

En skole for alle - En vakker idè?



En kvalitativ studie om yrkesfaglige elevers opplevelser av skolen som en inkluderende og likeverdig arena

Siri Mæhlum

Mastergradsavhandling i flerkulturellt forebyggende arbeid med barn og unge våren 2014

Høgskolen i Telemark
Fakultet for helse og sosialfag
Institutt for sosialfag
Kjølnes ring 56
3918 Porsgrunn

<http://www.hit.no>

Forsidebilde hentet fra: http://uppstuds.nu/?attachment_id=1338

© 2014 Siri Mæhlum

Denne avhandlingen representerer 45 studiepoeng

Sammendrag

Tittel:

“En skole for alle -En vakker ide`?” -En kvalitativ studie om yrkesfaglige elevers opplevelser av skolen som en inkluderende og likeverdig arena.

Bakgrunn for valg av tema:

Dette prosjektet er en del av paraplyprosjektet “Ungdom-gjennomføring og skoleavbrudd i Telemark”. Målet for studien er å få tilgang til ungdommers subjektive livshistorier og bruke disse for å rette søkelys mot forhold som kan ha betydning for gjennomføring og avbrudd fra skolesystemet. Min avhandling fokuserer på de delene av informantenes historie som forteller noe om skolen som en inkluderende og likeverdig arena.

Problemstilling:

Avhandlingens problemstilling er:

“Hva forteller informantenes historier om skolen som en inkluderende og likeverdig arena?”

Metode:

Dette er en kvalitativ studie. Datainnsamlingen er gjort ved hjelp av ustrukturert kvalitativt intervju, med etnografisk design og narrativ form. Dette innebærer at intervjuene har tatt form som samtaler, og blitt behandlet som deltagende observasjon i etterkant. På den måten har vi prøvd å få tak i det ungdommene selv tillegger vekt i historiene, og rammene og relasjonen som samtalerne har funnet sted i har vært betydningsfulle. Studien består av totalt 50 informanter fra 4 ulike videregående skoler i Telemark. Min avhandling baserer seg på 5 utvalgte intervjuer.

Resultater:

Denne avhandlingen baserer seg på tre hovedtemaer som informantene tillegger vekt i sine historier: Undervisningsstruktur, Tilpasset opplæring og mestring. Dette er sentrale prinsipper i intensjonen om en skole for alle, og måten disse elementene kommer tilsyne i utdanningsystemet vil få betydning for hvordan skolen oppfattes av elevene, og omvendt.

Det som er fremtrende i denne studien er informantenes klare skille mellom erfaringene de har fått i ungdomskolen, og de som er gjort i videregående. Ungdomskolen omtales negativt i forbindelse med både undervisningsstruktur, tilpasset opplæring og opplevelser av mestring. Historiene fra videregående tegner et mer poitivt bilde, der en mer praksisnær undervisning samt flinke lærere trekkes frem som viktige elementer.

Avhandlingen diskuterer disse funnene i lys av teori og forskning, og søker å se sammenhenger og mulige forklaringer på tendensene som kommer frem .

Abstract

Title:

“A school for everyone – A beautiful idea?” -A qualitative study of vocational students' experiences of the school as an inclusive and equitable arena.

Background for selection of topic:

This project is part of the main project "Youth execution and school interruption in Telemark". The aim of the study is to gain access to young people's subjective life stories and use these to focus attention on factors that may affect implementation and disruption of the educational system. My dissertation focuses on the parts of the informant's story that tells something about the school as an inclusive and equitable arena.

Reserch question:

The thesis topic is:

"What do the informants' stories tell about the school as an inclusive and equitable arena?"

Method:

This is a qualitative study. Data were gathered using unstructured qualitative interviews with ethnographic design and narrative form. This implies that the interviews have taken the form of conversations, and been treated as participant observation afterwards. In this way we have tried to get hold of what the young people themselves ascribe importance in the stories, and the frames and the relationship that talks have taken place in have been significant. The study consists of a total of 50 informants from 4 different high schools in Telemark. My thesis is based on 5 selected interviews.

Results:

This thesis is based on three main themes whom the informants ascribe importance to their stories: Teaching structure, customized training and mastery. These are key principles of the intention of a school for everyone, and the way these items will appear in the education system will have implications for how the school is perceived by the students, and vice versa. It is rendering in this study the informants' clear distinction between the experience

they have gained in secondary school, and those made in high school. Secondary School is referred negatively related to both teaching structure, customized training and experiences of achievement. The stories from high school paints a more positive picture, with a more practice related teaching and good teachers are highlighted as important elements.

The thesis discusses these findings in light of theory and research, and seeks to see connections and possible explanations for the trends that appear in the stories.

Innholdsfortegnelse

Forord	11
1 Innledning	13
1.1 Bakgrunnen for prosjektet	14
1.2 Problemstilling.....	15
1.3 Mitt prosjekt	16
1.4 Egen forforståelse	17
1.5 Et blikk på frafallsituasjonen i Norge.....	18
1.6 Den norske skolen som en del av velferdstaten.....	20
1.7 Den moderne skolen	21
1.8 Skolen som arena for sosial utjevning.....	23
1.9 Avhandlingens oppbygging.....	24
2 Metode.....	27
2.1 Kvalitativ tilnærming.....	29
2.1.1 Det kvalitative forskningintervjuet.....	30
2.1.2 Uformell intervjuing	31
2.1.3 Deltagende observasjon	31
2.1.4 Etnografisk design.....	32
2.1.5 Narrativer	32
2.2 Kvalitativt intervju med etnografisk design.....	33
2.3 Hermeneutikk og fenomenologi.....	35
2.4 Ivaretagelse av vitenskapsteoretiske krav	36
2.5 Egen undersøkelse	37
2.5.1 Utvalgstrategi	37
2.5.2 Kontaktetablering	37
2.5.3 Endelig utvalg.....	38
2.6 Forberedelser	39
2.6.1 Prøveintervjuing.....	39
2.7 Gjennomføring av intervjuene	39
2.8 Etterarbeid	41
2.8.1 Transkribering	41
2.8.2 Valg av analysestrategi	41
2.9 Diskusjon av metode og egen undersøkelse.....	42
2.9.1 Forberedelsesfasen	42
2.9.2 Gjennomføringen	43
2.9.3 Analysefasen	43
2.10 Forskningsetiske refleksjoner	44
2.11 Oppsummering	45

3	Teoretisk grunnlag	47
3.1	Den skjulte læreplanen.....	47
3.2	Betydningen av kultur i skolen.....	49
3.3	Habitus, felt og kapital.....	50
3.4	Bourdieu's teori brukt på skolen som sosial arena	52
3.5	Skolens maktposisjon	53
3.6	Yrkesfag som tradisjon	55
3.7	Yrkesfaglig frafall.....	58
3.8	Tilpasset opplæring	59
3.9	Mestring	61
3.10	Oppsummering av teorien	63
4	Prestentasjon av funn.....	65
4.1	Jens:	65
4.1.1	“Jeg var jo liten...”	66
4.1.2	“Folk er forskjellige”	67
4.2	Calle:.....	69
4.2.1	“Må bare gjøre det”	69
4.2.2	“Siste utvei er å spørre noen...”	71
4.2.3	“Det går opp i opp at jeg ikke liker det og at jeg sliter med det....”.....	72
4.3	Jorunn:	73
4.3.1	“Ta deg sammen og få det gjort”.....	74
4.3.2	“Jeg blir sur på meg selv og så funker ingenting”	76
4.4	Jens Arne.....	76
4.4.1	“Det ga meg på en måte et pusterom..”.....	77
4.4.2	“Jeg ble angrepet istedenfor”	78
4.5	Eskil	79
4.5.1	“Skolen skal være et sted som er trygt og godt”	80
4.5.2	“Jeg synes det er viktig med bra lagkjemi”	81
4.6	Oppsummering av funnene.....	82
5	Hva forteller informanthistoriene om skolen som en inkluderende og likeverdig arena?	83
5.1	Skolen som kunnskapsformidler	84
5.1.1	Hvordan formidles kunnskap i skolen?	84
5.1.2	Forholdet mellom teori og praksis.....	86
5.2	Mestringsopplevelser.....	87
5.3	Tilpasset opplæring	90
5.4	Betydningen av klasse	94
5.5	Skolens mulighet for “makt til” og “makt over”	96

5.5.1 Lærerens mulighet for maktmisbruk	98
5.5.2 Identitetsdannelse og disiplin	98
5.5.3 Reproduksjon av skolens posisjon	99
5.6 Å spille på samme lag	100
5.7 Trygghet	102
6 Avslutning	105
Litteraturliste	109
Vedlegg 1.....	115
Vedlegg 2.....	117
Vedlegg 3.....	119

Forord

Denne avhandlingen er et resultat av en lang, lærerik og krevende prosess. Arbeidet har gitt meg mye, og jeg sitter igjen med både faglig og personlig lærdom.

Studien baserer seg på dybdeintervjuer av informantene, der hensikten har vært å avdekke forhold som får betydning for deres opplevelser i skolen. De har delt av sine personlige historier, og latt oss få ta del i deres livsverden. Jeg vil derfor takke alle ungdommene som har deltatt i studien for deres tid og vilje til å slippe oss inn.

Avhandlingsarbeidet har vært krevende og jeg har gjennom arbeidet og møtene med informantene utviklet meg og blitt nødt til å reflektere over min egen rolle og holdninger. Samarbeidet i forskergruppen har vært svært verdifullt. Takk for humor, gode diskusjoner og positivitet. Takk også til vår veileder Geir Moshuus for gode innspill og konstruktiv kritikk.

Til slutt vil jeg takke Alexander, Theodor og Timian for forståelse, støtte og oppmuntring, og ikke minst, for at dere hver dag viser meg hva som virkelig er viktig i livet.

Porsgrunn, mai 2014

Siri Mæhlum

1 Innledning

Den norske skolen har som mål å være en inkluderende skole som skal gi like rettigheter og muligheter for alle. Dette inkluderer rett til skoleplass, rett til tilpasset opplæring og rett til undervisning på en måte som passer den enkelte elev (Kunnskapsløftet, 2006). Den norske skolen skal være en skole for alle. Statsminister Erna Solberg kalte denne målsetningen “*En vakker ide*” på NHOs årskonferanse 8. januar 2014. Og kanskje er det bare akkurat det den er? For hvordan ligger Norge an i forhold til å realisere dette målet? Det vi vet er at for hvert kull som starter på videregående er det ca 70% som gjennomfører, mens ca 30% avbryter utdanningen uten oppnått studie- eller yrkeskompetanse (Hærnes, 2010). Det betyr at det hvert år er en betydelig gruppe unge som blir stående utenfor utdanningssystemet. Dette kan være et tegn på at skolen ikke tilbyr disse elevene et tilfredstillende tilbud. Å få flest mulig til å fullføre videregående opplæring er et viktig politisk satsningsområde for Norge, og kan være et mål på hvor godt skolesystemet fungerer. Frafall fra utdanningssystemet har vist seg å innebære store personlige og samfunnsmessige konsekvenser, og forebygging av dette er derfor en sentral del av dagens skolepolitikk.

I følge stortingsmelding nr 16 (2006-2007) er det et viktig politisk mål å utjevne forskjeller og jobbe mot likeverd i samfunnet. I dette ligger at alle barn og unge skal ha muligheter til utvikle sitt potensiale innenfor utdanningssystemet. Etterhvert som utdanningssystemet har blitt utvidet til å gjelde store deler av barn og unges liv har skolen i tillegg til det faglige fått ansvar for utdanne ansvarlige, reflekterte voksne samfunnsborgere. Formidling av verdier, holdninger og evne til kritisk tenking er områder som i dag er formulert i skolens læreplaner. Skolen har blitt en viktig arena for å utjevne sosiale ulikheter, og tanken er at alle, uavhengig av sosial og økonomisk bakgrunn skal gis de samme mulighetene til et rikt voksenliv. På denne måten skal utdanningssystemet bidra til rettferdighet, demokrati og dannelse (Hansen & Mastekaasa, 2003).

Hvordan opplever de unge selv å være en del av denne intensjonen om en inkluderende skole for alle? Opplever skolen som en arena som fremmer likeverd og samhold? Det er det denne oppgaven vil prøve å gi noen svar på. For å finne disse svarene har jeg som en del av et større prosjekt intervjuet elever som går på yrkesfaglige videregående linjer som tradisjonelt sett har vist seg å ha en høy frafallstatistikk. Jeg har vært interessert i å høre deres erfaringer med den norske skolen, med særlig vekt på skoleerfaringer fra ungdomskolen og videregående. Jeg har også intervjuet noen elever som har droppet ut av videregående, og som nå er inne i NAV systemet. Hensikten har vært å få tak i deres

historier og opplevelser fra skolen, og sammenligde disse med det den norske skolen har som mål å være- nemlig en skole for alle.

1.1 Bakgrunnen for prosjektet

Mitt prosjekt er en del av paraplyprosjektet “Ungdom, gjennomføring og skoleavbrudd i Telemark”, som er et logditudinellt forskningsprosjekt der hensikten er å følge ungdommer over en periode på 10 år med blikk på skolegjennomføring og avbrudd. Det er et kvalitativt intervjubasert forskningsprosjekt, der målet er å bruke ungdommenes egne personlige historier til å gjøre analyser av forhold som kan ha betydning for skolegjennomføring og skoleavbrudd. Prosjektet ble startet opp høsten 2013 og denne avhandlingen bygger på data fra første runde med intervjuer av informantene rekruttert til prosjektet. Halve utvalget blir rekruttert fra 1 året på videregående skole og den andre halvparten fra unge som er i kontakt med NAV etter å ha gjennomført skoleavbrudd. Per 1 april 2014 er det rekruttert 45 informanter fra videregående og 23 fra NAV.

Hovedprosjektet har som mål å avslutte rekrutteringen av informanter innen 1 juli. Da vil antallet informanter rekruttert fra NAV være høyere. Alle informantene er rekruttert fra kommunene Drangedal, Kragerø, Porsgrunn og Skien. Per 1. april var det 18 kvinner og 50 menn i utvalget, i hovedsak er informantene født mellom 1993 og 1997. Alle informantene rekruttert fra videregående skole går på yrkesfaglige studieretninger som både regionalt og nasjonalt opplever høyest frafall.

Prosjektgruppen består av 5 studenter fra masterutdanningen i flerkulturellt forebyggende arbeid med barn og unge, samt 2 studenter fra lærerutdanningens master i skoleledelse. Prosjektledere er Geir Moshuus og Mette Bunting. Prosjektgruppen er tverrfaglig sammensatt, noe som kan være en styrke og gi varierte intervjuer. Dette har vi dratt nytte av siden vi har delt alle dataene og hatt mulighet til å bruke hverandres intervjuer. Samtidig ivaretar dette regjeringens etterspørsel i st.mld nr 13 (2011-2012) *Utdanning for velferd*, der det presiseres at tverrfaglig samarbeid er noe utdanningsinsitusjonene bør tilstrebe i sine studieprogrammer.

Informantene til prosjektet er hentet fra ulike videregående skoler i Telemark, samt fra NAV sine programmer og tilbud til unge som står utenfor arbeid og utdanning. Fra Utdanningsdirektoratets Gjennomføringsbarometer 2013 presenteres det tall fra de ulike fylkene i landet. Det viser seg at Telemark fylke ligger over landsgjennomsnittet når det gjelder andelen elever innen studieforbredende retninger med ordinær progresjon. Det

viser seg derimot også at Telemark fylke ligger over landsgjennomsnittet når det gjelder andelen innenfor yrkesfaglige utdanninger som slutter i løpet av skoleåret. Det viser seg også at oppfølgingstjenesten i Telemark har en lavere andel unge i aktivitet enn landsgjennomsnittet (Utdanningsdirektoratet, 2013). Samtidig ligger Telemark over gjennomsnittet når det gjelder andel ungdommer som mottar uføretrygd (Nav, 2014). Dette er intressant og gjør dette prosjektet særlig aktuelt å gjennomføre i Telemark.

Det som skiller dette prosjektet fra en del av frafallsforskningen som allerede finnes er at vi her ønsker å fokusere på ungdommenes egne personlige historier (Moshuus,2013). Karakterer og fravær fra skolen har ikke vært fokus for våre samtaler direkte, og elevene har i stor grad selv fått velge hvilke historier de har ønsket å dele og som oppleves som viktige for dem. På den måten har vi fått tilgang til subjektive opplevelser som kan knyttes til skole og det som påvirker deres skolehverdag. Forskningen som er gjort tidligere på frafall har i liten grad fokusert på elevenes personlige historier på denne måten (Moshuus,2013).

1.2 Problemstilling

I denne avhandlingen er jeg opptatt av å høre elevenes egne historier og erfaringer om å være en del av det norske skolesystemet- en skole som i følge de politiske føringene jobber for å være en skole for alle. Jeg ønsker å fokusere på deres opplevelser og fortellinger som kan si noe om denne intensjonen på godt og vondt. For å finne ut av dette har jeg formulert følgende problemstilling:

“Hva forteller informantenes historier om skolen som en inkluderende og likeverdig arena?”

Når jeg her fremhever informantenes egne historier betyr det at jeg ønsker å få tak i deres subjektive fortellinger, og det de selv velger å tillegge vekt i denne sammenhengen. Likeverd er i denne avhandlingen ikke forstått som et likt tilbud til alle individer , men som en differensiert behandling som sikrer et likeverdig tilbud. Med inkludering menes å sikre barn og elevers deltagelse i et faglig sosialt og kulturelt felleskap, og aktivt motvirke forhold som virker ekskluderende. Dette er i tråd med kunnskapsdepartementets definisjon av begrepene (Kunnskapsdepratementet,2009).

1.3 Mitt prosjekt

Gjennom mitt delprosjekt ønsker jeg å fokusere på de delene av ungdommenes historier som handler om deres erfaringer fra skolesystemet og deres opplevelser av å være en del av “En skole for alle”. Opplevs det at skolen er tiltenkt og tilpasset alle? For å svare på dette vil jeg særlig legge vekt på begreper som mestring, undervisningsstruktur og tilpasset opplæring. Jeg vil bruke intervjuer fra begge prosjektes informantgrupper, både elever som per i dag er innenfor utdanningssystemet, og noen som har fallt utenfor. Mitt hovedfokus er ikke på frafall eller gjennomføring. Jeg ønsker å undersøke om denne tanken om “*en skole for alle*” er noe som elevene selv har en følelse av å være en del av. Eller er dette en politisk “vakker ide” som ikke fungerer annet enn i en normativ form? Frafall og gjennomføring er således ikke noe direkte svar på dette, da det sannsynligvis vil finnes elever som fullfører skolen men som kan fortelle historier om å ikke passe inn. På samme måte vil det blant de som avbryter skolegangen finnes elever som vil fortelle det motsatte. Jeg kommer ikke til å følge disse elevene videre og vil derfor ikke ha noe grunnlag for å si noe om deres historier vil påvirke deres fremtid i forhold til gjennomføring og frafall. Jeg tror likevel en diskusjon rundt hvorvidt den norske skolen virkelig fungerer som en inkluderende og likeverdig arena vil kunne være et viktig bidrag til frafallsdebatten.

Jeg vil ta for meg informantenes historier både fra ungdomskolen og fra videregående. Grunnen til dette er todelt. For det første er de videregående elevene som er intervjuet førsteårsstudenter, noe som innebærer at skoleerfaringene fra videregående er begrenset i forhold til det de har med seg fra ungdomskolen. I tillegg viser forskning at forebygging av frafall på ingen måte kan starte på videregående. Avbrudd fra skolesystemet er svært sjelden en impulsiv handling, men heller et resultat av lang tids mistilpasning i skolen. Samtidig viser forskningen at de som klarer seg best på videregående er de elevene som har de beste faglige resultatene fra ungdomskolen. Altså er historier, erfaringer og opplevelser fra ungdomskolen svært viktig for å forebygge frafall i videregående skole (Wollscheid ,2010). Jeg ønsker å fokusere på de delene av ungdommenes historier som forteller noe om hvordan skolen som system i større eller mindre grad er tilpasset alle. Jeg kommer altså i liten grad til å trekke frem forhold på utsiden av skolen som kan føre til mistilpasning og avbrudd.

Informantene i prosjektet er elever ved ulike yrkesfaglige videregående linjer i Telemark. Grunnen til at disse elevene utgjør prosjektets målgruppe er at disse elevene i stor grad utgjør det som vi omtaler som “praktikerene” i samfunnet. Tradisjonelt sett er disse kjent som den gruppen elever som den norske skolen ikke har klart å tilpasse seg, eller som ikke

klarer å tilpasse seg skolen. Elever som i større grad mestrer praktiske fag enn akademiske er ofte taperene når det gjelder å finne seg tilrette i skolesystemet. Er det slik som Axel Fjeldavli påstår i sin artikkel “*En skole for alle?*” (2013), at skolesystemet er bygd opp rundt en gjennomsnittselev, en Skybert, som er et bilde på hvordan de som har makt over skolen selv var, eller burde vært, da de gikk på skolen? På NHOs årskonferanse i januar 2014 la statsminister Erna Solberg vekt på at kunnskapssamfunnet ikke betyr at alle skal studere lengst mulig og at ikke alle trenger å ta doktorgrader. Jeg tolker dette som at praktikerene også skal anerkjennes og være med i det bildet av gjennomsnittseleven som skolen formes for. Hvordan oppleves dette av praktikerene selv? Debatten rundt mengden teorifag på de yrkesfaglige linjene er et viktig bidrag til dette. Reform 94 innebar en innføring av teorifag på yrkeslinjene som politikere og andre engasjerte har diskutert relevansen av. Axel Fjeldavli sier det på denne måten: “*Man blir ikke en god snekker ved å lese om en hammer*”. Statsminister Erna Solberg beskriver det på sin side slik: “*En sykepleier i hjemmehjelpen som skal dosere ut medisin må også kunne regne*”.

Jeg ønsker å bruke historiene til praktikerene jeg har intervjuet til å si noe hvordan skolen som system oppleves for dem.

1.4 Egen forforståelse

Å reflektere over egen forforståelse har vært viktig i forbindelse med dette prosjektet. Jeg har selv ingen praktisk erfaring fra arbeid i skolen. Jeg har heller ingen personlig erfaring fra yrkesfaglige videregående linjer, og jeg er ikke selv en praktiker. Mitt utgangspunkt bygger dermed på kunnskap som jeg har tilegnet meg ved å lese aktuell teori og forskning på temaet. Utvalget i denne studien består av en sårbar gruppe ungdommer. De er valgt ut på bakgrunn av at de er ansett som ungdom i risikozonen for å falle utenfor utdanningssystemet, noe som kan oppleves som en vond posisjon å ha. Å møte disse elevene med et generalisert syn ville ikke vært i tråd med å behandle intervjuobjektet med respekt. Samtidig ville det kunne hemme tillitten og på den måten hindret gode historier i å komme frem. I møte med ungdommene har jeg hatt som mål å være mest mulig åpen og intressert i det de har ønsket å dele. Min posisjon som mastergradstudent har vært en faktor som har vært viktig å reflektere over før disse møtene. Å møte ungdom som statistisk sett står i fare for å velge bort skolen, mens jeg selv jobber for å oppnå min mastergrad har krevd refleksjon og diskusjon rundt mine egne holdninger og verdier. Kun ved å rive ned så mange murer mellom oss som mulig har jeg kunnet få tillitt og tilgang på informantenes personlige historier.

I forkant av prosjektet hadde jeg en del tanker om temaet som skulle undersøkes. Disse tankene var bygget på kunnskap som jeg hadde opparbeidet meg gjennom å lese relevant teori, og egne erfaringer og opplevelser fra praksis og yrkeslivet. Det var svært viktig at jeg som forsker ikke lot denne forforståelsen være dominerende i mitt møte med ungdommene. Det var ungdommenes egne historier som skulle stå i sentrum, og perspektivet skulle være på her og nå, ikke på tidligere erfaringer. Å møte informantene med et åpent sinn er å vise intervjuobjektet respekt og interesse. Samtidig betyr det at man som forsker er villig til å endre på sine egne tidligere sannheter og meninger. Dersom man ikke foretar en slik bevisstgjøring av egen forforståelse er det alltid en fare for at egne meninger og holdninger påvirker konklusjonene som blir tatt i analysefasen (Fangen, 2010). En slik bevisstgjøring er demed med å ivareta prosjektets validitet.

Forskning som er presentert i innledningen viser at mye tyder på at skolen ikke fungerer som den inkluderende og likeverdige arenaen som intensjonen beskriver. I møtet med informantene var det likevel viktig å være åpen for det bildet som tegner seg i deres historier, og bruke fortellingene til å se bakenfor det åpenbare.

1.5 Et blikk på frafallsituasjonen i Norge

Frafall er ikke et nytt fenomen. Forskning viser at andelen som avbryter skolegangen før fullført videregående opplæring har ligget relativt stabil de siste årene, og politisk sett har dette vært på dagsordenen i flere tiår. I internasjonal sammenheng ligger Norge ca midt på treet, og det finnes nordiske land som kommer både bedre og dårligere ut enn oss.

Samfunnsutviklingen har imidlertid ført til at *konsekvensene* for frafall har økt betydelig. Kunnskapssamfunnet har ført med seg skyhøye krav til befolkningen. Selv om det finnes unntak er det stort sett ikke mulig lenger å gå direkte ut i jobb uten noen form for utdanning (Hærnes, 2010). Statsministeren sa på NHOs årskonferanse i 2014 at kunnskap i fremtiden vil bli enda viktigere for å få jobb og beholde den. I tillegg viser forskning at frafall fra utdanningssystemet i stor grad øker risikoen for et voksenliv utenfor arbeidslivet, og for å bli mottaker av uføretrygd. På den måten får frafall fra utdanningssystemet store samfunnsmessige konsekvenser i tillegg til personlige (Strandbu & Øia, 2007).

I de ulike nordiske landene har man forskjellige måter å definere frafall i videregående skole på. I Norge blir det regnet som frafall når man fem år etter å ha begynt på videregående har gått mindre enn tre år, og ikke lenger er i skolen. Det er denne definisjonen på frafall jeg velger å bruke i denne avhandlingen. Elever som har vært ute av skolen i mer enn et år har

en betydelig lavere sannsynlighet for å vende tilbake til skolen (Hernes, 2010). Gjennomføringsbarometeret for 2012 viser at tallene for gjennomført og bestått utdanning i Norge har ligget relativt stabilt på 67-70 % siden 1999 (Utdanningsdirektoratet, 2012). Norske statistikker begynner å telle år ved videregående skoles startår. Dermed får denne statistiken ikke fanget opp de elever som har sluttet i grunnskolen, eller som aldri begynner på videregående (Markussen,2011). Etter reform-94, der alle fikk lovfestet rett til videregående opplæring, er det over 95% som begynner på videregående i Norge (Hernes,2010). Andre nordiske land har andre måter å definere frafall på, noe som gir andre tall og utfall på statistikken (Markussen, 2011). Jeg velger her og kun gå inn på det Norske samfunnet, og ikke sammenligne det med andre land i denne oppgaven.

Studier viser at det på landsbasis er ca 60-80% av elevene som består videregående skole i løpet av fem år. Dette betyr at en stor del av befolkningen fullfører videregående uten særlig problemer. Men det betyr også at det er 20-40% som ikke finner seg tilrette, og som av forskjellige grunner ikke makter å fullføre. Det kan dermed se ut som samfunnet gir et godt tilbud om videregående opplæring til majoriteten, men ikke et godt nok tilbud til alle (Markussen,2011).

Forskningen som er gjort på frafall i Norge viser endel sammenfallende funn. Man ser blant annet endel felleltrekk som ser ut til å disponere for skoleavbrudd. Gutter har generellt sett en høyere frafallsstatistikk enn jenter. I tillegg er det relativt store forskjeller når det gjelder frafall fra studiespesialiserende linjer sammenlignet med yrkesfaglige, der de yrkesfaglige linjene har et klart høyere frafall. Samtidig er det tydelig at et lavt karaktersnitt fra ungdomskolen i stor grad øker sjansen for å falle fra på videregående (Hærnes, 2010).

Disse funnene gjør at vår gruppe informater er særlig relevante å fokusere på. De er alle elever ved yrkesfaglige linjer i Telemark som har lave karakterkrav ved inntak. Det er derfor rimelig å anta at en stor del av informantene har hatt lave karakterer fra ungdomskolen, og kanskje ikke har hatt mulighet til å komme inn på linjer med høyere opptakskrav. Samtidig er det viktig å presisere at denne studien som tidligere nevnt ikke har hatt noe karakterfokus, så dette er kun en sannhet vi kan anta. Det vil naturligvis også være elever ved disse linjene som har hatt gode karakterer fra ungdomskolen, og som kan ha valgt disse linjene over andre linjer med høyere karakterkrav. Likevel fanger utvalget i denne studien en gruppe unge som er i risikozonen for å falle utenfor utdanningssystemet. Det er både interessant og viktig å høre deres historier for å kunne si noe om hvilke erfaringer og opplevelser som kan antas å påvirke skolegjennomføring og avbrudd.

Som tidligere nevnt er ikke frafallstatistikken et klart svar på hvorvidt den norske skolen fungerer som en skole for alle. Likevel viser forskningen at mistilpasning på skolen, samt dårlige oppnådde karakterer er fenomener som er nært knyttet sammen med skoleavbrudd (Hærnes, 2010). Samtidig er det sannsynlig å anta at disse fenomenene har noe med opplevelsen av å passe inn i skolen å gjøre. På den måten er frafallsstatistikk –og teori relevant i denne masteravhandlingen.

For å forstå hvordan begrepet “En skole for alle” har oppstått er det nødvendig å se på fenomenet velferdstaten.

1.6 Den norske skolen som en del av velferdstaten

Velferdstaten slik vi kjenner den i dag ble utformet og fikk sin form etter den andre verdenskrig. Begrepet skulle være et uttrykk for det samfunnet vi ønsket å bygge opp etter krigen. Det klassiske velferdsbegrepet innbar tradisjonelt at hele befolkningen skulle sikres et minimum av goder. Hovedsakelig sikres dette ved å omfordele de økonomiske verdiene fra de som har mest, til de som har minst for å sikre en minstestandard.

Velferdstatens opprinnelige kjerneområder var helse, arbeidsledighet, yrkesskade og alderdom (Vike,2004: Hallandvik, 1997).

