som definerende for dannelsesbegrepet. Disse listes som *kritisk og kreativ tenkning, selvstendighet og ansvar*. Undervisningen skal i lys av dette søke å fremme evne til kritisk resonnement. Satt inn i rammen av det enkelte fag og den enkelte yrkesutdanning skal dette bidra til selvstendighet og evne til ansvar hos elevene. På denne måten vil undervisningen leve opp til sitt samfunnsmandat.

Ifølge Dale (2008a) handler dannelses om å integrere elever og lærekandidater i gode skolefaglige prosesser, hvor det ”gode” er det dannende. Det dannende som omtales hos Dale blir da en oppdragelseeffekt som tar sikte på å fremme evne hos den enkelte elev til kritisk tenkning, selvstendighet og ansvar på linje med samfunnets normer og forventninger. Her vil det kanskje være mulig å se noe lignende hos Klafki i hans foreslåtte fornyelse av selve dannelsesbegrepet (Klafki, 2001).

2.3.4 Dannelses som myndighet og kompetanse

Dale knytter dannelses til begrepet *myndighet* for å synliggjøre en sammenheng med *kompetanse*. Han definerer myndighet ved å si at den som er myndig er i en situasjon der

han er i stand til, med andre ord har kompetanse til, å bestemme selv. Dette kan videre beskrives som evne til ansvarlig handling. Sagt på denne måten er kompetanse evnen til å kunne svare for sine handlinger og ta ansvar ved å gjøre nettopp det. Dette skaper i neste rekke selvstendighet gjennom myndighet i egne beslutninger. Dersom disse knyttes til saksorientert, kritisk tenkning er dette kjennetegn for dannelse. Kompetanse sett i denne sammenhengen integrerer kognitive og sosiale læreprosesser i en persons karakterdannelse.

Dannelse og kompetanse med selvbestemmende myndighet forutsetter et sam- og vekselspill mellom det kognitive og overbevisninger, holdninger og verdistandpunkter. Verdistandpunkter og holdninger kan ikke være avskjermet fra produktiv, kritisk tenkning selv om det viser seg at det er en indre konsistens mellom ens holdninger og verdistandpunkt. (Dale, 2008b, s. 158)

Oppdragelsen sier Dale (2008a) blir i skolesituasjonen knyttet til undervisningen og i neste rekke til skolens gitte mandat om å ha overoppsyn med den enkeltes dannelse frem til eleven selv var i stand til å ta styringen. Elevens uavhengighet blir etter denne tankegangen sett på som et resultat av god undervisning. I dette forstås det også at læreren som formidler skal bistå til å legge grunnlaget for elevens erkjennelse gjennom god kunnskapsformidling. En god formidling vil skape nyttige begreper som fører til en erkjennelse som i sin tur fører til selvstendighet. Denne autonomien sier Dale (2008a) er essensiell for dannelse.

Mange elever med svake ferdigheter og kunnskaper, er et ofte brukt utsagn i dagens skoledebatt. I henhold til begrepene vi finner hos Hartvig Nissen (Nissen, 1876) og videre hos Dale (2008a) kan det tolkes dit hen at elever svake ferdigheter og kunnskaper følgelig ikke har fått sin allmenndannelse. Sagt på en annen måte kan vi si at de elevene det er snakk om enten ikke har fått ta del i kunnskapsformidlingen som undervisningen skal gi, eller så har elevene hatt lite eller intet utbytte av den.

Dale (2008b) poengterer at det er de forskjellige fagområdenes eget ansvar å sørge for å belyse sin egen aktualitet i samtiden. Hvis et fag ikke på noen måte er i stand til å plasserer seg opp mot relevante samfunnsspørsmål kan dette sees som en indikasjon på at skolen ikke ivaretar sitt dannelsesmandat. I dette ligger det implisitt at avstanden mellom skolens tilbud og samfunnets etterspørsel har blitt for stor.

Meningen med undervisningen skal ifølge Dale (2008b) være å fremme endring i elevens tenke- og handlemåte. Denne formen for måloppnåelse kan ikke frembringes kun ved styring av aktivitet og arbeidsform. *Ord og aktivitet er ikke bare sentralt i den praktiske*

virksomheten som det å bygge et hus er. Sammenbindingen mellom det at læreren sier et ord og aktiviteten knyttet til ordet, er helt sentral også i det som tilhører skolefagene.

(Dale, 2008b, s. 89)

2.3.5 Skolens tilstand

Dale peker på at en av utfordringene i den videregående skolen i dag springer ut av det han karakteriserer som et fravær av en organisk tilstand. Han sier

Med organisk tilstand i skolesystemet forstås en tilstand hvor elevene er tilpasset skolens krav. Det pedagogiske forholdet fungerer ved at det er overensstemmelse mellom lærerens avsendelsesnivå og elevens mottakelsesnivå. (Dale, 2008a, s. 283)

Denne organiske tilstanden er en selvregulerende funksjon hvor bortfall av elever, ofte referert til som *dropout*, spiller en sentral rolle. Tradisjonell undervisning fungerer i videregående skole så lenge undervisningen sikter seg inn mot elever som allerede har den nødvendige språklige og faglige kompetansen.

En av utfordringene som ifølge Dale (2008a) har kommet med de siste læreplanene og utvidelsen av den obligatoriske skolegangen, er at bortfall av elever ikke lenger er en reell faktor eller mulighet. Alle elever er per i dag nødt til å fullføre et tre eller fireårig skoleløp (sistnevnte da i form av 2+2-modellen med to år i skole, to år i lære eller 3 år i skole, halvannet i lære) for å kunne delta på det nivået som forventes av medlemmer i vårt samfunn.

2.3.6 Ettergivenhet i skolen

På dette underpunktet vil jeg legge frem et teoretisk element som både Dale og Bourdieu har del i. Fremfor å dele det opp kunstig eller kopiere det til begge teoretikere velger jeg å presentere det samlet her.

Dale (2008b) tar opp tråden om den oppdragende og dannende skolefunksjonen. Som et sentralt punkt retter han kritikk mot *ettergivenheten* i norsk skole. Bourdieu (2002) peker på det samme i fransk skole, men da primært med bakgrunn i kulturforskjeller.

Ettergivenheten har kommet til uttrykk på forskjellige vis, men et godt eksempel brukt hos Dale (2008a) er elevers psykisk fraværende tilstand over tid. Med psykisk fraværende elever menes det i denne sammenhengen elever som ikke deltar eller er med i undervisningen, men som befinner seg i klasseromssituasjonen. Disse kan være inkludert

på skolen og i klassen, men er ikke integrert i *de gode skolefaglige læreprosesser* som Dale refererer til (2008a). Dette er ofte fordi de ikke innehar den nødvendige språk- eller lærekompetansen for å delta på det gitte nivået.

Dale og Bourdieu i Dale (2008a) sier at en del av elevene ikke har et mottakernivå som korresponderer med lærerens sendernivå. Som utelatte fra denne prosessen er disse elevene ute av stand til å få sin dannelse. Opplæringen som skal forme deres evne til kritisk og kreativ tenkning, selvstendighet og ansvarlighet, gitt etter deres eget utgangspunkt, har ikke funnet sted. Skolen har da ifølge Dale (2008b) ikke overholdt sitt samfunnsmandat.

I dag ser det ut til å eksistere et motsetningsforhold mellom på den ene siden det videregående skoleverket og skolens undervisningspraksis og på den andre siden samfunnets krav og forventninger til de kommende samfunnsdeltagerne. Elementer som problemløsning, autonomi og økt lese- og skriveevne nevnes som sentrale i samfunnskravet, men Dale (2008a) med støtte i amerikansk forskning (McLaughlin og Talbert 2001 i Dale 2008a) hevder at undervisningspraksisen i skolen ikke ser ut til å være med i denne utviklingen. Det kan virke som om man opplever en viss endringstretthet som i sin tur fører til *desillusjonert ettergivenhet* (Bourdieu (2006) i Dale (2008a)).

Den desillusjonerte ettergivenheten blir en undervisningsstrategi som respons på elevenes manglende deltagelse og interesse i skolehverdagen. Ved at elevene ikke følger med og læreren ikke gir sanksjoner for dette, blir det færre konfrontasjonspunkter og mindre uro og konflikt i arbeidsdagen. En annen strategi Dale (2008b) trekker frem fra amerikansk forskning er å senke standarden i undervisningen. For å unngå utbrenthet og nederlagsfølelse, velger man å tilpasse forventninger og standarder til et lavere nivå.

Bourdieu ("*Skoletaperne*", 1996) i Dale (2008a) peker i tillegg på at man utover dette ofte underviser på samme måte som før, men nå da med en underliggende tanke om at elevene ikke strekker til. Den enkelte time gjennomføres uten nevneverdig refleksjon over eget virke eller innsats, men mer i tråd med pliktarbeid. Ved å jobbe ut i fra en antagelse om at elevene ikke kan eller ikke ønsker å forstå stoffet slik det blir lagt frem, er man som lærer mentalt "fritatt" for byrden. Man har da etter egen oppfattelse gjort jobben sin ovenfor elevgruppen.

I en slik undervisningssituasjon vil all eventuell tapt kommunikasjon eller informasjon av læreren begrunnes i elevens manglende evne eller vilje til delta. For å underbygge dette ytterligere hevder Dale (2008a) at læreren mentalt skiller ut de elevene som han mener er "gode" elever, dem som leverer tilfredsstillende resultater og lignende. Læreren underviser

elevene, både dem som har forutsetninger til å kunne følge avsendernivået og dem som ikke har det, på likt vis. På denne måten ekskluderer han den ene elevgruppen fra de gode skolefaglige prosessene.

Det store ankepunktet mot denne måten å jobbe på er at det er mulig å ekskludere elevene fra læreprosessene. Det er likevel, på grunn av samfunnets krav og forventninger, omtrent ikke mulig å ekskludere dem fra skolen. Bourdieu ("Skoletaperne", 1996) i Dale (2008a) omtaler elever som blir sittende i denne situasjonen som "stengt ute og stengt inne." De er stengt ute fra skolens lærende arena, men stengt inne i skolens struktur.

2.4 Et historisk perspektiv på kunnskap

I store sprang kan man finne grunnlaget for kunnskapstanken som Dale og Klafki hevder er gjeldende i skolen helt tilbake til antikkens kunnskapsforståelse. I de neste avsnittene vil jeg presentere det aristoteliske opphavet til kunnskapsdelingen før jeg hopper til forrige århundre og tar med noe sentrale innspill derfra.

2.4.1 Theoria, Praxis og Poieisis

Aristoteles innførte i teksten «Politikken» skillet mellom teoretisk kunnskap *Theoria* og to forskjellige former for praktisk kunnskap, *Praxis* og *Poeisis*. Den teoretiske kunnskapen forbandt han med vitenskapen, og sa med det at den var mulig å lære på en skole. Ifølge Dale (2008a) var de to praktiske kunnskapsformene avhengige av erfaringer som den klassiske skole ikke kunne fremskaffe eller formidle.

Den ene praktiske kunnskapen, *Poeisis*, var knyttet til tekniske ferdigheter, sagt på en annen måte, det å ha ferdigheter innen et felt eller fagområde. Med felt her menes ikke nødvendigvis det samme som senere knyttes til Bourdieu. Her er det snakk om et faktisk fagområde, mens en kan tenke at det hos Bourdieu kan være et fagområde som utgjør et felt, men at det ikke er avgrenset til å være bare det. Sagt på en annen måte kan man si at felt hos Bourdieu handler mer om en form for institusjonalisert kultur, ikke et virke eller ekspertisefelt. Denne praktiske kunnskapen kunne i følge Aristoteles være enten dyktighet i utførelse av handlinger eller også det å forme eller skape et produkt.

Den andre praktiske kunnskapsformen kalte Aristoteles *Praxis* og forbandt den med *klokskap*, et individs evne til å handle rett. Klokskapen ble satt opp som motsats til den tillærte teoretiske kunnskapen. Hvis man her skal sette disse opp mot hverandre kan man si at *Theoria* hos Aristoteles skulle være skolens felt hvor vitenskapen, da hovedsakelig

naturvitenskapen skulle dyrkes. Adskilt fra dette lå Poesis som da tilhørte håndverksmessige kretser. Som et tredje adskilte element lå Praxis som klokskap i reflekterende handling.

2.4.2 Ren eller anvendt kunnskap

Dewey (1966) fremsatte en tanke om at ikke å ivareta vitenskapelig kunnskap i yrkessammenheng var en videreføring av aristokratisk kultur. Med dette henviste han til en kultur som delte mellom *anvendt* kunnskap og *ren* kunnskap. Den anvendte kunnskapen ville i et slikt samfunn være rettet mot det praktiske arbeidet som ble utført av de lavere klassene i samfunnet. Et eksempel på dette vil være repetitivt arbeid av typen samlebandsarbeid eller jobbing i produksjonsstasjoner som tradisjonelt sett har vært preget av gjentakelse fremfor intellektuell handling. Som et motstykke til den praksisnære kunnskapen ble kunnskapen knyttet til teori høyest ansett.

I skolesammenheng har det i nyere tid ført til at man har videreført et skille mellom de formene for kunnskap som Aristoteles hadde introdusert. Man har trukket frem vitenskapen, den teoretiske kunnskapen som den retningen som undervises og prioriteres i skolen, mens den praktiske, anvendte kunnskapen tradisjonelt sett har vært lagt til ulike instanser utenfor skolen, ofte bedrifter, som har lært opp lærlinger hovedsakelig basert på prinsippet om *mesterlære*. Med mesterlære menes i denne sammenheng den definisjonen som er å finne hos Bø og Helle: *den læringen som skjer i forholdet mellom mester og svenner der mesteren setter svennen inn i hvordan arbeidet skal utføres.* (Helle, 2008, s. 193)

2.4.3 Reform 94

I Stortingsmelding 33 fra 1991 – «*Kunnskap og kyndighet – Om visse sider ved videregående opplæring*» (1991) var et av Blegenutvalgets sentrale ankepunkt det høye antallet elever som brukte flere år på samme trinn i videregående opplæring. Denne stortingsmeldingen og tilhørende rapport ble senere sentrale dokumenter i utviklingen av Reform 94.

Reformen tok sikte på å redusere den horisontale bevegelsen ved å forenkle utdanningsprogrammene og redusere antall grunnkurs. Med reform 94 forble inntaket av elever på grunnkurs i videregående opplæring mye likt til slik det hadde vært før denne reformen. Hovedforskjellen var det økte fokuset på gjennomføring innen normert tid som kom med den nye endringen. For å tydeliggjøre at man ønsket å se mindre horisontal bevegelse i utdanningssystemet ble det innført femårig videregående skolerett for alle.

Utfordringen lå i at elever år etter år tok nye grunnkurs eller fortsatte å ta opp igjen samme grunnkurs for å forbedre karaktersnitt eller enkeltkarakterer. I den nye skoleretten lå det at enhver elev hadde rett på skoleplass i opptil fem år for å fullføre en utdanning, enten ved treårig løp til studiespesialiserende eller ved den nye 2+2-modellen for utdanningsprogram som førte til fagbrev eller lignende sertifisering.

2.4.4 Etter Kunnskapsløftet

I perioden 2008 til 2011 var Dale leder for prosjektgruppen som gjennomførte *Analyse av Reformen Kunnskapsløftet* (Ark-prosjektet) på bestilling av Kunnskapsdepartementet. Funnene derfra dokumenteres blant annet i hans utgivelse fra 2011, (*Kunnskapsløftet - på vei mot felles kvalitetsansvar?*, 2011) Her påpeker Dale at det kommer til syne et skille mellom tradisjoner. På den ene siden kommer det enkelte fags læreplan med fokus på opplæring og formidlingsbidrag, på den andre siden finner vi en generell del som ivaretar de mellommenneskelige aspektene og verdiene. Gode eksempler på disse blir toleranse, fellesskap og sosiale holdninger.

I følge Dale (2008b) vokser det frem et skille mellom den faglige verden og den sosiale verden som igjen blir sentrum for *verdidannelse*. Dannelse og verdiskapning blir da hengende ”i løse luften” siden det ikke lenger favnes om av fagopplæringen og læreren. Skolefaglig læring blir som et resultat av dette, ifølge Dale, stående fjernere fra dannelsesaspektet.

2.5 Språket

2.5.1 Språket som sosialiseringsagent

Agent slik ordet benyttes her er forklart som *noe eller noen som er i stand til å forårsake en effekt eller endring* (Encyclopædia Britannica, 2013). Klafki (2001) sier at samfunnet og grupperinger har betydning for dannelse og oppdragelse. Han understreker videre hvordan nettopp språket spiller en sentral rolle i denne dannelsesprosessen. Utvikling av individualitet og selvet avhenger av på den ene siden kommunikasjon med andre og på den andre siden avgrensning fra de samme andre.

Som en forsterkning av ideen om at kommunikasjon og avgrensning er utviklende, fremholder Dale (2008b) at språket er et sosialt produkt. Felles ordbetydninger er et sosialt produkt. Felles ordbetydninger mellom ulike deltakere i en gruppe oppstår ved at de utfører

og deltar i en sosial erfarings- og læringsprosess. De språklige symbolene i de ulike fagene er primært å forstå som fastholdelse av felles meningsinnhold. Her finner vi videre støtte i Bourdieus (2002) begreper om felt og habitus. Hvis en gruppe aktører har en felles språklig forståelse, og handler ut fra en felles kulturell og erfaringsbasert, sosial ramme vil deres habitus kunne lignes med hverandre. Hvis de så definerer seg i forhold til hverandre og konkurrerer med hverandre innenfor et avgrenset sosialt rom kan disse sies å dele felt.