Samfunnsbygging og velferdsekspanasjon ble en sentral politisk kampsak, og denne oppbyggingen av landet og den statlige styringen av befolkningens velferd fortsatte med stor slagkraft gjennom etterkrigstiden og er fortsatt en stor del av Norges førende politikk. Statens og kommunenes ansvar for å forvalte innbyggerenes velferd står høyt på den politiske dagsordenen, og har ikke blitt bremsset av økonomiske begrensinger, slik vi kan se tendenser til i andre land (Vike, 2004). Velferdstaten innebærer universelle ordninger som skal ivareta innbyggerens behov i forhold til helse, utdanning , trygdeordninger, barnepass m.m. Hensikten er at hele befolkningen skal ivaretaes uavhengig av sosial eller økonomisk bakgrunn.

I dag fungerer det vi kaller *Det utvidede velferdsbegrepet*. Dette innebærer at stadig flere av folks goder i samfunnet blir definert som velferdstatens ansvar. Det innebærer f.eks rett til helsetjenester utover det tradisjonelle, rett til politisk innflytelse og rett til en tilpasset og god utdanning. Løftet om “en skole for alle” faller inn under dette utvidede velferdsbegrepet. Ikke bare skal staten sørge for utdanning til hele folket, de skal også tilpasse og tilrettelegge utdanningsinstitusjonene så de passer for alle. Begrepet “ En skole for alle” blir brukt av politikerene og således oppfattes dette som et løfte og noe som staten

tar ansvar for. Samtidig har dette, som mange andre begreper i den utvidede velferdstaten, utviklet seg til å bli en forventning hos folket. Vi krever at begrepet blir realisert og ser på det som en rett. Vike (2004) beskriver hvordan en stadig økende forventning til velferdstaten fører til krav som ikke er mulig å imøtekomme. Oppfatningen om at velferdstaten ikke har noen grenser har over tid fått slå rot i befolkningen og blitt integrert som en sannhet. Men all erfaring tilsier at et slikt ansvar som velferdstaten har blitt pålagt over tid, ikke er mulig å realisere. Resultatene av dette blir å se ute i kommunene, der det kuttes ned på helsetjenester og skoletilbud mens det skyldes på økonomiske problemer. Er "En skole for alle" en slik politisk utopi som ikke er mulig å gjennomføre i praksis?

En grunnpilar i velferdstatens verdigrunnlag er *likhetsprinsippet*. Dette innebærer at befolkningen skal ha like rettigheter og muligheter og at det skal jobbes for å redusere ulikheter i samfunnet (Vike, 2004). Det frie markedet er effektivt på den måten at det produserer varer og tjenester, men dersom det blir overlatt uten sentral styring vil det raskt bli store forskjeller blant folket. Velferdstaten fungerer på den måten som en regulator, som minsker forskjellene blant befolkningen. En hovedtanke er at hver enkelt innbygger skal få muligheter til å utvikle sine evner og til å skape et godt og meningsfylt liv (Vike, 2004; Hallandvik, 1997). Likhetsprinsippet i skolesammenheng er akkurat hva begrepet "En skole for alle" innebærer. Hver enkelt elev skal ha rett til opplæring i den form som passer han/henne best, og til å få muligheter til å realisere sine evner og ambisjoner innenfor skolesystemet. Elevene skal gis like muligheter både faglig og sosialt.

Skolen er en svært sentral del av det norske velferdsamfunnet. For å forstå det norske utdanningsystemet er det nyttig å se på den utviklingen som har foregått de siste tiårene.

1.7 Den moderne skolen

Den norske skolen har utviklet seg mye i tiårene etter 2.verdenskrig, noe som var et nødvendig svar på kunnskapssamfunnet som vokste frem. Skolen ble utvidet til å gjelde rett til videregående opplæring for alle, grunnskolen ble utvidet og man fikk flere muligheter til høyere utdanning. Skolegang og utdanning ble sett på som viktigere enn tidligere, blant annet fordi det ikke lenger var lett for ungdommen og få seg arbeid uten formell yrkeskompetanse. Hansen og Mastekaasa (2003) argumenterer for at utvidelse av utdanningsystemet kan forstås på tre måter. For det første gir en slik utvidelse staten større muligheter til å formidle personlige verdier til barn og unge, og således bidra til å skape fornuftige og reflekterte voksne. På denne måten gir et utvidet utdanningsystem samfunnsmessige gevinster i form av en voksgenerasjon som står for verdier som

majoriteten oppfatter som sunne. Et annet argument for å utvide utdanningsystemet er å gi hele befolkningen like muligheter til utdanning. Ved å tilby dette får sosial klasse og økonomisk bakgrunn mindre betydning, og skolesystemet bidrar således til å utjevne sosiale ulikheter. En tredje begrunnelse for å fremme et utvidet utdanningsystem er å sikre nasjonen en bærekraftig økonomisk vekst. Kunnskapssamfunnet innebærer stadig mer avanserte oppgaver, og godt utdannende borgere er en forutsetning for å henge med i utviklingen (Hansen & Mastekaasa, 2003). Reform 94 førte med seg en av de største forandringene i den moderne skolen, nemlig at alle ungdommer mellom 16-19 år fikk en lovfestet rett til videregående skoleplass. Dette skulle være et bidrag til den politiske målsetningen om lik rett til utdanning for alle, og regjeringen frontet dette som en viktig del av arbeidet for å utjevne forskjeller i skolen. Resultatene av reform 94 ser man tydelig i dag. Andelen ungdommer som i dag starter på videregående er så høy som over 95% (Hærnes, 2010). Gjennomføringsgraden ble også kraftig forbedret. I 1991 var det 30% av elevene på yrkesfaglige linjer som fullførte utdanningen, mens i 1995 hadde tallet økt til 60%. Dette sier noe om at reformen har vært vellykket i den forstand at den har bidratt til at flere har fullført videregående opplæring. På den andre siden viser dette at det fortsatt er en betydelig andel som ikke fullfører videregående. Det at staten har plikt til å tilby alle ungdommer en videregående skoleplass betyr ikke det samme som at den norske skolen har et godt tilbud tilpasset alle. Den fortsatt høye frafallsstatistikken kan tolkes som et uttrykk for dette. Kunnskapsløftet fra 2006 fremhever hvordan det å ta hensyn til forskjeller er skolens største utfordring. Dette er selve kjernen i å skape en skole med like muligheter for alle.

“I opplæringen skal det mangfoldet elevene har i bakgrunn, forutsetninger, interesser og talent møtes med et mangfold av utfordringer. Uavhengig av kjønn, alder og sosial, geografisk, kulturell og språklig bakgrunn skal alle elever ha like gode muligheter til å utvikle seg gjennom arbeidet med fagene i et inkluderende læringsmiljø.”

(Kunnskapsløftet, 2006)

Et viktig prinsipp i den moderne skolen er *aktørperspektivet*. Det innebærer at barn og unge skal og bør betraktes som selvstendige, tenkende og rasjonelle individer og at alle deres handlinger må tolkes i lys av dette (Nordahl, 2010). Barn er ikke totalt underlagt ytre betingelser og individuelle egenskaper som styrer deres liv. Denne måten å se barnet på har vokst frem i moderne tid i Norge. Tidligere var det vanlig og allment akseptert å betrakte barnet som et passivt subjekt som var underlagt omgivelsene. Synet på barnet som en handlende aktør gir det en ny status i samfunnet. Det blir betraktet mer som et autonomt

individ, med muligheter til å påvirke sitt eget liv i positiv eller negativ retning (Frønes, 2010). I skolen innebærer dette elevsynet at alle elevens handlinger skal og bør tolkes som et uttrykk for den konteksten han/hun befinner seg i. Dette gjelder både tilpassning og motstand. Hva forteller informantenes historier om dette? Det kan synes å være en trend i norsk skole at egenskaper som ro, orden og disiplin foretrekkes. Skolen synes å favorisere disse elevene som lett tilpasser seg dette, og det er disse som oppnår de beste resultatene. Undervisningsmetodene som blir brukt passer ofte best for denne typen elever, og elever som kunne dratt fordel av andre undervisningsmetoder blir hengende etter (Nordahl, 2003). På denne måten fremmer skolen et verdiideal som i stor grad løfter frem de elevene som innehar de egenskapene som skolesystemet anser som verdifulle. Dersom dette stemmer, hvordan oppleves det da å ikke være en del av denne gruppen? Og er ikke dette stikk i strid med intensjonen om “en skole for alle”?

Dagens grunnskole er omfattende og elevene bruker mye av sin tid på skolen. Dette har ført til at skolen også har utviklet seg til å bli en svært viktig sosial oppvekstarena. En av utdanningsystemets viktigste oppgaver er i følge Kunnskapsløftet (2006) å være en arena for sosial utjevning.

1.8 Skolen som arena for sosial utjevning

Utdanningsystemet er en omfattende institusjon som barn og unge i Norge tilbringer mye tid innenfor. Et viktig politisk mål er å utjevne sosiale forskjeller. Intensjonen om en skole for alle handler om akkurat dette. Ved å være en skole for alle bidrar skolesystemet til å forandre det tradisjonelle synet på sosial klasse, der foreldrnes status og sosioøkonomiske rang i stor grad bestemte mulighetene for det enkelte individet. Hansen og Mastekaasa (2003) beskriver det som at det i det tradisjonelle samfunnet var en generell lav sosial mobilitet mellom generasjonene. Dette betyr grovt sett at du forble i den klassen du var født inn i, og at din utdanning og yrkesdeltagelse var styrt og pekt ut av generasjonene før deg. I det moderne samfunnet derimot kan det sies å være en høy grad av sosial mobilitet mellom generasjonene. Man er ikke lenger prisgitt den sosiale klassen man er født inn i. Alle har muligheter til å realisere seg selv og oppnå sine yrkes og utdanningsmessige mål gjennom utdanningsystemet. Statsminister Erna Solberg påpekte også på NHOs årskonferanse i 2014 sosial mobilitet som en mulighet som ligger i dagens moderne skoler og barnehager. I den moderne skolen er det den enkeltes ytelser og innsats som skal belønnes, ikke opphav og bakgrunn. Hansen og Mastekaasa (2003) argumenterer imidlertid for at klasseskillene fortsatt eksisterer i stor grad i den norske skolen, men at de i

den moderne skolen har gått fra en *direkte* til en mer *indirekte* form. For å kunne være en skole for alle er det helt sentralt at det jobbes mot sosial likhet i skolen. Kun da kan innholdet i Kunnskapsløftet (2006) innfries. Spørsmålet er om det norske utdanningssystemet virkelig fungerer som en arena for sosial utjevning, og bare det. Jobbes det egentlig for å utjevne forskjeller? Og hvordan kommer dette tilsyne i elevenes historier? Nordahl (2003) hevder at skolen som system i stor grad *reproduserer* sosiale ulikheter ved at den er tilpasset noen grupper elever fremfor andre. Han hevder også at skolen i stor grad iverretar sine egeninteresser på denne måten, ved å reprodusere sin posisjon i samfunnet. Innenfor sosiale reproduksjonsteorier argumenteres det for at skolen i stor grad bidrar til å opprettholde sosiale ulikheter, snarere enn å utjevne dem. Dette er viktige perspektiver for å drøfte om den norske skolen er en skole for alle, og om den i det hele tatt kan bli det. Er de kontekstuelle betingelsene i skolen virkelig tilpasset alle?

1.9 Avhandlingens oppbygging

Denne avhandlingen er bygd opp av 5 hovedkapitler:

I det første kapittelet presenteres mitt prosjekt og det plasseres inn i den pågående politiske debatten. Jeg presenterer så den valgte problemstillingen, og sentrale begreper i denne defineres. Deretter presenteres hovedprosjektet for å tegne opp rammene rundt mitt prosjekt. Jeg argumenterer så for min egen forforståelse og betydningen av denne i dette arbeidet. Aktualitet og relevans av temaet blir begrunnet gjennom presentasjon av 4 viktige hovedtemaer: “Et blikk på frafallssituasjonen i Norge”, “Den norske skolen som en del av velferdsstaten”, “Den moderne skolen” og “Skolen som arena for sosial utjevning”.

I kapittel to presenteres prosjektets forskningsdesign, praktiske forberedelser, gjennomføring og etterarbeid. Jeg argumenterer her for metodologiske valg og drøfter de forskningsetiske vurderingene som har vært viktige i dette prosjektet.

Forskningsprosjektets metode presenteres og argumenteres for, og styrker og svakheter ved metoden diskuteres. Forskningsprosjektets reliabilitet og validitet blir også tatt opp og diskutert i lys av de forskningsteoretiske retningslinjene.

I kapittel tre presenteres aktuell forskning på temaet, samt det teoretiske grunnlaget som avhandlingen baserer seg på. I dette kapittelet er Pierre Bourdieu og Michel Foucault sentrale teoretikere. Thomas Nordahl vil også være en viktig kilde. Hensikten med denne delen av avhandlingen er å gi leseren et innblikk i det materialet som ligger til grunn for analysen som er gjort senere i avhandlingen.

I avhandlingens fjerde kapittel presenteres funnene i den empiriske undersøkelsen, og disse sees i sammenheng med sentrale elementer fra teorikapittelet. Rammefortellinger rundt hver enkelt informant er gitt relativt stor plass, dette for å gi leseren en dypere innsikt i historien og skape en sammenheng mellom kontekst, relasjon og det som blir fortalt. Forsknings spørsmål stilles for å gi grunnlag for analysen som foregår i kapittel fem.

I det femte kapittelet oppsummeres hovedfunnene, og disse diskuteres i lys av teori fra teorikapittelet, samt noe annen aktuell teori og forskning. Jeg drøfter de delene av informantenes historier som sier noe om skolen som en inkluderende og likeverdig arena, og gjør et forsøk på å se sammenhenger og årsaker til deres erfaringer. I forbindelse med dette vil som tidligere nevnt undervisningsstruktur, tilpasset opplæring og opplevelser av mestring være sentrale temaer. Kapittelet tar ikke sikte på å presentere generaliserbare konklusjoner, men heller å belyse disse elevenes erfaringer med å være en del av den norske skolen.

Til slutt rundes avhandlingen av med noen avsluttende betraktninger og et kritisk blikk på eget prosjekt.

2 Metode

Gjennom dette kapitlet vil jeg gjøre rede for den metoden som er brukt i vår undersøkelse, og vise hvorfor den har vært hensiktsmessig for å svare på min problemstilling. Jeg vil beskrive fremgangsmåten i prosjektet, og på den måten gi leseren et innblikk i den prosessen som har ledet frem til forskningsresultatene. Ved å i størst mulig grad gjøre forskningsopplegget transparent og lett å følge vil de vitenskapsteoretiske kravene om validitet, reliabilitet og intersubjektivitet ivaretaes på best mulig måte (Wormnæs, 1996). Metodekapitlet vil derfor inneholde metodiske refleksjoner, samt diskusjoner om hvordan de valg og overveielser som er tatt underveis vil kunne ha påvirket de endelige forskningsresultatene.

Jeg vil også gå inn på begrepene hermeneutikk og fenomenologi og diskutere disse i lys av vårt prosjekt.

Vårt forskningsprosjekt innebærer forskning på en gruppe som kan betraktes som sårbar og særlig utsatt for marginalisering. Jeg vil derfor også trekke frem makt asymmetrien som et trekk ved kvalitativ metode, og diskutere hvordan dette kan ha påvirket meg og informantene underveis.

I dette prosjektet brukes en metode som innebærer kvalitativt intervju med en narrativ form og etnografisk design. Vi har behandlet hvert enkelt intervju som deltakende observasjon, for å få tak i de elementer som gir mening for informanten på en best mulig måte. Som nevnt i innledningen er mitt prosjekt en del av paraplyprosjektet “Ungdom-gjennomføring og skoleavbrudd i Telemark”. Metoden som her beskrives har vært gjennomgående både i mitt prosjekt og i hovedprosjektet og videre vil jeg bruke eksempler fra min analyse for å vise hvordan metoden er brukt for å komme frem til forskningsresultatene.

For å vise hvordan denne metoden fungerer i forhold til den valgte problemstillingen vil jeg her bruke eksempelet med Eskil sin historie.

Eskil er 20 år og sluttet på videregående etter at han gjentatte ganger strøk i matte. Han er nå innenfor nav sitt tilbud til unge utenfor arbeid og utdanning. Han drømmer om å utdanne seg til barnevernspedagog og har planer om å ta matteeksamen om igjen. Eskil forteller en historie om en vanskelig skoletid, der mobbing ble en del av hans hverdag både på barneskolen og på ungdomskolen. Han beskriver seg selv som anderledes og forteller at han ikke har følt seg akseptert av lærerene eller medelevene. Dysleksi og dyskalkuli har gitt han utfordringer i skolesammenheng som han føler at han ikke har fått hjelp til. Det

finnes imidlertid en arena der Eskil er av de flinke, der det er han som mestrer. Han spiller innebandy på to ulike lag og har tidligere spilt på et relativt høyt nivå i serien. Intervjueren begynner i den enden av historien og får på den måten et innblikk i en annen gutt enn den åpenbare mislykkede skoleeleven.

I: Innebandy, kan du si noe mer om hva det er?

E: Det er nesten akkurat det samme som ishockey, du har bare ikke på deg skøyter. Du har på innesko, og spiller inne i en hall.

I: Er det samme regler og sånn?

E: Nei, for bandy på skøyter, og ishockey på skøyter er mye mere hard sport da. Mye mer voldsomt.

I: Ishockey er mer voldsomt?

E: Ja. Der er det jo lov å dulte i hverandre og sånn. Det er ikke lov på innebandy.

I: Sa du at bandy er med skøyter også?

E: Bandy er med skøyter ja. Det er noe som heter bandy og. Da spiller du ikke med puck, du spiller med en rundt orange ball. Så det er også på skøyter. Innebandy, da spiller du med hvit ball med hull i.

I: Mm

E: Så det er flere ting

I: Har du prøvd ishockey og?

E: Nei, det har jeg ikke. For jeg har stått på skøyter og det er ikke noe for meg.

I: Nei for det blir, da snakker du om noe helt annet liksom?

E: Ja også har jeg ikke stått så mye på skøyter i livet mitt. Så jeg får så vondt i beina når jeg står på skøyter. Også er det ikke bare det, det er det med å klare å holde balansen, klare å svinge og bremse og sånne ting også.

I: Har du holdt på lenge med innebandy?

E: Ja jeg har spilt i 7-8 år. Så jeg begynte når jeg var forholdsvis ung. Begynte da på tolv-tretten års laget. Så spilte jeg der i to år og så ble jeg spurt om å begynne å trene med a-laget. Og da gjorde jeg jo det. Da trente jeg med de et år, og så året etterpå begynte jeg å spille i serien med de.

I: Du er et talent du da....Flink.

I denne intervjuopptaket ser man tydelig hvordan intervjueren fanger opp noe som oppfattes som viktig og interessant for informanten og setter dermed rammen rundt den videre samtalen. Ved at informanten får brilljere innenfor et tema han er overlegen i viskes til en viss grad ubalsen mellom intervjuer og objekt ut, og den som i utgangspunktet kan oppfattes som den underlegne i relasjonen er med ett den med mest kunnskap. Det er dette Moshuus (2007) omtaler som konge-taper effekten. Ved at intervjueren inviterer til en samtale om et tema han selv ikke kan mye om, og viser interesse for å lære av informanten åpnes et rom der informanten er kongen. Dette har vært utgangspunktet for alle samtaler i datamaterialet, og på den måten har vi fått være med inn i informantenes univers. Ved å tilnærme oss ungdommene på denne måten har intervjusituasjonen blitt en dialog mer enn et intervju. Kvale og Brinkmann (2009) beskriver hvordan intervjueren kan betraktes som en reisende i et ukjent landskap. Ved å stille spørsmål, lytte og delta i hverdagen til dem han møter på ferden kan han komme hjem igjen med ny kunnskap, refleksjoner rundt sine egne holdninger, og en ny forståelse.

For å forstå hvordan den valgte metoden er brukt, og hvorfor den er hensiktsmessig i dette prosjektet vil jeg først presentere kvalitativ forskning som metode og tradisjon.

2.1 Kvalitativ tilnærming

I denne avhandlingen ønsker jeg å finne ut hva informantenes historier forteller om skolen som en inkluderende og likeverdig arena. For å svare på dette er det nødvendig å bruke en kvalitativ tilnærming.

Kvalitativ metode har tradisjonelt blitt forbundet med virkemidler som innebærer en nær kontakt mellom forsker og informant, slik som intervju og deltagende observasjon. En overordnet målsetting med disse tilnærmingene er å skape forståelse for ulike sosiale fenomener (Thagaard, 2009). En kvalitativ tilnærming gir mulighet til å gå i dybden på bestemte temaer. Slik forskning omfatter som oftest få enheter, noe som gir forskeren mulighet til å få en dypere forståelse av hvert intervjuobjekt og dermed danne en nærhet til

informanten som ikke er mulig i kvantitativ forskning, der utvalget rom regel er stort. Kvalitativ forskning er preget av en løsere og mer uformell struktur enn kvantitativ forskning. Dette kan sees på som fordelsaktig fordi forskeren gis rom til å endre og tilpasse forskningsopplegget underveis når det er hensiktsmessig. Samtidig gir dette større rom for å kritisere ivaretagelse av de vitenskapsteoretiske kravene, som validitet, intersubjektivitet og reliabilitet. Fortolking er en sentral og nødvendig del av en kvalitativ tilnærming. Dette innebærer metodiske utfordringer i forhold til å ivareta de vitenskapsteoretiske kravene, både i forskningsprosessen og i analysefasen (Kvale & Brinkmann, 2009).

Prosjektets hensikt er å få tak i den enkelte ungdommens subjektive livshistorie, og fortellinger fra skolehverdagen som kan si noe om hvordan skolen fungerer som en inkluderende og likeverdig arena. Vi ønsker å tegne et større bilde, der informantens holdninger, meninger og følelser kommer frem. For å få til det kreves tilitt. Thagaard (2009) beskriver hvordan kvalitativ forskning er særlig godt egnet når forskningsspørsmålet betinger et tilittsforhold mellom forsker og informant.

Vi har valgt å samle inn våre data i form av en kvalitativ intervju metode, der hvert enkelt intervju vil behandles som deltagende observasjon. På den måten vil også de hendelser som finner sted i for og etterkant av selve intervjuet, kroppspråk og helhetsinntrykket som dannes i løpet av denne prosessen være med på å forme resultatene. Jeg vil derfor kort gå inn på egenskapene ved henholdsvis forskningsintervjuet og deltagende observasjon.

2.1.1 Det kvalitative forskningsintervjuet

Det kvalitative forskningsintervjuet er en profesjonell samtale mellom forsker og informant. Forskeren selv vil være det viktigste arbeidsredskapet, og kvaliteten på de dataene som samles inn vil i stor grad være avhengig av forskerens kunnskaper, ferdigheter og evne til å stille spørsmål til riktig tid og på riktig måte. I så måte er ikke forskningsintervjuet underlagt oppsatte regler på form og struktur, men er i større grad avhengig av kontekst og her-og-nå situasjonen. Forskeren står fritt til å tilpasse opplegget underveis i prosessen og til det enkelte intervjuobjekt. Denne løse strukturen er en av grunnene til at slik kvalitativ forskning har blitt kritisert og at det til tider har blitt argumentert for at kvalitativ forskning ikke kan kalles en vitenskapelig metode. Den sentrale plass forskerens egen subjektive tolkning innehar, er en annen grunn. I Kvale & Brinkmann (2009) argumenteres det for at forskningsintervjuet snarere bør betraktes som en håndverk enn en metode, i lys av den struktur og oppsatte regler som beskriver metodeteorien. På samme måte har Pierre Bourdieu understreket betydningen av

forskerens subjektive tolkning, respekt og sensitivitet i møte med forskningsobjekter. Han beskriver hvordan det kvalitative forskningsintervjuet ikke kan oppfylle sin hensikt dersom det skulle forholde seg til de tradisjonelle metodologiske reglene (Bourdieu, 1999).

2.1.2 Uformell intervjuing

Uformell intervjuing innebærer en dialog mellom forsker og informant, der spørsmålene som skal stilles ikke er fastsatt på forhånd. Intervjuet forløper mer som en samtale, noe som kan gjøre det lettere for informanten å uttrykke seg. Forskeren har som regel utarbeidet en intervjuguide med oppsatte temaer på forhånd, men fleksibilitet og tilpassing underveis er sentralt i det uformelle intervjuet. Dette kan være med på å skape en mer uformell atmosfære, og åpne for at informanten selv til en viss grad kan styre samtalen. Dette er viktig, da målet ofte er at informanten skal relatere spørsmålene og svarene til sitt eget liv og sin egen historie. Ved at forskeren kan endre rekkefølge og bruke oppfølgingsspørsmål aktivt kan man få tak på informantens egen historie i større grad enn om intervjuet er underlagt faste spørsmål i en tradisjonell intervjuguide (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2010).

Som forsker er det imidlertid viktig å tenke på at det er en risiko for at den relasjonen som oppstår mellom forsker og informant blir avgjørende for den informasjonen som kommer frem (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2010).

For å finne ut hva ungdommenes historier forteller om å være en del av det som skal være en skole for alle har det vært viktig å få tak i ungdommenes egen historie, og de fortellinger som de selv tillegger vekt. Et hovedmål har vært å få dem til å prate om ting de selv er interessert i og la de styre samtalen i stor grad. På den måten vil vi kunne få tak i holdninger, følelser og beskrivelser som kan si noe om opplevelsen av skolen som en inkludrende og likeverdig arena. Temaguiden vil videre kunne være en rettesnor og hjelpe til å komme inn på temaer vi ønsker belyst, om ikke ungdommen selv kommer inn på disse. Uformell intervjuing egner seg derfor godt i mitt prosjekt.

2.1.3 Deltagende observasjon

Deltagende observasjon innebærer at forskeren oppsøker de situasjoner eller miljøer som han eller hun skal studere, og i ulik grad deltar på disse arenaene. Hensikten er å oppnå en forståelse for de miljøene som skal studeres og metoden er særlig godt egnet i tilfeller der forskeren har lite kunnskap om de arenaene som informanten fungerer innenfor. Forskeren må på forhånd vurdere på hvilken måte og i hvilken grad han eller hun skal delta, og

forskningsopplegget må tilpasses det aktuelle miljøet eller arenaen som skal forskes på. Det er viktig å reflektere over på hvilken måte forskerens tilstedeværelse vil kunne påvirke situasjonen og de aktuelle informantene. Ved å delta i de miljøene informantene fungerer innenfor til vanlig vil vi kunne få informasjon om holdninger, spilleregler og normer som ikke vil være mulig å få tak ved å kun gjennomføre de oppsatte intervjuene (Fangen, 2011).

2.1.4 Etnografisk design

At en studie har et etnografisk design innebærer at studien beskriver og fortolker en kultur, et sosialt system eller en sosial gruppe (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2010). Et slikt design egner seg godt dersom man ønsker å få tak i atferdsmønstre, språk og samhandling hos en bestemt sosial gruppe. Etnografi i forskningen innebærer at man på ulike måter går ut i felten for å samle inn data, og både deltakende observasjon og intervjuer er sentrale i et etnografisk design. Målet er å danne et helhetlig bilde av en kultur/gruppe som inneholder både informantenes synspunkter og forskerens fortolkning (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2010). Moshuus (2012) beskriver etnografi som et redskap til å prøve å forstå en annen livsverden gjennom bruk av forskeren selv som et kunnskapsinstrument. Ved å bruke den etnografiske posisjonen kan vi bruke intervjusituasjonen til å fange så mye som mulig av den samhandlingen som foregår rundt intervjuet, og på den måten få et innblikk i konteksten som rammer inn historiene vi får tilgang til i samtalene (Moshuus, 2012).

2.1.5 Narrativer

Narrative intervjuer søker å finne mening i de historiene informanten forteller, og handlingene og oppbyggingen rundt historiene. Intervjuer forstått som fortellinger betoner det tidsmessige, det sosiale, og betydningsstrukturelle i intervjuet (Kvale & Brinkmann, s.165). Historiene kan komme spontant under intervjuet, eller være fremkalt av intervjueren. For å illustrere bruker jeg igjen et utdrag fra intervjuet med Eskil:

I: Har du fått hjelp i forhold til dysleksien?

E: Ikke så mye som jeg mener jeg burde hatt. Det har jeg ikke.

I: Kan du fortelle litt om hvordan det har vært å ha dysleksi for deg?

E: Ikke så veldig lett egentlig...Jeg ble mobba på barneskolen og på ungdomskolen. I ti år. På barneskolen ble jeg banket flere ganger i uken også. Og hvis jeg skulle lese høyt i klassen da stamma jeg veldig mye. Så da leste jeg mye feil, leste sakte og ofte da så lo folk av meg. Og det værste er at da slo ikke læreren som jeg hadde i den timen noe særlig hardt ned på det at de lo av det.

Her ser man tydelig at intervjueren stiller et spørsmål som utløser en historie. Spørsmålet i seg selv er bare om han har fått hjelp til dysleksien, og om han fortelle litt om det.

Historien som kommer beskriver mobbing både på det psykiske og fysiske planet, læreren som ikke tok tak i problemet og dermed også følgelig en følelse av å ikke bli tatt på alvor men kanskje heller gjort til latter . Intervjuerens viktigste rolle blir her å lytte, la være å avbryte og la historien komme i sin opprinnelige form. Ved å bekrefte informanten med nikk, ansiktsuttrykk og interesse er intervjueren med på å forme historien. På denne måten skapes det her det Kvale og Brinkmann (2009) kaller et erindringsintervju, der informantens historie går utover den personlige historien og skaper et bilde på en felles historie, her definert som situasjonen på skolen og i klasserommet.

2.2 Kvalitativt intervju med etnografisk design

Intervjumetoden vi har valgt å bruke i vår undersøkelse er en metode utviklet av Geir Moshuus og Ketil Eide. Den innebærer at intervjuene skal gjennomføres i forhold til en opparbeidet temaplan, men at utformingen skal være mer som en samtale. Hvert enkelt intervju skal behandles som deltagende observasjon, noe som innebærer at hele samtalens atmosfære skal dokumenteres og brukes i analysefasen. Deltagende observasjon innebærer ikke bare det å delta som i å gjøre noe, men også å bruke aktiv lytting som et virkemiddel. Målet med metoden er at vi skal klare å få tak i informantenes egen historie, både gjennom det de sier, og det de ikke sier. Denne metoden er spesielt utviklet til bruk i situasjoner der forsker og informant ikke deler samme referanseramme, og der referanserammene kanskje tilogmed er konkurrerende. En slik ubalanse i referanseramme, samt den maktubalansen som alltid vil finnes mellom forsker og informant vil kunne føre til at man som forsker ikke får tilgang til de historiene hos informanten som faktisk definerer hans eller hennes liv. Hensikten med denne metoden er at man som forsker skal finne veier som utjevner denne ulikheten, og vise interesse for de temaene informanten selv tillegger vekt, heller enn å binde seg til temaguiden (Moshuus & Eide, 2013). Dette er illustrert innledningsvis der historien til Eskil presenteres. Målet er at man gjennom en slik tilnærming vil få tilgang på dypere og viktigere informasjon, som kan svare bedre på spørsmålene man ønsker svar på

enn det å faktisk spørre spørsmålet. Ved å stille seg i en posisjon der man som forsker er intressert og søkende til de temaer som intervjuobjektet introduserer, kan man få tilgang på historier som sier mye om denne personens tanker, følelser, holdinger og livshistorie. Dette kan man se i eksempelet med Eskil. Man kan også på denne måten ha større mulighet til å komme i en tillits-posisjon, der ytterligere informasjon blir lettere å få tak i. Det kan hevdes at utvalget i studien kan betraktes som en sårbar gruppe. Det å bli en del av en gruppe som ikke mestrer skolen vil kunne oppleves som et nederlag for den det gjelder. De blir en del av en liten gruppe som ikke fikser det flertallet gjør. Det kan oppfattes som truende og nedverdiggende at vi som kommer fra høgskolen for å gjøre forskning til vår masteravhandling, skal snakke med dem om dette temaet. Det vil derfor være svært viktig at vi prøver å etablere en relasjon til informantene ved å anerkjenne og vise interesse for de temaer som er viktige for dem.

Geir Moshuus og Ketil Eide beskriver i sin artikkel hvordan deres intervjuer uventet tok en helt annen retning enn de hadde regnet med. Likevel blir det disse “avsporingene” som gir dem den beste informasjonen om informantene. Ved å tørre å gå litt utenfor boksen, til å ta seg tid til å lytte, til å tåle stillhet og å bevege seg ut på samtaleemner som ikke er kjent stoff, vil informanten komme i posisjon til å dele det han eller hun er opptatt av, og som former han eller hennes liv (Moshuus & Eide, 2013). Igjen vil jeg bruke Eskil som eksempel. Under intervjuet forteller han at han har byttet innebandy-lag og gått fra å spille på a-lags nivå til å spille på et bedriftslag. Intervjueren spør han hvordan det var å gå fra proff spill til amatørspill.

E: Nei jeg synes det var greit. Jeg synes det er viktig at det er en god lagkjemi. Og at alle behandler hverandre med respekt. Det gjorde de ikke på det laget der. Derfor slutta jeg, det gjør mye med deg som person når det er sånn i en gruppe. Derfor valgte jeg å slutte.

I: Mm

E: Selv om jeg kom på et dårligere nivå, der var det bedre lagkjemi. Folk behandlet hverandre anderledes og sånn. Så det synes jeg var bra.

I: Kan du si litt mer om det?

E: Ja det var for eksempel en litt yngre gutt enn meg som begynte på laget. Han hadde ikke spilt innebandy før, og ingen er gode første gangen de gjør en ting.

I: Nei

E: Mange på laget syns at han var helt ræva, og likte han ikke noe særlig tydeligvis, så de var skikkelig frekke med han og. Til slutt så endte det med at han slutta på laget fordi de plaget han så mye.

I: Men treneren da?

E: Han tok vel tak i det, men etter min mening så burde han tatt det hardere. For det var jo flere personer som holdt på med han da, mot bare en person. Det er jo ikke lett det, når du har mange mot deg. Så jeg forsvarte han noen ganger jeg, men det hjelper jo ikke det, når det er 6 stykker mot deg liksom.

Her ser man hvordan historien dreier fra å handle om lag og seriespill, til mobbing og holdninger hos lederen. Intervjuerens støtter historien med bekreftelser og oppfølgingsspørsmål, og løfter på den måten historien fram i lyset. I denne historien er det tydelig å se parallellene til Eskil sin egen skolehverdag, der han selv opplevde mobbing og trakassering jevnlig. På den måten ligger det en undertekst i historien som kommer tilsynemens Eskil snakker om "sitt" tema, nemlig innebandy.

Ved å fortolke historiene kan man avdekke en mening som går utover informantens personlige fortelling. Jeg vil derfor nå introdusere hermeneutikk og fenomenologi som betydningsfulle for kvalitative studier.

2.3 Hermeneutikk og fenomenologi

Hermeneutikk betyr fortolkningslære. Som tidligere nevnt har fortolkning en sentral plass i kvalitativ forskning. Hermeneutikken beskriver hvordan man som forsker må fokusere på å fremheve et dypere meningsinnhold enn det som umiddelbart blir sagt og gjort, når man fortolker menneskers utsagn og handlinger. Hermeneutikken bygger på prinsippet om at mening kun kan forstås i lys av den konteksten vi forsker innenfor. Fangen (2011) beskriver i sin bok hvordan fortolkning foregår i 3 nivåer. Fortolkning i første grad innebærer de fortolkningene man gjør i møte med informanten og det vedkommende forteller. Annengrads fortolkning er fortolkningene som forskeren gjør av en virkelighet som allerede er fortolket av deltagerene. Forskeren tillegger sine egne fortolkninger til informantenes egen forståelse. Fortolkninger av tredje grad er forskerens fortolkning av informantens handlinger. Ved hjelp av teorier tillegges handlingene mening.

Fenomenologien fronter et syn på at virkeligheten er slik som deltakerene selv oppfatter den. Innen fenomenologien skal interessen sentreres rundt det som tillegges vekt av

deltagerene og at resten av verden kommer i bakgrunnen. Forskning skal gjennomføres i lys av informantenes perspektiv, og forskeren må være åpen og lyttende til informantens erfaringer (Grønmo, 2004).

2.4 Ivaretagelse av vitenskapsteoretiske krav

Vitenskapsteoriens hensikt er å sikre at de forskningsresultater som fremstilles holder en gjennomgående god standard. I forhold til dette knytter det seg krav til intersubjektivitet, reliabilitet og validitet. Intersubjektivitet innebærer at de resultater som fremkommer skal kunne testes og kontrolleres av andre enn forskeren selv. I kvantitativ forskning handler dette kravet hovedsakelig om resultatlikhet. I kvalitativ forskning er dette kravet vanskeligere å i møtekomme fordi forskningen i stor grad formes av samspillet mellom forsker og objekt. Det vil derfor være vanskelig å skape en identisk intervju situasjon om igjen (Thagaard, 2009). Reliabilitet knytter seg til om forskningen er gjennomført på en pålitelig måte, mens validitet viser til forskningens gyldighet. Det siste handler blant annet om hvor gyldige tolkningene som er gjort i forskningen er (Grønmo, 2004).

For ivareta disse kravene er det viktig at forskningsprosessen blir gjort så gjennomiktig som mulig. Gjennom dette kapittelet har jeg derfor beskrevet hvordan vi har gått frem for å komme frem til resultatene. Ved å benytte direkte sitater i avhandlingen gis leseren et innblikk i det som har vært grunnlaget for tolkningene og analysen. Underveis i forskningsprosessen var vi nøye med å skrive fyldige eringdringsnotater, og notere ned andre observasjoner som kunne få betydning for analysen. Dette var svært viktig for å ivareta reliabiliteten i dette prosjektet, da konteksten rundt intervjuet ofte kunne si mye om informantens livsverden. Validiteten i prosjektet har blitt ivaretatt ved at vi hadde en temaguide som styrte samtalene som fant sted. Samtidig var den løse formen ved uformell intervjuing viktig for å åpne for informantenes egne historier. Ved å bruke informanter både fra gruppa som er elever ved videregående skoler i dag, og fra de som er innenfor nav-systemene ivaretaes også forskningens validitet. Å ivareta validiteten i et prosjekt innebærer å vurdere i hvilken grad tolkningene som er gjort kan betraktes som bekreftbare (Thagaard,2009).

Min studie, som baserer seg på historiene til 5 informanter er for liten til å kunne trekke generaliserte konklusjoner. Resultatene sier ikke noe om hvilke holdninger, verdier og erfaringer fra skolen som er gjennomgående blandt videregående elever, til det er dette utvalget alt for lite. Generalisering er heller ikke et mål i kvalitativ forskning (Grimen, 2004). Jeg mener likevel historiene til disse ungdommene er viktige og relevante i

diskusjonen om hvorvidt skolen fungerer som en inkluderende og likeverdig arena, og også i debatten om frafall i videregående. Ved å la elevenes livshistorier få plass i forskningen kan vi få et bilde som kan hjelpe til med å forstå utfordringene som dagens skole sliter med.

2.5 Egen undersøkelse

2.5.1 Utvalgstrategi

Utvalget i hovedprosjektet “Ungdom, gjennomføring og skoleavbrudd i Telemark” består av elever i videregående skole og et utvalg ungdommer som har avbrutt skolegangen og som er tilknyttet nav sine systemer. Elevene i videregående skole er valgt fra skoler i 4 ulike kommuner i Telemark, med til dels ulike demografiske forhold. Elevene som er valgt ut er tilknyttet yrkesfagprogrammer som statistisk sett har hatt en høy andel elever som avbryter skolegangen. Utvalget består hovedsakelig av elever på VG1, altså elever som går sitt første år på den aktuelle linjen. Dette er hva Thagaard (2009) beskriver som et strategisk utvalg, der informantene har egenskaper eller kvalifikasjoner som er strategiske i forhold til det som skal undersøkes. Til min masteravhandling har jeg valgt ut 5 intervjuer som analyseprosessen baserer seg på. Disse er valgt ut fordi de var av de informantene som i størst grad snakket om sine skoleerfaringer, noe som ble bekreftet av kodingene som ble gjort i Nvivo. Likevel er det viktig å understreke at denne kodingsprosessen kan kritiseres slik som beskrevet senere i kapitlet, og dette kan sees på som en svakhet ved prosjektet. Jeg ønsket å ha med informanter fra begge gruppene, både elever som er i skolen per i dag, og ungdommer som er innenfor nav sitt system.

2.5.2 Kontaktetablering

Prosjektlederene tok kontakt med lærere og rektorer ved de skolene som hadde programfagene som var valgt ut for prosjektet på forhånd. Det samme ble gjort med NAV kontorene lokalt i telemark. Disse ble informert om prosjektet og informerte videre de aktuelle klassene og deltagerene. I noen tilfeller reiste prosjektlederene ut og informerte deltagerene selv om prosjektet muntlig. Infoskriv ble delt ut til de aktuelle informantene, og noen steder ble også samtykkeerklæringen delt ut på forhånd. Det viste seg imidlertid å ikke være nok for å sikre kravet om informert samtykke. En del av elevene hadde ikke vært tilstede når erklæringen og infobrevet ble delt ut, endel hadde mistet infoen, og en stor del hadde ikke lest den utdelte informasjonen. I tillegg ble samtykkeerklæringen redigert noe underveis i denne fasen, så vi valgte å innhente samtykke rett i forkant av hvert intervju. Vi

informerte da også om prosjektet til de elevene som følte de ikke hadde fått nok informasjon.

Å hente inn informanter i denne gruppen kan være utfordrende. En del av ungdommene var skeptiske til prosjektet og var usikre på om de ønsket å delta. Noen valgte også å takke nei til deltagelse av ulike grunner. Særlig i begynnelsen av kontaktetableringen var vi svært bevisste på å bruke snøballmetoden til en viss grad, altså å bruke informantene til å få tak i andre informanter som oppfyller kriteriene for undersøkelsen (Thagaard, 2002). Tanken var at ved å gi de første informantene en positiv opplevelse ville de gå tilbake til sine klasser og betrygge, og kanskje tilogmed anbefale andre elever å være med på prosjektet. Det viste seg som forventet at elevene snakket sammen om dette, og når vi spurte informantene om de hadde fått høre erfaringer fra andre som hadde blitt intervjuet før dem bekreftet de fleste dette. Dette var vanskeligere å gjøre med ungdommene som var tilknyttet NAV fordi de ikke snakket sammen i den grad de som gikk i samme klasse gjorde. Her valgte vi å bruke mye tid på NAV sine kontorer, der vi kom i kontakt med deltagerene i det de kom og gikk til sine avtaler. En del stoppet og var interesserte i det vi holdt på med, og vi fikk dermed mulighet til å informere om prosjektet på en god måte. Saksbehandlerene på NAV var også til stor hjelp i denne fasen.

2.5.3 Endelig utvalg

Studiens endelige utvalg besto av tilsammen 45 elever ved 4 ulike videregående skoler i Telemark, samt 23 ungdommer som var innenfor NAV sine systemer. Vi hadde ikke noe krav til fordelingen av kjønn på forhånd, da det å få tak i et såpass stort antall ungdommer i seg selv var utfordrende og vi ønsket ikke å stille andre krav enn at informantene gikk på de videregående linjene vi hadde valgt ut, eller var tilknyttet NAV sine programmer. Det endelige utvalget består av 18 jenter og 50 gutter.

Thagaard (2002) beskriver hvordan kvalitative studier har til hensikt å gå i dybden hos informantene, og hente frem en omfangsrik og fyldig historie. For å oppnå dette kan ikke utvalget være for stort. Utvalget i dette prosjektet kan betegnes som stort, men kan likevel forsvares fordi vi er såpass mange i prosjektgruppen som hver har sin egen problemstilling.

2.6 Forberedelser

2.6.1 Prøveintervjuing

I kvalitative studier bør man alltid foreta et eller flere prøveintervjuer (Dalen,2004). Dette for å teste seg selv som intervjuer, samt å teste ut intervjuguiden. I vårt prosjekt var også den valgte metoden ny for de aller fleste, og vi trengte også å teste ut den og få tilbakemeldinger fra prosjektlederene. Vi i prosjektgruppen hadde lite intervjuerfaring fra før, og trengte også denne treningen for å trygge oss selv før selve datainnsamlingen startet. For å gjøre dette så realistisk som mulig valgte vi å hente inn ungdommer til prøveintervjuene. Å intervju ungdom kan være ganske anderledes enn å intervju voksne, så vi følte ikke vi ville hatt like stort utbytte av å øve på hverandre. I denne fasen brukte vi prosjektgruppas eget kontaktnett, og hentet inn kusiner, søsken og venner. For å spare tid valgte de fleste i gruppa og intervjuet to og to sammen. Vi filmet dette, og så på seansen i plenum etterpå. Dette gjorde at vi kunne få umiddelbar tilbakemelding fra prosjektgruppen og prosjektlederene. Dette viste seg å være svært nyttig, og vi fikk alle ting å jobbe med frem mot neste fase av prosjektet. Vi fant også fort ut at det var lite hensiktsmessig å være to masterstudenter pr intervju. Dette skapte en ytterligere skjev balanse mellom intervjuer og informant, og vi bestemte raskt at vi skulle være alene med informaten under selve datainnsamlingen. Prosjektgruppa fikk også føle på hvor slitsomt det kan være å utføre slike lange dybdeintervjuer. Vi fikk allerede i prøveintervjuingen innblikk i ungdommers liv som inneholdt tøffe historier, noe som var krevende å stå i. Vi tok derfor en avgjørelse på at vi kun skulle utføre et intervju hver per dag, så langt det lot seg gjøre. Dalen (2004) beskriver at man i etterkant av slik prøveintervjuing ofte kan få behov for å endre eller tilpasse hele eller deler av intervjuguiden. Vi gjorde ingen umiddelbare endringer i vår temaguide, da den viste seg å fungere som en god rettesnor i samtalene. Vi erfarte imidlertid at rekkefølgen på temaene ofte måtte endres på underveis i hvert enkelt intervju, og at vi måtte være fleksible i forhold til i hvilken rekkefølge hver enkelt ungdom ønsket å fortelle sin historie.

2.7 Gjennomføring av intervjuene

Som tidligere nevnt var det prosjektlederene som sto for den praktiske organiseringen av intervjuene. Prosjektgruppen intervjuet hele klasser på samme skole over en periode på ca 1 uke pr skole. Intervjuene foregikk fortrinnsvis i skolens lokaler, og lærerene skulle på forhånd ordne med egnede rom. I noen tilfeller viste imidlertid dette seg å være vanskelig,

og problemer med lokaler ble en utfordring for oss. Enkelte intervjuer måtte gjennomføres på lite egnede plasser med mye forstyrrelser, mens andre fant sted på rektors kontor eller lærerom. Det er grunn til å spørre seg om dette fikk betydning for historiene som kom fram, og om vi mistet noe av dybden i fortellingene ved at samtalene tidvis ble hyppig avbrutt. Det kan også tenkes at informantene som ble intervjuet på rektors kontor ikke opplevde rammen rundt samtalen som komfortabel nok til å dele personlige historier på den ønskede måten. Disse rammene rundt møtene viste seg å være viktige for å skape tillitt og åpenhet hos informantene. Denne erfaringen nyttiggjorde vi oss i siste del av datainnsamligen når informantene fra nav sine programmer skulle intervjues. Vi valgte bevisst å flytte disse samtale ut fra kontorene på nav og de fleste av samtalene foregikk på en lokal ungdomsklubb. Dette skapte en uformell og nøytral arena, og flere av informantene uttrykte dette opplevdes som positivt.

Vi var på forhånd klar over at vi måtte være fleksible for å få til høyest mulig gjennomføring. Denne gruppen informanter har ikke alltid det samme forholdet til avtaler som voksne har, og ting kan oppstå underveis. I de tilfellene der noen av informantene var syke eller borte fra skolen av andre årsaker, prøvde vi raskt å lage nye avtaler gjennom læreren. Vi opplevde også at informanter trakk seg fra prosjektet samme dag som intervjuet skulle gjennomføres, eller ikke møtte opp til avtalte møter. Videre i prosjektet var det flere enkeltinformanter som ikke ønsket å være med i undersøkelsen, noe vi selvfølgelig måtte respektere og ta til etterretning.

Før vi startet intervjuene forsøkte vi å etablere en kontakt og et tillitsforhold til informanten. Dette gjorde vi ved å bruke tid på den aktuelle skolen, tilegne oss kunnskap om den aktuelle linjen, og gjøre oss litt kjent med miljøet der intervjuet skulle foregå. Ved møte med informanten ble vedkommende tilbudt mat og drikke, og vi brukte f.eks turen til kantina til småprat og kontaktetablering. Dette for å skape en uformell setting, og vise informanten at vi var interesserte i akkurat han eller henne. Tiden før og etter selve intervjuene viste seg og være verdifull og ofte inneholdt disse samtalene viktig informasjon som formet samtalen videre. I de tilfellene der vi hadde mulighet prøvde vi også å gjøre noe reeserch om informanten, f.eks ved bruk av sosiale medier. I møtene med ungdommene fra nav sine programmer brukte vi bevisst turene til og fra fritidsklubben til småprat og kontaktetablering. Det virket ofte lettere å få i gang samtalen med en liten gåtur, enn å sette seg rett ned ved et bord med båndopptager på. Vi var også raske med å tilby ungdommene skyss hjem dersom vi hadde muligheter til det, da vi så at vi ofte kunne få nyttige samtaler under bilturene.

Før selve intervjuet informerte vi om prosjektet i den grad ungdommene følte de trengte det. Vi forklarte at vi tok opp samtalen på bånd, og at all informasjon ville bli lagret og håndtert slik at ingen personlige opplysninger kom ut. Vi snakket også om at informanten når som helst kunne trekke seg fra prosjektet uten å oppgi noen grunn for det. Vi la vekt på at samtalen kom til å være ganske åpen, og at informanten selv i stor grad ville kunne velge hva han eller hun ville fortelle. Etter intervjuet snakket vi alltid litt om hvordan eleven syns intervjuet hadde gått, og om spørsmålene og temaene hadde opplevdes som greie å snakke om.

Etter intervjuet skrev vi fortløpende eringdringsnotater. Dette for å fange stemningen og øyeblikket som ikke kommer frem på lydbånd. Klær, kroppspråk og ting som ble sagt før og etter at lydopptakeren ble skrudd av ble notert ned her. På den måten hadde vi et utfyllende materiale, og sikret at ikke settingen rundt det aktuelle intervjuet ble glemt eller blandet sammen med andre intervjuer.

Lydfilene våre ble delt i en privat dropbox, som hele prosjektgruppa hadde tilgang til. Jeg brukte endel tid i denne fasen til å lytte til andres intervjuer, for å fange opp tips og råd til mine neste intervjuer og hadde mye nytte av dette.

2.8 Etterarbeid

2.8.1 Transkribering

I følge Kvale & Brinkmann (2009) fungerer transkriberingen ikke bare som en nedskrivning av lyd, men også som er fortolkning i seg selv. Transkribering er oversettelse fra et språk til et annet, fra talespråk til skriftspråk. Som forsker må man være bevisst denne tolkningen som finner sted. Dette var særlig viktig i vårt prosjekt, der datamaterialet skulle deles med resten av prosjektgruppa. En dårlig utført transkripsjon ville overføres til en mulig dårlig analyse i neste ledd. Jeg utførte hele tiden transkriberingen fortløpende, noe som viste seg å være lærerikt og nyttig i forhold til de videre intervjuene. Særlig ble jeg på denne måten oppmerksom på de intervjuene som inneholdt mye ledende spørsmål, og så konsekvensene av dette.

2.8.2 Valg av analysestrategi

Vi har valgt å bruke dataprogrammet NVIVO for å strukturere dataene i første fase av analysen. Dette fordi vi sitter med et stort materiale, og det vil være nyttig for oss å

produsere koder av det skriftlige materialet for å se sammenhenger og tendenser. Kodene kan delvis defineres gjennom temaene som utgjør temaguiden, og innebærer det knyttes ett eller flere nøkkelord til ulike deler av teksten for å kunne identifisere en uttalelse (Kvale & Brinkmann, 2008). Hvert av medlemmene av forskergruppa laget seg ett kodeord, og for mitt prosjekt valgte jeg kodeordet “skoleerfaringer”. Ved å velge et såpass bredt kodeord fikk jeg treff i alle intervjuene og fikk dermed tilgang på mange ulike typer historier. Videre valgte jeg å dele inn intervjuene i forhold til temaene mestring, tilpasset opplæring og undervisningsstruktur. Slik ble de 5 intervjuene som er brukt i denne avhandlingen valgt ut, da disse ga flest samlet treff på de valgte temaene.

2.9 Diskusjon av metode og egen undersøkelse

2.9.1 Forberedelsesfasen

Siden metoden som blir benyttet i dette prosjektet er en relativt ny metode for de fleste i prosjektgruppa krevdes det mer av oss i forberedelsesfasen. Tidligere kunnskap om metode var selvfølgelig viktig, men samtidig måtte vi tilegne oss kunnskap om denne metoden, som det ikke fantes mye litteratur om, rett i forkant av prosjektets oppstart. Da vi begynte med prøveintervjuene var flere av oss usikre på om vi hadde oppfattet hvordan intervjuet faktisk skulle gjennomføres, og ved gjennomgang av disse intervjuene fikk de fleste av oss mye konstruktiv kritikk. Disse prøveintervjuene var altså helt nødvendige for oss, og ideelt sett burde vi nok utført flere av disse før å øve oss i metoden. Noe som viste seg at flere av oss strevde med var å unngå å stille ledende spørsmål. I følge Grønmo (2004) kan ledende spørsmål føre til at informanten opplever at det forventes bestemte svar fra han eller henne. Dette var svært viktig for oss å unngå, siden et av hovedmålene med undersøkelsen er å få fram informantens historie slik den faktisk er. En annen vanskelig ting var å la være å lukke temaer som informanten tok opp, selv om det kunne bli vanskelig og vondt. Det var lett å instinktivt unngå de vonde temaene for å ikke gjøre situasjonen ubehagelig for informanten. Det var imidlertid akkurat i disse situasjonene vi kunne få mye viktig informasjon om informantens liv. En viktig del av metoden er også å ikke introdusere begreper som “fracfall”, “karakterer”, “mobbing” osv før informanten selv gjør det. Dette for å unngå at vi leder informanten i hans eller hennes historie. Dette viste seg også å være vanskelig for oss uerfarne intervjuere, og det krevde refleksjon og trening.

I ettertid har vi sett at forberedelse til intervjuprosessen i form av prøveintervjuer burde hatt større plass i prosjektet. Denne måten å intervju på var ny for alle oss i

prosjektgruppa, og metoden krever at forskeren bruker den slik det er tenkt for at resultatene skal bli best mulig. Mer trening før datainnsamligen startet ville gitt oss et tryggere grunnlag for å utføre gode intervjuer. Læringskurven var bratt for oss i løpet av de 5 intervjuene vi gjennomførte, og det er tydelig å se i intervjuene. Det er derfor grunn til å spørre seg på hvilken måte vår manglende erfaring påvirket de første intervjuene.

2.9.2 Gjennomføringen

Vi valgte å gjennomføre intervjuene av de videregående elevene i skolens lokaler. Dette kan kritiseres ved at vi ikke befant oss på nøytral grunn. Vi som intervjuere kunne kanskje oppleves som representanter for skolen, og dette kan kanskje ha påvirket den informasjonen vi fikk fra elevene. Samtidig var dette kjente lokaler for dem, og det opplevdes ganske sikkert som tryggere for dem enn om vi skulle hentet dem til våre skolelokaler. Vi vurderte det også slik at for å oppnå høyest mulig gjennomføring var det praktisk at vi foretok intervjuene i elevenes skoletid, og ikke trengte å bruke av fritiden deres. Vi opplevde imidlertid at noen elevene som gjennomførte sin utdanning på deltid og derfor ikke var tilstede for undervisning de dagene vi gjennomførte intervjuene, likevel møtte opp for å treffe oss. Flere av informantene ga også uttrykk for at de syns det var fint med et avbrekk i skolehverdagen. Når vi intervjuet ungdommene fra nav sine programmer gjennomførte vi store deler av intervjuene i en lokal ungdomsklubb. Vi møtte imidlertid opp i nav sine lokaler, og fikk på den måten etablert kontakt med informantene mens de likevel var inne til samtale hos en saksbehandler. På den måten trengte vi ikke å lage ytterligere avtaler frem i tid som ungdommene måtte forholde seg til. Ungdommene fikk noe informasjon av saksbehandleren, og hadde allerede da mulighet til å takke ja eller nei til intervju. Dersom noen var usikre var vi tilgjengelige for ytterlige informasjon og en uformell samtale om prosjektet. På den måten kunne informantene ta en selvstendig beslutning på om de ønsket å gjennomføre intervjuet.

2.9.3 Analysefasen

I denne undersøkelsen har som tidligere nevnt alle deltakerene i prosjektgruppen benyttet seg av materiale som er produsert av medelever, i tillegg til sitt eget. Dette betyr at endel av datagrunnlaget i analysekapittelet er hentet fra transkripsjoner, der forfatteren ikke har vært med på selve intervjuet selv. I følge Kvale & Brinkmann (2009) er transkripsjon i seg selv en fortolkning, der talespråk oversettes til skriftspråk. Man kan ikke sikre 100% at opplevelsen som utspant seg i intervjurommet kommer tydelig nok frem i skriftlig form. Det er derfor alltid en risiko ved å bruke materiale der man ikke selv har vært tilstede i

intervjusituasjonen. For å sikre at stemning, kroppspråk og andre nonverbale uttrykk ikke gikk tapt i intervjuene utarbeidet vi fyldige eringdringsnotater umiddelbart etter hvert intervju. Der ble intervjuobjektet og settingen rundt beskrevet, og samtaler som ikke kom med på lydbåndet ble gjengitt. Vi utarbeidet også en egen intervjubioграфи for hver enkelt deltaker, som var til hjelp for å skape en bredere forståelse for rammen rundt samtalen i intervjuer vi ikke selv hadde gjennomført.

Hver enkelt deltager kodet sitt materiale og gjorde det tilgjengelig for resten av prosjektgruppen. Det kan sees på som en svakhet at vi ikke hadde noen felles retningslinjer for hvordan denne kodingen skulle foregå. Resultatet var at noen kodet enkeltord og setninger i teksten, mens andre kodet for hele avsnitt. På den måten fikk noen av intervjuene mange treff på enkelte koder, mens andre fikk få selv om de kanskje inneholdt like mye eller mer av det aktuelle temaet. Det ville vært en fordel om kodingsprinsippene var klart lagt på forhånd for å sikre en mest mulig reliabel kodingstatistikk.

Konsekvensen av dette var at hvert enkelt intervju i sin helhet måtte leses nøye igjennom for å finne ut hvilke ungdommer som hadde de mest utfyllende historiene om skoleerfaringer. På den måten fallt hensikten med kodingen litt bort fordi vi ikke hadde noen felles retningslinjer i forkant av kodingen.

2.10 Forskningsetiske refleksjoner

Forskning reiser spørsmål til etikk, og forskningsetikk skal hjelpe til med å sikre at det som produseres av forskning er i henhold til de verdier og moralske krav som samfunnet stiller. Forskningsetikken er organisert som en rekke krav som forskeren må forholde seg til og gjøre rede for i sitt forskningsprosjekt. Dette skal sikre at den makten forskeren innehar til å definere ny kunnskap og sannheter, blir ivaretatt og ikke utnyttet. I forbindelse med intervjuforskning er særlig kravet om konfidensialitet sentralt. Vi opplevde at flere av informantene var opptatt av at ikke lærere eller foreldre skulle få vite hva de fortalte. Vi var derfor nøye med å understreke at alt materiale ville bli behandlet anonymt, og at personalia ville bli slettet ved prosjektets slutt. Ved at vi intervjuet hele skoleklasser på relativt kort tid reiste det seg utfordringer med å ivareta kravet om anonymitet fullt ut. Ofte fikk vi høre like historier om lærere og andre ting ved klassemiljøet, og det var viktig at vi responderte på denne informasjonen som om det var første gang vi hørte den. På den måten verken bekreftet eller avkreftet vi noe av det de andre informantene hadde sagt. Vi var også nøye med å ikke gi informasjon om hvem eller hvor mange vi hadde intervjuet før. I vår studie er helheten i informantenes historier sentrale, og vi bruker rammefortellinger i

analysedelen. Dette kan være en utfordring i forhold til å ivareta anonymiteten, og vi har bevisst byttet ut navn, alder og etnisitet der det har vært nødvendig. I tillegg er ikke navn på idrettslag, skoler eller andre areneer som nevnes i intervjuene tatt med i analysen.