Bourdieu forfekter et språksyn forankret i relasjoner. Kjernen i dette tankegodset er at tegnet, eller i samfunnssammenheng: aktøren, defineres gjennom sin relasjon til de andre tegnene eller aktørene. Dette holdes frem som en motsats til det Bourdieu i ”Distinksjonen” (2002) beskriver som et *tingspråk*. Dette siste forklares som at verden forstås å bestå av substanser, og at disse substansenes egne egenskaper definerer dem.

Ideen om *tingspråket* kommer ifølge Jacobsen i Bourdieu (2002) helt fra gresk antikk hvor filosofer som Platon har forfektet ulike former for dette. Bourdieu fortsetter heller tradisjonen med det relasjonelle språksynet fra språkforskeren Saussure via sin egen lærer, Claude Lévi-Strauss og overfører denne tanken til å gjelde også for samfunnet. For Bourdieu er det viktig og sentralt å tenke i systemer av relasjoner, og hvordan disse innvirker på aktørene. Et eksempel på dette vil være at en person i en relasjonssammenheng vil være annerledes i en annen relasjonssammenheng. Å være ekspertaktør i et felt vil oppleves som veldig annerledes enn å være en ukyndig aktør i et annet felt.

2.5.2 Språkets rolle i undervisningen

Som en videreføring av kritikken mot skolens tradisjonelle undervisning i den nye utviklingen trekker Dale (2008a), med støtte i Bourdieu, frem språkets rolle. Med undervisning tenker jeg her på begrepet som definert av Dale som *målrettede aktiviteter for å realisere læring der deltakerne fungerer som lærer og elev* (Dale, 2008a, s. 294). Videre kan undervisning sees *som planlagt læring innenfor rammen av en sosial interaksjon* (Dale, 2008a, s. 294)

For at planlagt læring skal være mulig, må det eksistere fungerende kommunikasjon mellom partene. Som nevnt tidligere avhenger det pedagogiske forholdet i en slik situasjon av at det er overensstemmelse mellom avsenders og mottakers nivå. Kritikken som fremmes i dette tilfellet er at nettopp denne avstanden i dagens skole blir for stor.

Som en praktisk fremgangsmåte for å motvirke denne nivåforskjellen viser både Bourdieu og Dale til den rasjonelle pedagogikken. I Dales beskrivelse av denne formen for pedagogikk dreier det seg om at: ... *undervisningen vedvarende og metodisk må gjøre lese- og skrivekoden eksplisitt til skolefaglig kompetanse i de ulike fagene.* (Dale, 2008a, s. 294)

Det vil ifølge Bourdieu (2006) også bety at man i undervisningen bevisst går inn for å velge alternativer som er med på å minske avstanden mellom lærers sendernivå og elevs mottakernivå. Det å forsøke å minske avstanden mellom disse nivåene betyr at man jobber metodisk for å heve elevenes lære- og språkevne ved å lære dem hvordan å tilegne seg lærdom ved hjelp av eksempelvis læringsstrategier gjennom hele skolesystemet. På den andre siden skal man, som en del av den tilpassede opplæringen alle elever har krav på, passe på i undervisningen å benytte språk, gester og uttrykk elevene i forveien er kjent med. Rammen er hele tiden å sørge for at elevene har tilegnet seg et minimum av kunnskap og teknisk innsikt som gir basis for videre læring.

2.5.3 Språklig skille

Dale (2008a) snakker om at tradisjonelt sett er yrker knyttet til jordbruk, produksjon, transport og handel forbundet med å anvende vitenskap. Med den klassiske forståelse av kunnskapsformene som mal, sier han videre at dannelsen blir hengende fast i en reproduksjon av sosial ulikhet. Med dette menes at elevene for å lykkes i skolen er avhengige av kunnskaper og ferdigheter som skolen selv ikke lærer bort.

Dale peker spesielt til språklig forståelse som et kjerneelement i denne sammenhengen. De som kommer til skolen med en forhåndskunnskap om talemåter, begreper og uttrykksformer har en naturlig fordel. Hos Bourdieu (2002) finner vi dette igjen i den kulturelle kapitalen. Utfordringen med dette hevder Dale (2008a), er at skolen ikke lærer bort disse ferdighetene, men samtidig tilgodeser dem som innehar dem fra før. Forutsetning for å lykkes blir da forbundet med elevens bakgrunn, oppvekst og ressurser. Eller som Bourdieu (2002) sier, elevens kulturelle kapital.

2.6 Øvrige teoretikere

2.6.1 Dewey

Dannelse har historisk sett vært bundet til rikdom og eiendom. For dem som var avhengig av å arbeide for å tjene til livets opphold var det simpelthen ikke nok tid igjen til å forfølge

de klassiske dannelsedisiplinene. For ikke å snakke om penger til å gjøre det. I kraft av denne egenskapen ble dannelse forbeholdt de bemedlede.

Dewey (1966) uttrykte at tanken om det rene teoretiske som overordnet dannende var en rest fra en tilbaketrukket aristokratisk kultur. I en slik kultur ville anvendt kunnskap henge sammen med det praktiske gjøremål hos de arbeidende. Som en motvekt ville man da rendyrke den teoretiske kunnskapen, for ved dette å skape avstand mellom den opphøyede kunnskap som ble forbeholdt eliten, og den som var tilgjengelig for alle.

2.6.2 Habermas

Habermas (1969) i Dale (2008b) plasserer dannelsesaspektet direkte inn i det enkelte fag. Ved å være bevisst på hvilke vitenskapelige valg man tar i undersøkelse av eller tilnærming til noe, ved å uttrykke valgene tydelig, reflektere over dem og kunne diskutere disse entrer man dannelsesdimensjonen. Dale uttrykker dette på følgende måte:

Fagvitenskaplige kunnskaper og ferdigheter blir integrert i elevens biografi i og med at de utvikler kritisk tenkning, selvstendighet og ansvar i forhold til både fag, samfunn og seg selv som person. (Dale, 2008a, s. 153)

Som en videreføring av dette kan dannelsen gjennom evne til kritisk tenkning og refleksjon om og i yrket bli del av den fremtidige yrkeshverdagen. Det skaper også rom for selvstendighet i utøvelse og ansvarlighet i egen yrkespraksis. Dette gjelder så vel for typisk tunge teoretiske fag som for yrkesfaglige utdanninger. (Habermas 1969 i Dale 2008)

2.6.3 Hartvig Nissen

Hartvig Nissens tekster fra slutten av 1800-tallet presenterer et interessant og aktuelt syn på dannelse i den sammenheng denne oppgaven er skrevet i. Han formulerer en del punkter som Dale senere moderniserer og benytter videre. I denne oppgaven vil jeg bare ta med noen få av dem. Først og fremst trekkes det en direkte linje mellom oppdragelse og dannelse.

Oppdragelse blir i en slik sammenheng som den i avsnittet over, holdt frem som en forutsetning for dannelse. Skolens del av denne oppdragelsen skal da være å gjøre den enkelte i stand til å være sin egen dannelses styrer. Som en utdypning av dette fremholdt Nissen at ... *all dannelse er i sitt vesen selvdannelse.* (Nissen, 1876, s. 382)

2.6.4 Østerud og Johnsen

Dale (2008b) uttaler, med støtte i seniorrådgiver P. Østerud og førsteamanuensis J. Johnsen (begge HiOA) at den norske kunnskapsskolen i enda større grad enn tidligere har blitt ”de teoristerkes skole”. Med begrunnelse i også å inkludere skolens andre funksjoner fremholder de at det er viktig å unngå en ensidig teoretisering av skolens innhold. De forklarer teoretiseringen med en økt tilførsel av teoretisk kunnskapsstoff som fortrenger det praktiske arbeid, og til slutt også skolens oppdrags- og dannelsesfunksjon. I et slikt system hevder Østerud og Johnsen (2007) at skolen ”skaper tapere”, videre utdypet som de teorivake elevene.

En mulig løsning på problematikken med «taperne» sier Østerud og Johnsen kan ligge i å redusere kunnskapskravene og styrke de praktisk-estetiske fagenes rolle i en mer praktisk orientert fellesskole. En kritikk som fremholdes mot dette synet er at en slik skoledeling kan medføre at en del av elevmassen blir ute av stand til å delta på lik linje i dagens kunnskapssamfunn. At det vil være vanskelig for dem å finne plass i samfunnet som gir dem mulighet til å realisere seg selv på lik linje med majoriteten. Som en motsats til dette presenterer Dale følgende tanke:

... det å oppnå kompetanse etter videregående, uansett om det er studiekompetanse, yrkeskompetanse eller et kompetansebevis som resultat av en opplæring, innebærer, om enn på ulike måter, perspektiver som kan forbindes med kritisk og kreativ tenkning, selvstendighet og ansvar innenfor det området en har oppnådd kompetanse på. (Dale, 2008b, s. 136)

2.6.5 Tyler

Tyler (1949) uttrykker at fagene i skolen må organiseres slik at de forsterker hverandres utdanningseffekt. Det vesentligste i opplæringen i det enkelte fag er ikke innholdet i seg selv, men heller fagets bidrag til elevens læring og kompetanseutvikling på det enkelte område. En kritikk som i denne sammenheng fremholdes mot den generelle oppfattelsen av undervisningsmålene er at undervisningsmålene knyttes for lite til elevens læring.

3 Metode

3.1 Bakgrunn

Da forskningsdesignet for denne oppgaven ble skissert tidlig i høst, ble det fort klart at valg av metode for datainnsamling ville ha en direkte innvirkning på arbeidets videre utforming og fokus. Med det i tankene har jeg underveis avgrenset og definert oppgaven som beskrevet i de neste avsnittene.

Det har vært klart for meg en stund at jeg har ønsket å se nærmere på yrkesretting i norsk videregående skole. Metodemessig har jeg lenge hatt lyst til å forsøke en samtalebasert datainnsamlingsmetode. Resultatet har blitt et forskningsintervju om informantenes opplevelse av yrkesretting på sin egen arbeidsplass og hvordan de opplever utdanningssystemet i forbindelse med yrkesretting og yrkesfaglig utdanning.

Det var lenge et alternativ å benytte en datainnsamlingsmetode i form av spørreskjemaetsendelse med oppfølging, men dette ble forkastet av to årsaker.

Jeg kom frem til at det var ressursmessig mer praktisk å benytte intervju til datainnsamling. Gjennomføringsprosenten er høyere enn ved spørreundersøkelse og det er lettere å styre tidsbruken. Intervju avtales og gjennomføres på avtalt tidspunkt så langt det lar seg gjøre. Etterarbeidet ville bli omfattende uavhengig av hvilken metode jeg valgte, men dette styrte jeg tidsmessig selv. Derfor var den delen ikke viktig i beslutningsprosessen.

Den andre årsaken var et jeg ønsket muligheten til å komme med oppfølgingsspørsmål og fokusere på deler av intervjuet mens det var friskt i minne. Hvis jeg skulle benytte spørreskjema ville jeg være avhengig av innsendelse, eventuelt elektronisk, for så å kontakte informanten igjen. Innen det var det ingen garanti for at vedkommende kunne huske hva han tenkte under utfyllingen.

I lys av dette er det mulig å si at undersøkelsen forsøker å bidra med inntrykk som gjelder både på et mikronivå hos individet, og samtidig på et makronivå i det at systemet slik informantene ser det, settes under lupen.

3.2 Metodevalg

Etter å ha sagt litt om *hvorfor* jeg har valgt som jeg har, velger jeg å vende tilbake til utgangspunktet og forsøke å besvare *hva* jeg har valgt og *hvordan* det har blitt

gjennomført. Disse spørsmålene er i samsvar med det Kvale (2009) refererer til som tematisering av en intervjuundersøkelse.

3.2.1 Forskningsintervju

For innsamling av data til denne oppgaven har jeg valgt å benytte det *kvalitative forskningsintervjuet* som metode. Kvale og Brinkmann (2009) plasserer det kvalitative forskningsintervjuet som et avgrenset alternativ med nærhet til *filosofisk dialog* og *terapeutisk samtale*. Filosofisk dialog er ifølge Kvale (2009) mer opponentrettet, diskuterende og direkte. Et eksempel her vil være den slags sannhetssøken som Sokrates bedrev i sine utspørringer av Athens borgere. Terapeutisk samtale har til hensikt å behandle og føre til personlig forandring hos den parten som behandles (Brinkmann, 2009)

Felles for alle tre samtaleformer som er nevnt over, er det ujevne maktforholdet som eksisterer mellom intervjuer og informant. Den ene leder intervjuet, mens den andre i større grad er prisgitt intervjuerens emne- og retningsvalg. Unntak fra dette kan oppstå hvis informantene er det Kvale (2009) omtaler som *elitepersoner*, da personer som er ledere eller eksperter innen feltet de skal intervjues om. I slike tilfeller kan informantens stilling enten utjevne eller i verste fall bytte om på maktforholdet og med det overta styring av intervjuet.

Kvale forklarer videre det kvalitative forskningsintervjuet som en profesjonell samtale, med andre ord en samtale om et til dels predefinert emne med en viss struktur og formål som har til hensikt å produsere kunnskap. Formålet med forskningsintervjuet er å få vite noe om en intervjupersons liv, sett fra personens eget ståsted. Det er ifølge Kvale og Brinkmann, *en interpersonlig situasjon, en samtale mellom to parter om et emne av felles interesse* (Brinkmann, 2009, s. 137).

I min studie ønsket jeg å finne ut tre ting i hovedsak: hvordan opplevde informantene at yrkesretting fungerte i deres arbeidssituasjon, hvilken oppfatning hadde informantene av yrkesretting og danning, og til sist: hvilke begreper forbandt informantene med danning og yrkesretting. I så måte heller intervjumodellen jeg har valgt mot det Kvale (2009) kaller for *begrepsintervju*. Med det menes et intervju som har som formål å avklare begrepsbruk og avdekke begrepskultur. Et eksempel på anvendelse av begrepsintervju vil være for å undersøke hvilke felles definisjoner og forståelser av begreper en gruppe har. I min studie kan det brukes for å se om det er en utstrakt enighet i gruppen med informanter om hvordan for eksempel *yrkesretting* skal tolkes.

Intervjuformen vil jeg hevde passer godt til problemstillingen jeg har valgt. Dette fordi informantenes opplevelser og erfaringer er et svært viktig element i intervjubesvarelsene. Refleksjoner, sitater og utsagn hentet fra informantene vil bli del av denne oppgavens drøfting.

Jeg har valgt å bruke en modell med et *semistrukturert* intervju (Brinkmann, 2009) og en intervjuguide som inneholder et lavt antall hovedspørsmål med tilhørende underspørsmål (vedlegg 3). Creswell (2007) forklarer semistrukturert intervju som et intervju som har både åpne spørsmål som kan utdypes videre, og lukkede spørsmål som krever kortere, mer presise svar. For å få konsistens i intervjuene benyttes samme hovedspørsmål til alle informanter, mens man beholder muligheten til å forfølge svarene videre avhengig av hva informantene svarer.

Disse spørsmålene har jeg fulgt opp videre med spørsmål basert på informantens svar og respons. Hoved- og underspørsmålene er like for alle intervjupersonene som deltar, uavhengig av om de tilhører skoleledelsen eller jobber som lærer. Oppfølgingsspørsmålene blir til underveis i intervjuet på bakgrunn av de responser den enkelte informant kommer med.

3.2.2 Intervjuprosessen

Kvale (2009) tar til orde for å presentere datainnsamlingsprosessen så detaljrikt som mulig. En slik praksis begrunner han med at en innsikt i de praktiske forholdene rundt intervjuet vil være med på å gjøre leseren i stand til å forstå og tolke resultatene bedre, og for å gi bedre innsyn i metodevalgene. I dette avsnittet vil jeg gå gjennom hele intervjuprosessen og vise til de forskjellige stegene fra den innledende skissen til den ferdige informasjonen som har blitt brukt i denne avhandlingen.

Når valget var tatt om å benytte forskningsintervju som datainnsamlingsmetode sendte jeg meldeskjema til Norsk samfunnsvitenskapelig datatjenestes personvernombud (2013) med den nødvendige informasjonen. Meldeplikt og plikt til anonymisering av personopplysninger avgjøres basert på om opplysningene som innhentes er mulig å knytte tilbake til informantene på noen måte, hvordan datamateriell oppbevares og hvor lenge dataene skal bevares.

Neste steg var å sende ut en forhåndsinformasjon til potensielle informanter. Denne ble sendt ut via e-post til aktuelle lærere og avdelingsledere. Samtykkeerklæringen med skriftlig informasjon ble sendt som vedlegg i e-posten. Selve samtykkeerklæringen er

utformet etter eksempel på NSDs hjemmeside (2013) Erklæringen og informasjonen utgjør vedlegg 2.

Som oppfølging snakket jeg med dem av informantene som ønsket å delta via e-post og telefon for å avtale intervjuetidspunkt. Alle intervjuer ble så gjennomført ved informantenes arbeidssted. Dette valgte jeg av hensyn til informantenes bekvemmelighet og også fordi det sannsynligvis ville redusere eventuelle motforestillinger mot å delta i undersøkelsen.

Intervjuene ble tatt lydopptak av etter å ha innhentet tillatelse til dette fra informantene. De to første intervjuene ble gjennomført med diktafon, men det medførte dessverre så dårlig lydgjengivelse at deler av de opptakene er uforståelige. Resten er tatt opp med smarttelefon med mye bedre lyd kvalitet. I tillegg ble det under alle intervju notert i intervjuguiden underveis. Guiden er lagt ved som vedlegg 3.

Alle intervju ble så transkribert umiddelbart etter de ble foretatt. Fordelen her er at intervjuet sitter friskt i minnet, og de skriftlige støttenotatene gir mer betydning. I mitt tilfelle viste dette seg å være en ekstra fordel da det ble mulig å supplere nok til at de intervjufilene med periodisk dårlig lyd, kunne brukes som kilder.

Valgene som er tatt med tanke på transkripsjonens utforming er ment å være i samsvar med Kvaales (2009) retningslinjer for validitet i transkripsjon. Hovedretningslinjen utformer han slik: *Det finnes ingen sann, objektiv oversettelse fra muntlig til skriftlig form. Et mer konstruktivt spørsmål er: «Hva er en nyttig transkripsjon for min forskning?»* (Brinkmann, 2009, s. 194)

Selve transkripsjonen er foretatt med fokus på tematiske ytringer og ord. I dette ligger det at transkripsjonen ikke er ordrette, og heller ikke inkluderer pauselyder som «eh» eller «henging på bokstaver» som setningssammenbindere. Detaljene i språket informantene benytter er ikke gjenstand for diskusjon i denne oppgaven, og er derfor ikke vektlagt i transkripsjonene. Det samme er for denne oppgavens anliggende tilfelle også for følelsesresponsen og kroppsspråk. Dette må ikke forveksles med en tanke om at språkets rolle ikke er viktig. Det er bare ikke gjenstand for nevneverdig analyse i intervjuene. Språkets rolle i opplæringen tas opp i diskusjonskapittelet.

Emnene det har vært ønskelig å få vite mer om fra informantene har vært knyttet til deres evne til refleksjon over begreper og situasjoner de har møtt i sin yrkessammenheng. Utover det har transkripsjonene blitt ryddet opp i med tanke på lesbarhet og skriftlig korrekthet, så

langt det har vært mulig uten at noe har fått endret meningsinnhold eller gått tapt i oversettelse.

I analysen av transkripsjonene har datamengden først blitt lest gjennom i sin helhet. Deretter, for å gjøre dataene mer anvendbare, ble det foretatt en form for kategorisering. Med dette menes at utsagn og sitater ble delt inn emne kategorier som sa noe om hva utsagnene gjaldt. Disse emne kategoriene er relativt like hovedinndelingene i del 4 som omhandler datamaterialet.

I siste omgang ble så utsagn og ytringer *meningsfortettet* (Brinkmann, 2009). Med dette menes at innholdet i lengre setninger eller hele avsnitt blir gjengitt med en kort tekst, om mulig bare noen ord. Igjen er det viktig at integriteten i utsagnene bevares. Disse meningsfortettede utsagnene har i en del tilfeller blitt satt inn i teksten som eksempler. Likevel er det verdt å merke seg at der teksten omtales som *sitat* er dette et uendret, uavkortet utsagn fra en av informantene.

3.2.3 Fordeler og ulemper med intervjuformen

Enhver datainnsamlingsform har sine styrker og svakheter. Et eksempel jeg tror mange vil kjenne seg igjen i, er utsendte spørreundersøkelser. De fleste som har gjennomført en spørreundersøkelse vil nok være enige i at uten videre oppfølging har denne datainnsamlingsformen generelt lav gjennomføringsprosent.

En av de største fordelene med å benytte et halvstrukturert forskningsintervju som metode er friheten til å forfølge nyttige digresjoner og alternative retninger som følger med informantens svar. Metaforisk sett kan man kanskje si at rammene for «landskapet» informantene skal vandre i settes av intervjueren, men at det gis svært få retningsangivelser i forhold til hvor informantene skal gå og når.

Den betydeligste ulempen med et halvstrukturert forskningsintervju er også det samme fraværet av stram struktur som er metodens største styrke. I så måte krever denne typen intervju en del ekspertise fra den som intervjuer, både i forhold til intervjuteknikk, og i kunnskap om emnet intervjuet tar opp. Digresjonene som kommer frem kan vise seg å være uproduktive, med andre ord at de leder til svar og informasjon som ikke er relevant for undersøkelsen.

3.2.4 Informantene

I denne delen har jeg tenkt å utdype mer om informantgruppens utvelgelse og sammensetning og hensikten med disse valgene.

For å sikre et mangfold i informantgruppen med tanke på opplevde utfordringer og betenkeligheter, ønsket jeg å ha en lite homogen gruppe informanter. De som da tilslutt ble valgt ut skulle optimalt sett utfylle hverandre. Før informantene ble kontaktet hadde jeg satt opp en gruppe kriterier jeg ville informantgruppens sammensetning skulle oppfylle:

- Begge kjønn skal være representert i utvalget
- Et stort spenn i alder og ansiennitet skal være representert
- Både programfaglærere og fellesfaglærere skal være inkludert
- Lærere og medlemmer av skoleledelsen skal være blant informantene

Spørsmålet om hvor mange informanter som skulle være i undersøkelsen har vært en utfordring å finne svar på. Det beste svaret her syntes å være *intervju så mange personer som det trengs for å finne ut det du trenger å vite*. (Brinkmann, 2009, s. 129) Til sist ble avgjørelsen en avveining mellom ressurser og tid tilgjengelig på den ene siden, og det optimale antall på den andre. Det endelige tallet med informanter som ble inkludert i videre samtale landet på åtte. Dette var nok til å med margin dekke alle kriterier som var satt i utgangspunktet, samtidig som det var en overkommelig mengde intervjuer å bearbeide. Hos Kvale beskrives det vanlige antallet intervjuer i en intervjuundersøkelse som 15 ± 10 (Brinkmann, 2009, s. 129)

Dessverre måtte en av informantene trekke seg fra intervjuet relativt sent i prosessen, noe som da førte til at informanttallet falt til syv. Kriteriene som ble listet opp innledningsvis var fortsatt overholdt, men nå uten margin. I tillegg økte skjevheten i kjønnsfordelingen fra 5:3 til 5:2 i favør av mannlige deltagere. En erstatte ble ikke inkludert på bakgrunn av at dette var blant de siste intervjuene og det i så måte ville bli vanskelig å få gjennomført i tide. I ettertid ser jeg at det ville vært fordelaktig å ha en bedre tidsplan og reserveløsning for slike tilfeller.

Informantgruppen kan oppsummert beskrives som en gruppe menn og kvinner som jobber som fellesfaglærer, yrkesfaglærer eller avdelingsleder ved en videregående skole.

Informantene har mellom fem og tretti års erfaring fra skoleverket, og majoriteten (fem av syv) har bakgrunn fra annet yrke før dette. Aldersmessig spenner de fra tretti til seksti år.

3.3 Forskerrollen

Som en del av forskerprosessen har spørsmål rundt min egen tilstedeværelse og rolle i blitt viktig å avklare. Hvem er jeg i forskningen, og mer bestemt, hva er mitt utgangspunkt og ståsted? I denne indre dialogen har det kommet frem enkelte erkjennelser som har hjulpet meg å definere min plass i arbeidet. I de kommende punktene skal jeg greie ut om hvilke valg og avgrensninger som har blitt tatt for å motvirke at min egen forutinntatthet skal farge forskningen i denne studien.

3.3.1 Min pedagogiske plassering

Som pedagog knytter man seg mer til et læringsperspektiv eller en læringsteori. Hvilket syn jeg har på læring vil ha konsekvenser for mine valg av teoretikere, hva jeg ønsker å kikke nærmere på i en studie og tilsist, hvordan jeg argumenterer for hva jeg har funnet. Med det i tankene finner jeg det naturlig å avklare mitt syn på læring her.

Med henvisning til Bø og Helle støtter jeg meg til en sosialkonstruktivistiske tenkning: *Læring skjer alltid i lys av en kultur, et språk og det fellesskapet som et individ til en hver tid tilhører. Læringen starter hverken utenfor eleven eller inne i hodet til denne. Den starter med språket som kulturelt fenomen* (Helle, 2008, s. 288).

Setningen om at læring ikke starter utenfor den lærende og heller ikke inne i dennes hode er ment som en avgrensning mot andre læringsteorier. Definisjoner og forklaringer benyttet her er i tråd med Bø og Helles pedagogiske ordbok (2008). *Kognitivistisk læringsteori* forfekter at læring skjer ved endring i individet forståelseskjemaer. Med andre ord er dette en individuell læring som foregår inne i elevens hode. Det er verdt å merke seg at det finnes kognitivistiske retninger som tar til orde for at sosial interaksjon fremmer læring. Ideen om at læring starter utenfor den lærende er mer i tråd med *behavioristisk* læringsteori, som betegner eleven som et *tabula rasa*, et blankt lerret, som skal motta læring fra en utenforstående påvirkningskraft.

Til slutt vil jeg utheve at det ikke er noen absolutte, entydige retninger det her snakkes om. Det finnes teoretikere i alle leire som forfekter et læringsyn som skjelner til elementer av de andre to som er presentert her. Men en bevissthet om hvilket læringsyn man selv har vil jeg regne som et middel til å motvirke forutinntatthet.

3.3.2 Avstand til informantene

Jeg jobber per i dag som fellesfaglærer ved en videregående skole hvor man har samlet flere yrkesfaglige og studiespesialiserende retninger. Flere av mine nærmeste kolleger jobber som programfagslærere eller på andre måter er tilknyttet den direkte yrkesfaglige delen av opplæringen. I den sammenheng har jeg ved flere anledninger diskutert hvordan enten yrkesfag og fellesfag eller skole og praksis best kan føres sammen.

Det faller seg naturlig å anta at jeg i en datainnsamlings situasjon på min egen arbeidsplass lettere vil bli påvirket av, og igjen vil påvirke informanten gjennom vårt eksisterende forhold basert på tidligere diskusjoner om emnet. For å motvirke at forhold mellom forsker og informant blir forstyrrende for forskningen, har jeg bevisst valgt å ikke innhente noe data fra skolen jeg selv er tilsatt ved, da hverken fra skoleledelse eller skolens øvrige undervisere.

3.3.3 Informantenes forutinntatthet

Informantenes meninger vil og skal være forutinntatte, da det er deres opplevelse av fenomener rundt seg som etterspørres i deler av intervjuet. Likevel antok jeg at hvis informantene fikk tilgang på spørsmålene på forhånd var det mulig at noen av dem ville «øve inn» *gode svar*. Med gode svar tenker jeg i hovedsak på svar som informanten opplever som riktige i henhold til normer eller teori rundt emnet.

Hensikten med å bare opplyse generelt om emne i forkant har altså ikke vært for å «ta» informantene, men heller for å få frem den spontane tenkningen og assosiasjonen i møte med begreper som dannelse og yrkesretting.

3.3.4 Kvalitativ eller kvantitativ forskning

Creswell (2007) lister opp fem punkter som skiller kvalitativ fra kvantitativ forskning. Forskjellene mellom forskningstradisjonene har han oppsummert som verdenssyn, forskningens formål, forskningsmetoder og forskers rolle. Som det siste punktet har han satt generaliserbarhet. Basert på Creswells (2007) punkter har jeg satt opp en liten oversikt over de to forskningstradisjonene i de neste avsnittene.

Den kvantitative tradisjonen taler for en målbar, universell virkelighet. Forskningens formål er å fastslå forhold mellom målbare *variabler*, og forskeren selv skal være objektiv og optimalt sett ikke påvirke det som forskes på. Variabel definerer Bø og Helle *som faktor eller egenskap i et eksperiment eller undersøkelse som enten er/kan tenkes å være årsak til*

noe (Helle, 2008, s. 330). Selve forskningen er *deduktiv* av natur og resultatene bør helst være universelt generaliserbare uten å være bundet til en sammenheng. Bø og Helle definerer deduktiv som *utgangspunkt i en helhet (f.eks. regel eller begrep) og utleder til enkelttilfeller* (Helle, 2008, s. 48).

Den kvalitative forskningen fokuserer på flere mulige virkeligheter. Forskningens formål er å forstå en sosial situasjon fra informantens ståsted, og forskerens rolle er deltagende i den sosiale situasjonen. Forskingen er *induktiv*, og kan utvikles underveis, ikke bare i forkant. Induktiv defineres som *å generalisere, dvs. slutte seg til en allmenn regel eller teori ut fra enkelttilfeller* (Helle, 2008, s. 130). Resultatene av forskningen er ikke universelt generaliserbare. De kan optimalt sett ha overføringsverdi til tilfeller i lignende sammenhenger.

Med det regner jeg de to forskningstradisjonene som avklart i sin mest generelle form. Av disse to alternativene har jeg valgt å benytte en kvalitativ forskningsmetode. Kvale (2009) beskriver det kvalitative forskningsintervjuet på følgende måte: *Det kvalitative forskningsintervjuet søker å forstå verden sett fra intervjupersonens side. Å få frem betydningen av folks erfaringer og å avdekke deres opplevelse av verden, forut for vitenskapelige forklaringer, er et mål* (Brinkmann, 2009, s. 21)

Det er ikke meningen at denne studien skal produsere noen *kvantifiserbare* resultater som sier noe om mengde av forekomster eller grad av samsvar mellom besvarelsene. Hvordan den enkelte informant opplever at fenomenet yrkesretting fungerer i hans hverdag trenger ikke nødvendigvis å ha noen reell overføringsverdi til en annen informant eller situasjon. Det vil være riktigere å si at det dreier seg om opplevelser og inntrykk fra personer som muligens kan ha læringsverdi for andre i samme type miljø og situasjon.

For å unngå at besvarelsene preges for mye av gradering har intervju spørsmålene bevisst blitt formulert uten bruk av «på en skala fra ...»- og «i hvor stor grad ...»-spørsmål. Det samme gjelder alle «større eller mindre enn»-formuleringer. Det vil likevel være steder hvor jeg peker på at en andel av gruppen uttrykte lignende ting, for eksempel at *over halvparten av informantene brukte begrepet allmennfag istedenfor fellesfag*. I slike situasjoner handler det mindre om det nøyaktige tallet, men mer om å demonstrere at det finnes sammenlignbare elementer i informantenes opplevelser.

Som et viktig punkt knyttet til min rolle i dette arbeidet vil jeg trekke frem Kvales (Brinkmann, 2009) intervjuermetaforer om gruvearbeideren og den reisende. Disse to er bilder på forskjellig praksis og forståelse hos den som søker kunnskapen, nemlig

intervjueren. Gruvearbeideren jobber ut ifra en tanke om at det ligger kunnskap skjult som skal hentes frem. I denne sammenhengen blir intervjueren ideelt sett en som assisterer intervjupersonen i å få frem kunnskapen ved å etterspørre den, for så å analysere den i mest mulig nøytral form. De to prosessene, kunnskapsinnhenting og kunnskapsanalyse, er adskilt slik at analyse og tolkning ikke griper inn i intervjuet.

Den andre metaforen – den reisende – søker i større grad å konstruere kunnskap enn å avdekke den. Ved å følge med i intervjupersonenes skildringer og historier, stille spørsmål og etterspørre utdypning på spesifikke områder, ønsker intervjueren å få innsikt i intervjupersonenes opplevde verden. I neste omgang kommer det å tolke og analysere det intervjueren har hørt og konstruere ny kunnskap ut ifra dette, ofte med annerledes utfall enn de enkelte intervjupersoners historier. Her regnes tolkning og analyse som en forlenget del av intervjuet som til sammen skaper kunnskapen.

I forbindelse med denne avhandlingen har jeg valgt å være, metaforisk sett: en reisende. Det er med andre ord ikke snakk om å avdekke universelle sannheter som eksisterer uavhengig av alle og er felles for alle, men heller å konstruere kunnskap på bakgrunn av samhandling. Dette ser jeg som et naturlig valg med tanke på mitt tidligere presenterte læringssyn.

3.3.5 Validitet, reliabilitet og generaliserbarhet

En av de store kritikkene som fremholdes mot kvalitativ forskning er ifølge Kvale og Brinkmann (Brinkmann, 2009) at validitet slik det ofte defineres i kvantitativ forskning ikke kan anvendes. Hvis validitet defineres som *i hvilken grad et måleinstrument, et eksperiment eller en undersøkelse avdekker den virkelighet man tilsikter å undersøke*. (Helle, 2008, s. 330) blir det vanskelig å anvende i kvalitativ forskning. Først og fremst fordi ordlyden beskriver en målbarhet (i hvilken grad). Dette forutsetter at det er mulig å svare med en gradering, enten langs stor-liten-aksen eller ved hjelp av tallfesting.

I tilfellet med min undersøkelse dukker det opp ytterligere et problem da denne definisjonen forutsetter en enhetlig virkelighet som undersøkes. Denne universelle virkeligheten er ikke element i min studie som fokuserer hovedsakelig på informantenes opplevde verden.

Eisner (1991) i Kvale og Brinkmann (2009) snakker om *konsensusvalidering* som en mulig valideringsform i kvalitativ forskning. Han beskriver dette som *en grunnleggende enighet blant kompetente andre om at beskrivelsen, fortolkningen, evalueringen og tematikken ved*

en pedagogisk situasjon er riktig (Brinkmann, 2009, s. 259). Forenklet kan man da si at validiteten i min undersøkelse til denne avhandlingen må vurderes og avgjøres av de kompetente andre som skal evaluere denne avhandlingen.

Reliabilitet handler om hvorvidt resultatene i en undersøkelse er troverdige og enhetlige. *Reproduserbarhet* brukes ofte til å vurdere reliabilitet. Med dette menes om resultatene er mulig å gjenskape med en annen intervjuer i et annet tilfelle. Ville informanten svart det samme til en annen intervjuer, eller ville forandre noe? Igjen blir dette begrepet litt komplisert å behandle i forhold til kvalitative forskningsintervju.