I noen tilfeller opplevde vi å få historier som inneholdt personlige ting som kunne vurderes som nødvendig å iverksette tiltak for. Dette kunne for eksempel handle om vold på skolen, vanskelige hjemmeforhold eller vonde tanker som ungdommene slet med. I den forbindelse hadde det vært godt å ha et nettverk av profesjonelle som vi kunne henvist videre til. I det videre arbeidet med prosjektet er det noe jeg vil anbefale.

2.11 Oppsummering

I dette kapitlet har jeg presentert og gjort rede for den metoden som er brukt i dette forskningsprosjektet. Jeg har vist hvordan metoden er egnet til å svare på min problemstilling og beskrevet alle trinn i forskningsprosessen i forsøk på å gjøre denne så transparent som mulig. Jeg har sett på egen metode med et kritisk blikk, og diskutert de valg som er gjort underveis. Videre vil relevant teori og forskning presenteres, før prosjektets funn analyseres opp mot denne teorien.

3 Teoretisk grunnlag

I dette kapittelet vil jeg gjøre rede for teori og forskning som er relevant for mitt prosjekt. Jeg vil først ta for meg teori som omhandler den offentlige konteksten som skolen fungerer innenfor, for å bedre kunne forstå hvordan det kan oppstå avstand mellom intensjon og virkelighet når det gjelder å skape en inkluderende skole for alle. Det vil også være viktig for å se på hvordan forhold på makronivå henger sammen med forhold på mikronivå. Jeg vil deretter presentere teori og forskning som omhandler yrkesfag som tradisjon i Norge og yrkesfaglig frafall.

Videre vil jeg presentere teori om begreper som er sentrale for å kunne realisere intensjonen om en inkluderende skole for alle: Undervisningsstruktur, tilpasset opplæring og mestring.

Pierre Bourdieu og Michel Foucault er sentrale teorietike i dette kapittelet, og også videre i analysen.

3.1 Den skjulte læreplanen

Skolen er underlagt offentlig styring og fungerer i forhold til offentlige dokumenter i form av læreplaner. Dette er planer som legger styringer for hvordan undervisningen skal foregå i skolen, og er en rettesnor for det som skal skje i skolen av undervisning og læring.

Læreplanen fungerer som lærerens retningslinjer for hvordan læring skal foregå i skolen, og inneholder den intensjonen som skolen i følge offentligheten skal jobbe mot, nemlig å være en skole for alle. Nordahl (2010) argumenterer for at læreplanene fungerer som mer en kun et dokument for hvordan undervisningen skal ivaretaes, og viser hvordan den intensjonale læreplanen kun er en del av bildet skolen jobber innenfor. Han bruker begrepet *den skjulte læreplanen* og beskriver den som de delene av den offentlige læreplanen som ikke blir direkte omtalt, men som likevel i svært stor grad påvirker dagliglivet i skolen. Han beskriver den skjulte læreplanen som det som faktisk foregår i skolen og i klasserommet, altså det som er den faktiske situasjonen. Dette innebærer også de ikke-planlagte læringserfaringene som elevene får i skolen, altså de som ikke er uttrykt i offentlige dokumenter. Det kan omfatte både ønskede og ikke ønskede læringserfaringer. En del av denne skjulte læreplanen kan være regler for disiplin, belønning, normer og verdier som er ønsket og verdsatt i skolen. Nordahl beskriver det slik:

“ Dette klare institusjonspreget ved skolen kan gi skjulte læringserfaringer som for eksempel belønner orden og disiplin og hemmer utviklingen av selvstendige og selvhevdende elever ”

På den måten kan den skjulte læreplanen fungere som en motsetning til den målsetningen som er uttrykt i det offisielle læreplandokumentet. Nordahl (2010) argumenterer for at den skjulte læreplanen er viktig for å forstå elevenes situasjon i skolen, og for å kunne forklare utfordringene som noen elever opplever med å tilpasse seg. Det hjelper lite å kun støtte seg på offentlige dokumenter hvis det ikke blir satt søkelys på den faktiske situasjonen som foregår i praksis. Han hevder videre at den skjulte læreplanen er særlig viktig å ta høyde for når det gjelder å diskutere om den norske skolen er en skole for alle, og om skolen som organisasjon i det hele tatt jobber mot dette målet som er definert i de offentlige læreplanene. Særlig fokuserer han på de læringsmetodene som blir brukt i skolen. Det er en trend i norsk skole at man jobber mye med individualisert undervisning, noe som innebærer at elevene i stor grad får ansvar for egen læring og at det forventes at man fra ungdomskolealder skal kunne tilegne seg endel av kunnskapen som kreves på egen hånd. Elevene skal kunne forholde seg til arbeidsplaner, disponere tiden sin og arbeide selvstendig med fag. Tradisjonelle teorifag har stor plass i den norske grunnskolen, og praktiske fag utgjør kun en liten del av undervisningen. Disse undervisningsmetodene fremmer egenskaper som ro, orden og disiplin, og passer dermed best for elever som med letthet tilpasser seg dette. Elever som trenger mer tydelig struktur og tydelige beskjeder ser derimot ut til å få et dårlig læringsutbytte av dette. På den måten hevder Nordahl (2010) at skolen som system favoriserer en viss type elever fremfor andre, og at det er disse elevene som får de beste mulighetene i den norske skolen. Dette er det motsatte av det som står som målsetning i de offisielle læreplanene, nemlig at skolen skal være en inkluderende arena for alle. Nordahl (2010) sier det slik:

“ Dette indikerer at skolen gjennom den skjulte læreplanen systematisk kan påvirke elevene på måter som står i motsetning til de offisielle læreplandokumentene ” (Nordahl, 2010 s.59).

På samme måte kan det synes som at elever som kommer fra hjem med normer og verdier som i stor grad er like de skolen fremmer, vil kunne ha fordeler av dette og lettere finne seg tilrette innenfor skolens kontekst. På den måten hevder Nordahl (2010) at skolen ikke jobber mot sosiale ulikheter, men snarere reproducerer dem.

3.2 Betydningen av kultur i skolen

Den offentlige skolen fremstår som upartisk og nøytral utenfra. Likevel ser man, som nevnt over at skolen påvirker elevene i langt større grad enn det som er uttrykt i de offentlige læreplanene. Skolen som organisasjon representerer verdier, holdninger og normer som påvirker elevene. Dette kommer til syne i de forventningene og kravene som elevene møter i skolen. På den måten innehar skolen makt til å definere hva som er verdsatt og ønsket atferd i samfunnet. Makt vil bli nærmere belyst senere i kapittelet. På hvilken måte får dette betydning for elevenes opplever i skolen?

Nordahl (2010) beskriver hvordan kulturens betydning er svært sentral i skolen. Denne kulturen kommer til syne i skolens praksis og i andre forhold i skolens kontekst. Reproduksjonsteoriene legger vekt på at skolen i stor grad fungerer på samfunnets premisser, og jobber mot å opprettholde det samfunnet vi har, snarere enn å forandre det. På den måten reproducerer skolen holdninger, normer og ulikheter. Disse teoriene hevder at skolens kontekst har stor betydning for hvordan elevenes læringsopplevelser blir. Man kan derfor bruke disse teoriene for å forstå hvordan læring hemmes og fremmes i skolen. Skolens kultur kommer til syne i de holdninger og handlinger som definerer hva som er det overordnede synet på positiv adferd. Blant annet kan man se dette ved at teoretisk kunnskap er mer verdsatt enn praktisk kunnskap, ved at klassisk musikk er mer verdstatt enn moderne hip hop, og at lesing av bøker har høyere status enn bruk av digitale media (Nordahl, 2010 s. 63). Når denne kulturen er med på å definere hva som er den beste undervisningen og de mest hensiktsmessige undervisningsmetodene gir dette også føringer for hva som oppfattes som den perfekte elev. Elever som selv innehar en kulturell bakgrunn som sammenfaller best med skolens kulturgrunnlag blir dermed gitt de beste mulighetene for å lykkes innenfor skolens kontekst. Hvordan komme dette tilsyne i prosjektets informanthistorier?

Selv om den offentlige skolen i stor grad er underlagt offentlige styringer når det gjelder struktur, økonomi og lovverk har den enkelte skole og den enkelte lærer likevel et relativt stort handlingsrom. Nordahl (2010) hevder at dette handlingsrommet til en viss grad blir brukt til å opprettholde og forsterke skolens og lærerens egne interesser og motiver. Med dette menes det at skolen som organisasjon selv har interesser som går ut på å styrke sin egen posisjon i bestemte retninger, og dermed bidrar til å reproducere disse interessene. Dette får direkte konsekvenser for de læringserfaringene som elevene får og Nordahl (2010) viser blant annet hvordan dette får betydning når skolen snakker om adferdproblemer og dårlige resultater blant elevene. Ofte blir da fokuset lagt på årsaker i

eleven selv eller på andre årsaker utenfor skolen. På den måten kan skolen som organisasjon fraskrive seg ansvar og slippe å lete etter årsaker innenfor sitt eget system (Nordahl, 2010).

En av reproduksjonsteoriene som kan brukes til å forklare utfordringene skolen som sosial arena møter på, er Bourdieus teori om reproduksjon av sosiale ulikheter. Jeg vil først avklare tre begreper som er viktige for å forstå denne teorien: *Habitus, felt og kapital*.

3.3 Habitus, felt og kapital

Den franske filosofen Pierre Bourdieu er kjent for utviklingen av begrepene *habitus*, *kapital* og *felt*. Jeg vil her knytte disse begrepene til skolen som arena og vise hvorfor det er hensiktsmessig å ta dette i betraktning i forhold til spørsmålet om den norske skolen fungerer som en inkluderende arena for alle.

Habitus beskrives av Bourdieu som det som er menneskers sosiale forankring. Vi fødes inn i en verden av sosiale strukturer og vi preges av de strukturer vi lever i. Bourdieu hevder at dette inkorporeres i våre væremåter, tenkemåter, holdninger og kroppsspråk. Denne prosessen skjer dels gjennom mer eller mindre bevisst oppdragelse og preging, og dels gjennom miming og etteraping av våre omgivelser. Mennesket tar opp i seg selv holdninger, tenke- og væremåter som dets nærmeste miljø resresenterer (Bourdieu, 1986; Moe, 1994). Habitus blir på denne måten det utgangspunktet hver enkelt møter verden med. Bourdieu beskriver det slik:

“Verden er forståelig, umiddelbart forsynt med mening, fordi kroppen lenge, helt fra begynnelsen, har blitt forsynt med dens regelmessigheter” (Bourdieu Meditasjoner, s.141.)

Habitus er vårt indre lager av verdier som vi faller tilbake på når verden utenfor virker kaotisk og uforståelig.

Begrepet *felt* henviser til de ulike samfunnsmessige arenaene der habitus og kapital blir gjeldende. Sosiale felt har ingen verdi i seg selv, men får mening når levende, tenkende mennesker fungerer innenfor det (Bourdieu, 1986; Moe, 1994). Feltet fungerer i så måte som et spillebrett, der deltagerne med sin habitus utgjør spillerene og der kapital i ulike former produseres, reproduseres og omsettes.

Når Bourdieu viser til kapitalbegrepet beskriver han dette som noe som kan omsettes og gi fordeler på ulike arenaer. Han bruker kapital i en bredere forståelse enn kun den

tradisjonelle økonomiske forståelsen, og argumenterer for at både kulturell og sosial kapital brukes, omsettes og reproduseres i samfunnet. Bourdieu omtaler kapital i ulike former som noe som gir fordeler i livets spill. Han argumenterer for at det ikke er slik at vi går inn på ulike arenaer i livet med de samme mulighetene og forutsetningene. Hver enkelt av oss har med seg ulik mengde og type kapital. De ulike sosiale arenaene i livet kan sees på som brettspill, med ulike regler man må forholde seg til. De individene som har en bakgrunn fra arenaer med lignende spilleregler vil fortære og lettere kunne forstå språket og tilpasse seg spillet. Bourdieu argumenterer for at mulighetene hvert enkelt individ har til å lykkes på ulike samfunnsarenaer påvirkes av den kapital den enkelte har med seg, samt i hvilken grad kapitalen blir verdsatt på den aktuelle arenaen (Bourdieu, 1986; Moe, 1994).

Bourdieu omtaler tre hovedformer for kapital: Økonomisk, kulturell og sosial kapital.

Økonomisk kapital er den kapitalen som er mest synlig og som i følge Bourdieu skaper de mest åpenbare klasseforskjellene. Økonomisk kapital innebærer materielle goder, inntekt og formue

Sosial kapital omtales av Bourdieu som det sosiale nettverket og kontakter man har, og de fordeler dette nettverket kan gi. Begrepet ble til som en konsekvens av at Bourdieu så at individer med tilnærmet lik kulturell og økonomisk kapital likvel ikke fikk lik avkastning på dette. Sosial kapital knytter seg å så måte både til økonomisk og kulturell kapital, og henviser altså til de fordeler nettverk og kontakter kan ha for individet.

Bourdieu deler den kulturell kapitalen inn i 4 deler:

- Kroppslig
- Objektivisert
- Institusjonalisert
- Symbolsk kapital

Kroppslig kulturell kapital innebærer de tillærte og tilegnede egenskapene mennesket får gjennom miljøet.

Objektivisert kulturell kapital innebærer håndfaste former for kultur, for eksempel bøker og kunst.

Institusjonalisert kulturell kapital er den kapitalen vi tilegner oss gjennom samfunnets institusjoner, blant annet i skolen. Suksess i utdanningssystemet gir fordeler videre i livet, og Bourdieu tegner med dette en sammenheng mellom kulturell og økonomisk kapital.

Gode resultater i skolen gir muligheter for økonomisk suksess senere (Bourdieu, 1986; Moe, 1994). Symbolsk kapital er omtalt som et relasjonelt begrep, og ikke som noe iboende i individet. Det omfatter anerkjennelse og verdsetting som individet oppnår gjennom handlinger og resultater. Det som oppfattes som verdifullt av sosiale grupper danner dermed en persons symbolske kapital (Ekeland & Heggen, 2007). Symbolsk kapital kan, som jeg vil vise senere, være nært knyttet til mestringsbegrepet.

3.4 Bourdieus teori brukt på skolen som sosial arena

Ved å benytte dette utvidede begrepet for kapital trekker Bourdieu linjer mellom det økonomiske, kulturelle og det sosiale livet. Det viser at de sosiale og kulturelle arenaene i samfunnet også er et marked med muligheter for avkastning og bruk av ressurser, på lik linje med den økonomiske verden. Ved å forstå skolesystemet i lys av denne teorien reiser det seg klare utfordringer ved å tilby en skole som er nøytral og tilbyr like muligheter for alle. Bourdieu hevder at måten de ulike formene for kapital fordeler seg mellom samfunnsgrupper reflekterer den sosiale strukturen som til enhver tid er gjeldende. På den måten skapes det forskjeller der hvert enkelt individ ikke har de samme forutsetningene til å lykkes innefor ulike samfunnsarenaer (Moe, 1994; Bourdieu 2006). Elevene møter ikke utdanningssystemet med samme utgangspunkt. Dette utfordrer skolen i så måte at den skal være en nøytral, likeverdig arena samtidig som den plikter å drive undervisning på en måte som gir alle elever like muligheter til å realisere sine evner.

Språket beskrives av Bourdieu som noe mer enn kun tale- og kroppsspråk. Språket er en sentral del av vår habitus, og våre handlinger innenfor ulike sosiale arenaer er et uttrykk for vårt språk. Ved å se språk på denne måten kan man si at ulike miljøer og bakgrunner representerer ulikt språk. På en sosial arena som skolen møtes altså ulike individer med ulikt språk. Det er lett å forstå at det kan by på utfordringer. Skolen, og andre arenaer i seg selv innehar også et språk, og Bourdieu argumenterer for at elever som har et språk som i stor grad ligner det skolen som institusjon bruker vil ha fordeler innenfor utdanningssystemet (Moe, 1994; Bourdieu, 2006).

Bourdieu hevder altså at det i utdanningssystemet finnes en del væremåter, holdninger og måter å te seg på som blir mer verdsatt enn andre. På den måten kan man anta at elever med en kulturell kapital som i stor grad samsvarer med disse verdiene vil ha lettere for å tilpasse seg og for å oppnå gode resultater. Elever som i stor grad har en måte å tenke på som samsvarer med de verdiene skolen arbeider for vil kunne oppnå fordeler, mens andre grupper vil kunne marginaliseres. Skolens verdigrunnlag og de kvaliteter som skolen

verdsetter vil komme til uttrykk i deres undervisningsmetoder, deres syn på tilpasset opplæring og vektleggelse av faginnhold. Bourdieu hevder at dette kan betraktes som en form for symbolsk vold mot de grupper som ikke innehar skolens kulturelle kapital. På den måten hevder Bourdieus teorier at utdanningssystemene opprettholder og reproducerer sosiale forskjeller i befolkningen. Dette setter skolen i en maktposisjon som ikke er synlig før man anerkjenner strukturens påvirkning på individet (Moe, 1994; Bourdieu, 2006).

Kritikerene av Bourdieus teorier vektlegger særlig hans syn på aktør-struktur problemet. Ved at aktøren i liten grad tillegges muligheter for individuell endring insnervrer Bourdieu handlingsfriheten hos mennesket, og samfunnet fremstår som overinstitusjonalisert og overstrukturert. Hvert enkelt menneske er i så stor grad underlagt sin habitus, klassebakgrunn og mengde og type kapital at mulighetene for individets påvirkning tillegges liten betydning. På den måten kan Bourdieu hevdes å være for strukturorientert (Aakvaag, 2008). Dette kommer i konflikt med teorien om rasjonelle valg som presenteres senere i avhandlingen. Denne teorien baserer seg på individet som et fritt, tenkende og villende vesen, som handler rasjonelt ut fra sine ønsker, behov og mål. Mulighet til endring ligger her i større grad i mennesket selv.

For å forstå hvordan elevene i skolen blir formet og påvirket av strukturen i utdanningssystemet er det nødvendig å se på skolens maktposisjon i samfunnet.

3.5 Skolens maktposisjon

For å kunne si noe om i hvilken grad den norske skolen er en inkluderende skole for alle er det nødvendig å se på skolens makt i samfunnet. I teorien som er presentert så langt i kapittelet har jeg vist at skolen som offentlig institusjon ikke kan sees på som en nøytral arena som er frigitt fra prosesser som sosiale ulikheter, klasse og kapital. Som tidligere nevnt hevder Nordahl (2010) at skolen har et relativt stort spillerom i forhold til hva den er underlagt av offentlige føringer. Det betyr at skolen selv har muligheter til å påvirke de verdier og interesser som formidles. Når vi da likevel ser at en viss type væremåte i større grad enn andre verdsettes i skolen er det rimelig å sette spørsmålsteget ved den makten som skolen innehar. Nordahl argumenterer for at skolen og lærerne selv har interesse av å definere verdier, holdninger og forventninger til elevene som bidrar til at skolens og lærerens posisjoner opprettholdes og forsterkes (Nordahl, 2010 s. 66). På den måten kan skolen og lærerne selv styre utviklingen av skolens kontekst i bestemte retninger, og dette får konsekvenser for elevene.

Michel Foucault beskriver hvordan makt gjør seg gjeldende i offentlige institusjoner i moderne tid. Han argumenterer for at samfunnsborgerene er underlagt makt i langt større grad enn de selv er klar over. På den måten blir vi utsatt for makt gjennom skjulte intensjoner, som er intergrerte i samfunnets strukturer. I motsetning til tidligere tider, der det offentlige makt var mer tydelig og synlig, krever det moderne samfunnet andre former for makt for å binde samfunnet sammen (Aakvaag,2008;Foucault,1977). I motsetning til Max Weber, som ofte er sitert når makt skal defineres, har Foucault et mindre aktørbasert og intensjonalisert syn på makt. Han beskriver ikke makt som iboende i mennesket eller strukturer, men heller som en pågående prosess som oppstår i relasjonen (Grimen,2010).

Foucault benytter begrepet *Panoptisk disiplinering*. Han beskriver dette som en av hovedformene for moderne makt og omtaler det som en kontinuerlig overvåking av samfunnets ulike institusjoner. Han beskriver hvordan en i utgangspunktet utemmet kropp blir disiplinert i en form som sikrer orden og kontroll i samfunnet. Aakvaak (2008) bruker klasserommet som eksempel for å beskrive effekten av Foucaults begrep panoptisk disiplinering. Et barn som begynner på skolen blir umiddelbart underlagt regler i forhold til tid. Skoletimene er delt opp i minutter, det samme er friminuttene. Det finnes også regler som omhandler rom. Hver elev får sin plass i klasserommet, og orden opprettholdes på denne måten. Panoptiske institusjoner omfatter også et sanksjonssystem, der god adferd belønnes, og uønsket adferd straffes. Samtidig innhenter staten informasjon om hver enkelt deltager i form av registreringer, nasjonale prøver, karakterer og utspøringer. På den måten får hvert enkelt individ sin egen lagrede historie. Foucault beskriver hvordan blant annet dette fører til at individet blir presset inn i en form som i utgangspunktet er unaturlig. Han argumenterer for at det på denne måten skapes et sterkt *normalitetsbegrep*, som sier noe om hva som er vanlig og god adferd. Dette skaper ifølge Foucault en føyelig og lydlig kropp, som mister sin spontanitet og naturlige rytme. Foucault beskriver dette som det offentlige måte å utøve makt på i moderne samfunn, og hevder at det i så måte eksisterer mer ufrihet i dagens samfunn enn i tidligere samfunnsformer (Aakvaak, 2008). Hvordan kommer denne formen for makt tilsyne i informanthistoriene?

Den andre formen for offentlig makt omtaler Foucault som *Biomakt*. I motsetning til Panoptisk disiplinering, som foregår på lokale arenaer, knytter han begrepet biomakt til den overordnede makten som staten har over befolkningen. Forutsetningen for biomakten er den innhetingen av informasjon som foregår i panoptiske institusjoner. Ved å skaffe kunnskap om borgerene kan staten foreta analyser av adferd, resultater og strukturer og så sette inn tiltak der den mener det er nødvendig. Tiltakene realiseres i stor grad ute i de

panoptiske institusjonene, av profesjonsutøverne som finnes der. På den måten kan staten i stor grad påvirke samfunnet og dets borgene i form av helse, utdanning osv.

Foucault beskriver denne typen makt langt på vei som en positiv makt. En makt som gir *makt til*, og ikke bare *makt over*. Biomakten gir staten muligheter til å forvalte og regulere aspekter ved innbyggerenes liv som kan føre til en positiv utvikling for individet (Aakvaag, 2008).

I forbindelse med makt er Foucault særlig blitt kritisert for å fremstille samfunnet som for aktørløst. Han fronter et syn på mennesket som underlagt og innesperret i de moderne samfunnets strukturer, og begrenser individet til fange, pasient og soldat i sine omtaler. På samme måte som kritikken av Bourdieus reproduksjonsteorier hevder at han har for lite fokus på menneskets muligheter for endring, reduserer Foucault individets posisjon til å være kun føyelig og fanget i samfunnets strukturer. Foucault kan på denne måten, i likhet med Bourdieu beskrives som sterkt strukturorientert (Aakvaag, 2008).

Foucaults maktbegrep kan også diskuteres i lys av vår tids modernitet, og hvorvidt hans begrepet om panoptisk disiplinering og biomakt er hensiktsmessige å tillegge stor vekt i dagens samfunn. Det kan hevdes at denne formen for strukturell makt i større grad var gjeldende i det tradisjonelle industrisamfunnet, der arbeiderene i stor grad var underlagt makt i forbindelse med arbeid på en annen måte enn det individene i det moderne samfunnet kan sies å være. Den nye moderniteten kjenntegnes av en svekkelse av den sosiale kontrollen, og en større frihet for individet. På den måten kan Foucaults maktteorier sies å være svekket i den nye moderniteten, men på ingen måte uten verdi. Det er imidlertid viktig å se diskusjonene om makt i forhold til den tiden de utspiller seg i (Aakvaag, 2008).

Ungdommene som er intervjuet i denne studien er eller har vært elever ved yrkesfaglige videregående linjer. Jeg vil derfor presentere teori om yrkesfag som tradisjon for å gi en bedre forståelse for denne typen videregående skole.

3.6 Yrkesfag som tradisjon

Utdanning innefor håndverksfagene har lange tradisjoner i Norge. Tradisjonelt sett foregikk denne mellom en mester og en svenn, og mesteren sto for den praktiske og teoretiske opplæringen som skulle til for å kunne utøve yrket. Mot slutten av 1800 tallet, da industrien hadde sin store blomstring og de håndverksmessige oppgavene ble mer og mer

komplekse ble det vanligere med et kombinert utdanningsløp med praksis i bedrift parallelt med undervisning på skole. Etter 2. verdenskrig ble det etablert fullverdige verkstedskoler, som kunne føre eleven frem mot svennebrev (Wasenden, 1998).

Dagens yrkesfag har blitt utviklet og modernisert siden den gang. I dag finnes en rekke ulike yrkesfaglige linjer, men felles for de alle er at de fungerer under samme felles krav når det gjelder teorifag. Argumentene for en slik modell har vært at elevene da har større muligheter til fleksibilitet, til å bytte utdanningsretning underveis, og mulighet til å oppnå studiekompetanse etter endt utdanning (Hegna, Dæhlen, Smette & Wollscheid, 2012). Sett i lys av Bourdieus teorier om reproduksjon kan det imidlertid hevdes at skolen fortsatt fronter holdninger og verdier til utdanning som kommer en viss gruppe elever tilgode. Igjen kan Axel Fjeldavlis artikkel trekkes frem, der han hevder at man ikke blir en god snekker av å lese om en hammer (Fjeldavli, 2013). Med reform-94 ble andelen teoretiske fellesfag på yrkesfaglige utdanninger økt betraktelig. Kunnskapsløftet (2006) videreførte disse fellesfagene, og økte også timetallet. Det argumenteres med at det er viktig med en felles teoretisk plattform, og at de fleste yrker har behov for et visst nivå av generell kunnskap. Sett i lys av Foucaults teori om offentlig makt kan man si at samfunnet på denne måten skaper et normalitetsbegrep, der de som ikke mestrer denne felles teoretiske plattformen står i fare for å marginaliseres. Offentlige styringsdokumenter slår fast at de ulike yrkesfaglige linjene skal operere med en felles læreplan for teorifagene, uavhengig av studieretning. Dette skal sikre at målene i den generelle læreplanen ivaretas og styrke de grunnleggende ferdighetene blant befolkningen. Debatten rundt mengden teorifag på yrkeslinjene har tiltatt i senere tid. Wilfred Wasengen (2001) hevder at tendensen til å øke andelen almenfag på yrkesfaglige linjer vitner om en mentalitet den mange hevder vi kan finne i grunnskolesystemet, nemlig at almenfag har høyere status enn praktiske fag. I artikkelen *“For mye teori i fag og yrkesopplæringen et spørsmål om målsetninger i konflikt?”* (2012) beskriver forfatterene det norske utdanningssystemet i forhold til andre europeiske lands systemer. De argumenterer for at Norge, med det de kaller et universalistisk utdanningsregime i større grad enn andre land som fører andre regimer for sin utdanning, jobber for å utjevne forskjeller og sikre likhet i størst mulig grad. Ved at skolesystemet er basert på åpenhet i form av brukermedvirkning, samhandling med utenforstående bedrifter og organisasjoner og tanken om at felles muligheter skal sikres så langt som mulig, jobbes det mot sosial likhet på en annen måte enn i land som i større grad baserer sitt utdanningsystem på konkurranse og “den sterkestes rett”. Som tidligere nevnt fikk alle norske elever en rett til videregående opplæring etter reform 94. På den ene siden har vi altså en lav terskel for å komme inn på videregående, mens vi på den andre stiller

store krav til det videregående skal tilby. For de yrkesfaglige linjene innebærer dette både å sikre et tilpasset undervisningsopplegg til de elevene som kommer inn, uavhengig av deres faglige styrker og svakheter, samtidig som de skal løfte elevene og jobbe mot et faglig nivå som kan utjevne sosiale forskjeller. I tillegg til dette skal de sikre at elevene oppnår den nødvendige yrkeskompetansen som yrkeslivet forventer av en elev som har gjennomført en yrkesfaglig utdanning. Dette målet kan sies å være både ambisiøst og utfordrende (Hegna et al, 2012). Ved at den norske videregående skolen skal være både inkluderende og kvalifiserende reiser det seg klare spørsmål når det gjelder forholdet mellom teori og praksis. Er det i det hele tatt mulig å oppnå begge deler innenfor dagens rammer?

I denne sammenhengen er det også intressant å spørre seg hva intensjonen med dagens praksisfag på de yrkesfaglige linjene er. På den ene siden kan praksisfagene sees på som en utdanning til et bestemt yrke, der ferdigheter som er nødvendig for yrkesutøvelse oppnåes gjennom disse. På en annen måte kan det å fokusere på praktisk opplæring begrunnes i å skape motivasjon hos de tradisjonelt teoritrøtte elevene, og gi teoretisk læring til elever som lærer bedre gjennom praktiske oppgaver. På en tredje måte kan praksisfagene på videregående forstås som en mulighet til å drive læring på et lavere nivå, og på den måten tilpasses de elevene som har et svakt faglig utgangspunkt. Sett i lys av dette handler mengden av praksisfag på videregående også om en slik dobbel målsetting som er nevnt over – på den ene siden skal praksisfagene kvalifisere til et gitt yrke, på den andre siden skal de utjevne forskjeller og sikre likhet i samfunnet (Hegna et al, 2012).

Som tidligere nevnt står skolen og lærerne til en viss grad fritt til å tolke hvordan læreplanen skal leses. Solheim (2009) argumenterer for at dette kan føre til en praksis der skolens og lærerens pedagogiske og faglige bakgrunn, deres personlige syn på mennesket og opfatning av hva god utdanning og danning er vil kunne påvirke den posisjonen som de praktiske fagene får i undervisningen. Mange elever har uttrykt frustrasjon over at de ser lite praktisk verdi i teorifagene som formidles. De har vanskeligheter med å koble ren teori opp mot det håndverket de utdanner seg innenfor, noe som kan føre til mangel på motivasjon. Solheim (2009) argumenterer for at retten til tilpasset opplæring, som er nedfelt i Opplæringsloven §1-2, også må gjelde for de elever som velger å utdanne seg innenfor yrkesfagene. Hun hevder en tettere kobling mellom praksis og teori allerede i første året på videregående vil gi elevene en bedre innsikt i hva yrket de har valgt innebærer, samt motivere dem til å nå sine mål. Solheim (2009) viser til det høye frafallet blant yrkesfaglige elever, og trekker frem at en mer praktisk tilnærming til teorifagene vil være et bidrag til å motivere teoritrøtte og skoleleie elever til å bli i skolen.

3.7 Yrkesfaglig frafall

1 av 3 elever som begynner på yrkesfag slutter før de har oppnådd fagbrev eller fagkompetanse. Dette er høye tall, og forebygging av frafall har vært en prioritert politisk sak de senere årene. Den største og mest konkrete satsingen for å redusere frafallet i videregående skole er prosjektet *Ny Giv- Gjennomføring i videregående opplæring* (Kunnskapsdepartementet, 2012). Prosjektets hovedmål er å styrke elevenes basiskunnskaper i grunnskolen, for å motvirke en av de største risikofaktorene for frafall fra videregående: Dårlige faglige resultater fra ungdomskolen. Prosjektet skal særlig rettes mot de avangselevene som har svake resultater, for å øke mulighetene for at de kan fullføre videregående skole med fag eller studiekompetanse.

Studien «Bortvalg og kompetanse» ble gjennomført av NIFU STEP på oppdrag av syv fylker på Østlandet. Dette er en større studie med flere delrapporter, som hadde til hensikt «å beskrive og forklare variasjon i bortvalg og kompetanseoppnåelse i videregående opplæring» (Markussen m.fl., 2008, s. 9). Undersøkelsen omfatter 9749 ungdommer i de syv fylkene, som ble fulgt i en periode på fem år. Ut av ungdomsskolen våren 2002 og frem til høsten 2007. Det ble gjennomført to kvalitative delstudier i dette prosjektet. Den ene studien tok for seg 29 ungdommer som har sluttet i lære (Markussen m.fl., 2008), og den andre tok for seg 40 ungdommer som har sluttet i skolen (Markussen m.fl., 2006). Fra den første undersøkelsen kom det frem ulike forklaringer for bortvalg av læretiden. Disse var kroppslige plager, dårlig kommunikasjon med instruktør, lite motivasjon, høyt tempo og harde inntjeningskrav hos bedriften, opplevelsen av sosial mistilpasning med utstøting, følelsen av å være utenfor eller en belastning i arbeidsfellesskapet og gjentakende arbeidsoppgaver på grunn av andre prioriteringer i bedriften (Markussen m.fl., 2008).

Den andre kvalitative studien tok for seg 40 ungdommer som sluttet på tre ulike yrkesfaglige studieretninger kjennetegnet av stort frafall. De tre retningene var helse- og sosialfag, byggfag og hotell- og næringsmiddelfag. I undersøkelsen var det et ønske om å få mer kunnskap om studieretningsspesifikke forhold som kunne være med å forklare det store bortfallet på disse studieretningene. En gjennomgående årsak til frafall var hovedsakelig feilvalg. Andre årsaker var ensomhet/mobbing, skoletrøtthet, konflikter med lærere, svake faglige prestasjoner fra ungdomsskole, skuffelse over utdanningenes innhold og følelse av lite mening (Markussen m.fl., 2006).

I begge undersøkelsene finner man ut at grunnskolekarakterene har stor betydning for hvordan det går i videregående opplæring. Det de unge har med seg inn av personlige ressurser legger sterke føringer, og det kan se ut til at tiltakene som benyttes innenfor

spesialundervisningen for å kompensere for de vanskene ungdom har, ikke virker etter intensjonen og bidrar til at de unge presterer bedre enn de ellers ville gjort. I begge undersøkelsene viser det seg at det er et behov for spesialundervisning for noen av ungdommene. Funnene i studiene viser at skolene i noen tilfeller lykkes med å løfte de unge med behov for spesialundervisning, mens i andre tilfeller lykkes de ikke (Markussen, 2009).

3.8 Tilpasset opplæring

Tilpasset opplæring er en sentral del av en inkluderende skole for alle. Opplæringsloven slår fast at alle elever har rett til en opplæring tilpasset den enkeltes behov, forutsetninger og evner (Opplæringsloven §1-3, 2011). Tilpasset opplæring som begrep er en del av det vi kjenner som den moderne skolen. Som nevnt i innledningen ble skolen i etterkrigstiden modernisert og utvidet. Likevel var det helt frem til 1960 årene en overordnet oppfatning om at den offentlige skolen skulle tilby et *likt* tilbud til alle, uavhengig av kjønn, bakgrunn og økonomi. Skolen skulle være nøytral og elevene ble forventet å følge undervisningen i den form den ble gitt (Manger, Lillejord & Nordahl, 2013, s 39). Dette var kampsaken, og det var lite fokus på at skolen skulle kunne tilpasse seg elevene. Elever som ikke klarte å følge den oppsatte undervisningen av ulike grunner ble plassert på spesialskoler. På den måten ble disse flyttet ut av det som omtaltes som normalskolen, og ut i tilpassede institusjoner. I nyere tid har det blitt arbeidet systematisk for at elever med ulike utfordringer heller skal få sin opplæring gjennom det ordinære skoleverket. Dette har vært selve kjernen i prosjektet om å skape en inkluderende skole for alle. Manger, Lillejord og Nordahl beskriver det slik:

“Skolen skal gi alle elever en opplæring som de kan nyttiggjøre seg, som gir den enkelte en opplevelse av å mestre skolearbeidet, motiverer for livslang læring og hjelper og motiverer dem til aktiv samfunnsdeltakelse” (Manger, Lillejord & Nordahl, 2013. s. 38-39).

Tilpasset opplæring er et sentralt begrep i kunnskapsløftet (2006). Begrepet innebærer at hver enkelt elev skal ha de samme mulighetene til å nå sine læringsmål i skolen, og at det skal vises respekt og omsorg i undervisningen slik at god sosial læring støttes (Overland, 2007). Bachmann og Haug (2006) skiller mellom to former for tilpasset opplæring; Den smale, og den vide tilnærmingen. Den smale tilnærmingen til tilpasset opplæring innebærer ifølge Bachmann og Haug (2006) en videreføring av det som tidligere var kjent som tradisjonell spesialundervisning. Det betyr at de ulike utfordringene som elevene måtte ha i større grad sees på som et problem i eleven selv, og hans omgivelser enn som en utfordring

i lys av skolens kontekst. Løsningen blir da ofte å flytte eleven ut av klasserommet, og tilby egne tilpassede undervisningsopplegg. Denne måten å forstå tilpasset opplæring på er i bunn og grunn ikke noe annet enn en videreføring av den tankegangen som var gjeldene mens spesialskolene enda fantes, nemlig at problemene og utfordringene best kan løses ved at de flyttes bort fra fellesskapet og får sitt eget opplegg.

I en bred forståelse av begrepet tilpasset opplæring er man mer opptatt av å se det helhetlige bildet rundt utfordringene som oppstår i skolen. Dette innebærer at man må analysere hele læringsmiljøet rundt eleven, med tanke på undervisningsmetoder, lærerens holdninger, miljøets påvirkning og elevens forutsetninger. En slik vid forståelse vil gjøre det lettere å kunne inkludere elever med ulike evner og forutsetninger i samme klasse (Manger, Lillejord & Nordahl, 2013). For å kunne tilby en inkluderende skole for alle er en slik vid forståelse av begrepet tilpasset opplæring nødvendig. Det utfordrer imidlertid skolen som system, og lærerne til å tenke mer kreativt enn det det har vært tradisjon for i skolen tidligere. Tradisjonelle skolekulturer og lite samarbeid mellom lærerne kan være til hinder for å realisere målsetningen. Manger, Lillejord og Nordahl argumenterer også for at språkbruken som blir brukt i offentlige dokumenter vil kunne påvirke hvordan intensjonen om en inkluderende skole for alle blir realisert på den enkelte skole. I Ny lovgiving for utdanning 1995:18 heter det at "*Bortsett fra i helt ekstreme tilfeller er begrepet "ikke opplæringsdyktig" altså ikke lenger relevant*". I dette ligger det at det i forhold til tidligere, der det ofte var snakk om hele grupper av elever som ble flyttet til spesialskolene, er det nå kun noen få som ansees som ikke mulig å integrere i det som tidligere ble omtalt som normalskolen. Dette er likevel i strid med prinsippet om å skape en skole for alle, der *alle* er ment å ha en plass innenfor normalskolen dersom de riktige forutsetningene er tilstede. Så lenge denne tradisjonelle språkbruken forekommer i offentlige styringsdokumenter er det i følge Manger, Lillejord og Nordahl grunn til å tro at det fortsatt eksisterer praksis som viderefører prinsipper fra spesialskoleloven, i stedet for å arbeide med tilpasset opplæring som en del av en inkluderende skole for alle. Det blir i stor grad opp til den enkelte skole og lærer å tolke ordlyden og bruke det handlingsrommet som er beskrevet i begynnelsen av dette kapitlet.

Manger, Lillejord og Nordahl (2013) bruker begrepet *differensiering* for å forklare hva som ligger i det å tilpasse opplæringen uten å nærme seg spesialundervisning. De beskriver hvordan differensiering i innhold, arbeidsmåter, materiell, organisering og tid både er nyttig og nødvendig for å skape en inkluderende skole for alle. Dette innebærer en variasjon i måten læring blir formidlet på som bygger opp under hver enkelt elevs

forutsetning for læring og skaper grunnlag for mestringsfølelse og motivasjon. Et eksempel kan være å innføre praktiske elementer i undervisningen slik at elever som er sterkere på praksis enn på teori får mulighet til å bruke sine evner i opplæringen. Et annet er å stimulere til samarbeid mellom elevene slik at elever med ulike evner og bakgrunn kan dra nytte av hverandre (Manger, Lillejord & Nordahl, 2013). Hovedmålet er hele tiden å ikke dele opp elevgruppen i nivåbaserte grupper, men å skape et inkluderende fellesskap der alle får benyttet sine ressurser. Et viktig prinsipp i en inkluderende skole for alle er et godt felles læringsmiljø, ikke ensidig individualisme (Overland, 2007). En systematisk organisert differensiering i skolen innebærer at man organiserer elevgruppen i rullerende grupper, og ikke i en statisk klasse. Det innebærer at man får muligheter til å variere undervisningsmetoder og temaer uten å skape en stigmatiseringseffekt ved at enkelte elever tas ut av klassesituasjonen og dermed lett blir stemplet som anderledes. En slik måte å differensiere undervisningen på vil også i stor grad kunne tjene de skoleflinke elevene, og ikke påvirke det inkluderende klassemiljøet (Manger, Lillejord & Nordahl, 2013).

Det er viktig å presisere at retten til spesialundervisning fortsatt er gjeldende, og viktig for de elevene som trenger et slikt tilbud. Retten til spesialundervisning kan sees på som et juridisk begrep, som sikrer elever med særskilte behov rett til undervisning som de kan følge (Overland, 2007).

Kjernen i tanken bak tilpasset opplæring er som tidligere nevnt å stimulere til følelse av mestring og dermed til videre motivasjon for skolearbeid. Jeg vil nå bruke teori om mestring for å vise hvordan dette kan påvirke den enkelte elev i skolen.

3.9 Mestring

Opplevelse av mestring er et sentralt begrep i intensjonen om en inkluderende skole for alle. Mestring kan defineres som å greie noe på egenhånd, og å takle de påkjenningene som oppstår på veien mot målet (Ekeland & Heggen, 2007). En positiv forventning om mestring vil føre til at individet jobber hardere, er mer utholdende og presterer bedre. På samme måte vil en negativ forventning om mestring kunne føre til at individet mister motivasjon, og ikke utnytter sine evner på best mulig måte. Forventning om mestring er ikke et personlighetstrekk eller en iboende egenskap. Man er ikke født med eller uten forventning til mestring, det er noe som utvikles i møtet med situasjonen og menneskene man samhandler med. På den måten er forventning om mestring kontekstavhengig.

Banduras teori om mestring, “self-efficacy” viser hvordan forventningen om å mestre, eller ikke mestre ulike oppgaver påvirker individet. Han beskriver hvordan valg av aktiviteter, samt innsats og utholdenhet når aktivitetene skal utføres påvirkes av aktørens forventning til å mestre oppgaven. Bandura argumenterer for at det viktigste kilden til mestringsforventning er autentiske opplevelser av mestring. Har man en gang eller flere opplevd mestring i forbindelse med utførelse av en oppgave er det dermed rimelig å anta at man vil ha en høyere forventning om å mestre en tilsvarende oppgave senere. Bandura understreker at forventning om mestring, eller mangel på sådan vil påvirke individets adferd og tilnærming til utfordringen. Mennesket har en tendens til å unngå situasjoner og oppgaver der man tidligere har opplevd nederlag. På samme måte vil suksess på et område kunne stimulere til ytterligere motivasjon og pågangsmot i møte med lignende oppgaver. Banduras teori viser også hvordan individets syn på evner påvirker opplevelsen av mestring. Dersom evner sees på som noe iboende og statisk i personen, vil nederlag på visse områder oppleves som noe som skyldes mangel på evner. Dersom evner derimot betraktes som noe som utvikles i et aktivt læringsmiljø, vil negative erfaringer kunne betraktes som en naturlig del av en læringsprosess, og som en mulighet til videre utvikling og bedre resultater neste gang (Skaalvik & Skaalvik, 2013).

Banduras teori understreker at forventning om mestring ikke er det samme som forventning til resultat. En resultatforventning sier noe om hva individet forventer å få ut av en viss handling, om det vil være en belønning eller en straff som påvirkes av resultatet. Både mestringsforventning og resultatforventning vil påvirke individets adferd og motivasjon. Dersom en elev i skolen ser det som foredelaktig å gjøre det bra på en prøve, fordi hun da sannsynligvis vil få ros av læreren, vil det likevel være sannsynlig at hun ikke yter sitt aller beste dersom hun ikke har en tro og en forventning om å klare å utføre oppgavene. På samme måte vil det kunne påvirke innsatsen og motivasjonen dersom konsekvensene av å prestere på et felt oppleves som lite meningsfylt. Det siste knytter seg til hva elevene tilegger verdi, og viser at oppgaver som ikke blir ansett som verdifulle ofte ikke blir prioritert som viktige (Manger, Lillejord & Nordahl, 2013).

I skolesammenheng er opplevelse av mestring viktig for å motivere elevene til videre faglig utvikling. Skolens krav til å sørge for at hver enkelt elev får utviklet sine evner er avhengig av at det skapes opplevelser av mestring. Som tidligere nevnt er opplevelser av mestring den største kilden til forventninger om mestring senere. Dermed får mestringsopplevelser i skolen betydning for senere skoleprestasjoner, og også for videre utdanningsvalg. Det er lite sannsynlig at en elev vil velge en videregående studieretning

som inneholder høy grad av fag som han ikke har opplevd å mestre på ungdomskolen. Bandura understreker i sin teori at det å skape mestringsopplevelser ikke innebærer å unngå å utfordre elevene i skolen. Han beskriver hvordan opplevelse av mestring oppstår nettopp i det eleven blir utfordret med en oppgave, anstrenger seg for å klare denne, og lykkes. Å kun utføre rutinemessige oppgaver vil ikke stimulere til mestringsopplevelser, og Bandura beskriver hvordan utfordringer i skolen er en nødvendighet for å skape opplevelse av mestring. Samtidig er det viktig å understreke at tilpasset opplæring som er omtalt tidligere i kapittelet er et nødvendig tiltak i skolen for å sikre at alle elever skal oppleve og erfare mestring (Skaalvik & Skaalvik, 2013). På den måten er disse to begrepene tett knyttet sammen i intensjonen om en inkluderende skole for alle.

3.10 Oppsummering av teorien

Jeg har i dette kapittelet presentert teori som jeg mener er viktig for å forstå og analysere funnene som presenteres i neste kapittel. Teorien som omhandler skolen som system og offentlig institusjon er viktig for å forstå hvorfor det kan oppstå en avstand mellom intensjonen om en inkluderende skole for alle, og den faktiske realiteten. Teorier om makt og reproduksjon er valgt for å vise hvordan elevene er underlagt prosesser som ikke umiddelbart er synlige. Videre har jeg valgt å presentere teori om yrkesfag som skoleform, og yrkesfaglig frafall. Informantene i undersøkelsen er eller har vært elever ved yrkesfaglige videregående linjer, og slik teori er viktig for å forstå deres historier. Til slutt er teori om tilpasset opplæring og mestring valgt for å kunne belyse informanthistoriene.

4 Prestentasjon av funn

I dette kapittelet vil jeg presentere sekvenser av intervjumaterialet som sier noe om skolen som en inkluderende og likeverdig arena. Jeg har valgt å fokusere på 5 informanthistorier og trekke frem de delene av deres historier som beskriver deres erfaringer med skolesystemet. Informantene bruker ikke selv begreper som inkludering og likeverd. Jeg har derfor valgt å legge vekt på det de forteller om mestringsopplevelser, undervisningsstruktur og tilpasset opplæring for å kunne si noe om hvordan skolen som arena har fungert for disse elevene. Metoden som er brukt i dette prosjektet gjør at vi har fått tilgang på brede historier som også omhandler store deler av informantenes private liv. Flere av informantene forteller historier fra andre arenaer enn skolen, for eksempel fra idrettsarenaer eller fra vennegjengen. Som nevnt i metodekapittelet vil disse historiene brukes for å se de koblinger og sammenhenger som gir mening i informantenes historier. Sekvensene som presenteres er derfor ikke hentet utelukkende fra de historiene som omhandler skolen direkte. Jeg har valgt å presentere hver informant med en rammefortelling i starten av hvert avsnitt. Disse rammefortellingene inneholder noe av det som er beskrevet i erindringsnotatene. På den måten er det lettere for leseren å danne seg et helhetlig bilde av historien, og følge forskerprosessen hele veien. Målet er å vise at utfordringer, tilpasning og mestring i skolen bør sees i en større sammenheng for å kunne forstås.

4.1 Jens:

Jens er 17 år og sluttet på videregående i 2 året. Han er nå innenfor NAV sitt tilbud til unge som står utenfor arbeid og skolesystem. I intervjuet vi gjorde fremkommer det at han liker å være sammen med venner på fritiden, men han har ingen spesielle interesser. Han forteller oss at han synes han bor i en kjedelig by og at det skjer lite der. Han forteller at han alltid har hatt vanskeligheter med å sitte stille og konsentrere seg på skolen, men at han ikke har adhd. Uroen har ført til konflikter med lærere. Han sier han har møtt lite forståelse i grunnskolen, men at enkelte tiltak har blitt utprøvd. På ungdomskolen begynte han å røyke hasj, og dette har preget livet hans i den senere tiden. Han drømmer nå om å utdanne seg innen bygg og anlegg og sier han ønsker å slutte med hasjbruken. Samtidig sier han at det er vanskelig å slutte.

4.1.1 “Jeg var jo liten...”

Jens forteller at han er lei av skolen og at han egentlig har fått nok nå. Likevel ser han nødvendigheten av å få seg en utdanning og har planer om å søke skole igjen fra neste år. Han sier at det var på ungdomskolen han begynte å få nok. Han trekker fort frem konflikter med lærerene som årsak til dette.

J: Jeg har alltid hatt et problem med læreren og sånn.....Jeg vet ikke jeg...

I: En type lærer, eller alle slags lærere eller?

J: Som regel de aller fleste lærerene. Har aldri kommet overens med de. Det er alltid mye greier....

Han forteller at han tidligere har hatt problemer med temperamentet sitt, og at dette har ført til konflikter. Et par ganger har det endt med fysisk vold fra lærerens side. Han forteller om dette med en viss avstand, og en “jeg bryr meg ikke” holdning. Han sier blant annet at han ikke gadd å melde fra til noen om det, og at han ikke fortalte det til foreldrene sine. Det var ikke så viktig. Han kunne heller ha det for seg selv og eventuelt bruke det mot læreren hvis det skulle skje igjen. Men det gjorde det ikke. Likevel er det lett å lese at han har følt seg misforstått og urettferdig behandlet.

I: Det måtte vel gjort noe med deg?

J: Ja det gjorde jo det...ja.....

I: Hva gjorde det med deg?

J: Næ, jeg veit ikke....jeg var jo liten da! Det var jo ikke noe der som jeg kunne gjort imot så.....Jeg hadde ikke klart det.....

Litt senere i intervjuet, på spørsmål om hva han tenker om denne behandlingen han fikk svarer han :

J: Nei jeg vet ikke jeg....Det er jo lenge siden...Men jeg følte meg ikkenoe særlig trygg akkurat.....

Her kan det se ut som at Jens opplevde at læreren og systemet læreren presenterte var for stort og mektig til at Jens selv kunne endre på det. Kanskje følte han seg slått, og infant seg

følgelig med situasjonen ved å ta på seg en tøff maske for å beskytte seg selv Resultatet blir at han inntar en holdning der han aksepterer at han og lærere genrellt ikke går godt sammen. Kanskje aksepterer han seg selv som problembarnet som er vanskelig å håndtere?

4.1.2 “Folk er forskjellige”

Faglig sett beskriver han ungdomskolen som kjedelig. Det var ingen fag han fant interessante. Lekser gjorde han aldri. Han sier at det var all den teorien som var kjedelig.

I: Hva var det du ikke likte med skolen?

J: Nei, det var jo drit kjedelig da.....Hadde ikke noe interesse av å sitte der og lære alle de greiene.....Det var nesten bare teori. Utenom naturfag da, så var det noe forsøk en gang i blant...

I: Ønska du deg mer praktisk undervisning?

J: Ja heller det.

Jens valgte yrkesfag på videregående. Intervjuer spør hva han synes var de mest interessante fagene der.

J: Da må det være å være på verksted (smiler)

I: Ja praktisk?

J: Ja

I: Er det sånn at du liker best de praktiske fagene eller?

J: Ja ikke den teorien. Nei det blir så kjedelig.

Det kan virke som at Jens er en av de såkalte praktikerene, som trives best når undervisningen ikke kun består av teoriundervisning. Han lyser opp når han snakker om verkstedundervisningen de nå har på yrkesfag, og det er tydelig at det er noe han liker.

Jens forteller at han alltid har hatt problemer med å sitte i ro i klassen. Som en løsning på det fikk han lov til å være med på andre praktiske ting som skulle gjøres på skolen.

J: Det var en jeg gikk i klassen med....en kompis av meg som....Jeg klarte ikke å være i klassen hele tida så vi skulle være med å gjøre andre ting på skolen. Sånn som forberedelser til konserter og alt sånt....

Han forteller også at han og noen andre tidlig på ungdomskolen fikk laget en egen ordning for å løse problemet med uro i timen:

J: Ja jeg fikk jo sånne greier som hvis jeg ikke orka å sitte i timen så kunne jeg jo, eller når jeg ikke orka å sitte i timen mer, for jeg klarte ikke å sitte to timer i strekk i matte for eksempel, så da kunne jeg bare ta å gå ut til butikken og kjøpe meg noe å drikke, noe mat og gå å ta ei pause da, til jeg følte meg klar for å gå tilbake til timen. Så alt ble mye lettere da, når jeg fikk lov til å gjøre det. Når jeg følte for det, når jeg ikke klarte mer.....

Det er tydelig i denne historien at skolens løsning på Jens sin uro har vært å fjerne han fra klasesituasjonen. Han har fått andre tilbud utenfor klasserommet, mens de andre har fortsatt med sin ordinære undervisning. Det er ikke tilbud om annen opplæring i fag Jens har fått, men heller tilbud om å få utføre praktiske gjøremål på skolen, eller å ta seg en tur på butikken. Selv virker han fornøyd med denne løsningen, og uttrykker at det var bedre enn å bli sittende i timen. Det virker som han opplever dette tilbudet som å bli møtt på sine behov. Jens snakker gjentatte ganger om ting han ikke klarer. At han ikke klarer å være i timen eller å sitte i ro. Det kan tyde på at han har gjentatte negative mestringsopplevelser i forhold til dette. Er det læreren som har formidlet at han ikke klarer? Hva sier dette om hva som formidles av syn på normal adferd i skolen? Samtidig sier Jens noe annet interessant:

J: Ja, og det hjalp jo selvfølgelig for alle andre også.....Ja, så fikk de andre jobbe i fred når vi gikk ut og.....Når vi fikk ei pause så ble vi jo rolig.

Her snakker Jens om noe interessant. Det virker som han poengeter at ved at han og de andre urolige elevene ble fjernet fra klasesituasjonen gjorde de på en måte de andre en tjeneste. De trengte ikke å forholde seg til bråket mer, og kunne jobbe i fred med det de holdt på med. Problemet var løst ved å fjerne bråkemakerene. Jens bruker selv betegnelsene “vi” og “de andre”, noe som tyder på et klaseskille i klasserommet. Hva sier dette om skolen som en inkluderende og likeverdig arena? Og er det han selv som har kommet til denne konklusjonen at det ble bedre for de andre om han ikke var i klassen? Eller er det noe han har blitt fortalt?

Samtidig er Jens tydelig på at han er fornøyd med ordningen, og sier om læreren som startet med dette:

J: Ja, han var liksom alright. Han skjønnte at folk er forskjellig og ja...Noen klarer å sitte å gjøre matte i flere timer, men noen klarer ikke.

I dette kan det virke som at Jens har slått seg til ro med at sånn er det bare. Noen klarer noe, mens andre gjør ikke det. Og han plasserer seg selv i den gruppen som ikke klarer. Ved at det kom en lærer som forsto dette opplevde han å bli sett og respektert. Men hva forteller dette om lærerens forventning og tro på Jens? Det er kanskje ikke så rart at Jens ikke tror han klarer når læreren helt tydelig formidler akkurat dette? Jens opplever seg tydelig anderledes enn majoriteten i klassen. Ved at læreren anerkjente denne anderledesheten og at han ble flyttet ut av klasesituasjonen slapp han å føle at han ikke mestret det de andre mestret, han slapp å tenke på at han var en belastning for de andre, og han opplevde å få gjøre ting som han kunne klare, for eksempel og rydde og rigge til konserter. Samtidig var han til nytte på skolen. Det vil være interessant å spørre seg om dette er et bilde på den inkluderende skolen vi jobber mot? Selv om Jens her får et tilbud utover normal klasesituasjon, altså det vi kan anse som en tilpasning av sin opplæring, og han tilogmed er fornøyd med dette selv..... er ikke dette likevel nettopp et bilde på det stikk motsatte av en inkluderende skole...? Og hva forteller dette om skolens makt til å definere hva som er normal og akseptert adferd?

4.2 Calle:

Calle er 16 år og går første året på en yrkesfaglig videregående linje. Han forteller at han er opptatt av å gjøre det bra på skolen, og av å oppnå gode resultater. Han sier han ser på det som en nødvendighet for å nå sine mål senere i livet. Denne holdningen kommer tilsyne i historien hans. Calle liker å trene, og bruker mye tid på det. Han sier han har mye kunnskap om trening og om sykling, og at han har brukt tid på å sette seg godt inn i dette. Calle forteller at han har hatt problemer med matte og norsk i hele grunnskolen. Han fikk hjelp til ekstraundervisning etter at foreldrene hans ringte og etterlyste dette. Foreldrene til Calle er skilt. Faren har hjulpet han mye med skolearbeidet tidligere, og han har også brukt mye tid sammen med far på trening og padling. Calle har klare mål for fremtiden og ønsker å utdanne seg innenfor militæret. Han er villig til å jobbe hardt for dette og sier han ikke har problemer med å investere tid og krefter så lenge det er noe han interesserer seg for.

4.2.1 “Må bare gjøre det”

Calle forteller at han er glad i fart og spenning, og at han har vanskelig for å sitte i ro for lenge. Han bruker treningen for å få utløp for energien sin

C: Jeg er en person som må gjøre noe. Jeg må ha adrenalin og jeg må finne på ting. Hvis jeg ikke får det adrenalinnet og den spenningen jeg trenger så blir jeg skikkelig rastløs.

Sitter å tripper og sånn. Det gjør jeg uansett, men jeg er håpløs liksom. Spesielt hvis jeg ikke får trenen.

Han forteller at faren hans har lært han å padle havkajakk, og at det er noe faren er veldig flink til.

C: Jeg må jo liksom, når han padler, så må jeg bare følge på på en måte. Det har jo vært noen turer som jeg har vært med hvor det har vært litt større bølger enn det jeg egentlig har hatt lyst til. Men jeg har jo bare blitt med fordre. For jeg har jo lyst til å prøve liksom, jeg har ikke lyst til å gi opp fordre.

Dette kan være et uttrykk for Calles holdninger generelt. Han utfordrer seg selv når han møter på ting som er nytt og vanskelig, og har et ønske om å mestre. Det er rimelig å anta at han har opparbeidet seg positive mestringsopplevelser fra sport og trening, og videre i intervjuet blir det klart at dette er noe han bruker også i skolesammenheng.

Han forteller at han har hatt problemer med norsk og matte på barne og ungdomskolen, men at det nå går bedre. Han har selv tatt tak i problemene og jobbet hardt for å få det til.

C: Jeg vet jo det allerede, at jeg har fått igjen for det. Så hvis man sliter med ting, så må man bare sette seg ned og gå inn for det liksom. Ikke gi opp. Det er veldig vanskelig å la være å gi opp når det kommer til sånne teoretiske ting, men det er bare....Må bare gjøre det.

Han setter her det harde arbeidet han har gjort for å mestre norsk og matte i sammenheng med resultatet han har oppnådd. Han vet at hard jobbing fører til en belønning, og arbeidet blir nyttig og intressant nettopp fordi det er et mål med det. Er det ikke akkurat det som er kjernen i å skape mestringsopplevelser i skolen? At ved å la elevene oppleve mestring vil dette stimulere til faglig utvikling? Vi vet at tidligere mestringsopplevelser er hovedmotivasjonen for å gå løs på utfordrende oppgaver på senere tidspunkt (Manger, Lillejord & Nordahl, 2007). Historien til Calle viser at slike mestringsopplevelser også kan opparbeides gjennom idrett, eller andre praktiske aktiviteter, og så overføres til det som tradisjonelt sett kan oppfattes som kjedelig teori. Et av målene med yrkesfaglige linjer er å skape mestringsopplevelser hos faglig svake elever ved å bruke praktisk tilnærming til teorien. Som nevnt i teorikapitlet konkurrerer imidlertid dette målet med endel andre mål, blant annet å jobbe for sosial likhet ved å formidle teoretisk kunnskap som senere kan benyttes til videre utdanning og sosial mobilitet (Hegna, et al. 2012). Hvordan får denne interessekonflikten ved yrkesfag kosekvenser for elevene?