Med et tankegods som tilsier at kunnskapen oppstår i samtalen mellom dem som deltar, vil det ifølge Kvale (2009) være vanskelig og i enkelte tilfeller heller ikke ønskelig, å jobbe for mye rettet mot reproduserbarhet. Dette begrunner han med at den individuelle og varierte tilnærmingen i intervjuet er med på å forme kunnskapen som kommer ut av det. Balansen må ligge der man fjerner mest mulig vilkårlig subjektivitet uten at det går ut over særtrekkene ved intervjuet.

Til sist vil jeg si noe om *generaliserbarheten* i min studie. Med generaliserbarhet mener jeg her slik Kvale formulerer det: *hvis resultatene av en intervjuundersøkelse vurderes som rimelig pålitelige og gyldig, gjenstår spørsmålet om resultatene primært er av lokal interesse eller om de kan overføres til andre intervjupersoner eller situasjoner* (Brinkmann, 2009, s. 264).

Min undersøkelse har tatt for seg hvordan yrkesretting og dannelse opptrer i yrkesfaglig videregående skole. Hvis det viser seg at tolkningene og refleksjonene som har kommet frem i forbindelse med de innsamlede dataene i seg selv virker fornuftige og holdbare, tror jeg det vil være en viss relevans i stoffet for lignende skoler i lignende situasjoner. Mange av utfordringene som tas opp i denne avhandlingen nevnes også i utdanningspolitiske sammenhenger og media, da særlig dem som nevnes i del 1.

4 Datamateriell

I det følgende kapittelet skal jeg gå nærmere inn på sentrale data og ytringer fra mitt feltarbeid.

I presentasjonen av svarene har jeg delt materialet opp i tre overordnede kategorier. Disse er igjen delt inn etter emnet de i hovedsak tar opp, men det vil være overganger mellom de forskjellige overordnede kategoriene flere steder. Det samme gjelder for de underordnede inndelingene.

Første kategori i inndelingen har jeg kalt yrkesretting. I denne delen av stoffet skal jeg gjennomgå de data jeg anser som mest relevante for yrkesretting. I dette inkluderer jeg både praktisk utøvelse og informantenes ideer om muligheter og alternativer for fremtidig yrkesretting.

Andre kategori fokuserer på skolen og skolens rolle. Elevenes utdanningsforventninger, utfordringer med tanke på rådgiving og prioriteringer faller inn i denne kategorien. Tredje og siste kategori rettes mot danning. Smalning av utdanningsfelt, integrering og korrigerende og fraværspromatikk adresseres her.

Hver kategori vil bli delt i underkategorier som hver igjen vil innledes av et sitat. Disse sitatene er ment som en innledning til den påfølgende teksten, og er i så måte utbedret for å gi tydeligere mening i skriftlig form. Der begrepet utsagn benyttes fremfor sitat er det snakk om konstruerte sitater som da er resultat av en meningsfortetting av flere informanters svar. Gjerne i form av to eller tre sitater som er skrevet sammen og ryddet opp i skriftlig. Kvale (2009) forklarer meningsfortetting som en forkortelse av informantens svar hvor meningen i en lengre setning gjengis med få ord.

I denne delen av avhandlingen vil dataene kun bli presentert. Den eneste behandling dataene som presenteres i del 4 har vært gjennom, er en meningsfortetting basert på likhet i uttalelser og opplevelser. Dataene vil bli satt opp mot teori og diskutert i del 5.

For ordens skyld vil informanter heretter konsekvent omtales som han.

4.1 Yrkesretting

4.1.1 Begrepsforståelse

Yrkesretting betyr at programfagene er styrende for hvordan opplæringen legges opp. Så må fellesfagene finne måter der de styrker den opplæringen med sitt faginnhold. I så måte blir fellesfagene ikke målet, men et verktøy til bruk i programfagene.

Som beskrevet innledningsvis i oppgaven er informantenes opplevelse av yrkesretting et av hovedemnene i studien. Som en del av dette ble informantene spurt om hva de assosierte med begrepet yrkesretting. I utsagnet over oppsummeres måten et flertall av informantene i studien beskrev hvordan de oppfattet hva yrkesretting handler om.

Ord som gikk igjen i informantenes forklaringer om hva de forbandt med yrkesretting var *fellesfagene inn i yrket, tilrettelegge og FYR*. Noen av informantene fremhevet at det var et viktig poeng at yrkesrettingen skulle bringe teori og praksis tettere sammen, kanskje også innad i programfagene.

Intervjussvarene i denne første delen om begrepet yrkesretting sier lite om de spesifikke metodene for yrkesretting informantene mener bør benyttes. Dette kommer mer frem i punktene under. Verdt å merke seg her er likevel at i en tredjedel av svarene kom det frem selvmotsigelige utsagn. I tillegg til å svare på hva informantene mente yrkesrettingen skulle inneholde (*stikkordene nevnt over i teksten*), kom også tilleggsutsagn av typen *Ingen protesterer på konseptet yrkesretting, men hva er det egentlig?*

Informantene som uttrykte en slik dualitet pekte på at de opplevde en mangel på nettopp definisjon av yrkesrettingen, og at de følte de generelt sett manglet informasjon om emnet. Denne dualiteten vil jeg komme tilbake til i diskusjonskapittelet under punktet om yrkesrettingens rolle.

I det følgende skal jeg redegjøre for hva informantene holdt frem som nøkkelelementer om yrkesrettingen i den videregående skolen.

4.1.2 Hovedgrunn til å yrkesrette fellesfagene

Den viktigste grunnen til at vi skal jobbe med yrkesretting er for å øke elevenes motivasjon i utdanningen. Den øker når elevene ser sammenheng mellom yrket de skal ut i og fagene de undervises i.

I utsagnet er det flettet inn svar fra flere av spørsmålene informantene ble stilt. I hovedsak dreier det seg om spørsmål som tok sikte på å finne ut noe om hvorfor man skulle ha fokus

på yrkesretting i skolen, hva som ville være de største fordelene og hvilke eventuelle ulemper og utfordringer man kunne se.

De fleste av de spurte uttrykte at yrkesrettingen hadde en opplevd positiv innvirkning på elevenes motivasjon og interesse for fellesfagene. Denne interessen var en av tingene som ble fremhevet som den største fordelen med selve yrkesrettingen av flere av informantene. Informantene uttrykker følgende: Man forsøker å introdusere fellesfagene ved hjelp av programfagene. Informantene gir uttrykk for at de forsøker å få norsk, engelsk, matte og resten av fellesfagene til å fremstå som mer relevant i den yrkesfaglige opplæringen enn faget de «har lagt bak seg» på ungdomsskolen.

I sitatet som innleder dette kapittelet er hovedårsaken for yrkesretting knyttet direkte til skolen og den læringen og undervisningen som finner sted der. Noen av informantene hadde i stedet en tilnærming til spørsmålet som fokuserte på den fremtidige yrkesutøvelsen fremfor skoledelen. Dette utdypes i neste avsnitt.

Informantene gir uttrykk for at fellesfagene har en rolle i arbeidsutøvelse. Det krever mye selvstendighet, dokumentasjon og evne til å redegjøre for sine handlinger og valg. Da er det viktig at elevene har alt verktøyet de trenger, både fysisk og kunnskapsmessig. Informantene viser til generelle typer oppgaver og situasjoner som ofte basert på sin bakgrunn fra feltet, vil være viktig at elevene mestrer.

Den største utfordringen som ganske ofte ble påpekt når det gjelder det å yrkesrette var selve organiseringen av samarbeidet. Dette blir utdypet mer i kategorien om skolens rolle og funksjon.

4.1.3 Ledelsens rolle

Ledelsen må ønske yrkesretting og legge til rette for det. Det kan ikke være valgfritt å yrkesrette. Men det krever ressurser.

Mange av informantene nevnte på forskjellig måte ledelsens rolle og holdning i sammenheng med yrkesrettingen. Noen informanter poengter at bestemmelser om yrkesrettingen måtte komme ovenfra og spre seg ut i organisasjonen. Dette ble oppfattet som enklere i situasjoner der den øverste lokale skoleledelsen selv hadde yrkesfaglig bakgrunn. Ifølge en av informantene ble det lettere å jobbe med yrkesretting når ledelsen hadde egen erfaring fra et praktisk yrke, fordi de da visste mer om hva som var påkrevd i et yrkesfelt.

Et annet punkt som kom frem i svarene om skolens rolle og utfordringene som kunne være knyttet til det, var fellesfaglærernes kompetanse. Her var det imidlertid ikke noen rådende enighet. Derfor velger jeg i dette tilfellet å presentere begge svarene som ble presentert i disse spørsmålene.

4.1.4 Lærerkompetanse

At fellesfaglærere er der og bygger opp kompetanse om yrket som de kan bruke ovenfor elevene

Omtrent halvparten av informantene fremholdt at en av de større hindringene var at fellesfaglærerne ofte ikke hadde kompetanse innen yrkesprogrammene de skulle undervise i. Ved at lærerne ikke kjente til fagterminologien i det enkelte yrket, og heller ikke var fortrolig med detaljene i arbeidsoppgavene eller typen arbeidsoppgaver som var typiske og vanlige for yrket, mente enkelte at lærerne stilte med et for svakt grunnlag for å få til god yrkesretting i undervisningen.

En annen argumentasjon gikk ut på at det var mulig å yrkesrette på et mer generelt grunnlag. Det blir gitt uttrykk for at det er en fordel med kjennskap til faget, men at det likevel ville være en del felles yrkesrettingsmuligheter som gjaldt for alle typer yrkesprogrammer. Som eksempler her ble det pekt på rapportskrivning og dokumentasjon som man finner i de fleste yrker.

4.1.5 Tilrettelegging

Et av de fremste grepene for yrkesrettingen hos oss er å kjøpe verneutstyr til alle fellesfaglærerne. Det høres enkelt ut, men det er faktisk utrolig viktig at fellesfaglærerne kan gå inn på verkstedet og stå sammen med elevene og se hva de driver med der.

Tilrettelegging ble av den store majoritet av informanter trukket frem som svært viktig for å kunne få til god yrkesretting. I det direkte sitatet pekes det på noe som jeg med min fellesfaglige bakgrunn ikke i utgangspunktet hadde tenkt på: informantene påpekte viktigheten av arbeidsutstyr i programfagene. På samme måte som bøker, skrivesaker og pc er essensielt materiell i en teoretisk undervisning (enten det dreier seg om programfagsteori eller fellesfag), mente informantene at også arbeidsutstyret må være på plass.

Som en videreføring av svarene om tilrettelegging poengterte omtrent halvparten av informantene at det sannsynligvis ikke ville være nødvendig å yrkesrette 100 % av undervisningsoppleggene. Noen stilte spørsmål om det ikke ville bli en overveldende arbeidsmengde for fellesfaglærerne å skulle finne en yrkesrelasjon i alle elementer av sitt fag.

Ved å starte med enkelte moduler kunne man komme i gang, for deretter å øke fokus på yrkesretting etter hvert som man fikk mer øvelse med gjennomføring av undervisningen.

4.1.6 Plassering av lærernes arbeidspulter

Hos oss sitter programfagslærere og fellesfaglærere på samme arbeidsrom. Da blir yrkesretting en naturlig del av praten. Hvis de er delt blir avstanden for stor, fysisk og mentalt.

Flere av deltagerne opplevde at det å sitte samlet og det å være organisert som en avdeling bidro mye til at yrkesretting ble gjennomført i større grad. At fellesfaglærerne hadde sine arbeidspulter i samme rom som yrkesfaglærerne, som en av informantene uttrykte det: *underbygget følelsen av å jobbe med samme elever mot et felles mål.*

De fleste som har jobbet med en elev i to forskjellige miljøer vet hvor forskjellig eleven kan virke i en situasjon han mestrer og en situasjon der han ikke opplever mestring. Noen uttrykte det slik at det kunne sammenliknes med å jobbe med to forskjellige elever.

Den uformelle praten ble trukket frem av mange av informantene som viktig for yrkesrettingen. I flere tilfeller ble samtalene som finner sted i pauser, over lunsjbordet eller med sidemannen mens man jobber ved pulten sin opplevd som hovedvekten av yrkesrettingen. Erfaringsmessig var det lite formelle rammer satt rundt yrkesrettingen. De fleste av informantene kunne ikke peke på konkrete tilfeller der yrkesretting var satt på dagsorden som et emne eller del av en agenda. Dette hang ofte sammen med at de opplevde at det var lite påtrykk fra skoleeier om gjennomføring av yrkesretting.

4.1.7 Lærerens holdninger

God yrkesretting krever mye av fellesfaglæreren. Han må ut av sin komfortsone og kanskje utenfor sin kompetanse, og gå inn på programfagenes arena. I tillegg må han tenke nytt, ofte utenfor læreverket.

Et element som kom frem i noen av svarene om kompetanse var mer rettet mot lærerens vilje til å gå inn i ukjente situasjoner. Deltagerne påpekte at det ville kreve mye av fellesfaglærerne hvis de skulle oppfylle den ideelle tolkningen av yrkesretting. Denne kritikken dreide seg i hovedsak rundt uttrykk som *ut av sin komfortsone, lite fokus på fag og læreren får brukt lite av sin kompetanse i faget*.

Her hadde flere av deltagerne opplevd at yrkesrettingen og holdningen til å undervise i yrkesfaglige utdanningsprogram kunne være svært varierende. Særlig fremhevet ble avstanden mellom studiespesialiserende utdanningsprogram og yrkesfagsprogrammene. Her ser det ut til å fortsatt eksistere en viss forskjell i status man tillegger elevene.

Flere av informantene kunne komme med eksempler fra egen lærerpraksis hvor de hadde møtt en negativ holdning fra fellesfaglærere utenfra ovenfor elevene på yrkesfag som gruppe. I sine mest alvorlige former ble å undervise yrkesfagelevne omtalt som *ned til idiotene* eller *ha de drittungene*. Det er lov å håpe at dette er enkeltstående, ille tilfeller hvor frustrerte lærere lufter sin irritasjon, men det syntes å eksistere en grunnleggende holdning. Dette vil jeg komme mer tilbake til i drøftingsdelen.

4.1.8 Status

Det er fortsatt slik at mange i skolesystemet og samfunnet generelt tenker på yrkesfag som lavstatusutdanning, ofte med svakere og mer utfordrende elever. Selv om lønnsstatistikken kanskje kan vise et mer nyansert bilde.

Utsagnet over tar opp to separate faktorer, nemlig skole og samfunn. På den ene siden vil man kunne se klare forbindelseslinjer til det som er nevnt i kapittelet over om lærernes holdninger. Etter hva informantene forteller fra egne erfaringer har fellesfaglærerne ofte ren allmennfaglig bakgrunn, og opplever at å undervise i en teorivak klasse kan være en utfordring, eller til og med en heftelse.

Den andre delen av utsagnet henviser til samfunnet. Her er det nødvendig med en differensiering. Med *samfunnet* henviste deltagerne stort sett til en folkelig mening, styresmaktene og i en del tilfeller læringsinstitusjonene. Her uttrykte om lag en tredjedel av deltagerne at de synes de så en sakte endring i prioriteringene i samfunnet, uten at det har fjernet studieforberedendes statusfordel. Som et unntak fra «regelen» har informanter nevnt spesielt teknisk industri. I flere eksempler har informantene opplevd at yrkesfaglig bakgrunn vinner frem over teoretisk utdanning. Det mest typiske eksempelet er ingeniør.

Informantene ga uttrykk for at en større andel av bedrifter de hadde kontakt med i oppfølging av lærlinger eller lignende, rapporter at de ønsker ingeniører med fagbrev. Med andre ord noen som har tatt fagbrev, så Y-veien til ingeniørutdanning. Y-veien forklares på den nasjonale nettportalen for utdanning (www.utdanning.no, 2013) som ingeniør eller realfagsutdanninger som ikke krever generell studiekompetanse, men heller krever yrkeskompetanse, fag- eller svennebrev. I selve utdanningen er det integrert mer teori og mindre praksis da det forventes at studentene har praksis fra før.

4.2 Skole

4.2.1 Forventninger

Det kan virke som om de blir fortalt fra ungdomsskolen at det bare er å hoppe rett inn i kjeledressen og så rett inn på verkstedet.

Informantene uttalte nesten uten unntak at de opplevde et misforhold mellom elevenes forventninger og de reelle forholdene i yrkesfagsutdanningen. Sitatet over kom som svar på spørsmål om hva informantene tenkte om elevenes forventninger til yrkesfag når de kom rett fra tiende klasse til videregående skole. Det var bred enighet om at det jevnt over var en misoppfattelse om forholdet mellom teori og praksis i yrkesutdanningen.

Misoppfattelsen gjaldt antall timer i fellesfag pr uke, men også hvor mye teori som skulle læres i de enkelte programfagene. Formuleringer som gikk igjen blant informantene var *de vet sjelden hva de går til, fortsatt mer teori enn praksis, mer enn forventet*. Sitatet under er hentet fra en av informantene og sees best som et tillegg til sitatet over.

... det virker som om det er en del mangelfull rådgiving i ungdomsskolene, at rådgiverne ikke kjenner godt nok til yrkesfaglige utdanningsprogram. Sikkert fordi de selv har gått allmennfag i sin tid.

Informantene peker på at det er en kobling mellom forventningene elevene har til fagmengde og utforming når de begynner på yrkesfaglig utdanning og rådgivingstjenesten i ungdomsskolen. Denne oppfatningen har støtte flere steder, blant annet hos NHO som nevnes i del 1 i forbindelse med denne avhandlingens relevans. Selve rådgivingstjenesten trekkes frem i neste underpunkt og den mulige koblingen mellom forventning og rådgiving tas opp igjen i diskusjonsdelen.

4.2.2 Rådgivingen

Elever som er faglig sterke i teorifag sluses som oftest inn på studiespesialiserende. På motsatt side av skalaen blir de med et lavt karaktersnitt i majoriteten sendt til yrkesfaglig utdanning. Uavhengig av om de har noen interesser eller evner i praktisk retning.

Flere av informantene uttrykte at de opplevde at det ble lagt mer vekt på karakterer enn på praktisk egnethet i utdanningsanbefalingene. Hvis en elev befant seg i den lavere halvdel av karakterskalaen ble han ifølge flere av informantene henvist til å søke yrkesfag, uten at det ble tatt noen nevneverdig høyde for interesser eller praktiske anlegg hos den enkelte elev.

I forbindelse med dette punktet uttrykte nesten halvparten av informantene at det ofte var spesielt viktig med yrkesretting for nettopp elevgruppen med lave karakterscore. I flere tilfeller mente deltagerne at elever hadde vokst etter å ha kommet inn i videregående utdanning. På den ene siden ble det pekt på at eleven gjennom yrkesretting fikk oppleve skolefagene i sammenheng med verden utenfor skolen, på den andre siden ble det påpekt at særlig de aller svakeste elevene ble tatt på alvor og ansvarliggjort for første gang.

4.2.3 Ulike prioriteringer

Hvis norsk eller mattekunnskapene svikter blir det slått på stortromma. Man starter kurs for lærere og setter i gang store ting for å rette opp i dette. Men hvis det ikke går helt bra innen yrket, det som skal bli levebrødet til elevene, da hører vi ingenting. Jeg kan ikke huske at det noen gang har blitt lagt opp noe fra sentralt hold for å rette opp i det.

Dette sitatet kom som respons fra en av informantene på spørsmål om han opplevde at det var noen forskjell i holdning til, eller status mellom studieforberedende og yrkesfaglig utdanning. Som nevnt tidligere hadde en del av informantene erfaringer med fordommer fra fellesfaglærere mot enkelte elevgrupper. I sitatet over henvises det til en forskjell i respons fra fylke og stat som synes å være avhengig av om saken dreier seg om fellesfag eller programfag.

Den typen holdning som stat og fylke tillegges i sitatet over var en gjenganger i responsene fra informantene. Flere sa at de ikke kunne huske innspill og retningslinjer angående yrkesretting og at de ikke hørte noe fra skoleeier på dette området. Likevel er det verdt å merke seg at enkelte trakk frem Ny Giv og i forlengelsen av det, FYR, som statlige innsatser.

4.3 Dannelse

4.3.1 Smalere ekspertise

En fagmann i dag lærer et veldig smalt felt innenfor sitt yrke. Rammen hans har blitt så liten.

Sitatet over er hentet fra en av informantenes innspill på slutten av et intervju. Som en utvidelse av forholdet mellom teori og praksis kom samtalen inn på en historisk sammenligning av informantens egen yrkesutdanning fra 70-tallet og samme utdanning 40 år senere. Som malerlærling hadde han fire år i lære med en person fra firmaet han var lærling i som sin faste kontakt. Han lærte å male bilder og restaurere gamle fasader og kirker.

Samme utdanning i dag gir ifølge den nasjonale nettportalen for utdanning på vgl *bygg- og anleggsteknikk* en fireukers modul i det å være maler som fører videre til spesialisering i *overflateteknikk* som dekker 3 yrker, hvorav et er maleryrket. Så går man ut i toårig lære for å få fagbrev. Som et resultat blir opplæringen i dag ifølge informanten mye mer fokusert på de sentrale arbeidsoppgavene, og gir rom for mindre variasjon.

Kostnadmessig er det ikke per i dag sammenlignbart å lønne en person ekstra for lærlingeansvar på samme måte som før. Likevel fremholdt informanten at den største forskjellen mellom disse to utdanningene ble bredden i hva en faglært kunne tilby av ekspertise og kompetanse. Det estetiske og mer nisjepregede var fjernet til fordel for effektivisering.

4.3.2 Helhetlig dannelse

Det dannede mennesket har noe med helheten å gjøre, det handler om hvordan elevene opplever å bli ivaretatt i et fellesskap. Og da ikke bare om å bli dullet med, men også det å bli korrigert. ... mange elever er vant til mye ettergivenhet.

Flere av informantene pekte på at det måtte stilles større krav til både elever og hjem i forhold til forventninger om resultater. Mange opplevde at elever kom til videregående med erfaringer fra ungdomsskolen som tilsa at eleven kunne få slippe å forholde seg til fag- eller læringssituasjoner de opplevde som for vanskelige.

Et aspekt ved dette problemet var ifølge informantene at en del av elevene hadde for lite kunnskap i flere av fagene. Mye av undervisningen på videregående nivå ble derfor brukt

til å lære elevene ungdomsskolepensum. Som en av informantene formulerte det: *Når alle lengder fra en halv til halvannen meter kan være en meter for eleven, må vi få det avklart og på plass før de skal ut og bygge noe.*

4.3.3 Fravær og resultater

Det vi jo sliter mest med er en del misforståtte rettigheter som elevene har, som ofte hindrer oss i å gjøre en god jobb med enkeltelever. Først og fremst tenker jeg da på fravær. Sagt på en annen måte: de elevene som er litt svake i teorifag, når vi har de her hver dag klarer vi å få dem frem til et resultat. De elevene vi sliter med er dem som ikke er her. Der kunne myndighetene med fordel lagt mye større press på elevene.

Sitatet over knytter dette avsnittet til det forrige. Forskjellen er at dette fokuserer mer på elevens tilstedeværelse på skolen enn på forventninger til elevens prestasjoner eller unndragelse fra ansvar. Ifølge informantene er et suksesskriterium for gjennomføring av utdannelsen å stille krav, både til eleven og til hjemmet.

Et annet punkt som noen av informantene trakk frem var de ofte så at de elevene som ikke lykkes et sted, de lykkes heller ikke et annet sted. Samfunnet og systemet hadde, slik informantene så det, vært bedre tjent med å presse elevene mer på at når man har begynt på et utdanningsløp burde man fullføre det løpet. Ifølge informantene ville de elevene som faktisk mente at de ville vært bedre tjent med å bytte studieretning hoppet over uansett.

5 Diskusjon

I denne delen skal jeg presentere det jeg tenker er sentrale funn i mine innsamlede data og analysere dem opp mot et teoretisk grunnlag. Hensikten med denne sammenligningen er ikke å produsere ny teori, men heller å forsøke å belyse hvordan forskjellige aspekter i vårt utdanningssystem kanskje kan forstås i relasjon til hverandre. I denne oppgaven har jeg forsøkt å finne ut mer om to, i utgangspunktet separate elementer i norsk utdanning, nemlig dannelse og yrkesretting.

Praksisen og tankene rundt *yrkesretting* har de siste 7-8 årene, siden læreplanreformen *Kunnskapsløftet* kom i 2006, ofte vært trukket frem i fokus i norsk skole og utdanningspolitikk. Dette ser ut til å gjelde spesielt for videregående skole hvor jeg har foretatt min studie. Men hvordan kommer yrkesretting egentlig til uttrykk i den daglige undervisningen? Er det vokst frem en kultur for dette i skolen i den nyeste læreplanen, eller er det en videreføring av allerede eksisterende praksiser?

Det andre elementet jeg har forsøkt å finne ut mer om er dannelse og dannelsens plass i norsk skole i dag. Dannelsestanken har vært en uttrykt ide i utdanning gjennom hele den moderne skolens fremvekst i Norge. Er det slik at dannelsen har blitt skjøvet i bakgrunnen hvis man tenker på undervisningspraksis i dagens videregående skole?

I presentasjonen av datamaterialet i forrige kapittelet har jeg plukket ut svar på intervju spørsmål som ved videre inndeling har vært vinklet inn mot noen få punkter. Hva slags erfaringer og opplevelser har informantene med yrkesretting i sin arbeidshverdag i norsk videregående skole? Hva tenker informantene om dannelsens tilstedeværelse og relevans i dagens utdanning? Er det mulig å finne punkter der yrkesretting og dannelse kan ha en innvirkning på hverandre?

5.1 Yrkesrettingens rolle

I 4.1.2 har jeg presentert noen av de tankene som informantene i min studie hadde gjort seg om hva yrkesretting handlet om. Informantene hadde forskjeller i sin beskrivelse, men enkelte ord og fraser gikk igjen. *Fellesfag inn i yrket* eller *FYR-prosjektet* var med i samtlige forklaringer. Samtidig påpekte en tredjedel av informantene en del usikkerhet rundt definisjonen på hva yrkesretting egentlig skulle være.

Spørsmålet i denne forbindelsen blir hva som gjør at alle informantene knytter uttrykket yrkesretting så direkte til FYR-prosjektet og frasen «fellesfag inn i yrket».

Et mulig svar på dette kan ligge i at FYR er den overordnede satsingen fra stat og fylke, heretter referert til som utdanningspolitisk styring og skoleeier. Som et resultat av denne satsingen har skolene måttet ta stilling til FYR-prosjektet, nettopp fordi det kommer fra skoleeier. Likevel tror jeg det er mulig å se at informantenes kobling mellom yrkesretting og FYR kan være avhengig av flere faktorer.

Indikatorene på at det er flere forhold som påvirker informantenes koblinger til yrkesretting mener jeg ligger i informantenes egne svar på spørsmål om hvordan de opplever at lokal skoleledelse og skoleeier stiller seg til yrkesrettingen. En av hensiktene med å stille dette spørsmålet i studien var å finne ut om hvordan informantene opplevde skoleledelsens holdning til yrkesretting på ulike nivå. Som en videreføring av dette spørsmålet var det en hensikt å undersøke hvordan denne mot- eller medvirkningen innvirket på skolens satsing på yrkesretting.

5.1.1 Yrkesretting med skoleledelsen

Som nevnt i 4.1.3 var det bred enighet blant informantene i min studie om at ledelsen må ønske og tilrettelegge for yrkesretting for at det skal kunne fungere bra. I en slik situasjon kan man si at skoleleder fungerer som talerør for skoleeier. Utdanningspolitisk har man på nasjonalt nivå valgt at man skal jobbe med yrkesretting i den tolkning og form som FYR-prosjektet står for. I det ligger det implisitt at skoleleder skal knytte sin skole til prosjektets nettverk.

En faktor som blir stående til dels som en motsetning til punktet over er at vel halvparten av informantene opplyste at de ikke opplevde å høre noe fra ledelsen, da særlig skoleeier, med tanke på rammer for yrkesretting. De fleste kunne opplyse om at det skulle være med i undervisningen, men få hadde spesifikke retningslinjer å vise til for hvordan eller i hvilken grad det skulle implementeres.

5.1.2 Faglært som skoleleder

En av de mer uforutsette tendensene som kom frem i bearbeidelsen av svarene var at det fremstår som om informantene skiller markant mellom skoleleder og skoleeier. Kanskje enda skarpere i de tilfellene hvor det dreier seg om en skoleleder med yrkesfaglig bakgrunn. Man skiller altså mellom lokal og regional ledelse.

Mange av informantene i min studie uttrykker at de opplever at det er en stor fordel om skoleleder har en yrkesfaglig bakgrunn i de tilfellene hvor det skal jobbes med

yrkesretting. I utdypingen av dette spørsmålet opplyste flere av informantene at det var viktig å ha en med kjennskap til yrkesfagene i ledelsen.

Her vil det være nærliggende å peke på Bourdieus (2002) bruk av begrepene felt og kapital. Man kan kanskje si at yrkesfagene er et eget felt som er avgrenset i forhold til andre felt i kraft av sin egen, indre definisjon av verdier og gangbar kapital. Hvis dette medfører riktighet vil man ifølge Bourdieu kunne si at en *aktør* i dette feltet plasserer seg basert på hvor mye gangbar kapital han har tilgang på. Denne kapitalen kan bestå av kjennskap til kutyme innad i feltet, utdanning og erfaringer, personlige nettverk, eller innpass i et annet, mer anerkjent felt som gir status i feltet man opererer i.

En skoleleder som kommer inn i dette feltet, vi kan kalle det yrkesfagutdanning, med en utdanning og fartstid i både praktisk utøvelse og skole vil være en veldig sterk aktør. Med andre ord kan vi muligens si at en slik skikkelse vil etablere seg som en med høy status innad i feltet. Et viktig poeng å nevne er at det ikke nødvendigvis påvirker agentens plassering i andre felt, men at det også kan forekomme.

5.2 Ny eller gammel yrkesretting

Plassering, funksjon og rolle for yrkesretting er stikkordene jeg har valgt å fokusere på i dette studiet, og en del av intervju spørsmålene ble formulert med tanke på å finne ut mer om disse aspektene av emnet. Spesielt interessant var det å finne ut mer om hvordan informantene opplevde yrkesrettingen i sin daglige jobb.

5.2.1 Både stille og uttalt om yrkesretting

Med blick på de faktorene som har blitt diskutert i de foregående underpunktene vil jeg fremsette en mulig forklaring på hvorfor det er en selvmotsigelse i dataene. På den ene siden opplever informantene at yrkesretting er en del av deres hverdag og uformelle arbeid som har pågått lenge. På den andre siden sier informantene at de opplever lite innspill fra skoleeier og stat, men henviser til den nye nasjonale satsningen.

Hvis informantene i min studie kan regnes som typiske, vil den dualiteten som beskrives i avsnittet over kunne tyde på at det er lite samsvar mellom den offentlige, uttalte yrkesrettingen og den som faktisk praktiseres ute i skolen. Den offentlige yrkesrettingen er mer preget av begreper, teori og et tilhørende vokabular. Den uformelle praksisen med yrkesretting som foregår i skolehverdagen er da kanskje mer bundet opp i *taus kunnskap* og praksis enn i teori.

Spørsmålet som kan stilles som følge av det er vel da hvordan man fører denne teorien og praksisen nærmere hverandre. Dette behandles videre i neste punkt.

5.2.2 Den tause kunnskapen

Det første funnet jeg vil trekke frem i denne delen av undersøkelsen er at det er tegn som tyder på at det i en del tilfeller er en høy grad av taus kunnskap om yrkesretting hos dem som underviser i yrkesfagene. Med taus kunnskap vil jeg i denne sammenhengen henvise til definisjonen hos Bø og Helle:

Kunnskap/ferdighet vi har og bruker, men ikke er i stand til å verbalisere. (...) inneholder også våre forestillinger om virkeligheten, våre verdier, holdninger, følelser og ferdigheter. (...) en samlebetegnelse for kunnskap som faller utenfor det tradisjonelle kunnskapsbegrepet. (Helle, 2008, s. 309)

Taus kunnskap slik det defineres i sitatet over har ofte rot i erfaringer og tidligere utøvelse av en ferdighet. Noe over halvparten av informantene i min studie hadde mer enn ti års erfaring i et yrkesfelt utenfor utdanningssystemet. Det kan virke som om at arven fra den tiden den enkelte har tilbrakt utenfor skolesystemet ofte kommer til uttrykk som taus kunnskap i deres undervisning.

Informantene uttrykte ved flere anledninger at de holdt på med yrkesretting i den daglige undervisningen, og at det var tradisjon for den slags jobbing. Likevel opplevde ikke informantene at det nødvendigvis var i samsvar med den tolkningen som kom i den nye satsingen fra skoleeier.

Hvis den uttrykte ideen om yrkesretting oppfattes som en ekstern innflytelse er det sannsynlig at den kommer utstyrt med et vokabular. Hvis vi følger tanken om taus kunnskap er et av kriteriene at man ikke har et utarbeidet vokabular for den typen kunnskap.

5.3 Skolens dannelse

Dannelse har vært det andre området i tillegg til yrkesretting denne studien har vært sentrert rundt. Hvordan er det så med dannelsen i den videregående skolen? Er den en del av utdanningen, eller kanskje et mål for utdanningen? Hvor står vi med tanke på dannelsen av den kommende generasjon?

5.3.1 Ettergivenhetens rolle

Med støtte i teoriene fremsatt av Dale (2008b) og Bourdieu (2006) i Dale (2008a) om ettergivenhet og desillusjonert undervisning, hadde jeg en forventning om å finne at det foregikk en del både ettergivenhet og desillusjonert undervisning i skolen. I intervjuene fikk alle informantene spørsmål om de kjente seg igjen i kritikken om at elever som hadde minimalt utbytte av undervisningen fikk sitte i fred i norsk skole.

5.3.1.1 Stille og sett, men oversett

Dette var kanskje det enkeltstående spørsmålet hvor det kom frem flest uventede uttalelser og refleksjoner fra informantgruppen. I uttalelser fra to av informantene fikk jeg en slags bekreftelse på den muligens noe forutinntatte forventingen jeg hadde om å få bekreftet at teorien stemte. En av informantene sa:

Det er dessverre slik at det er veldig lett å gå i den fella at hvis du har noen elever som ikke sier noe og sitter stille i en krok, så tenker du: «Åh, så deilig. Endelig en som ikke bråker.» Da kan du risikere at vedkommende sitter der og trenger hjelp, men ikke tør å spørre. Men så bruker man heller all energien på dem som bråker mest, som egentlig ikke vil være der, og heller ikke lærer noe. Så det er de som er stille og/eller flinke det går utover. Det er lett å bruke mye tid på dem som ikke vil.