Calle forteller at han trives bedre på videregående enn han gjorde på ungdomskolen.

C: Ja jeg gjør egentlig det. For nå får vi gjøre mye mer praktisk, og stå mer på egne bein. Litt friere tøylar og sånne ting. Og jeg jobber veldig bra på egen hånd. Jeg får til ting bra selv. Tidligere har det blitt litt sånn å sitte veldig mye på skolebenken og skrive og gjøre oppgaver hele tida, og det blir man dritt lei av. Det er ingen som kan si at de ikke blir lei av det, for det er kjedelig!

På samme måte som Jens trekker Calle frem praktisk undervisning som et positivt element i skolen. Han forteller imidlertid at han jobber bra på egenhånd, og at han liker konseptet med å få mer ansvar for egen læring. Dette er et trekk som ofte har blitt trukket frem som fraværende hos de såkalte praktikerene (Solheim, 2009). Det har ofte blitt argumentert for at ansvar for egen læring i størst grad kommer akademikerene tilgode, de som med letthet tilpasser seg skolens struktur og teoribaserte undervisning. Dette viser at skillet mellom en akademiker og en praktiker ikke kan sees på som svart-hvitt.

4.2.2 “Siste utvei er å spørre noen...”

Calle tar selv opp tilpasset opplæring som tema. Han forteller at han syns det er viktig at barn som sliter på skolen får mulighet til å få hjelp til sine problemer tidlig, for å unngå at vanskene vokser og får konsekvenser videre i klassetrinnene. Han refererer uoppfordret til seg selv og sine problemer i skolen, og at han selv ikke fikk den hjelpen han mener han burde fått på barneskolen. Han begrunner det med at det var mangel på tid og midler. Det at han nå mestrer matte og norsk bedre enn tidligere har kostet han unødvendig mye.

C: Så da sleit jeg med matte igjennom hele ungdomskolen, og så begynte jeg å få det til på slutten av ungdomskolen. Og nå går det veldig fint fordi jeg har jobba masse, og sittet alt for mange timer og hatt det kjedelig og kjipt fordi jeg måtte gjennom det liksom.....

Calle oppleves som litt bitter på systemet som ikke fanget han opp når han trengte det. Han fikk først hjelp med sine problemer etter at foreldrene hans ringte og ba om det.

C: Så det endte med at på barneskolen så hadde, da var det meg og en god kompis, vi sleit jo like mye begge to og er ganske like sånn sett. Sleit med matte spesielt da. Og da ringte foreldrene våre til læreren, og da fikk vi ekstra mattetimer og sånn i uka for å få det til da. Og det har jo såklart hjulpet litt, men sånn burde det jo, jeg syns det burde være en selvfølge at de som læreren ser sliter, de blir plukket ut liksom. Og at de får ekstra hjelp.

C: Det synes jeg burde være helt klart at alle burde få sånn hjelp. Uten at noen trenger å ringe eller styre.....

Calle vektlegger at tilpasset opplæring bør være en selvfølge, og at de som sliter ikke burde trenge å be om denne hjelpen selv. Han mener det er skolens og lærerens ansvar å se de elevene som trenger ekstra hjelp. Tidligere i samtalen sier Calle noe om at han ikke er særlig flink til å be om hjelp. Han vil gjerne klare ting selv, og mener at det å spørre om hjelp er siste utvei hvis det er noe han ikke får til.

C: Når jeg har problemer og prøver å finne ut av ting så prøver jeg å gjøre det selv. Siste utvei er å spørre noen.

Han forteller også at dette er noe som gjelder hele familien hans.

C: Familien min er veldig sånn at de klager ikke når det er et eller annet. Hvis de har skadet seg ellernoe...så du blir jo veldig sånn....prøver å holde det tilbake og skjule det litt.

Det kan virke som om Calle opplever det som et nederlag å be om hjelp. Han vil helst klare ting på egenhånd, en holdning han har fått med seg hjemmefra. Samtidig sier han at han ikke fikk ekstra hjelp på barneskolen fordi det manglet tid og midler. Hvem har formidlet dette til han? Har læreren eller skolen gitt uttrykk for det? Eller er det en virkelighet han har konstruert selv for å rettferdiggjøre at han ikke ber om hjelp? Ved å flytte årsaken over på systemet blir det kanskje lettere å akseptere at det bare er sånn det er?

4.2.3 “Det går opp i opp at jeg ikke liker det og at jeg sliter med det....”

Calle snakker om at han synes det er viktig at læreren ser de som sliter og setter inn tidlige tiltak. Han kobler sammen negative mestringserfaringer med uro og bråk i klassen.

C: Altså, det er de som er ukonsentrert, det er de som ofte ikke får det til og. For de orker ikke fordi de ikke klarer og skjønner ikke. Og da gjør de andre ting, og prater og surrer.

I: Mm

C: De som skjønner det synes ofte det er artig fordi de får det til. Og da jobber de hele timen ikke sant. Da går jo tida fort, og da blir det ikke sånn at de forstyrrer og sårne ting.

Calle beskriver her hvordan det er lett å bli ukonsentrert og bråkete hvis man opplever at man ikke får til ting. Det er lett å miste interessen for ting man ikke mestrer. Han kobler mangel på interesse og motivasjon sammen med mangel på mestring

C: Det går litt opp i opp at jeg ikke liker det (norsk) og at jeg sliter med det holdt jeg på å si....for jeg har ikke lyst til å jobbe med det. Jeg interesserer meg ingenting for det.

Videre trekker han igjen paralleller til treningen han driver med når han sier:

-Men når jeg begynte å trene, da ble jeg interessert, og satte meg inn i det, og jeg har lest masse. Prøver å forstå ting og finne ut av ting. Sånn gjør jeg det og sånne ting. For da gjør jeg det riktig og da får jeg et bra resultat så fort som mulig.

Her sier Calle noe om at teori kan bli intressant å lese hvis det handler om noe man er interessert i. Og ved å ha praktiske knagger å henge teorien på kan målet med teorien bli klarere enn kun lesing i seg selv. Ved å bruke verksted og lab i skolesammenheng kan teoriundervisning oppleves mer relevant og det kan være lettere å motivere seg til å lese.

Det er tydelig at Calle i stor grad er resultatsorientert. Han jobber for å nå målene sine på den ene eller den andre arenaen. Han sier hele tiden at han ikke liker teori, men at teorien i seg selv kan bli intresant hvis det handler om noe han intresserer seg for. Det er altså ikke teorien i seg selv han opplever som problematisk, men heller det å motivere seg til å lese teori som han ikke oppfatter som meningsfull. Som han ikke ser noe umiddelbart mål med. Fokuserer skolen for lite på å gjøre teorien som presenteres intressant og målrettet? Og kobles teorien opp mot praksis på de yrkesfaglige videregående studieretningene, slik det presiseres i læreplanen at det bør gjøres?

4.3 Jorunn:

Jorunn går første året på restaurant og matfag. Hun sier hun alltid har vist at det er innenfor dette hun ønsker å utdanne seg og har en drøm om å bli konditor. Hun har slitt med psykiske problemer i flere år, og har blitt fulgt opp av helsetjenesten. Problemene har skapt utfordringer både på skolen og på hjemmbane, og hun forteller om en vanskelig ungdomskoletid med mye mobbing og få gode venner. Da hun startet på videregående merket hun fort at det ble for mye for henne. Hun vurderte å slutte etter noen måneder. Helsesøster tok imidlertid tak i situasjonen og Jorunn fikk tilbud om å ta det første året på deltid. På den måten fikk hun mer tid til å konsentrere seg om enkelte fag, og til å gjøre det best mulig i disse.

4.3.1 “Ta deg sammen og få det gjort”.

Jorunn forteller om en vanskelig tid på ungdomskolen, med mye mobbing. Hun har slitt med psykiske problemer i flere år, og har hatt vanskelig med å tilpasse seg sosialt. Lærerene har ikke gjort noe særlig for å gjøre situasjonen lettere, og hun beskriver det som at hun selv ble stilt ansvarlig for vanskelighetene hun møtte på.

-Jeg synes ikke ungdomskolen på en måte var noe bra. Det var liksom sånn, hvis du hadde problemer så ble det ikke på en måte sånn....Det brydde de seg ikke om liksom. Du måtte ta deg sammen og skjerpe deg liksom, og få det gjort.

Det virker som at Jorunn ikke opplevde at lærerene og skolen tok hennes problemer på alvor. Hvis hun slet i fagene var det hennes egen skyld, og hennes eget ansvar å ordne opp i. På videregående ble ting anderledes.

Jorunn har fått tilpasset sin opplæring ved at hun tar første året på videregående over to år, fordi hun følte at belastningen ble for stor. Hun forteller at skolen hadde mange tilbud når det ble klart at hun ikke ville klare det ordinære studieløpet.

-Ja, det med at jeg fikk tilbud om å gå over to år synes jeg på en måte, det er et veldig bra tilbud føler jeg. De kunne jo bare ikke giddet å bry seg og bare, ta deg sammen liksom.....fiks det liksom....Men helsesøster og sånn her er veldig bra, et veldig bra tilbud. Jeg synes det er mye tryggere å være her enn på ungdomskolen på en måte.

Ved å få tilpasset opplæringen etter sine egne forutsetninger virker det som at Jorunn opplever seg sett og møtt. Hun føler seg inkludert, og ikke bare problematisert, som tidligere. På den måten fungerer skolen som en inkluderende arena. Det er interessant at hun i likhet med Jens bruker begrepet *trygghet* når hun snakker om skolen. Hva ligger i dette, og på hvilken måte har det betydning at skolen oppfattes som en trygg arena?

Jorunn sier at hun synes videregående er lettere enn ungdomskolen, faglig sett. På spørsmål om hvorfor hun synes det svarer hun:

-Nei jeg synes det er lettere. Det er mye lettere. Ihvertfall sånn som i matte, så er jeg mye flinkere til å gjøre matte som på en måte er sånn....praktisk. Og vi har jo noe matte som alle går igjennom, og så har vi RM (restaurant og matfag) matte. Og på en måte, jeg synes det er mye lettere enn det som jeg fikk på ungdomskolen.

Jorunn forteller at undervisningen på ungdomskolen var preget av mye bruk av forskjellige vikarer, og tradisjonell tavleundervisning.

-På ungdomskolen var det liksom sånn...da hadde vi vikarer her og der og...Jeg skjønnte ingenting av hva vi skulle med noe av det vi gjorde

Hun beskriver videre hvordan matteundervisningen nå er nært knyttet opp til yrkesfagene som hun har på restaurant og matfag. Det handler i større grad om å bruke matte på en praktisk måte, og å lære ved å bruke praktiske eksempler. Intervjuer spør om hun tror det at det føles lettere nå kan henge sammen med at hun nå har bedre tid, siden hun tar første året på deltid.

-Det tenker jeg egentlig ikke så mye på, fordi jeg er nok ikke så flink til å sette meg ned å bruke lang tid på leksene selv om jeg har god tid. Men jeg tror det har mer med det at vi har flinkere lærere, og at det er mer praktisk i tenkinga. Og da skjønner jeg det bedre. Fordi, jeg synes matte der du bare sitter å skal skrive på papiret, du vet ikke hva du skal bruke det til liksom.....det er veldig vanskelig for meg å forstå. Mens når det er mer sånn.....ja, du skal for eks regne hvor mange prosent kjøtt du skal skjære av for at det skal bli så og så mye og sånn....Da er det litt enklere å forstå. Selv om alle sier at matte på videregående er jo så mye vanskeligere. Men det synes ikke jeg. Fordi jeg har jo gått opp nesten to karakterer.

På samme måte som Calle trekker Jorunn fram at ved å gjøre teoriundervisningen mer praktisk så oppleves den som mer håndterbar og forståelig. Ved at yrkesfagene og realfagene kobles sammen er det lettere å se sammenhengen og meningen med undervisningen. Det oppleves som logisk og relevant for utdanningen hun har valgt. Dette er i tråd med det læreplanen sier om koblingen mellom teori og praksis på yrkesfaglige linjer. Jorunn begrunner det at hun nå skjønner hva matematikken skal brukes til med blant annet flinke lærere. Hvis man antar at formidlingsmetodene som velges i skolen i stor grad blir definert i det handlingsrommet som Nordahl (2010) beskriver at lærerene har er det interessant at denne historien viser tydelige forskjeller mellom ungdomskolen og videregående. Hvorfor benyttes dette handlingrommet så ulikt i de ulike delene av skolesystemet?

Det kunne vært rimelig å anta at Jorunn beskriver videregående som faglig lettere fordi hun nå kun har 50% studiebelastning. Hun har ikke like mange fag å lese på samtidig og dermed følger mer tid til hvert enkelt fag. Dette avkrefter hun imidlertid, og det hun

tillegger vekt er en mer praksisnær undervisningsstruktur som forklaring på at hun har økt sine karakterer.

4.3.2 “Jeg blir sur på meg selv og så funker ingenting”

Jorunn forteller at det følte som en lettelse når hun fikk tilbud om å ta første året på videregående over to år. Da hun begynte på videregående følte hun seg fort overveldet. Hun sier at hovedgrunnen til dette var personlige forhold. Hun sliter med psykiske ting som tar bort konsentrasjonen på skolen. Jorunn beskriver seg selv som en perfektjonist, og det at hun ikke fikk til skolearbeidet på den måten hun ønsket gikk utover motivasjonen.

-Fordi, det stressa meg veldig....i hverdagen. Fordi jeg er litt sånn perfektjonist. Jeg er litt sånn at....jeg visste at det var det her jeg skulle, og jeg vil gjøre det bra på en måte. Også fikk jeg det ikke så bra til, og da på en måte så gir jeg litt opp. Også blir jeg sur på meg selv også funker ingenting.

Jorunn ser det som en god løsning at hun fikk konsentrere seg om noen få fag om gangen, og heller bruke et år ekstra. Hun følte seg møtt på sine behov, og slapp å føle seg utilstrekkelig. Hun forteller at hun har hatt mye fravær tidligere, men etter at hun begynte å gå på deltid har hun ikke hatt noe fravær i det hele tatt. Det kan tyde på at hun har fått mer motivasjon og opplever at hverdagen er mer håndterbar. I dette tilfellet har skolen vist fleksibilitet og tilpasset undervisningen etter Jorunn sine forutsetninger og behov, slik det står i læreplanen at alle elever har krav på. Hun er fortsatt i klassemiljøet, og følger klassen sin i de fagene hun tar. Likevel kan det argumenteres for at en slik tilpasning av opplæringen fører til en viss form for ekskludering fra klassemiljøet og skolen. Jorunn snakker imidlertid kun positivt om ordningen, og det virker ikke som dette er et tema for henne. Det vil likevel være interessant å diskutere om denne formen for tilpasset opplæring kan være et steg i retning av ekskludering og marginalisering.

4.4 Jens Arne

Jens Arne står for tiden utenfor skolesystemet. Han strøk i to fag på videregående og fikk derfor ikke gå videre og ta studiekompetanse, noe han i utgangspunktet ønsket. Han er nå innenfor NAV sitt tilbud til unge som står utenfor arbeid og utdanning, og får hjelp til å ta opp disse to fagene. Jens Arne har bodd deler av grunnskoletiden sin i utlandet, og har derfor erfaring fra andre skolesystemer enn det norske. Han har flyttet mye, og hatt personer som har kommet og gått i livet hans. Han har nå gått et år på to ulike yrkesfaglige

linjer, og begynte så på almann påbygging. Jens Arne forteller at han slet med motivasjonen det siste året, og at han derfor ikke klarte å gjennomføre. Det ble for mye teori.

4.4.1 “Det ga meg på en måte et pusterom..”

Jens Arne tar nå opp de to fagene han mangler gjennom voksenopplæring to ganger i uka. Han er fornøyd med å kunne bruke mer tid på fagene og tror at han kan få det bedre til på denne måten.

-Så kan jeg på en måte.....jeg kan jo ha litt oftere pauser. For på skolen så kan du nesten ikke ta pauser når det er på selve skolen egentlig. Det er jo de bestemte pausetidene og sånn så....

Her sier Jens Arne noe om at strukturen på skolen ikke er den mest ideelle for han. Han presterer bedre når han får mulighet til å ta flere pauser og bruke mer tid på ting. Samtidig innfinner han seg med at skolen er bygd opp på denne måten, og at denne strukturen er en del av skolesystemet. Hva sier dette om skolens maktposisjon i samfunnet? Videre forteller Jens at disse pausene han sier er viktig for han ikke nødvendigvis trenger å være pauser med fri, men heller pauser med variasjon. Da han gikk på yrkesfaglig videregående hadde han ikke problemer med teorifagene fordi han følte at den praktiske opplæring ga han denne variasjonen.

-Jeg tror nok det var fordi det var mye praksis. Det var liksom en del praksis, vi lærte om å sveise og.....sånt, så det var ikke liksom bare teori. Og jeg tror det ga meg på en måte nok pusterom eller hva jeg skal kalle det, for å på en måte komme meg igjennom teorien da.

På samme måte som Jorunn beskriver Jens Arne at variasjon mellom praksis og teori kan skape bedre læringsvilkår, kanskje særlig for de elevene som er mest praktisk anlagt. Ved at trykket og intensiteten på den teoretiske undervisningen ikke blir så stort, kan det oppleves mer håndterbart og ikke så overveldende. Men er det ikke rimelig å anta at disse elevene har hatt dette behovet også i tidligere skoleår? Kan disse historiene tyde på at dette i mindre grad blir ivaretatt på ungdomskolen?

4.4.2 “Jeg ble angrepet istedenfor”

Jens Arne forteller at han flyttet til utlandet når han skulle begynne i tredje klasse. De første årene på barneskolen slet han mye med sinneproblemer, og dette førte til konflikter på skolen. Han beskriver hvordan han raskt ble gjort det klassens syndebukk, og at han ofte fikk skylda for ting han ikke hadde gjort. Han opplevde at sinneproblemene ble ikke møtt med noen form for forståelse eller hjelp.

Jeg fikk jo liksom.....og når jeg var ganske lett opphissa...og forståelig forsåvidt men....det var jo ikke liksom alltid min skyld. Og jeg fikk jo liksom aldri noe støtte eller noenting fra lærerene. Jeg var liksom alltid den som fikk skylda isteden for at jeg fikk hjelp med det (sinneproblemene).

Jens Arne forteller videre at når han flyttet til utlandet ble disse sinneproblemene håndtert på en helt annen måte, og etterhvert forsvant de helt.

-Når jeg flyttet til utlandet så var det på en måte veldig mye mer tålmodighet....ja de var bare veldig mye mer tålmodige og hjalp meg mye i starten siden jeg ikke kunne språket heller. Der fikk jeg den aller beste behandlingen jeg kunne fått av lærerene.

Her trekker Jens Arne frem tålmodighet fra lærerene som et viktig element for at han klarte å få kontroll over sine sinneproblemer. Jeg opplever at han sier at han følte seg møtt, og at lærerene ønsket å forstå han. Videre sier han at han selv opplever det norske skolesystemet som mer fordomsfullt enn det utenlandske som han har erfaring med.

-I Norge så er vi jo egentlig litt stengte, og vi har litt fordommer egentlig. I hvertfall det jeg har merka nå som jeg har bodd i utlandet en del. Jeg tror kanskje det har noe med at på en måte.....noe som de ikke...forstår helt. De lærerene på en måte, de forsto liksom ikke helt hvorfor jeg ble sur eller.....så de, isteden for å prøve å forstå hvorfor så bare dytta de det vekk og ignorerte det sistedenfor. Eller jeg ble.....angrepet istedenfor.

Her sier Jens Arne noe om at hans opplevelse er at lærerene ikke ønsket, eller klarte og ta tak i hans problemer som de kanskje oppfattet som uforståelige. I stedet for å se på hans adferd i lys av kontekst ble problemet lagt over på han og sannsynligvis forklart ut i fra årsaker i han selv. Ved å ikke betrakte skolesystemet og undervisningsopplegget som forklaring på Jens Arne sine problemer kunne skolen fraskrive seg ansvar og dermed slippe å ta tak i det. Hva forteller dette om skolens makt til å reproducere ulikheter i samfunnet?

Bruker lærerene her sitt handlingsrom til å styre skolens kultur og verdigrunnlag for å ivareta sine egne interesser?

Jens Arne forteller at når han flyttet tilbake til Norge igjen i midten av ungdomskolen oppsto det igjen konflikter med lærerene. Han følte han ikke fikk den hjelpen han trengte, og karakterene hans som hadde vært bra mens han gikk på skole i utlandet, fallt. Samtidig gikk moren og stefaren hans fra hverandre, og han forteller at stefaren alltid hadde vært den som presset han til å jobbe med skolearbeidet og gjøre det bra. Jens Arne gikk ut av ungdomskolen med dårlige karakterer, og kom kun inn på tredjevalget sitt på videregående.

-Hadde jeg på en måte ikke hatt noen konflikter med lærerene og sånn, og bare kunne gjort greia mi liksom....så tror jeg nok at jeg kunne gjort det mye bedre. Men stefaren min, han var ganske streng....så jeg fikk jo for eksempel husarrest hvis jeg kom for sent hjem og sånn. Så jeg tror nok også på en måte det at jeg ikke trengte på en måte å være redd for at jeg fikk straff eller sånne ting også gjorde littegrann at jeg ble litt umotivert.....

Jens Arne forklarer her sine dårlige resultater med en kombinasjon av konflikter med lærerene og at stefaren han ikke lenger var tilstede i livet hans. Han mener han kunne gjort det bedre dersom han hadde blitt møtt og forstått på sine behov i skolen. Samtidig sier han at han sannsynligvis ville fått bedre resultater hvis han hadde hatt strengere rammer hjemme. Her virker det som Jens Arne selv gjør litt av det han beskylder skolen for å gjøre, nemlig å plassere skyld i prosesser som er utenfor hans kontroll. Kan dette være en taktikk han bruker for å rettferdiggjøre at han ikke fikk gode resultater?

4.5 Eskil

Eskil er 20 år og er for tiden innenfor NAV sitt tilbud til unge som står utenfor arbeid og utdanning. Han har fullført to år på en yrkesfaglig videregående linje, men strøyk i matte da han valgte å gå allmennfaglig påbygging etterpå. Eskil forteller at han alltid har følt seg anderledes enn det han beskriver som normalen, og at han har blitt mobbet i ti år på skolen. Han har blitt utsatt for både psykisk og fysisk vold, og det har påvirket han både faglig og sosialt. Han forteller at han har både dysleksi, dyskalkuli og konsentrasjonsvansker. Eskil er opptatt av innebandy og spiller aktivt på to lag. Han beskriver seg selv som sosial og utandvent, selv om det er tydelig at han har hatt tøffe tider i livet sitt.

4.5.1 “Skolen skal være et sted som er trygt og godt”

Eskil forteller at han tror at mobbingen han har blitt utsatt for og de faglige vanskene hans henger sammen.

-Fordi da, kanskje du blir fort, ja hvordan skal jeg forklare det da....da har du liksom, skolen skal være et sted som er trygt og godt, men kanskje det ikke er det. Du skal lære der, men kanskje du får en annen utfordring i hverdagen da. Hvor du kanskje begynner å tenke mer på andre ting, og blir umotivert pga du blir mobba. Og ukonsentrert pga det, og mister litt...hva skal jeg si, gløden da. Eller piffen til å faktisk gidde å prøve liksom.

Han forteller at lærerene gjorde lite med mobbingen, og at han tror at det har gått utover det faglige utbyttet han har fått på skolen. Det er interessant at Eskil er den tredje informant som uoppfordret bruker begrepet *trygghet* i sin fortelling. Han kobler her også denne tryggheten, eller mangel på den, sammen med faglige prestasjoner. Det kan virke som at det at han gang på gang fikk negative mestringsopplevelser sosialt har ført til at han har fått negative mestringsforventninger også faglig. Han mistet piffen.

Videre forteller Eskil at han har hatt mye sinne i seg, og at mye av det sinnet kan forklares med dysleksien. Det opplevdes som vondt å ikke få det til, og han fikk aldri tilbud om noe tilpasset opplegg.

-Når du har dysleksi, får du jo, for det stikker seg jo om, og du kjenner bare at du blir urolig i kroppen.....Og i tillegg til det at du vil gjerne få det til, men du klarer bare ikke. Og derfor kan jeg kanskje tenke meg at jeg ble sint eller sur.

Eskil sier her noe om hvordan dysleksi og dårlige resultater henger sammen med adferdsproblemene han slet med. Dette viser hvordan elevens situasjon og utfordringer må forstås utifra en helhetlig kontekst. Sosiale og faglige utfordringer må begge tillegges vekt for å skape en god skolehverdag.

Eskil har strøket i matte 3 ganger. Han har fått vite at hans eneste mulighet for å kunne studere videre er å bestå matte, men han synes det er vanskelig å finne motivasjonen.

-For å være helt ærlig...For jeg synes jo det er veldig kjedelig, for jeg mista jo veldig motivasjonen, når jeg har strøket så mange ganger.

Her beskriver Eskil at det å oppleve nederlag på nederlag i skolesammenheng gjør at han har mistet motivasjonen. Det vil være rimelig å anta at han ikke har særlig stor tro på seg

selv når han skal ta opp i gjen matte for fjerde gang, og at dette vil kunne påvirke hans forberedelser og gjennomføring av eksamen.

4.5.2 “Jeg synes det er viktig med bra lagkjemi”

Eskil spiller innebandy på to ulike lag. Han forteller at han tidligere spilte på A-laget, og at de spilte i serien på et relativt høyt nivå. Han sluttet på laget etter et par år fordi han ikke likte lagmiljøet der, og begynte heller på et bedriftslag på et langt dårligere nivå. Intervjuer spør hvordan det var å gå fra et “proff” lag og til et bedriftslag:

-Nei, jeg synes det var greit. Jeg synes det er viktig at det er en bra lagkjemi, og at alle behandler hverandre med respekt, og det gjorde de ikke på det laget der. Derfor slutta jeg, og det gjør mye med deg som person når det er sånn i en gruppe. Derfor valgte jeg å slutte.

For Eskil var det viktigere å være på et lag med godt miljø, enn å være på det laget som presterte best. Han forteller at på det første laget ble folk hengt ut og ledd av hvis de ikke fikk til alt. Han forteller om en gutt som kom ny på laget, men sluttet etter noen uker fordi han ble plaget for at han ikke var god nok. Treneren tok ikke tak i dette, ihvertfall ikke på en ordentlig måte.

-Han tok vel tak i det men.....etter min mening så burde han tatt det hardere. For det var jo flere personer som holdt på med han da, mot bare en person. Det er jo ikke lett det, når du har mange mot deg på en måte da.

Det virker som at Eskil her trekker paralleller mellom innebandyen og livet sitt i skolen. Han har opplevd å være den som blir stående utenfor og vet hvordan det føles. Inkludering og likeverd er prinsipper som er viktig for han, viktigere enn å være øverst på resultatlista. Dette er også kjernebegreper i intensjonen om en skole for alle. Ved at hovedfokus blir på prestasjoner og resultater kan tanken om samhold og fellesskap komme i bakgrunnen, og veien til marginalisering kan bli kort. Eskil sin historie sier noe om at det sosiale og det faglige i skolen henger nært sammen. Bør ikke skolen oppleves som et inkluderede lag, på lik linje med idretten? Og hvilken mulighet har læreren til å formidle dette til elevene?

4.6 Oppsummering av funnene

I disse fem informanthistoriene fremkommer det likheter som som vektlegges som betydningfulle for ungdommenes liv i skolen. Undervisningsstrukturen på ungdomskolen kritiseres av alle. At undervisningen i stor grad besto av tradisjonell teoretisk kunnskapsformidling trekkes frem som negativt. Flere av informantene forteller at de ofte følte at de ikke forsto hva de skulle bruke det de lærte til. Samtidig snakker alle positivt om det mer praktisk rettede fokuset som finnes på yrkesfag. En mer praktisk tilnærming til fagene trekkes frem som positivt både for å forstå teorien bedre, og for å få en avveksling fra tradisjonell teori. Ingen av informantene har i følge dem selv fått noen form for tilpasset opplæring i fag på ungdomskolen, selv om det tydelig fremkommer at de har hatt faglige problemer.

I tillegg til denne tilnærmingen til fag som opplevdes negativt på ungdomskolen forteller 4 av informantene om sosiale problemer på ungdomskolen. De snakker om utfordrende relasjoner til både lærere og medelever, og formidler alle sammen en følelse av å ikke bli forstått. I forbindelse med dette trekker 3 av informantene frem begrepet trygghet, og forteller hvordan mangelen på dette har påvirket deres liv i skolen. Flere av ungdommene snakker om at de har følt seg anderledes enn de andre.

Videre i avhandlingen vil disse informanthistoriene diskuteres i lys av teori for å kunne si noe om hvordan skolen som arena kommer tilsyne i disse fortellingene.

5 Hva forteller informanthistoriene om skolen som en inkluderende og likeverdig arena?

I dette kapitlet vil jeg bruke de historiene som er presentert i forrige kapittel og drøfte disse opp mot relevant teori og forskning. Jeg vil på den måten prøve å danne et bilde på hvordan skolen som en inkluderende og likeverdig arena kommer til syne i informanthistoriene.

Analysen er bygd opp rundt tre sentrale temaer: Undervisningsstruktur, tilpasset opplæring og mestring. Disse hovedtemaene er valgt ut fra hva som er tillagt vekt i informantenes historier, og på bakgrunn av det som fra politisk hold er omtalt som viktig for å nå intensjonen om en skole for alle. I tillegg vil jeg drøfte to begreper som ungdommene selv introduserer i historiene sine, og som er nært knyttet opp mot inkludering og likeverd: Trygghet og Lagkjemi. Gjennom analysen vil jeg vise hvordan disse elementene påvirker hverandre, og får betydning for elevenes opplevelse av skolen.