Dette sitatet tror jeg mange vil kjenne seg igjen i. Jeg har ved flere anledninger både i egen undervisning og som hjelpelærer i andres undervisning sett at teoriene til Dale og Bourdieu i Dale (2008a) i flere tilfeller kan være korrekt. Elever som ikke faglig sett er i stand til å få med seg innholdet på det nivået som presenteres blir sittende uten å spørre om hjelp. I mange tilfeller blir eleven da ikke prioritert, fordi han ikke forstyrrer klassen, eller man antar at eleven har forstått det som har blitt gjennomgått.

5.3.1.2 Indre hierarki

Det neste punktet jeg ønsker å trekke frem er tanken om at det ser ut til å være et indre hierarki blant yrkesfagene. En av informantene pekte på at det nok vil være færre elever i kategorien *stille og oversett* på de linjene som hadde et høyere karakterkrav. En utledning av dette vil peke i retning av at elevens høyere karakternivå sannsynligvis samsvarer med en større styrke i de teoretiske fagene. Som et resultat av det vil det være færre situasjoner hvor eleven ikke er i stand til å delta på det nivået som undervisningen er lagt på. Her er det flere ting som er interessante.

I første omgang vil jeg peke til Bourdieu (2006) i Dale (2008a) og også Dale selv (2008a) der begge snakker om språkets rolle og viktigheten av at kommunikasjonen i en undervisningssituasjon bevisst legges på et nivå som gjør at eleven kan delta. En av informantene kom med følgende utsagn:

Det er veldig viktig for meg at hvis elevene går ut av timen og tenker at de ikke har lært noe er det noe feil. Da må de spørre seg hva som har gjort det. Har de ikke fulgt med? Har læreren ikke gjort en god nok jobb? Når de finner ut av det, tar vi det derfra. Og da sier jeg til dem: Er det noe som blir sagt du ikke forstår: si fra! Gjør det konsekvent og gjør læreren oppmerksom på det. Det samme sier jeg til lærerne.(...) Mange av fellesfaglærerne underviser på samme måte her som på studiespesialiserende. Det fungerer ikke.

Hvis vi ser dette sitatet opp mot de teoriene som har blitt presentert her, og videre til utledningen jeg kom med i innledningen av dette avsnittet er det mulig å skimte noe samsvar. En mulig måte å forstå sammenhengen her på kan være følgende: Dale og Bourdieus tanker om ettergivenhet retter seg først og fremst mot elever som ikke får sitt tiltenkte utbytte av undervisningen.

Dette manglende utbyttet kan tenkes å over tid bli synlig i elevens karakterer fordi mangelen vil øke i omfang. Innen eleven kommer til et videregående nivå hvor karakterer blir avgjørende for inntak vil eleven sannsynligvis allerede ha falt under karakterkravet for det som forventes i utdanningsprogrammene. På bakgrunn av for lavt karaktersnitt kommer eleven ikke inn på utdanningsprogram med høyere karakterkrav, og blir derfor sannsynligvis mye sjeldnere satt i en situasjon hvor han ikke får utbytte av undervisningen. Enkelt og greit fordi han ikke er elev på de utdanningsprogrammene som har høyest inntakskrav.

5.3.1.3 Et alternativ til ettergivenhet

På spørsmålet om elevene med lite utbytte fikk sitte uforstyrret, svarte en av informantene:

Ikke her, de blir dratt med, de får ikke lov til å stikke seg bort. De får ikke mulighet til å unngå å få opplæring. Det betyr at det av og til er elever som slutter fordi de blir ivaretatt på en sånn måte at de føler det som et press, og det skal de også. Vi er tross alt en skole, en opplæringsinstitusjon som skal dra elevene med og få dem til å bli «gagnlige mennesker».

Dette sitatet kan tenkes å representere en motpol til teoriene som Dale og Bourdieu i Dale (2008a) omtaler som den stille elevgruppen i dagens skole. Dale (2008b) sier at oppdragelse av den som dannes er en del av dannelsens målsetting. En av forutsetningene

Dale skisserer for å få dannelse inn i skolen er at *Elevene skal integreres i gode skolefaglige læringsprosesser* (2008b, s. 131)

Et element i de gode prosessene Dale snakker om er nettopp at elevene skal ansvarliggjøres og settes i stand til å bli selvstendige. Frem til dette er oppnådd skal man ivareta deres interesser for dem på best mulig måte. Her synes det å være en helt tydelig linje mellom oppdragelseselementet som Dale (2008b) presenterer og den holdningen som informantene argumenterer for.

5.3.1.4 Språket i dannelsen

Klafki (2001) trekker frem at språket fungerer som sosialiseringsagent, med andre ord at språket legger til rette for og skaper sosialisering. Denne sosialiseringen er et viktig element både i avgrensningen mot andre individer og som en brobygger mellom individ og gruppe. Dale og Bourdieu i Dale (2008a) peker på at et bevisst språkvalg i undervisningen kan være med på å inkludere flere i *de gode skolefaglige prosessene* som Dale refererer til.

Som en videreføring av ideen om språkets sosialiseringseffekt fremholder Dale (2008b) at selve språket er et sosialt produkt. En gruppe former sitt eget vokabular med felles meningsinnhold. Her vil jeg vise til Bourdieus (2002) tanker om *kapitalen* i et *felt* og hvordan dette videre former *habitus*, selve deres væren. Det skaper tilhørighet.

Men er det slik at elevene identifiserer seg med yrkesfaglærerne mer enn med fellesfaglærerne på yrkesfaglig videregående? Kan vi si at elever og yrkeslærere deler *felt* slik Bourdieu (2002) forklarer det, mens fellesfaglærere i utgangspunktet står utenfor?

Her ser det ut til å være flere interessante sider å peke på. I utgangspunktet var nesten samtlige informanter i min undersøkelse enige om at elevene ikke hadde nærmere forhold til yrkesfaglærerne. Likevel poengterte over halvparten av informantene at kjennskap til fag, vokabular og arbeidsoppgaver ville være en av yrkesrettingsfaktorene som kunne bringe fellesfagene og fellesfaglærerne inn i yrkesutdanningen.

Jeg vil fremholde at det kan tyde på at det finnes et fellesskap mellom yrkeslærere og yrkeselever som det krever ekstra kompetanse for fellesfaglæreren å ta del i. Her kan det relateres til sitatet fra en av informantene som innleder punkt 4.1.7: *God yrkesretting krever mye av fellesfaglæreren. Han må ut av sin komfortsone og kanskje utenfor sin kompetanse, og gå inn på programfagenes arena. I tillegg må han tenke nytt, ofte utenfor læreverket.*

5.4 Læreplanutviklingen

I teoridelen har jeg referert til Dales (2008a) refleksjoner rundt skoleutviklingen fra 60-tallet og frem til i dag. Gjennom de siste 50 årene har det ifølge Dale vært flere faktorer som har hatt en avgjørende innvirkning på utformingen av dagens skole og undervisningssituasjon. Det er i hovedsak tre punkter som trekkes frem som medvirkende i denne utviklingen.

5.4.1 Behov for mer teori

For det første har man økt og styrket behovet for teoretisk kunnskap i alle utdanningsprogram. Dette har vært i jevn fremvekst gjennom alle læreplaner de siste fem tiår. I dag står vi igjen med det som flere teoretikere, blant andre Dale (2008a) peker på som de «teoristerkes skole». Flere av informantene fortalte at de hadde opplevd at teoristerke elever ble styrt i retning av studieforberevende utdanningsprogram.

Her er det tegn som tyder på at det kan være en sammenheng mellom rådgivningen i ungdomsskolen og rådgivernes egne, som oftest allmennfaglige, bakgrunn og innsikt i yrkesfaglig utdanning. Da videre utforskning av dette vil falle utenfor oppgavens fokus vil jeg ikke forfølge den retningen videre.

Det synes å være et økt krav fra samfunnets side om teoretisk kunnskap for å kunne delta i samfunnsprosessene. Med dette som bakteppe må man nok si at å gå tilbake til en tidligere modell med mindre fellesfag i den generelle yrkesutdannelsen ikke er et reelt alternativ

5.4.2 Manglende frafall

Slik dagens skolesituasjon kan leses ut i fra SSBs oversikt over gjennomføring av videregående utdanning (SSB, 2011) er det største problemet frafall, eller dropout, i videregående skole. Da vil det kanskje virke noe spesielt at jeg her trekker frem nettopp det motsatte. Dette må ikke forstås som at det ikke er et problem med frafall i dagens utdanningssystem, det er et reelt problem. Og det er et problem at påbegynt utdanning ikke gjennomføres.

Men det er også et stort problem at det er nærmest umulig å ikke begynne i videregående opplæring. Det er ingen virkelige alternativer slik norsk skole og samfunn er lagt opp i dag.

La meg skissere et konstruert eksempel basert på utsagn og forklaringer fra informantene i min studie:

Eleven Tine har i løpet av ungdomsskolen fått et karaktersnitt på omtrent 3. Dette er basert på et forholdsvis jevnt grunnlag med i majoriteten treere, en toer i norsk og en firer i gym. Tine har ikke funnet noen spesiell utdanning hun ønsker å ta, men blir anbefalt å følge en yrkesfaglig utdanning, til dels på bakgrunn av en relativt lav norskkarakter.

Tine søker seg inn basert på anbefalinger og hvor venner skal gå, på helse- og oppvekstfag, elektrofag og restaurant- og matfag. Hun kommer inn på helse- og oppvekst og begynner der. Etter om lag to måneder innser Tine at hun ikke ønsker å ta noen av de utdanningene dette programmet fører til. Hva nå?

Tine kan ikke slutte på skolen og begynne å jobbe noe sted. Dette tilbudet er ikke reellt tilgjengelig, så sant ikke Tine kjenner noen som kan gi henne jobb og ha henne i lønnet arbeid med minimal konkurranse. Tine kan heller ikke bytte utdanningsprogram så langt ut i skoleåret. Med andre ord er hun nødt til å bli værende på skolen ut skoleåret og heller søke seg inn på et nytt grunnkurs året etter.

I tilfellet over har jeg forsøkt å legge frem hvordan dette kan forholde seg for en elev som stort sett har den teoretiske ballasten som trengs for å henge med i undervisningen. Hvis man da på toppen av disse utfordringene ikke får deltatt i det Dale (2008a) omtaler som de gode skolefaglige prosesser, er det kanskje ikke så vanskelig å se at utfordringene kan virke store.

Da er man inne på de elevene Bourdieu (Champagne, 1996) i Dale (2008a) omtaler som skoletaperne som er stengt ute og inne i skolen. Elevene det gjelder er da stengt ute fra skolens læringsutvikling og de gode prosessene som Dale (2008b) snakker om. Samtidig er den samme elevgruppen stengt inne i skolens struktur fordi det ikke finnes reelle alternativer for dem utenom utdanningssystemet.

5.4.3 En splittet læreplan

Dale m fl. (2011) peker på at det i dagens læreplan har vokst frem en todeling. På den ene siden har læreplanene i fag sitt fokus på kompetansemål og det enkelte fags opplæringsbidrag. Disse blir med jevne mellomrom revidert og fornyet i tråd med endringer i utdanningspolitiske innflytelser. I slutten av 2012 foreligger det nye læreplaner

for norsk, samfunnsfag, naturfag og engelsk. Disse blir implementert slik at de er gjeldende fra høsten 2013, selv om det fortsatt er noe usikkerhet rundt detaljene.

På den andre siden av todelingen finner vi den generelle delen av læreplanen. Denne planens målsetninger er ment å favne om verdier, normer og det sosiale bidraget skolen skal sørge for. Fokus i denne delen av planen har stort sett vært uforandret de siste 20 årene, og er ifølge Dale forankret i en industrisamfunnstanke som *skiller mellom kunnskap som «teori» med trening i å tenke i begrepssystemer for noen (arbeidsledere), og taus kunnskap «i praksis» uten språk knyttet til systematisert opplæring, for dem som går inn i en praktisk yrkeslære.* (Dale, 2011, s. 111)

Splittelsen i læreplanen ligger altså mellom den generelle delen og fagene. Dale (2011) hevder at fag og undervisning blir stående fjernt fra verdiskapning og dannelse. I min studie spurte jeg om informantene opplevde at skolen tilrettela for dannelse ved å fremme elevenes evne til selv- og medbestemmelse. Nær halvparten av informantene trakk frem egenvurderingsmetoder og jobbing rettet mot delaktighet i undervisningen som eksempler på elevdeltagelse. Utover dette kom det ingen eksempler på hvordan den generelle delen av læreplanen, selve dannelsesdelen kom til uttrykk i undervisning og fagplaner.

5.5 Fravær, gjennomføringsevne og dannelse

En mer uventet tilbakemelding på spørsmålene om dannelsens rolle i skolen gikk på ettergivenheten som jeg tar opp i 5.3.1.3. En av informantene sa følgende om hvilke utfordringer han så som sentrale: *Det dannede mennesket har noe med helheten å gjøre, det handler om hvordan elevene opplever å bli ivaretatt i et fellesskap. Og da ikke bare om å bli dullet med, men også det å bli korrigert....mange elever er vant til mye ettergivenhet.*

En annen informant fokuserte på fravær og rettigheter hos elever:

Det vi jo sliter mest med er en del misforståtte rettigheter som elevene har, som ofte hindrer oss i å gjøre en god jobb med enkeltelever. Først og fremst tenker jeg da på fravær. Sagt på en annen måte: de elevene som er litt svake i teorifag, når vi har de her hver dag klarer vi å få dem frem til et resultat. De elevene vi sliter med er dem som ikke er her. Der kunne myndighetene med fordel lagt mye større press på elevene.

I det andre sitatet over ser vi at informanten trekker en linje mellom fravær og gjennomføringsevne. Det kan tenkes at denne linjen kan trekkes videre til både yrkesretting og dannelse. Klafki (2001) og Dale (2008b) fremhever at det er skolens

mandat å legge til rette for, og også sørge for, at eleven settes i stand til å delta i sin dannelsesprosess. Skolen kan fungere som en sosialiseringsarena ved at den blir et sted hvor sosial utvikling skjer.

Klafki (2001) peker på at dannelse er en gjennomgripende utvikling og helhetlig endring av den som dannes. Her finner vi relevans i det første sitatet over hvor informanten peker på at det dannede menneske har med helheten å gjøre. Samtidig plasserer han dannelsesprosessen i en sosial sammenheng ved å si at det handler om å bli ivaretatt i et fellesskap. Denne ivaretagelsen inkluderer også å bli utsatt for rammer og korrigeringer. Med det kommer vi igjen tilbake til Dales (2008b) tanker om den oppdragende effekten dannelsesprosessen er ment å ha.

5.6 Kan yrkesretting være dannende?

Spørsmålet i kapitteloverskriften har vokst frem som et av de mest sentrale spørsmål i min avhandling. Finnes det noen tegn som tyder på at yrkesretting i skolen kan bidra til å fremme dannelsen? Er det noen naturlige koblinger mellom de to begrepene? Her er det flere forhold å se nærmere på.

5.6.1 Effekten av yrkesretting

Et grunnleggende spørsmål som er relevant i denne sammenhengen er spørsmålet om hva yrkesretting er ment å oppnå. En mulig definisjon av begrepet er den som er utformet ved Skrivesenteret ved Høgskolen i Sør-Trøndelag som koordinerer FYR-prosjektet.

Med yrkesretting av fellesfagene menes at fagstoff, læringsmetoder og vokabular som brukes i undervisningen av fellesfaget, i størst mulig grad skal ha relevans for den enkeltes yrkesutøvelse. Yrkesrettingen innebærer også å forklare hvordan kompetanser fra fellesfaget blir brukt og kommer til nytte i opplæringen i programfagene og i yrkesutøvelsen innenfor de relevante yrker. (Skrivesenteret, HiST)

Ut ifra denne definisjonen kan vi forstå yrkesretting som et verktøy som er ment for å knytte sammen de forskjellige fagplanene og sammenføre læringen i flere fag.

Hvis vi ser til Dale (2008a) og hans argumentasjon om todeling av læreplanene i norsk skole vil yrkesretting basert på en slik grunntanke ikke favne om dannelse. Dannelse er rotfestet i den generelle delen av læreplanen og vil i så fall ikke omfattes av fagplanene.

Her kan man kanskje også støtte seg til Tyler (1949) som sier at fagenes enkelte innhold er sekundært til deres generelle bidrag til elevens læring.

5.6.2 Helhetstanken

En annen mulig tolkning av yrkesrettens funksjon ligger forankret i helhetstanken. Som en av informantene uttrykte i et av sitatene: *dannelse har med helheten å gjøre*. Dannelsens mandat er ifølge Klafki (2001) som viser til Kant (1963) og Schleiermacher (1957), begge i (Klafki, 2001) at ungdommen skal oppdras og dyktiggjøres for å kunne møte både aktuelle og potensielle utfordringer.

Med et slikt tankegods kan man argumentere at yrkesrettingen har en dannende funksjon. Yrkesrettingen kan i en slik sammenheng ikke sees bare som et verktøy til å gjøre fellesfagene relevante for yrkene. Det kan tenkes at det kan fungere samlende i den forstand at det kan fremheve verdien av en helhetlig utdanning og dannelse som favner om både det praksisrettede og det teoretiske bidraget. Sagt på en annen måte: Yrkesrettingen kan ha en brobyggerfunksjon mellom de forskjellige bidragsyterne i en helhetsfokusert dannelsesplan.

5.7 Er det et skille mellom yrkesfag og studieforbereende fag?

Dette spørsmålet var nok det jeg antok kom til å bli det tydeligste spenningsfeltet i min studie. Det kan virke som om svært mange opplever å ha en slags tilhørighet til den ene eller andre tradisjonen.