Videre vil jeg forstå strukturelle forhold i lys av historiene og på den måten trekke tråder mellom mikro og makronivå. I den forbindelse introduseres ytterligere to begreper: klasse og makt. Hvordan kommer dette til syne i informanthistoriene? På den måten sees informantenes opplevde virkelighet i forbindelse med skolens struktur og overordede føringer. Hensikten er å forklare strukturens påvirkning på individet, og omvendt. Samtidig forstås informanthistoriene i lys av intensjonen om en skole for alle, og det drøftes hvorvidt skolen i det hele tatt jobber mot dette målet, bevisst eller ubevisst.

Videre sees intensjonen om en skole for alle i lys av det utvidede velferdsbegrepet, og det diskuteres hvorvidt målet kan betraktes som realistisk innenfor velferdstatens grenser. Teori og forskning brukes for å belyse temaene og svare på avhandlingens problemstilling.

Til slutt diskuteres hva som kan tenkes å være årsaken til det som betraktes som hovedfunnet i denne studien – at disse historiene tegner et bilde der den norske skolen ikke bare er langt unna å nå målet om en skole for alle, men også i svært liten grad jobber aktivt for å komme dit.

5.1 Skolen som kunnskapsformidler

5.1.1 Hvordan formidles kunnskap i skolen?

Måten kunnskap formidles på i skolen sier noe om hva skolen som representant for samfunnet anser som god læring. Denne formidlingen får betydning for elevene i deres skolehverdag (Manger, Lillejord & Nordahl 2013). Informantene forteller om skoleerfaringer der undervisningsstrukturen har fått positiv eller negativ betydning for deres opplevelse av skolen. Forholdet mellom teori og praksis i undervisningen trekkes frem i flere av historiene. Jorunn forteller at hun synes videregående er lettere enn ungdomskolen og begrunner det i at mer praktisk undervisning gjør teorien mer forståelig. Jens Arne beskriver at de praktiske fagene på videregående ga han den avvekslingen han trengte for å klare å motivere seg for teorifagene. Denne studiens informanter har alle valgt yrkesfaglige linjer på videregående. Dersom man velger å se det som et uttrykk for at disse elevene er mer faglig enn teoretisk anlagt er det kanskje ikke noen overraskelse at de omtaler teoriundervisningen som mer kjedelig enn de praktiske fagene. Samtidig kan det si noe om disse elevenes plass i skolen, og skolens vilje og evne til å skape et inkluderende og likeverdig fellesskap.

Jorunn forteller at hun synes det faglige på videregående er lettere enn det var på ungdomskolen. Grunnen til dette tror hun er at undervisningen på videregående er tettere knyttet til praksis, og dermed lettere å forstå. Hun beskriver hvordan hun på ungdomskolen ofte satt med følelsen av at hun ikke visste hva hun skulle bruke det de lærte til. På samme måte forteller Jens at teoriundervisning gjør at han mister interessen fort. Hans favorittfag er å være på verksted, der undervisningen formidles gjennom praktiske eksempler. Også Calle og Jens Arne snakker om at praktiske fag oppleves som mer meningsfullt for dem enn teoriundervisning.

At alle disse informantene beskriver det samme negative trekket ved undervisningen på ungdomskolen er interessant. Det er tydelig at denne delen av grunnskolen i stor grad for dem har bestått av tradisjonell teoriundervisning og lite praksis. I artikkelen *Møte med en hegemonisk skole og handlende ungdom* (Nordahl, 2003) argumenteres det for at skolens valg av undervisningsmetoder og måter kunnskap blir formidlet på i stor grad er påvirket av kultur og skolens ønske om å opprettholde sin posisjon. Det samme bemerkes i Bourdieus reproduksjonsteorier (Bourdieu & Passeron, 2006). Det kan virke som informantenes erfaringer med ungdomskolens undervisningsmetoder er at skolen ikke jobber for inkludering og tilpasning på dette området. Det er grunn til å stille spørsmål ved hvordan

denne tilnærmingen til kunnskapsformidling passer inn i intensjonen om en skole for alle. Nordahl (2010) argumenterer for at måten den norske skolen er bygd opp på favoriserer en viss type elever, og gir disse fordeler i form av læringsutbytte og videre muligheter. På samme måte hevder Bourdieu at utdanningssystemet fronter visse verdier og holdninger som gir fordeler og belønner de elevene som har en bakgrunn som i stor grad sammenfaller med disse (Bourdieu & Passeron, 2006). Calle og Jens forteller i sine historier at de opplevde teoriundervisningen som kjedelig. De forteller begge at de har en uro i kroppen, og særlig Calle beskriver hvordan han må ha noe fysisk å gjøre for å orke å sitte stille når han må. Disse elevenes erfaringer er at skolen i stor grad ønsker egenskaper som ro, orden og disiplin. Undervisningen er bygd opp rundt dette, og ved at de selv ikke klarer å tilpasse seg til det får de en merkelapp som urolige og forstyrrende. De beskriver seg selv som anderledes, noe som tyder på at normalitetsbegrepet i skolen blir tydelig formidlet, enten bevisst eller ubevisst.

Disse informantene forteller om mye ensformig kunnskapsformidling på ungdomskolen. Man kan anta at dette sier noe om skolens verdigrunnlag, og hva som her ansees som god læring. Disse læringsmetodene har ikke opplevdes som positive for informantene, og alle forteller om negative mestringsopplevelser fra ungdomskolen. Dette kan tyde på at likeverd og inkludering er begreper som ikke har vært reflektert over ved valg av undervisningsmetoder, eller at det har blitt nedprioritert til fordel for andre interesser og hensyn. Dermed har ikke skolen på dette området fungert som en inkluderende arena for disse ungdommene.

Strukturen i den moderne skolen, der elevene i stor grad forventes å ta ansvar for egen læring er ikke nødvendigvis pedagogisk fremmede for alle elever. Noen trenger kanskje tettere oppfølging av læreren, og mer lærerstyrt undervisning (Damsgaard, 2007). Calle er den eneste av informantene som snakker om hvordan denne formen for undervisning oppleves. Han sier at han jobber godt på egen hånd, og at han liker at han har litt friere tøyler på videregående. De andre informantene snakker ikke om hvordan ansvar for egen læring har påvirket deres erfaringer, men Jorun snakker gjentatte ganger om at lærerene ikke gadd å bry seg når hun hadde problemer. Det kan forstås som at hun hadde ønsket en tettere oppfølging av lærerene enn hun fikk, og utfra historien er det rimelig å anta at dette gjelder både faglig og sosialt. Manger, Lillejord og Nordahl (2013) argumenterer for at et stort fokus på læring som elevens eget ansvar, og for lite fokus på planlegging og oppfølging av denne praksisen kan føre til at læringsutbyttet for enkelte elever kan reduseres over flere år og føre til store faglige handicap. På denne måten mener Bourdieu

at samfunnet utøver symbolsk vold mot disse elevene, ved at alle ikke får de samme reelle mulighetene innenfor utdanningssystemet (Bourdieu, 1996).

Ved at skolens måte å formidle kunnskap på i liten grad aktivt baserer seg på inkludering og likeverd vil det reise seg klare utfordringer med å tilby en skole for alle. Dersom undervisningen som tilbys i seg selv åpner for muligheten for marginalisering og klasseskille, vil veien mot likhet være lang. Dersom skolens struktur bygges opp rundt en gjennomsnittselev med bestemte verdier og egenskaper, og gir denne type elever fordeler fremfor andre i måten kunnskap formidles på, vil inkludering og likeverd ikke kunne oppnås. Kanskje er forholdet mellom praksis og teori nødvendig å ta se på for å oppnå dette?

5.1.2 Forholdet mellom teori og praksis

Calle og Jens sier begge to at de kunne ønsket seg mer praktisk undervisning på ungdomskolen. Jens forteller at verkstedfag er det eneste favorittfaget han noen gang har hatt, mens Calle beskriver hvordan skolen oppleves mer intressant når han slipper å sitte på en stol hele dagen å skrive. Damsgaard (2007) beskriver hvordan varierte undervisningsmetoder vil kunne bidra til å vekke interesse og engasjement i en sammensatt elevgruppe. Ved å inkludere elevene både i utviklingen av undervisningsopplegget og i evalueringen i etterkant vil det kunne skapes et slags eierforhold til undervisningen fra elevenes side, noe som kan føre til et større engasjement og ønske om å gjøre det bra. Samtidig er dette en måte for læreren og anerkjenne hver enkelt elev på, og å vise at elevene taes på alvor (Damsgaard, 2007). Ved å forme og tilpasse undervisningsmetodene kan skolen aktivt jobbe for å bli en skole for alle. Disse informantenes erfaringer fra ungdomskolen tyder imidlertid ikke på en slik holdning fra skolens side.

Jorunn forteller i sin historie at teoriundervisningen på videregående oppleves som lettere enn på ungdomskolen fordi hun nå forstår hva teorien skal brukes til når den knyttes opp mot praksisfagene. Ved å bruke praktiske knagger til å henge teorien på ble det mer forståelig og dermed mer intressant. Flere av informantene trekker frem vanskeligheter med å motivere seg til å lese teori kun for teoriens skyld. Ofte bruker ikke læreren tid på å forklare intensjonen med kunnskapen som formidles, og målet med læringsprosessen kan dermed være uklart for elevene (Damsgaard, 2007). Jorunn sin historie tyder på at den videregående skolen i dette tilfellet jobber for å ha en tett kobling mellom teori og praksis, og de teoretiske fagene virker dermed relevante i forhold til den fagutdanningen hun har valgt. Også Jens Arne snakker positivt om forholdet mellom teori og praksis i sitt første

skoleår på videregående. Han beskriver hvordan den praktiske undervisningen ga han det han kaller pusterom i hverdagen, og at han dermed klarte å henge med også i teorifagene han hadde vært negativt innstilt til på ungdomskolen. På den måten tyder både Jorunn og Jens Arne sin historie på at den videregående skolen og ungdomskolen er tilpasset ulike typer gjennomsnittselever. De elevene som har behov for en mer praktisk tilnærming til undervisningen får ikke mulighet til å få oppfylt dette før på videregående, og da kan det allerede være etablert faglige hull som er vanskelige å tette.

5.2 Mestringsopplevelser

“Det er et mål at alle elever skal oppnå grunnleggende ferdigheter og oppleve mestring og utfordring i skolen”. (Regjeringen, Kunnskapsdepartementet)

Alle de 5 informantene snakker om mestring på ulike måter. Følelsen av å ha mestret eller ikke mestret skolen faglig eller sosialt kommer til uttrykk i alle historiene. Albert Banduras teori om mestring viser viktigheten av å se på en persons adferd i samspill med den konteksten som personen fungerer innenfor. Adferd kan ikke forstås som en adskilt prosess, men må betraktes i forhold til det miljøet som er gjeldene rundt personen (Manger, 2013). På samme måte beskriver Nordahl (2010) hvordan individet påvirkes av de sosiale arenaene det fungerer innenfor, og hvordan individets handlinger kan og bør forstås i lys av disse sosiale systemene. I følge Banduras teori vil elevenes forventning om egen mestring påvirke handlingene i skolesammenheng og videre miljøet i klasserommet. Lav forventning til egen mestring vil føre til at eleven i stor grad vil ønske å unngå å utføre oppgaven, og kanskje heller bidra til å skape uro og bråk i timen. Dette vil igjen kunne føre til et negativt læringsmiljø, og påvirke hele gruppen (Manger, 2013).

Banduras teori sier samtidig noe om at forventning til mestring vil skapes i det han kaller sosial sammenligning. Dette innebærer at mennesket sammenligner seg selv med andre som oppfattes å være mest mulig lik en selv. Disse andres oppnåelse av mestring vil virke motiverende på den måten at det vil være et mål på hva en selv kan forvente å klare. Det viktige her er at sammenligningsobjektet må være en person som oppleves som nogenlunde likeverdig på det feltet som mestring skal oppnåes. På den måten vil ikke faglig sterke medelever automatisk kunne bidra til å skape mestringsopplevelser hos faglig svake elever (Skaalvik & Skaalvik, 2013). På samme måte kan dette brukes til å forklare hva som sannsynligvis skjer når en gruppe elever blir stemplet som faglig svake og tatt ut av klassen på bakgrunn av at de ikke mestrer undervisningen. Det er rimelig å anta at disse elevene i stor grad identifiserer seg med hverandre, og derfor vil konstruere sin

mestringsforventing gjennom slik sosial sammenligning. Det Jens forteller om læreren i sin historie kan tenkes å forsterke den negative forventningen disse elevene har til å mestre matematikkfaget.

I Calle sin historie er han tydelig på hva læreren bør se etter når det gjelder å plukke ut de elevene som sliter faglig. Han beskriver hvordan det ofte er de som bråker og lager tull i timen som ikke mestrer det faglige. De gidder ikke å prøve fordi de er vant til å ikke få det til. Sett i lys av Banduras teori om mestring viser dette hvordan gjentatte negative mestringsopplevelser fører til negativ mestringsforventning senere. Sannsynligvis har disse elevene gjentatte ganger opplevd å mislykkes på skolen. De mangler dermed tro på at de vil kunne klare å utføre oppgavene på en tilfredstillende måte, og velger derfor å drive med andre ting isteden. Det er naturlig for mennesket å ønske å unngå situasjoner der man har hatt negative opplevelser tidligere. Dette kan forstås i lys av teorien om rasjonelle valg, der individet betraktes som en rasjonell aktør som tar sine valg basert på erfaringer og forventninger. Alle elevens handlinger i skolen må betraktes som intensjonelle, som midler for å nå et ønsket mål. Ved å heller ta på seg rollen som bråkmaker og lage uro i klassen kan eleven unngå de faglige situasjonene der han har opplevd nederlag før. Målet blir dermed oppnådd (Nordahl, 2010; Aakvaag, 2008). På samme måte beskriver Calle i sin historie hvordan de som får til skolearbeidet ofte er de som jobber hardt, og som føler at timen går fort. Fagstoffet blir intressant når man får det til, og det tenner gnisten til å lære mer. Banduras teori viser hvordan opplevelser av mestring fører til forventning av mestring senere, og en motivasjon til å prestere (Manger, 2013) Dette vil påvirke elevens adferd på en positiv måte, slik Calle forteller i sin historie. Det blir gøy når man får det til. Miljøet vil også påvirkes av elevenes adferd, og et positivt læringsmiljø skapes i interaksjon med entusiastiske og ivrige elever. På den måten er person, adferd og miljø nært knyttet sammen (Manger, 2013).

Eskil beskriver også i sin historie hvordan adferd henger sammen med personlige faktorer som mestring og motivasjon. På spørsmål om hva han tror var årsaken til at han fremsto som sint eller sur svarer han at han tror det var fordi han ikke fikk til skolearbeidet. Adferden hans ble på den måten påvirket av hans manglende mestring og det er rimelig å anta at dette også påvirket klassemiljøet. I Eskil sin historie er det også lett å se hvordan påvirkningen er gjensidig. Når han snakker om at han har blitt mobbet beskriver han hvordan det har påvirket hans motivasjon og konsentrasjon i skolearbeidet. Han føler at han har gjort det dårlig faglig på grunn av mobbingen. På den måten fikk miljøets påvirkning betydning for hans opplevelse av mestring i skolen. Eskil sin historie viser

dermed at manglende mestring sosialt i skolesammenheng kan få betydning for elevens faglige prestasjoner.

Å bidra til at hvert enkelt individ opplever mestring i skolehverdagen er et sentralt prinsipp i intensjonen om en skole for alle. I det ligger det ikke at alle skal mestre det samme, eller oppnå samme faglige resultatet. Skolens oppgave er å sørge for at hver enkelt elev får realisert sitt potensiale og får faglige utfordringer tilpasset sine forutsetninger og nivå (Damsgaard,2007; Hansen & Mastekaasa,2013). Jorunn forteller hvordan hun mistet motivasjonen til å jobbe med skolearbeidet når hun følte at hun ikke klarte å henge med. Hun beskriver hvordan alt følte håpløst og hun ble sint på seg selv når hun ikke klarte å oppnå de resultatene hun ønsket. Hun beskriver seg selv som en perfektionist, og tok det som et stort nederlag å ikke mestre skolen. Negative mestringsopplevelser førte på den måten til at hun ikke presterte på sitt beste og hun ble hengende etter. Hun så det som en løsning å slutte på skolen for å unngå følelsen av nederlag hver dag. På den måten er det å skape opplevelser av mestring knyttet sammen med problemet med frafall i skolen. Ved å gi elevene positive mestringsopplevelser fra tidlige skoleår vil de bygge opp en tro på seg selv som kan virke forebyggende på frafallsproblematikken. Calle er tydelig på at det å oppleve mestring gir motivasjon og vilje til å prøve seg på utfordrende oppgaver senere. I motsetning til Jorunn kan det imidlertid se ut som at Calle har mange positive mestringsopplevelser med seg fra hjemmebane. Han trekker paralleller til padlingen han har drevet mye med sammen med sin far, og forteller at noen ganger har han måttet presse seg selv til ting han egentlig ikke hadde lyst til i utgangspunktet, for å mestre. Det kan virke som dette er en holdning som påvirker han i skolesammenheng også, og han forteller at han har jobbet hardt for å oppnå resultater. Han understreker at det har vært tungt og vanskelig, men at det ikke har vært noe alternativ å gi opp. Jorunn sin historie inneholder en beskrivelse av barndommen som utfordrende og vanskelig. Hun har hatt mye sosiale problemer, og blitt mobbet på skolen. Det kan virke som at hun i større grad enn Calle har mange negative mestringsopplevelser fra privatlivet med seg. Kanskje har dette ført til at hun ikke har den troen på seg selv som trengs for å motivere seg til å jobbe hardt på skolen.

Bourdieu omtaler mestring som nært knyttet opp til begrepene sosial og kulturell kapital. Særlig vil en kombinasjon av disse to være en sterk indikator for mestring. På samme måte vil mangel på sosial og kulturell kapital være en dårlig indikator (Ekeland & Heggen, 2007). Jorunn forteller at hun har få venner, og at famililivet hennes er fylt med konflikter og vanskelige forhold. Dette kan tolkes som elementer som negativt påvirker Jorunn sin mulighet til å mestre. Man kan altså si at forutsetningene for mestring er avhengig av

individuelle kunnskaper og holdninger, men også av evnen den enkelte elev har til å benytte seg av disse ressursene. Det siste er i stor grad avhengig av nettverket, relasjonene og kontaktene rundt eleven (Ekeland & Heggen, 2007). Dette er tydelig i Calle sin historie, der faren beskrives som en som har lært han mye, og tatt han med på aktiviteter der han har opplevd mestring. Jorunn beskriver imidlertid sitt forhold til både mor og far som konfliktfylt, og det er rimelig å anta at dette har ført til at foreldrene til Jorunn ikke har opptrådt som ressurser i hennes liv på samme måte som i Calles. På den måten kan man si at mestring også må forstås i lys av kontekst og ikke kun som en individuell prosess (Ekeland & Heggen, 2007).

5.3 Tilpasset opplæring

“Opplæringen skal tilpasses evnene og forutsetningene til den enkelte eleven, lærlingen og lære kandidaten” (Opplæringsloven, § 1-3).

For å skape en inkluderende og likeverdig skole for alle er tilpasset opplæring en forutsetning. Retten er forankret i læreplanverket og skal sikre at alle eleven får utnyttet sitt potensiale for læring. Som nevnt i teorikapittelet er tilpasset opplæring noe annet enn den tradisjonelle spesialundervisningen. Inkludering er et nøkkelord, og tanken er å sikre et tilfredstillende undervisningsopplegg for alle uten å bidra til ekskludering og marginalisering (Manger, Lillejord & Nordahl, 2013). Likhet og inkludering innebærer imidlertid ikke at alle skal lære det samme. Damsgaard (2007) viser hvordan en for utstrakt bruk av likhetsbegrepet i undervisningen vil kunne føre til urettferdighet isteden for rettferdighet. Ved at fokuset i stor grad blir på å sikre likhet i undervisningen vil en del av elevgruppen helt klart komme til kort, og ikke få realisert sitt potensiale (Damsgaard, 2007). Tilpasset opplæring innebærer at alle har rett til en undervisning som fremmer og understøtter hvert enkelt individs evner, forutsetninger og behov.

I historien til Jens virker det som om skolen selv har gjort sin tolkning av begrepet. Når han ikke mestret den tradisjonelle undervisningen, og endte opp med å lage uro i klassen fikk han tilbud om å forlate klasserommet og ta seg en tur på butikken. På den måten ble roen i klassen gjenopprettet og undervisningen kunne fortsette som før. Dette er sannsynligvis en løsning læreren har valgt fordi det ikke fantes noe formalisert tilbud å benytte seg av. Sett i pedagogisk historisk sammenheng faller denne formen for tilpasset opplæring i stor grad sammen med praksisen som var gjeldende i spesialskolelovens tid. Adferdsproblemer ble på den tiden i stor grad løst ved å fysisk flytte de utfordrende elevene ut av klasserommet, og tilby dem tilpasset undervisning et annet sted.

Hovedargumentet for å fjerne spesialskolene var nettopp å fremme inkludering og mangfold i normalskolen. Fokuset skulle gå fra å skille mellom normalitet og avvik til å fronte en holdning som normaliserer og anerkjenner ulikheter. På den måten skulle den norske skolen bli en inkluderende og likeverdig skole, en skole for alle (Bachmann og Haug, 2006)

Jens forteller hvordan han og de andre urolige elevene i timen fikk tilbud om å forlate timen og gå på butikken. Dette tyder på en holdning fra skolens side til hvordan utfordrende adferd skal håndteres, og peker ikke i retning av inkludering og likeverd. Man kan heller argumentere for at dette vil kunne føre til marginalisering og økt ulikhet. Marginalitet er en prosess i retning av sosial utstøting. Den som blir marginalisert er mer eller mindre utestengt fra arenaer som oppfattes som viktige, slik som skolen i dette eksempelet (Øya & Fauske, 2003). Ved at han og de andre elevene med faglige utfordringer flyttes ut av undervisningen og ikke blir tilbudt et annet faglig alternativ vil den faglige avstanden som man kan anta er tilstede, kun øke. Samtidig foregår det en sosial eksklusjon i denne historien, der “de vanskelige elevene” blir flyttet ut av klasserommet og på den måten blir veldig synlige. Det skapes et tydelig skille mellom de sterke og de svake, mellom “vi” og “de “andre”. I Jens sin historie kan vi anta at skolen ikke fungerer som en arena som gjør de sosiale forskjellene blandt elevene mindre. Tvert i mot, ved at Jens opplever at han ikke passer inn i den konteksten som foregår i klasserommet, vil hans følelse av å være blant de elevene som ikke får til skolen kun øke.

Samtidig er det interessant å spørre seg hvem sine interesser som blir ivaretatt i denne situasjonen. Nordahl (2010) beskriver hvordan kravet om å tilby elevene tilpasset opplæring i noen tilfeller kan skjule det faktum at skolen og læreren selv har en egeninteresse av å få den urolige eleven ut av klasserommet. Dette dekkes over av den gode intensjonen med å støtte eleven og forstå han behov, mens det i virkeligheten er skolens behov for å videreføre sin praksis som ivaretaes (Nordahl, 2010). Er det dette som kommer tilsyne i Jens sin historie? Han forteller selv at han er fornøyd med tilbudet han får. Han snakker varmt om denne læreren. Det fremstår som at læreren forsøker å forstå Jens og møte han på hans behov. Jens sier at han følte seg forstått. Likevel kan det argumenteres for at det som foregår i denne historien er at skolens og læreren heller ivaretar sine egne interesser. Roen i klassen i klassen blir gjenopprettet, og undervisningen kan fortsatte som før når de urolige elevene forsvinner. På samme måte hevder Nordahl (2003) i sin artikkel *Møte med en hegemonisk skole og handlende ungdom* at skolen ivaretar sine egne interesser på bekostning av elevene. Måten skolen velger å håndtere

utfordrende elever på har i stor grad sammenheng med skolens eget behov for å ivareta sin posisjon i samfunnet. På samme måte hevder Bourdieu at ingen handlinger er interesseløse, og at all handling må forstås som et ønske om å beskytte sine egne interesser (Aakvaag, 2008; Bourdieu, 1996). Sett i lys av dette kan og bør den tilpassede opplæringen som tilbys i skolen diskuteres i forhold til hva som er den ønskede gevinsten.

Samtidig vil ikke et samfunn der stadig mistenksomhet og tro på at kynisme råder være et produktivt og godt samfunn, og Aakvaag (2008) argumenterer for at Bourdieu nok strekker seg noe langt i sine uttalelser om at all handling må forstås som styrt av egeninteresser.

Damsgaard (2007) argumenterer for at en slik måte å sette mennesker i bås på, som kommer til syne i Jens sin historie, har konsekvenser for både individet og fellesskapet. Å plassere merkelapper på elever for å forklare en type adferd kan betegnes som en uproffesjonell tilnærming til problemet, og utflallet kan bli at fordommer, ulikheter og avstand opprettholdes. Samtidig er dette en måte å bruke makt på i skolen, makt til å definere hvem som er normale og hvem som er avvikende fra denne normalen (Damsgaard, 2007). Makt og klasse i skolesammenheng vil bli belyst senere i kapittelet.

Å jobbe for å oppnå målet om en inkluderende skole for alle utfordrer lærerne og skolen til å ha et reflektert og bevisst forhold til de holdninger og verdier som formidles i undervisningen. Ved å innarbeide inkludering og likeverd i den gjeldene skolekulturen vil både de faglige sterke og de faglig svake kunne høste fordeler. Ved at elevene får mulighet til å bruke hverandres ressurser, både faglig og sosialt vil det skapes et inkluderende fellesskap der alle har bruk for hverandre. Dette vil i tillegg fremme verdier som ansvar, lojalitet og relasjonsbygging. Det er et kjent pedagogisk prinsipp at man kan motvirke adferdsproblemer ved å skape gode positive rollemodeller, gjerne i form av medelever. Ved at de urolige elevene flyttes ut av klasserommet vil man ikke oppnå noe annet enn at denne adferden forsterkes. Dersom man i stor grad omgås med og identifiserer seg med andre som deler denne problematiske adferden vil man ikke komme i den posisjonen at man selv stiller spørsmål ved egen oppførsel (Manger, Lillejord & Nordahl, 2013). Ved at læreren i Jens sin historie sender de urolige elevene ut av klasseormmet sender han et sterkt signal om at de er en gruppe som er anderledes og som ikke passer inn i fellesskapet. Det er rimelig å anta at de på den måten vil danne sin egen gruppe der de indentifiserer seg med hverandre og adferden vil heller kunne forsterkes enn å endres.

Både Jens, Jens Arne og Eskil forteller om adferdsproblemer i form av sinne, uro og konflikter med lærerne. Felles for alle disse er at de har hatt faglige utfordringer i tillegg.

Hvordan læreren og skolen velger å forstå adfersproblemer er av stor betydning for hvordan disse elevene blir møtt i skolen. Dersom adferden i stor grad blir forklart med egenskaper hos eleven selv kan fokuset fort flyttes tilbake til tanken om normalitet og avvik, noe som ikke passer inn i intensjonen om en skole for alle. Ved å tillegge elevene merkelapper og kategorier vil ikke tanken om at hvert barn er unikt og fylt med ressurser kunne vokse frem. Man kan se på denne måten å forklare adferdsproblemer på som et forsøk fra de voksne på å skape orden i kaoset. Ved å forklare adferden på en måte som gjør den forståelig for den voksne skapes en forståelsesramme som ikke krever at de kontekstuelle betingelsene rundt barnet tillegges stor vekt (Overland & Nordahl, 2013). Jens Arne forteller at han opplevde at lærerne ikke forsto hvorfor han var så sint, og sier at han tror det var derfor de unnlot å ta tak i problemene. Han opplevde at han ofte fikk skylden for ting, og at han på den måten selv ble holdt ansvarlig for adferdsproblemer sine. Nordahl (2010) beskriver hvordan ansvarsfraskrivelse fra skolens side dermed kan legitimeres, og at skolen på den måten slipper å lete etter årsaker og forklaringer i sitt eget system. Jorunn beskriver også hvordan hun oppfattet at lærerne på ungdomskolen signaliserte at hun selv måtte fikse opp i sine egne problemer på skolen. Det var altså henne, og ikke relasjonene som hadde skyld i problemene. Eskil forteller om årevis med mobbing uten at lærerne noen gang tok tak i problemene på det han vil beskrive som en tilfredstillende måte. Han sier også at han ble oppfattet som sint og sur, men at dette aldri ble koblet sammen med hans utfordrende faglige og sosiale hverdag på skolen. Man kan dermed anta at sinnet ble forklart utifra individuelle årsaker hos Eskil, og ikke ble sett i forhold til relasjoner og kontekst.

Samtidig kan heller ikke adferdsproblemer og andre problemer i skolen kun forklares utifra kontekst. Jens er i sin historie veldig tydelig på at han mener han kunne prestert bedre dersom han hadde fått den hjelpen han trengte. På samme måte beskylder Calle skolen og lærerne for å ikke ha sett at han trengte hjelp, og at han derfor ikke fikk tilbud om tilpasset opplæring tidlig nok. På denne måten kan det tenkes at situasjonen snues rundt, og ansvarsfraskrivelse kan her skje fra eleven sin side. Man slipper å ta et oppgjør med egne holdninger og innsats fordi rettighetene i utdanningsystemet blir en slags hvilepute. Overland og Nordahl (2013) argumenterer for at rettigheter alltid er koblet sammen med plikter. I den moderne skolen, der frihet for individet står sentralt, kan det se ut som at elevens plikter i skolesammenheng kommer i bakgrunnen. Ved at fokuset i stor grad blir på hva slags rettigheter man har, og ikke på hva man selv forplikter seg til kan det tenkes at refleksjon over egen adferd får liten plass i den moderne skolen.