Både Dale (2008b) og Klafki (2001) hevder at det fortsatt i dag eksisterer et statusskille mellom yrkesfaglige utdanninger og de studieforbereende. Dale peker i grove trekk helt tilbake til antikken og Aristoteles' deling i de tre kunnskapsformene Theoria, Praxis og Poiesis når han begrunner hvorfor. Klafki på sin side henviser til den tyske dannelsesfilosofien som ofte betegnes som Humboldtiansk dannelsessteori. Da denne dannelsesfilosofien ikke direkte har en rolle i denne avhandlingen har jeg valgt å ikke gå nærmere inn på dens utforming her.

Informantene i min studie ble spurt om de opplevde at det eksisterte en forskjell i holdning til yrkesfaglig og studieforbereende utdanninger. I tillegg ble informantene spurt om de opplevde at det var holdningsforskjeller fra lærernes side til elever ved yrkesfag kontra studieforbereende.

Samtlige informanter sa at de opplevde at det var en holdningsforskjell og en statusforskjell mellom yrkesfag og studieforbereidende. Denne holdningen kom fra samfunnet generelt i form av omtale. En del informanter mente å kunne se tegn til en slik holdning i rådgivertjenesten ved ungdomsskolene.

Det mest oppsiktsvekkende som kom frem i studien rundt dette emnet var at en høy andel, vel to tredjedeler av informantene svarte at de opplevde at det var en annerledes holdning og forventning til elevene på yrkesfag fra fellesfaglærere generelt. Til tross for dette opplevde vel under halvparten at dette gjaldt fellesfaglærere de jobbet med til daglig. Denne forskjellen kan ha rot i flere forhold.

En mulig forklaring kan ligge i at fellesfaglærerne som til daglig jobber i et yrkesfaglig miljø som nevnt tidligere over tid inkorporeres i *yrkesfagsfeltet*, da et felt slik Bourdieu (2002) definerer det. Med økte erfaringer fra dette fagfeltet vil de over tid øke sin *kapital* og gjøre det til del av sine *habitus*.

Som et resultat av disse erfaringene vil fellesfaglærerne ikke bare innta en plass i feltet, men de vil også kunne forbedre sin posisjon innad i feltet etter hvert som kapitalen de har der øker. Svært forenklet kan man kanskje si at deltagelse over tid gjør at fellesfaglærerne som i større grad er tilknyttet yrkesfag opparbeider seg ekspertise og innpass i yrkesfagets utdanning.

Her kan vi se tilbake på at to tredjedeler av informantene i min studie påpekte at fysisk samling av arbeidsplassen på tvers av fagspesialisering var viktig. Opplevelsen hos informantene var at jobbing på felles arbeidsrom skapte flere møtepunkter og flere muligheter for å arbeide med yrkesretting. I denne forbindelse ble det også trukket frem at det per i dag foregikk mer yrkesretting i den slags uformelle samtaler enn i formelle møter.

At det uformelle samarbeidet trekkes frem fremfor det formelle kan tenkes å henge sammen med tilbakemeldingen om at informantene opplever at det er generelt lite som er fastlagt i forbindelse med yrkesrettingen fra sentralt hold. Som en av informantene uttrykte det: *Vi må løfte det opp fra privat praksis til å bli en del av skolestrukturen.*

5.8 Arbeidsutsiktene

Det er mye som tyder på at det er uoverensstemmelser mellom hvilken arbeidskraft som leveres ut av skolesystemet og hva som etterspørres i arbeidsmarkedet. På hjemmesiden til NHO (2013) kan man lese at relasjonen mellom arbeidslivet og utdanningssystemet var en

av hovedsakene på NHOs kompetansesamling i mars i år. Det etterlyses et tettere samarbeid mellom utdanning og næringsliv. Det samme står å lese i stortingsmelding 20 som kom ut den samme uken i 2013 (St.meld. 20, 2013). Med andre ord er det riktig å si at det fra sentralt hold i både stat og næringsliv meldes om et annerledes behov enn det utdanningssystemet per i dag leverer.

Skolesystemet på videregående nivå ser ut til å være fanget i en langlivet tradisjon som setter statusskille mellom teoretisk utdanning og praktisk, yrkesrettet utdanning. Både Klafki (2001) og Dale (2008a) argumenterer for at dette skille i skolen starter allerede i tidlig grunnskole hvor praktisk-estetiske fag må vike plass for en stadig mer teorirettet utdanning. Da de faktiske forhold i utdanningssystemet opp til videregående ikke er utforsket i denne oppgaven vil jeg la det bli med teorihenvisningen.

Men hva med arbeidsutsiktene? Teknisk Ukeblads artikkel om jobber i nord (2013) fra samme uken som NHOs samling (også referert der) og st.meld. 20, melder om en sannsynlig oppblomstring av tusentalls jobber forbundet med olje og energi i Nord-Norge før 2030. De aller fleste av disse hevdes å være forbundet til faglært arbeidskraft.

I følge tall fra SSB (2013) ble det avlagt 23 500 fag- og svenneprøver i fjor. Av disse bestod 91 %. Litt rask matematikk sier at det blir 21 385 personer som er ferdig utdannet med fagbrev i år, som skal inn i arbeidslivet. Disse dekker alt fra media og kommunikasjon til helsefag eller teknisk industriell produksjon. Med vekst i flere av bransjene disse dekker, samt en jevn pensjonering av arbeidstakere er det naturlig å anta at disse vil ha en raskere og enklere vei inn i jobbmarkedet enn de om lag 40 000 som fullfører videregående kurs 3 (vg3) i samme tidsrom.

6 Konklusjon

I arbeidet med denne avhandlingen har jeg i første omgang forsøkt å finne ut noe om hvordan yrkesretting oppleves i videregående skole sett fra et undervisningsståsted. Gjennom intervjuer har en relativt variert gruppe informanter fortalt noe om hvordan de opplever at yrkesretting fungerer i dagens yrkesfaglige videregående skole. I dette har det kommet frem ulike syn på holdninger, tilrettelegging og utfordringer. Noen av disse elementene var forventet.

Mer spennende er det at det i tillegg har kommet frem et mangfold av vinklinger, refleksjoner og poeng jeg ikke hadde forutsett når jeg innledet denne studien. Disse favner alt fra hvordan lærerne tolker sin egen rolle i yrkesrettingen og hvordan de tenker at yrkesrettingen skal utformes til hvordan de opplever at elevene blir eller bør bli møtt i skolen.

Jeg skal forsøke i denne siste delen av avhandlingen å oppsummere de funnene som fremstår som mest sentrale.

6.1 Har yrkesretting livets rett?

Dette virker som et spørsmål med et åpenbart og innlysende svar. De aller fleste som jobber i en yrkesfaglig skoleutdanning ser ut til være av den oppfatning at det er essensielt å yrkesrette for å gi elevene relevante eksempler på hvor fellesfagene kan passe inn i deres yrkeshverdag. Den samme konsensusen ser ut til å finnes hos den utdanningspolitiske ledelsen (St.meld. 20, 2013). Men er det nødvendigvis slik at det da er riktig? Hva hvis vi snur spørsmålet den andre veien og spør hvordan det skal yrkesrettes?

Studieforberedende utdanningsprogram har i praksis ikke noe yrkesretting. Et vanlig argument for yrkesretting er ofte *hvilken nytte har en mekaniker, kokk eller helsefagarbeider av diktanalyse?* Et mulig svar på dette spørsmålet kan da være: *akkurat den samme nytten som en sykepleier, en advokat eller en arkitekt.* Ingen av disse yrkene har i sitt daglige virke noe utstrakt behov for eksempelvis diktanalyse. I så måte kunne vi utsatt hele diktanalysen til høyskolenivå, så kunne den håndfullen yrker som faktisk kan ende med å jobbe med det, lære det der.

Man skal kanskje være forsiktig med å sette likhetstegn mellom yrkesretting og fjerning av de teoretiske emnene fra fellesfagene. Flere av emnene av typen litteraturstudie og -analyse, bildetolkning og sidemål, vil jeg hevde spiller en større rolle som del av

dannelsesaspektet enn hva det teller i praktisk hverdagsanvendelse. Som en del av den kulturelle arven og utdannelsen ønsker vi at alle samfunnsdeltagere i vårt land skal dele en gitt mengde grunnkunnskaper. Dette er reflektert i den generelle delen av læreplanen (2006) og omfatter ferdigheter og kunnskaper som kanskje ikke anses som nyttige i vår daglige yrkesutøvelse.

Yrkesretting tenker jeg *har* livsrett. Det er bare helt essensielt at vi er klar over hva yrkesretting handler om. Kan det kanskje være en mulighet å tenke at de grunnleggende ferdighetene i læreplanene kan favne om det vi mener skal yrkesrettes? Grunnleggende ferdigheter ble innført med Kunnskapsløftet (2006) og går ut på at lesing, skriving, matematikk, muntlighet og digitale ferdigheter skal spille en rolle i alle fag. Hvis vi tar på alvor at dette også skal gjelde yrkesfagene og går inn for å skape gode rammer i hvert fag for de grunnleggende ferdighetene vil det kanskje være et steg i riktig retning?

6.2 Er det rom for dannelse i skolen?

Den andre delen av denne studien har dreid seg om å se på om dannelsen kommer til uttrykk i videregående opplæring. Et av de første funnene som jeg vil fremheve er at i likhet med yrkesretting, er det også her et stort spenn i hva man assosierer med dannelse. Noen av informantene trakk linjen i retning av oppdragelse og oppførsel, mens andre la vekt på elevmedvirkning. Disse er ikke gjensidig ekskluderende, eller nødvendigvis motsetninger, men det viser en klar variasjon i hva begrepet betyr for noen.

Det kan virke som om dannelse er et fremmed begrep i norsk skole i dag. Hos mange ser det ut til å bli forbundet med en mer gammeldags, elitær skole hvor dannelsesbegrepet blir synonymt med det å levere sitater på latin, dyrke korrekte hobbyer og ha lest riktig lektyre.

Informantene i min studie fikk spørsmål om hva de tenkte om dannelse i form av med- og selvbestemmelsesrett i skolesammenheng. Her pekte om lag en fjerdedel av informantene på at dannelse var relatert til et helhetsprinsipp som handlet om elevens utvikling. I videreføringen av dette sa de at misforståtte og misbrukte elevrettigheter var et sentralt emne i den diskusjonen.

Så langt jeg kan se er det både rom og behov for dannelse i skolen. Informantenes responser på hva de opplever som de største hindrene for læring er i stor grad knyttet slik jeg ser det, til spørsmålet om ansvarliggjøring av eleven selv. Bourdieu (2006) i Dale (2008a) og Dale i samme bok peker på at ettergivenhet er et voksende problem i norsk

skole i dag. Samtidig opplyser informantene i min studie om at de opplever at elevene har rettigheter som hindrer eleven selv i å lykkes i skolen.

Av direkte tiltak som har blitt nevnt av informantene er økt ansvarliggjøring av elev og hjem, reduksjon av tillatt fravær, økt press på gjennomføring av påbegynt studie og mulighet for å ta et arbeidsår i overgangen til videregående hvis en elev har behov for pause fra skolegang. Særlig dette er nok et relativt ressurskrevende tiltak.

Både Dale (2008b) og Klafki (2001) snakker om at man bør revidere dannelsesbegrepet. Hvis man skal skjelne til deres utledninger av begrepet dannelse vil det å dannes handle om at man skal tilegne seg selvstendighet. Kanskje dannelse vil være lettere å få innpass med det i norsk skole om man omdøper det til *evne til kritisk selv- og medbestemmelse*, eller *evne til å handle autonomt og solidarisk*.

En gang i tiden kunne man bli omtalt som en «helstøpt» kar. Dette betød at man hadde en del ferdigheter og holdninger som samfunnet satte høyt. Man var forbilledlig i sin væren og oppførsel. Ikke alle elever vil noen gang passe inn i den kategorien, og det er vel heller ikke meningen.

Alle elever bør gis mulighet til å utvikle seg til individer som kan ta bevisste valg og forsvare sine handlinger i et samfunn som vil kreve autonomi av dem. Hvis så, finnes det andre arenaer enn skolen som kan ivareta dette? Er det rimelig å kreve at enhver foreldrekonstellasjon skal ha intellektuelle, kulturelle og praktiske evner som kan sikre et barn på alle områder? Jeg vil hevde at det ikke er det. Men jeg vil også hevde at det ikke er mulig uten tett samarbeid med hjemmet.

6.3 Kan yrkesretting bidra til dannelse?

I kapittel 5.6. har jeg forsøkt å belyse to mulige svar på dette spørsmålet. Slik jeg ser det er dette avhengig av hvilken retning man ønsker at norsk skole skal ta. Jeg vil hevde at det er fullt mulig, med god teoretisk støtte å undervise med fokus på yrkesretting i videregående opplæring uten at dette forutsetter eller er avhengig av dannelsesbegrepet.

Hvis man tenker at skolens primære funksjon er å sette elevene i stand til å delta i en yrkessammenheng etter endt utdanning, er dette riktig. Man kan også her referere til fagenes felles læringsutbytte og si med støtte hos for eksempel Tyler (1949) at fagenes bidrag til helhetlig læring er målet, uten at dette nødvendigvis betyr at dannelse er et mål eller biprodukt.

Likevel vil jeg påstå at det ikke er dette vår nåværende læreplan har som ambisjon. Til tross for kritikken Dale (2008b) fremsetter mot inndelingen i læreplanen mellom fag og generelle utdannelses- og dannelsesmål vil det for meg være et poeng å nevne at dannelsen *er med* i læreplanen. I lys av det kan man kanskje si at såfremt dannelses skal være et element i utdanning i vårt skolesystem, så er yrkesretting viktig for gjennomføringen av dannelsesprosessen. Dette sier jeg på bakgrunn av helhetstanken som har blitt presentert ved hjelp av både teoretikere og informanter i denne avhandlingen.

Hvis vi velger en tilnærming til dannelsesbegrepet på linje med det Klafki (2001) og Dale (2008b) legger frem i sine refleksjoner vil det kanskje være mulig å tenke at skolens mandat er å utdanne fremtidige samfunnsmedlemmer. Disse må utstyres med ferdigheter innenfor et yrke og de må settes i stand til å ta bevisste, reflekterte valg for sin egen person. De må også gjøres i stand til å delta på en demokratisk samfunnsarena på en slik måte at de ønsker, og evner å ivareta individets rettigheter og samtidig samfunnets kulturarv.

6.4 Tilrettelegging

Et av de mest overraskende, men samtidig fornuftige forslagene om tiltak for å fremme yrkesretting som kom fra informantene mener jeg er valget om å gå til innkjøp av egnet arbeids- og verneutstyr til fellesfaglærerne. På den måten skapes det muligheter for at de kan møte elevene i elevenes sannsynligvis foretrukne miljø. Etter hva flere av informantene sier vil man da kanskje kunne møte elever som opererer med en helt annen selvfølelse og dyktighet enn de utviser i et vanlig klasserom. I tillegg vil det være lettere å inkorporere elementer fra eksempelvis verksted eller kjøkken i den fellesfaglige utdannelsen.

I de fleste yrkesfag er det et bekleddningskrav når de er ute i praktisk øvelse. Det kan dreie seg om verneutstyr i form av hjelm, vernebriller og vernesko, eller ren og presentabel uniform og sterilt fottøy. Man jobber ikke med motorsag uten maske, hansker og skjærebukse. Ved å sørge for at riktig verneutstyr og bekledning er tilgjengelig for fellesfaglærerne får disse muligheten til å bevege seg ut i det praktiske området, det være seg produksjonshall, verksted, byggeplass eller kjøkken. I tillegg har det en effekt som eksempel til etterfølgelse både ved at det viser tilhørighet og demonstrerer gjensidighet, og i tillegg at man fortsatt har helhetlig fokus på regler og rutiner rundt sikkerhet.

Arbeidsutstyr som benyttes i praktisk sammenheng handler om sikkerhetskrav eller hygienekrav. Dette er noe man ofte bruker tid å lære elevene når de begynner i yrkesfaglig

utdanning, man kan nok på mange måter si at dette er en form for praktisk studieteknikk. En av deltagerne sa at de foretrakk å begynne med HMS (Helse, miljø og sikkerhet) som et større yrkesrettet, tverrfaglig prosjekt rett etter skolestart om høsten. HMS er definert på Arbeidstilsynets sider som at: *Produksjon, produkter og tjenester skal oppfylle forskjellige sikkerhets- og kvalitetsbetingelser, med krav til lokaler, verneinnretninger og tilrettelegging av arbeidet* (2013).

Det å yrkesrette handler i mange tilfeller om å kunne gi elevene en helhetlig utdanning i tryggest mulige rammer for eleven, og det er etter min mening der fokus bør ligge. Men man skal kanskje også huske på at den fellesfaglæreren som går ut i verkstedet eller inn på kjøkkenet kanskje også har en utrygg følelse av å ikke være kompetent i slike omgivelser.

6.5 Svar på problemstillingen

I starten av denne avhandlingen spurte jeg *hvilken rolle har yrkesrettingen i videregående opplæring i dag?* Jeg har forsøkt å belyse dette spørsmålet ved hjelp av tre forskningsspørsmål. Hensikten har vært å få frem tre forskjellige vinkler som sammen kan gi innsikt i hvordan yrkesrettingen passer inn i dagens videregående skole. I dette kapittelet vil jeg oppsummere hva jeg har funnet.

Hvordan oppleves yrkesrettingen i yrkesfaglig videregående utdanning fra et lærer- og lederperspektiv?

Informantene forteller om en yrkesretting som er todelt. På den ene siden opplever de at det er tradisjon for å få fellesfagene til å virke inn mot yrkesfagene. Denne tradisjonen er preget av taus kunnskap og en slags «fordi det er sånn»-holdning. En slik yrkesretting har rot i en praktisk yrkesutøvelse. På den andre siden kommer de nasjonale satsingene og en melding fra ledelseshold om at man må yrkesrette mer for å motvirke frafall. Denne formen for yrkesretting er preget av et vokabular og benytter begreper og prosjekter som er mer teoretisk rettet. Denne yrkesrettingen har sannsynligvis rot i en mye mer akademisk tankegang.

For informantene virker nok denne siste formen mer fremmed. Den store fortjenesten slik jeg ser det vil ligge i å finne møtepunkter mellom disse formene. Å benytte kompetansen som ligger i de praktiske erfaringene, og sette dem inn i et system som gjør det mulig å overføre til andre situasjoner.

Hvordan opplever informantene forholdet mellom yrkesretting og dannelse?

Anerkjente teoretikere som Dale (2008a) hevder at dannelsen er fraværende i norsk skole, og at å gjeninnføre dannelse vil kunne redusere mange av utfordringene videregående skole har i dag. Informantene melder fra om at de ser en mulig forbindelse mellom yrkesretting og dannelse. I dette ligger det at yrkesrettingens hovedide er å skape en helhetlig utdanning. Det samme vil jeg hevde, er dannelsens mandat. Hvis yrkesretting fokuserer på forbedring av de grunnleggende ferdighetene som omtales i Kunnskapsløftet (2006), kan disse ferdighetene sees som verktøy for dannelse ifølge Klafki (2001)

Hvordan opplever informantene at skoleledelsen påvirker yrkesrettingen?

Informantene uttrykker at ledelsen er essensiell for å få yrkesretting til å fungere. *Yrkesretting kommer ovenfra* sier flere av informantene. I det ligger det noen premisser. Det må tilrettelegges for yrkesretting. Flere av informantene har pekt på at det må løftes opp fra privat praksis til skolepolicy. Det krever ressurser i form av tid til samarbeid og penger til innkjøp av passende arbeidsutstyr til fellesfaglærerne. Med passende utstyr menes hva som nå enn må til for at disse skal kunne gå korrekt bekledd inn på verkstedet, i kjøkkenet eller ut på byggeplassen og delta i elevenes andre opplæring.

Felles arbeidsrom for yrkesfag- og fellesfaglærere har gitt gode resultater ifølge informantene. Med fysisk å være i samme lokaler i pauser og planleggingstid blir barrieren for å kontakte hverandre og diskutere felles opplegg lavere. Hvis man ser over tid vil det å plasseres inn i et yrkesfaglig miljø etter all sannsynlighet øke fellesfaglærernes kompetanse og forståelse for det enkelte yrkesfelt. Med det vil de i følge Bourdieu (2002) øke sin kapital og innflytelse i feltet, noe som igjen kan gi fellesfaglærerne bedre innpass i yrkesutdanningen.

6.6 En oppsummering

Det er liten tvil om at det er motsetninger innad i norsk skole. I arbeidet med denne avhandlingen har det blitt pekt på tiltak, noen relativt enkle, andre mer omstendelige og ressurskrevende, som kan bidra til en god yrkesretting. Først og fremst: yrkesretting kommer fra ledelsen. Et av de største suksesskriteriene som pekes på av informantene er at yrkesrettingen heves opp fra privat praksis til felles ansvar. Derneft har det blitt trukket frem at felles arbeids- og oppholdsrom senker terskelen for prat om yrkesretting.

Jeg tror det er viktig å innse at selv om yrkesretting ikke trenger å være veldig kostbart, er det tidkrevende og krever tilrettelegging fra ledelsens side. Den enkelte lærers kreativitet er

kan hende drivkraften, men det må likevel være rom i arbeidsdagen for å kunne samles flere.

Forskningsmessig er det flere muligheter som kunne vært spennende å se på videre i sammenheng med denne studien. Et alternativ kunne være og istedenfor fokusere på lærer og leders perspektiv og opplevelse av yrkesretting, men heller undersøke hvordan elevene opplevde møtet med yrkesrettingen. Andre muligheter kunne ligge i å forske på forholdet mellom næringsliv og utdanningssektoren.

6.7 Noen tanker til slutt

I arbeidet med denne avhandlingen har jeg fått muligheten til å se nærmere på et fenomen som ser ut til og til stadighet bli hentet frem i debatter om utdanningspolitikken i dag, nemlig yrkesretting. Det meldes etter hva jeg kan se fra om et stadig økende behov for faglært arbeidskraft her i landet, både fra stat og næringsliv. Det fokuseres på å forenkle kompetansehevingsalternativer i form av etterutdanning og andre veier til høyskole.

Lønnsmessig ser det ut til å i økende grad favorisere utdanninger som gir fagbrev, eller i hvert fall å holde likt nivå. Hvorfor er vi da så redde for å gjøre praktisk arbeid? Er vi på noe vis kommet forbi det stadiet? I så fall: hvor mange pedagoger trengs det for å skifte et rør?

7 Referanser/litteraturliste

- www.utdanning.no*. (2013, mai). Hentet fra <http://utdanning.no/studiebeskrivelse/y-veien>
- Amelie, M. (2013, mai). *www.tu.no*. Hentet fra www.tu.no:
<http://www.tu.no/teknologikarriere/karriere/2013/03/14/tror-pa-14000-nye-arbeidsplasser-i-nord-norge>
- Arbeidstilsynet. (2013, mai). <http://www.arbeidstilsynet.no>. Hentet fra
<http://www.arbeidstilsynet.no/hms.html#>: <http://www.arbeidstilsynet.no/hms.html#>
- Bjørnhaug, I. (2002). *www.idunn.no*. Hentet mai 2013 fra Nordisk sosialt samarbeid 03, 2002: http://www.idunn.no/ts/nsa/2002/0203/pierre_bourdieu_-_alle_stridigheters_sosiolog
- Bourdieu, P. (2002). *Distinksjonen*. De norske Bokklubbene.
- Brinkmann, S. K. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal akademiske.
- Champagne, P. B. (1996). "Skoletaperne" . I P. Bourdieu, *Symbolisk makt*. Oslo: Pax Forlag A/S.
- Creswell, J. (2007). *Qualitative inquiry and research design Choosing among five traditions*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Dale, E. L. (2008a). *Fellesskolen - reproduksjon av sosial ulikhet*. Oslo: Cappelen Damm AS.
- Dale, E. L. (2008b). *Fellesskolen - skolefaglig læring for alle*. Oslo: Cappelen Damm AS.
- Dale, E. L. (2011). *Kunnskapsløftet - på vei mot felles kvalitetsansvar?* Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Dewey, J. (1966). *Democracy and Education*. New York: The Free Press.
- Encyclopædia Britannica. (2013, mai). <http://www.merriam-webster.com/dictionary/agent>. Hentet fra <http://www.merriam-webster.com/>: <http://www.merriam-webster.com/dictionary/agent>
- Habermas, J. (1969). Demokratisierung der Hochschule - Politisierung der Wissenschaft. I J. Habermas, *Kleine politische Schriften (I-IV) 1981*. Frankfurt: Suhrkamp.


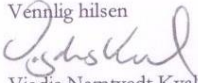
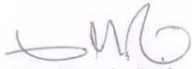
- Helle, I. B. (2008). *Pedagogisk ordbok - praktisk oppslagsverk i pedagogikk, psykologi og sosiologi*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Instituttet for pedagogikk ved UiO. (2011, januar 24). *www.uio.no*. Hentet april 2013 fra <http://www.uv.uio.no/forskning/grupper/cleg/Forskningsprosjekter/ark.html>
- Kant, I. (1963). *Ausgewählte Schriften zur Pädagogik*. Paderborn.
- Klafki, W. (2001). *Dannelsesteori og didaktik - nye studier*. Forlaget Klim.
- Kunnskapsdepartementet. (1991). *www.regjeringen.no*. Hentet fra St meld nr 33 (1991-92) Kunnskap og kyndighet. Om visse sider ved videregående opplæring: Ikke lenger tilgjengelig på nettsiden.
- Lund, K. S. (2013, mars). *www.nho.no*. Hentet april 2013 fra <http://www.nho.no/kompetanse-og-utdanning/velg-yrkesfag-article25432-56.html>
- Læreplansutvalget. (1994). *www.udir.no*. Hentet april 2013 fra <http://www.udir.no/Lareplaner/Finn-lareplan/Lareplanverket-for-videregaende-opplaring-R94/>
- Læreplansutvalget. (2006). *www.udir.no*. Hentet mai 2013 fra <http://www.udir.no/Lareplaner/Kunnskapsloftet/>
- Mead, G. H. (1934). *Mind, self and society*. Chicago/London: The University of Chicago Press.
- Nissen, H. (1876). *Avhandlinger vedrørende det høiere og lavere Skolevæsen*. Christiania: Alb. Cammermeyer.
- Norsk samfunnsvitenskaplig datatjeneste. (2013, januar). <http://www.nsd.uib.no/>. Hentet fra <http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeskjema>: <http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeskjema>
- NOU 18: fagopplæring for framtida. (2008, Oktober). *regjeringen.no*. Hentet Mai 2013 fra <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/NOUer/2008/nou-2008-18.html?id=531933>

- NSD. (2013, februar). <http://www.nsd.uib.no/>. Hentet fra
[http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeskjema:](http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeskjema)
<http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/samtykke>
- Næringslivets hovedorganisasjon. (2013, mai). www.nho.no. Hentet mai 2013 fra
<http://www.nho.no/kompetanse-og-utdanning/leverer-utdanningssystemet-det-arbeidslivet-trenger-article25498-56.html>
- Overgangsprosjektet. (2013, mai). <http://www.regjeringen.no/>. Hentet fra
<http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/kampanjer/ny-giv/overgangsprosjektet/yrkesretting-og-relevans.html?id=667523>
- Passeron, P. B.-C. (2006). *Reproduksjonen*. København: Hans Reitzels forlag.
- Schleiermacher, F. (1957). *Pädagogische Schriften*. Düsseldorf/München: H. Beyer & Söhne.
- Skrivesenteret, HiST. (u.d.). <http://www.skrivesenteret.no>. Hentet November 2012 fra
<http://www.skrivesenteret.no/nyhet?a=om-prosjektet&b1=fyr&b2=FYR>
- SSB. (2011). www.ssb.no. Hentet November 2012 fra
<http://www.ssb.no/emner/04/02/30/vgogjen/>
- SSB. (2013, mai). www.ssb.no/utdanning. Hentet fra
<http://ssb.no/utdanning/statistikker/vgu>: <http://ssb.no/utdanning/statistikker/vgu>
- St.meld. 20. (2013, Mars). www.regjeringen.no. Hentet mai 5, 2013 fra
<http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/2012-2013/meld-st-20-20122013.html?id=717308>
- Tyler, R. W. (1949). *Basic principles of curriculum and instruction*. Chicago: Chicago Press.
- Østerud, J. J. (2007, desember 6). En ny skoledebatt. *Dagbladet*, ss. -.

Forsidefoto: Lars A. Kolaas, tatt mai 2013

8 Vedlegg

8.1 Vedlegg 1: Godkjenning fra NSD side 1 og 2

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES			
Torill Aagot Halvorsen Institutt for pedagogikk Høgskolen i Telemark Postboks 203 3901 PORSGRUNN		Harald Hårfagres gate 7 N-5007 Bergen Norway Tel. +47-55 58 21 17 Fax. +47-55 58 96 50 nsd@nsd.uib.no www.nsd.uib.no Org.nr. 985 321 884	
Vår dato: 13.03.2013	Vår ref:33521 / 3 / LMR	Deres dato:	Deres ref:
TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER			
Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 22.02.2013. Meldingen gjelder prosjektet:			
33521	<i>Yrkesretting av fellesfag i yrkesfaglig utdanning</i>		
Behandlingsansvarlig	<i>Høgskolen i Telemark, ved institusjonens øverste leder</i>		
Daglig ansvarlig	<i>Torill Aagot Halvorsen</i>		
Student	<i>Lars Alvsåker Kolaas</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, eventuelle 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, 01.08.2013, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.			
Vennlig hilsen  Vigdis Namtvedt Kvalheim		 Linn-Merethe Rød	
Linn-Merethe Rød tlf: 55 58 89 11 Vedlegg: Prosjektvurdering Kopi: Lars Alvsåker Kolaas, Skogfaret 5 B, 3946 PORSGRUNN			
<small>Avdelingskontorer / District Offices OSLO NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel. +47-22 85 52 11. nsd@uio.no TRONDHEIM NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel. +47-73 59 19 07. kyrr.svarva@svit.ntnu.no TROMSØ NSD, SVF, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel. +47-77 64 43 36. nsdmaa@sv.uit.no</small>			



Personvernombudet for forskning



Prosjektvurdering - Kommentar

Prosjektnr: 33521

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 Høgskolen i Telemark sine interne rutiner for datasikkerhet, spesielt med tanke på bruk av privat pc til oppbevaring av personidentifiserende data.

Prosjektet skal avsluttes 01.08.2013 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.

8.2 Vedlegg 2: Samtykkeerklæring utsendt til informanter

Forespørsel om å delta i intervju i forbindelse med en masteroppgave

Jeg er masterstudent i pedagogikk ved Høgskolen i Telemark og holder nå på med den avsluttende masteroppgaven. Temaet for oppgaven er yrkesretting, og jeg skal i den forbindelse undersøke hva slags forhold og holdninger lærere og skoleledere har til dette. Jeg er interessert i å finne ut om det er forskjeller og likheter mellom de to gruppene og hvilke utfordringer man møter på.

Jeg ønsker å intervju ca. 10 personer som jobber som skoleleder eller lærer ved et yrkesfaglig videregående program. Spørsmålene vil dreie seg om tanker rundt yrkesfaglig utdanning, yrkesrettingen og møte med denne i eget virke. Intervju vil tas opp med lydopptaker og skriftlige notater underveis. Intervjuet vil ta omtrent 30 minutter, og vi blir sammen enige om tid og sted. Jeg følger opp dette via telefon etter utsendelse.

Det er frivillig å være med og du har mulighet til å trekke deg når som helst underveis, uten å måtte begrunne dette nærmere. Dersom du trekker deg vil alle innsamlede data om deg bli anonymisert. Opplysningene vil bli behandlet konfidensielt, og ingen enkeltpersoner vil kunne gjenkjennes i den ferdige oppgaven. Opplysningene anonymiseres og opptakene slettes når oppgaven er ferdig, innen 01.08.13.

Hvis det er noe du lurer på kan du ringe meg på 413 13 040, eller sende en e-post til 081581@student.hit.no. Du kan også kontakte min veileder Torill Agot Halvorsen ved institutt for pedagogikk på telefonnummer 35575316.

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD).

Med vennlig hilsen
Lars Alvsåker Kolaas
Skogfaret 5 B
3946 Porsgrunn

Samtykkeerklæring:

Jeg har mottatt skriftlig informasjon og er villig til å delta i studien.

Signatur Telefonnummer

8.3 Vedlegg 3: Intervjuguide

Intervjuguide - lærere/skoleledere (masteroppgave)

Informasjon om informant

Utdanningsbakgrunn? Fagbrev?

Hvor lenge har du jobbet innen yrkesfaglig utdanning?

Har du jobbet utenfor utdanningssystemet tidligere? (Ja/nei)

Hvilke tanker gjør du deg når du hører begrepet yrkesretting i videregående skole?

Hvor integrert i undervisningen er yrkesretting per i dag?

- Er det et separat, mer sidestilt fenomen? (jf. Oppstart av IKT i skolen)
- Deles opplegg i noen særlig grad mellom lærere?
- Opplever du at elevene har andre forventninger til fellesfagene i yrkesfaglige utdanningsprogram?

Hvordan opplever du skoleledelsens rolle og holdning til yrkesretting?

- Hvordan påvirker dette skolens satsning?
- I hvilke fora diskuteres og behandles yrkesretting ved skolen?

Hvilke utfordringer ser du som størst i arbeidet med yrkesrettingen?

- Hvis du skulle peke på noe som kan motvirke/reducere disse utfordringene?

Hvilke fordeler ser du som viktigst med yrkesrettingen?

Hvordan opplever du at retningslinjene fra sentralt hold (nasjonalt nivå) fungerer og bidrar til gode løsninger?

- Hvis noe, hva etterlyser du?

Historisk sett har det vært statusforskjell mellom yrkesfagsprogrammene og studiespesialiserende program. Hvordan opplever du at dette er i dag?

- Er holdninger hos lærere og ledelse annerledes ovenfor yrkesfagselevne?
 - Forventninger til prestasjons- og karakternivå annerledes?
 - Sluses elever som er faglig sterke i fellesfag inn på studiespesialiserende?
 - Er holdningene til yrkesfagsutdanningen annerledes hos programfaglærere enn fellesfaglærere?
 - Opplever du at elevene ved yrkesfag identifiserer seg mer med enten programfaglærere eller fellesfaglærere (på grunn av mer felles interesse og forståelse? (kapital?))
-

Begrepet dannelse kan erstattes av evne til med- og selvbestemmelse. Hva tenker du om dette i skolesammenheng?

Det har blitt sagt at elever med minimalt utbytte av undervisningen får sitte uforstyrret i norsk skole. Hva tenker du om dette utsagnet?

”Dagens skole favoriserer de teoristerke!” Hvordan stiller du deg til dette utsagnet?

Opplever du at det er fellesnevnerne hos elevene som beveger seg horisontalt i utdanningssystemet?