Jorunn forteller i sin historie at hun fikk tilpasset sin opplæring på videregående når hun ikke mestret det ordinære utdanningsløpet. Hun fikk tilbud om å ta det første året over to år og fikk dermed redusert sin studiebelastning. Dette er en måte å gi tilpasset opplæring utifra elevens forutsetninger og behov, og dermed sørge for at elevens fulle og hele potensiale blir realisert. På den måten ivaretar skolen her den intensjonen som ligger i begrepet tilpasset opplæring. I dette tilfellet viser skolen vilje og evne til å tenke kreativt og alternativt rundt eleven, og skape et opplegg som i størst mulig grad legger forholdene tilrette for læring og fullføring. Jorunn forteller hvordan hun ble tatt med på avgjørelsen og fikk ulike valg for tilpasning av undervisningen. Skolens lærere og helsesøster opplevdes som oppriktig interesserte i å finne en løsning som kunne passe for Jorunn, og som kunne bidra til å øke sjansene for at hun skulle klare å fullføre videregående. På den måten kan man her si at skolen jobber mot en inkluderende og likeverdig skole.

Skolens tilnærming til måten tilpasset opplæring blir realisert på kan forstås som et uttrykk for de holdninger, verdier og egenskaper som verdsettes i skolen. På den måten kan klasse få større betydning enn det som er umiddelbart synlig.

5.4 Betydningen av klasse

Pierre Bourdieu (1979) beskriver hvordan samfunnets klasseinndeling får betydning for elever i utdanningssystemet. Hovedmålet bak intensjonen om en skole for alle er å skape en arena som er nøytral og der alle elevene har de samme forutsetningene for å lykkes, uavhengig av økonomisk, kulturell og sosial bakgrunn. I følge Bourdieu er ikke dette mulig å oppnå fordi skolen og utdanningssystemet i stor grad bidrar til å reproduserere klasseinndelingen og dermed opprettholde sosiale ulikheter. Skolen som institusjon formidler holdninger, verdier og språk som sammenfaller best med overklassens kultur. Dette kommer blant annet til syne i valg av undervisningsmetoder, syn på tilpasset opplæring, og lærerens holdninger i møte med elevene. Bourdieu argumenterer for at det alltid vil finnes en dominerende og en dominert klasse i skolen og i samfunnet forøvrig. Den dominerende klassen oppnår og opprettholder sin posisjon fordi utdanningssystemet i stor grad belønner og anerkjenner dens kultur. På samme måte vil den dominerte klassen undertrykkes fordi de møter utdanningssystemet med feil forutsetninger. De vil ikke ha de samme mulighetene til å oppnå suksess (Hansen & Mastekaasa, 2010; Bourdieu 1979).

Bourdieu beskriver hvordan klassesammenheng blir bestemt av egenskaper som inntekt, yrke, foreldrenes sosiale bakgrunn og inntekt og geografisk opprinnelse. En del av disse egenskapene er således medfødte, mens noen kan erverves gjennom livet. Man har altså

mulighet til å forflytte seg mellom klassene, blant annet gjennom oppnåelse av utdanning. Det er dette som betegnes som sosial mobilitet, og som statsministeren omtalte som en av mulighetene som ligger i en inkluderende og likeverdig skole. I de tidlige skoleårene har ikke elevene hatt muligheter til å realisere dette enda, og deres klassetilhørighet er derfor i stor grad forhåndsbestemt. Med andre ord, man er prisdømt det man kommer fra i følge Bourdieu. Dersom man anerkjenner klassesamfunnet er det derfor ikke mulig å tilby en skole der alle har like muligheter til å lykkes.

Videre viser Bourdieus teorier at disse klasseskillene og de sosiale forskjellene legitimeres i de offentlige institusjonene og i samfunnet generellt. Den dominerende klassens kultur anerkjennes som det riktige, og som det som er ønskelig å oppnå. Det utvikles et normalitetsbegrep som det stilles få spørsmålsteget ved (Bourdieu 1979). Bourdieu beskriver hvordan den dominerte klassen på denne måten lar seg dominere, og godtar at denne legitimeringen finner sted. De innfinner seg i et system der deres egen kultur undertrykkes og anser den dominerende klassens kultur som statusmessig høyere.

I Jens sin historie kommer disse klasseskillene tydelig fram. Han snakker selv om hvordan han ikke klarer det de andre klarer, og man kan her betrakte "de andre" som en del av en klasse som Jens selv er underlegen. Det er en gruppe elever som mestrer den undervisningen det er lagt opp til fra skolens side, og en gruppe elever som ikke gjør det. Man kan anse den først nevnte gruppen som den dominerende klassen fordi det er tydelig at det er disse som i størst grad mestrer og drar nytte av den kulturen som skolen representerer. Vi kan si at denne gruppen elever har en kulturell kapital som i stor grad sammenfaller med skolens. Ved at skolens undervisningsopplegg i stor grad er bygd opp på en måte som favoriserer og tilgodeser den elevgruppen som i størst grad deler skolens verdigrunnlag, og gir disse en større mulighet til å lykkes, mener Bourdieu at det utøves en symbolsk vold mot de elevene som befinner seg i det han beskriver som den dominerte klassen (Bourdieu, 2006). Igjen vil jeg trekke frem Jens sin historie som eksempel, der han og de andre urolige elevene blir sendt ut av klasserommet. På den måten forsterkes de vanskelighetene denne gruppen ungdommer har i skolen, og mulighetene til å lykkes svekkes ytterligere.

Det kan virke som at den dominerte klassen, som vi kan anta at Jens er en del av, anerkjenner klasseskillet, og godtar at det er de som må forlate klasserommet når de ikke mestrer undervisningen. Jens forteller at han er fornøyd med ordningen, og skryter av læreren som kom på dette. Han snakker til og med om at han, ved å forlate undervisningen bedrer foutsendingene for de andre. Det er tydelig at Jens og de andre har godtatt skolens

legitimering av den dominerende klassens kultur og innser at de selv er plassert utenfor denne gruppen. Jens forteller i sin historie at han er fornøyd med ordningen han har fått om å få lov til å gå på butikken når han ikke orker å sitte i timen mer. Han er også fornøyd med læreren som startet denne ordningen, og beskriver det som at denne læreren skjønnte at folk er forskjellige. Dette sier igjen noe om at Jens anerkjenner den dominerende klassens posisjon, og plasserer seg selv i kategorien “annerledes”. Det bekreftes også ved at han snakker varmt om læreren som stempler han som nettopp anderledes ved å fjerne han fra den normale klassesituasjonen. Det denne læreren gjør, i følge Bourdiues teorier er kun å forsterke de sosiale ulikhetene som finnes, både i form av valg av undervisningsmetoder og i sin løsning på problemene med uro i klassen. Ved å formidle en kultur i skolen som i stor grad kommer elever med samme type bakgrunn til gode vil ikke klasseforskjellene utjevnes, men kun reproduseres videre (Hansen & Mastekaasa, 2010). Forstått på denne måten formidler Jens sin historie en fortelling om en skole som aktivt jobber i motsatt retning av det som er målet: En inkluderende og likeverdig skole.

5.5 Skolens mulighet for “makt til” og “makt over”

Skolens posisjon og makt til å definere sannheter i samfunnet kommer til syne i flere av informanthistoriene. Når det gjelder strukturell makt kan dette særlig sees i det Jens Arne forteller, om at han ikke følte at han fikk prestert sitt beste fordi det ble for mye teoriundervisning og for lite pauser. Når han nå tar opp fag gjennom voksenopplæringen opplever han at han mestrer skolearbeidet bedre fordi han kan konsentrere seg om færre fag og i større grad styre hverdagen selv. Sett i lys av Foucaults teori om panoptisk disiplinering kan man her se at skolens struktur i form av fastsatte timer og pauser skaper en ramme der alle skal lære innenfor de samme forutsetningene. Dette er ikke noe som nødvendigvis passer for alle, men skolens makt til å definere sannheter skaper på den måten et normalitetsbegrep, der de som ikke mestrer denne struktureringen av tid, eller ikke presterer på sitt beste innenfor disse gitte rammene, faller utenfor dette normalitetsbegrepet og ikke får realisert sitt potensiale (Aakvaag, 2008). På samme måte forteller Jens i sin historie at han ikke orket å sitte å lære matte i to timer i strekk. Han slår også fast at sånn er det bare, noen klarer det og andre klarer det ikke. Videre sier han at han er fornøyd med den læreren som ga han tilbud om å forlate timen og heller ta en tur på butikken når han ikke orket mer. Jens sin historie kan tolkes på den måten at skolens struktur ikke var den optimale for han, og at dette gikk utover hans faglige utbytte. Samtidig viser historien at han selv bekrefter og legitimerer at det finnes et normalitetsbegrep i skolen som han selv falt utenfor. Han godtar også at læreren helt

tydelig er av denne oppfatningen, og snakker varmt om han. På den måten utøver skolen i følge Foucault en makt over individene i skolen som ikke er umiddelbar synlig (Aakvaag, 2008).

Øia og Fauske (2003) argumenterer for at makt ikke kommer tilsyne i skolen kun som dominans, men også som motstand. De elevene som ikke makter å tilpasse seg skolens struktur og rammer vil kunne yte motstand i form av negativ adferd, bråk, uro eller passivitet. Dette kan tolkes som en måte å motarbeide den makten som skolen utøver på. På den måten oppnår eleven selv en kontroll over situasjonen, og opplevelsen av å mislykkes kan reduseres. Jens sin historie kan sees i lys av en slik motstandsteori. Når han og de andre som ikke var faglig sterke opplevde at de ikke mesteret eller forstå det som ble formidlet i klassen skapte de uro og bråk. Denne adferden kan forstås som en motstand mot de rammene som undervisningen foregikk innenfor, og et middel for å unngå nederlagsfølelsen ved å ikke mestre faget. På denne måten blir handlingene et middel for å yte motstand mot de rammer og den strukturen som innebærer dominans i skolen. Makt kan da forstås som noe som også kan brukes av elevene for å opposisjonere mot de verdier og strukturer som er gjeldende i skolen (Øia & Fauske, 2003). Foucault beskriver motstand i forbindelse med makt som noe indre sammenhengende, noe som alltid er tilstede der makt er tilstede. Motstand omtales av Foucault som en konsekvens av den disiplineringen samfunnet driver på i utgangspunktet utemmede individer. Slik temmes mennesket inn i en struktur som i utgangspunktet er unaturlig (Foucault, 1977).

På samme måte beskriver Calle i sin historie hvordan han mener at de elevene som ikke mestrer skolens krav ofte er de som lager uro i klassen. Dette kan også tolkes som en form for motstand mot en system som de ikke finner seg tilrette innenfor. Men disse handlingene kan også forstås i lys av teorien om rasjonelle valg, ved at negativ adferd kan sees på som rasjonelle handlinger for å oppnå et ønsket mål. Aktøren velger de handlinger som i størst mulig grad ivaretar hans interesser, selv om de innebærer adferd som umiddelbart oppfattes som negativ (Nordahl, 2010). Samtidig har denne selvstendige aktørposisjonen som frontes i teorien om rasjonelle valg blitt kritisert for å overspille aktørens refleksivitet. Menneskelig handling blir her forklart utfra gjennomtenkte og beregnende prosesser, som bunner i et mer eller mindre reflektert valg. Spørsmålet er om mennesket på den måten tillegges en intellektuell væremåte som ikke er beskrivende på majoriteten av menneskelig handling (Aakvaag, 2008). Denne oppfatningen av mennesket som reflekterende og beregnende brytes ned i Bourdieus teorier, der habitus beskrives som en del av individet som styrer handlinger og valg som taes. Tanken er at aktøren gjør en del

valg uten å tenke over dem, det “bare vet” hvordan det er hensiktsmessig å handle for å ivareta sine interesser (Aakvaag, 2008; Boudieu, 2006). På den måten står teorien om rasjonelle valg og Bourdieus teorier i kontrast til hverandre.

5.5.1 Lærerens mulighet for maktmisbruk

I de fem informanthistoriene er det også tydelig at makt blir utøvd direkte gjennom profesjonsutøverene i skolen. I relasjonen mellom lærer og elev vil det alltid være en ujevn fordeling av makt. Lærerens rolle innebærer muligheter til å sette elevene i avmaktsposisjoner og på den måten misbruke den makten som ligger i rollen sin. I Foucaults definisjon av makt argumenterer han imidlertid for at makt ikke fordeles fysisk mellom individer, det er ikke noe man har eller ikke har. Det som er avgjørende er hvordan man velger å bruke makten, og dette kommer tilsyne i relasjonen (Damsgaard, 2007). Misbruk av makten kan føre til en følelse av avmakt og mindreverd hos den andre, noe som er lite hensiktsmessig for å fremme læring og motivasjon. I Jens sin historie kommer maktmisbruk tilsyne når han forteller at læreren flere ganger har irettesatt han ved bruk av fysisk makt. Han sier videre at han ikke gjorde noe med situasjonen fordi det var ikke noe han kunne gjøre. Også Jorunn beskriver hvordan hun til slutt ga opp å prøve å få hjelp til sine problemer fordi lærerne ikke tok tak i de sosiale utfordringene. Hun trakk seg heller bort fra fellesskapet og innså at hun var alene. Her ser man tydelig makt brukt på en negativ måte, der hensikten åpenbart har vært å få den andre til å føle seg liten og hjelpeløs. Den som utsettes for makten er underlegen i relasjonen, og har dermed liten mulighet til å ta noe oppgjør med det han blir utsatt for (Damsgaard, 2007 s. 176).

5.5.2 Identitetsdannelse og disiplin

Identitetsdannelse og utvikling av eget selv bilde er prosesser som i stor grad foregår og skapes i skolesammenheng. Skolen er strukturert i forhold til en rekke ritualer og metoder for å disiplinere elevene, og de elevene som ikke tilpasser seg dette systemet kan lett stemples som problematiske og utfordrende. Slik skapes det som tidligere nevnt et normalitetsbegrep, en perfekt gjennomsnittselev. Nordahl (2010) argumenterer for at skolens disiplinære funksjon kan påvirke enkeltelevers identitetsdannelse i negativ retning. Sterk disiplinering kan bidra til å begrense elevenes muligheter for personlig utvikling og læring. De elevene som oppfattes som bråkete og lite villige til å tilpasse seg vil med stor sannsynlighet få mye negativ oppmerksomhet fra lærerne. I Jens sin historie forteller han om mye uro i timen, noe som til slutt førte til at han fikk tilbud om å gå fra undervisningssituasjonen. Også Calle beskriver at han lett kunne bli urolig i timen og

stemplet som en “bråkmaker”. Ved å tillegge elevene merkelapper på denne måten vil det kunne påvirke måten eleven ser på seg selv på. Alle erfaringer i skolen kan påvirke elevens identitetsdannelse i positiv eller negativ retning. Ved stadig negativ tilbakemelding vil merkelappene til slutt kunne bli en del av elevens identitetsoppfattelse og adferden vil da være vanskeligere å snu. Hvis den negative adferden oppleves som en del av eleven, at han bare er sånn, begrenser man muligheten for å kunne endre adferden. På den måten vil det som oppleves som problematisk i skolesammenheng heller kunne forsterkes, fordi eleven etablerer et syn på seg selv som avvikende (Damsgaard, 2007). Dermed kan man si at skolen innehar makt til å påvirke elevenes identitetsdannelse og utvikling av selvbylde i skolen.

Disse eksemplene på makt brukt i skolesystemet gjør det nødvendig å diskutere skolens posisjon i forhold til å selv påvirke konteksten.

5.5.3 Reproduksjon av skolens posisjon

Nordahl(2010) argumenterer for at skolen og lærerne selv innehar interesser for å styre skolens kontekst i bestemte retninger, og at denne kampen vil få konsekvenser for elevene. På den måten bidrar skolen til å reprodusere sine egne interesser, heller enn å ivareta elevenes. Skolen er i stor grad underlagt gjeldene offentlige dokumenter og læreplaner. Likevel argumenterer Nordahl (2010) for at det finnes et relativt stort handlingsrom, der skolens og lærerens egne interesser vil komme tilsyne. Dette er i tråd med Bourdieus kulturelle reproduksjonsteorier, der det hevdes at skolens autonomi vil komme tilsyne i den kulturen som formidles (Bourdieu, 2006). På den måten kan skolens kontekst til en viss grad styres innenfra. Sett i lys av denne teorien kan Jens sin historie tolkes som et uttrykk for skolens ønske om å ivareta og opprettholde sin posisjon og struktur. Ved at han og de andre urolige elevene ble flyttet ut av klassen, kunne læreren fortsette undervisningen på den samme måten, og slippe å ta et oppgjør med egne holdninger og formidlingsmetoder. Nordahl (2010) beskriver hvordan dette i liten grad ser ut til å være intensjonale handlinger fra lærerens side. På den måten blir dette en del av skolens skjulte læreplan, fordi elevene blir påvirket og utsatt for uønskede konsekvenser av skolens praksis. Damsgaard (2007) argumenterer for at negativ bruk av makt i størst grad kan skje i de relasjonene der læreren er lite bevisst på faren for å misbruke sin posisjon, rolle og relasjonens ulikevekt. Det er derfor grunn til å spørre seg om ytterligere bevisstgjøring og refleksjon hos lærerne er nødvendig for å kunne nå målet om en inkluderende skole for alle.

5.6 Å spille på samme lag

Manger, Lillejord og Nordahl argumenterer for at en systematisk organisatorisk differensiering av undervisningen vil kunne bidra til et inkluderte klassefelleskap der ulike ressurser verdsettes og deles. Ved å organisere elevene i ulike grupper der det faglige innholdet og undervisningsmetodene varieres vil det ujevne faglige nivået som naturlig finnes i en klasse kunne bidra til et positivt læringsmiljø, fremme mestringsopplevelser og skape et inkluderende sosialt miljø heller enn å skape avstand (Manger, Lillejord & Nordahl, 2013). I Eskil sin historie snakker han om lagkjemi. Kan dette begrepet overføres til klasserommet? Eskil beskriver hvordan han heller ønsker å være en del av et lag med god lagkjemi, enn å være på det laget som presterer best. Samhold og respekt for hverandre er viktigere for han enn å oppnå de høyeste resultatene. Dersom man trekker paralleller til livet i klasserommet kan det tenkes at et inkluderende læringsmiljø har større verdi enn at det undervises på høyest mulig faglig nivå. Ved at læreren i større grad ser på klassen som et samlet lag der hensikten er å bruke hverandre og gjøre hverandre gode kan det kanskje skapes relasjoner og samhold som kan være nyttig for elevene både i skolesammenheng og ellers i livet. En slik systematisk organisatorisk differensiering av undervisningen som Manger, Lillejord & Nordahl (2013) argumenterer for vil kunne være et skritt i denne retningen. Skolen har et ansvar for å fungere som en identitetsdannende arena i tillegg til det åpenbare kunnskapsformidlende ansvaret. Det er også hevdet at dette er skolens viktigste samfunnsmessige oppgave, og at dette er overordnet ansvaret for å drive faglig formidling. En del av diskusjonene som har foregått rundt temaet om nasjonale prøver trekker frem dette aspektet. Ved at kravene som stilles til skolene fra nasjonalt hold i stor grad blir resultatsorienterte kan det føre til en kultur der det som verdsettes høyest er gode faglige resultater og karakterer. Dette vil kunne påvirke skolens kultur når det gjelder undervisningsmåter, holdninger til tilpasset opplæring og lærerens møte med utfordrende elever. Å bidra til identitetsdannelse innebærer å skape gode samfunnsborgere, med sunne verdier og holdninger. Dette utvikles gjennom personlige erfaringer, gode rollemodeller og opplevelser av mestring. Eskil sin historie viser hvordan nettopp dette opplevdes som mer verdifullt for han enn å oppnå de beste resultatene. På idrettsarenaen hadde han selv mulighet til å velge bort respektløse og urettferdige lagkamerater og trenere, og han valgte dermed å bytte lag. På skolen hadde han ikke denne muligheten. Han var prissgitt skolen og lærerens holdninger, og i ettertid har han sterke meninger om at dette har påvirket hans faglige utbytte. Ved at den moderne skolen har blitt en arena der barn og unge tilbringer store deler av sin oppvekst vil både positiv og negativ påvirkning få store konsekvenser for deres utvikling. Overland og Nordahl (2013) beskriver hvordan negativt selvbilde og

identitet utvikles i møte med en lite anerkjennende og devaluerende utdanningsarena. På den måten har skolen muligheter både til å fremme og til å begrense de forutsetningene og ressursene som ligger i hver elev.

Å oppnå god lagkjemi innebærer å anerkjenne hvert enkelt medlem på laget og bekrefte hvert individs egenskaper. Overland og Nordahl (2013) argumenterer for at lærerens evne til å oppnå en relasjon med eleven som er basert på tilitt og anerkjennelse er av stor betydning for hvordan eleven vil oppfatte seg selv i skolen. Anerkjennelse er betingelsesløs, og er således ikke avhengig av elevens evner og prestasjoner. Det handler om å se eleven som individ, og formidle respekt og forståelse. Samtidig står ikke dette i kontrast til å formidle krav og forventninger. Tvert imot – ved å formidle at det forventes noe vil læreren vise at han har tro på eleven. Å stille krav og forvente en innsats fra eleven er et uttrykk for at læreren tar eleven på alvor. Det vil kunne påvirke elevens motivasjon og tro på sine egne evner i positiv retning (Damsgaard, 2007; Overland & Nordahl, 2013). I Jens sin historie viser lærerens handlinger at han på ingen måte har noen faglige forventninger til eleven. Damsgaard (2007) beskriver hvordan elever har en tendens til å leve opp til, eller ned til lærerens forventninger. I Jens sin historie bekrefter læreren Jens sin tro på at han ikke kan klare matematikk ved å tilby han et alternativ som ikke har noe med matematikk å gjøre. På den måten blir ikke Jens anerkjent som et betyningsfullt medlem, men heller som en belastning for laget som gjør seg best på innbytterbenken. Han har ingen krav eller forventninger å strekke seg etter, og det er trolig at disse signalene fra skolen vil føre til at han også senker kravene til seg selv.

Den motsatte effekten kan vi se i Jorunn sin historie. Hun presterte dårlig på skolen, hadde mye fravær og mestret ikke det normale utdanningsløpet. Hun ønsket selv å slutte på skolen, men lærerene og helsesøsteren formidlet en forventning til henne som elev og at de hadde en tro på at hun kunne klare å fullføre med et tilpasset studieløp. Jorunn sier at hun er glad for dette, og virker nesten litt overrasket. Hun sier at de kunne jo bare ikke gidde å bry seg, og bedt henne fikse opp selv. Det er denne holdningen hun har erfaring med fra ungdomskolen. Videre forteller hun hvordan både resultater og motivasjon har steget etter at hun fikk tilrettelagt undervisningen, og at hun nå ikke har hatt en eneste dag med fravær. Det er rimelig å anta at lærers og skolens holdninger og formidling av forventning til eleven påvirket Jorunns tro på seg selv, og ønske om å prestere. Det skapte et ønske om å leve opp til forventningene. I denne historien var denne holdningene fra skolen sin side helt avgjørende for Jorunn sin beslutning om å bli i skolen.

Damsgaard (2007) viser i sin undersøkelse at mangel på tilrettelegging for de elevene som sliter faglig også vil kunne få konsekvenser for de elevene som er faglig sterke. Ved at elevene med faglige utfordringer ikke får hjelp med sine problemer kan det lett skapes en kultur basert på misunnelse ovenfor de elevene som lett tilegner seg kunnskap og oppfattes som skoleflinke. På den måten kan det skapes ytterligere avstand mellom de faglig sterke og de faglig svake elevene og klassens miljø kan påvirkes negativt. Ved at de faglig svake elevene ikke får hjelp med sine problemer vil læreren og skolen dermed kunne bidra til at klassen ikke oppleves som et samlet lag. Samtidig poengteres viktigheten av å også ivareta de skoleflinke elevene. Ved at fokuset i skolen i stor grad blir å løfte de faglig svake elevene frem, og skape gode opplevelser for dem i skolen kan de elevene som er svært flinke komme i bakgrunnen. De har på samme måte som de skolesvake elevene rett på tilpassning av sin opplæring for å få realisert sitt potensiale. Å skape en inkluderende skole for alle innebærer at også disse elevene får utfordringer tilpasset sitt nivå, og at ikke redselen for å gjøre det vanskeligere for elevene med faglige utfordringer gjør at de skoleflinke elevene kommer i bakgrunnen (Damsgaard,2007).

5.7 Trygghet

“Skolen skal aktivt og systematisk arbeide for å fremme et godt psykososialt miljø, der den enkelte eleven kan oppleve trygghet og sosialt tilhørighet” (Opplæringsloven, §9a-3).

Det er interessant at tre av de fem informantene uoppfordret bruker begrepet *trygghet* i sine historier om skoleerfaringer. I alle historiene blir trygghet nevnt i en sammenheng der informantene har opplevd det motsatte av dette, altså utrygghet. Abraham Maslow nevner trygghet som et av behovene i sin behovspyramide, der dette behovet plasseres allerede på nivå nummer to (Reichelt, 2006). Trygghet er altså et svært grunnleggende behov for mennesket, og helt nødvendig for å kunne oppnå behov på høyere nivåer, som personlig vekst, selvrealisering og sosiale behov. For å kunne oppnå målsetningen om en skole for alle er det altså nødvendig at skolen oppfattes som en trygg arena. Kun da kan faglig utvikling og realisering av egne evner oppnåes. I to av historiene der trygghet blir nevnt er mobbing et sentralt tema. Det samme er følelsen av å ikke bli tatt på alvor av læreren og skolen. Det å bli lyttet til og oppleve at man blir tatt alvorlig er en viktig del av å føle seg verdsatt og anerkjent (Damsgaard, 2007). Det er rimelig å anta at følelsen av utrygghet henger sammen med en manglende følelse av anerkjennelse. Både Jorunn og Eskil forteller at lærerene ikke gadd å bry seg om det som opplevdes som problematisk for dem, og de uttrykker begge en følelse av ensomhet. Skolens og lærerens manglende reaksjoner på

deres problemer kan tolkes som et uttrykk for manglende anerkjennelse av elevene. Ved at eleven ikke opplever og bli anerkjent og tatt på alvor som individ vil deres identitetsutvikling og syn på seg selv kunne påvirkes i negativ retning (Overland & Nordahl, 2013). Manger, Lillejord & Nordahl (2013) beskriver hvordan angst av ulikt opphav vil påvirke eleven i skolesammenheng. Ved at situasjonen som eleven er engstelig for opptar konsentrasjonen vil det ikke være mulig å prestere optimalt faglig. Angsten kan ha sitt utspring i hendelser som er knyttet til undervisningen eller undervisningsmetodene, for eksempel angst for å snakke foran klassen. På samme måte kan angsten oppstå i sosiale sammenhenger, slik som mobbing. I begge tilfeller vil eleven kunne bli holdt tilbake faglig og sosialt, og ikke få realisert sitt potensiale fordi angsten for å ikke lykkes blir så sterk. På den måten er angst en følelse som ikke lar seg kombinere med optimale læringsforhold (Overland & Nordahl, 2013). Eskil sier noe om nettopp dette i sin historie der han hevder at læreveskene hans har blitt forverret fordi han har blitt mobbet. Ved at dette ikke ble tatt tak i, og ble en del av hans liv i skolen over flere år fikk han ikke mulighet til å konsentrere seg om undervisningen i den grad som er nødvendig. På denne måten kan mangelen på trygghet kobles til de dårlige faglige resultatene hans.

I Jens sin historie blir trygghet, eller mangelen på det, nevnt i en sammenheng der læreren fysisk har gått til angrep på han. Vold generelt har ingenting i skolesystemet, eller i samfunnet forøvrig å gjøre og denne historien viser nok et bilde der skolen har store utfordringer i forhold til sin håndtering av elevene. Denne historien må derfor forstås i lys av at det har blitt utført en straffbar handling, og håndteringen av denne situasjonen bør omfatte tiltak utover normalt i skolesammenheng. Opplæringsloven slår fast: "*Fysisk refsing eller annen krenkende behandling må ikke brukes*"(Opplæringsloven, §2-9).

6 Avslutning

Gjennom arbeidet med analysen har jeg diskutert viktige prinsipper som ligger til grunn i målsetningen om å utvikle en inkluderende og likeverdig skole for alle. Utvalget i denne studien er på ingen måte stort nok til å trekke generaliserte konklusjoner. Det har heller ikke vært formålet med undersøkelsen. Hensikten har vært å få frem informantenes egne subjektive historier, og trekke frem forhold som sier noe om deres opplevelser av skolen som en inkluderende og likeverdig arena. Likevel kan det tenkes at tendenser som fremkommer i mitt materiale vil kunne sees igjen i det videre arbeidet med prosjektet. På den måten kan funnene være nyttige for ytteligere analyse.

Det som fremstår som intressant i min studie er særlig forskjellene informantene trekker frem når det gjelder erfaringer fra ungdomskolen og erfaringer fra videregående. Alle informantene forteller om sin tid på ungdomskolen som preget av faglige vanskeligheter, negative mestringsopplevelser, følelse av å ikke bli tatt på alvor og liten grad av tilpasset opplæring. De snakker også alle sammen negativt om undervisningsmetodene som ble benyttet, og trekker frem teoriundervisning som kjedelig og vanskelig. Tre av informantene beskriver også sin tid på ungdomskolen som utrygg, noe som har påvirket deres opplevelse og utbytte av skoletiden. Samtidig beskriver alle informantene sin opplevelse av videregående som mer positivt enn ungdomskolen. Dette gjelder også de to informantene som har sluttet på skolen. De trekker frem en mer praksisnær undervisning som svært positivt, og som motiverende for å klare den teoretiske biten av utdanningen. Samtidig trekkes lærerens evne til å formidle kunnskap på en intressant måte frem, og undervisningen oppleves som mer meningsfull. En av informantene har fullført to år på en yrkesfaglig videregående linje, men valgte å gå videre på studiespesialiserende linje isteden for å gå ut i lære. Han fikk da problemer med det faglige, og strøk i flere fag. På samme måte som når han snakker om ungdomskolen trekker han frem mengden teori på studiespesialiserende linje som avgjørende for at han ikke lykkes. Det er altså helt tydelig i denne historien at de praktiske fagene på yrkesfag hjalp han med å fullføre både disse og de teoretiske fagene ved siden av.

Informantene i denne studien har alle valgt yrkesfag på videregående, og hvis man tolker dette som et uttrykk for at de representerer de såkalte praktikerne i samfunnet er det grunn til å spørre seg om dette kan være et uttrykk for denne gruppens plass i ungdomskolen. Kanskje er det slik at ungdomskolen ikke var tilpasset deres måte å lære på?

Samtidig er det viktig å understreke at denne studien ikke har tatt for seg informantenes sosiale bakgrunn og betydningen av denne. Det kan sees på som en svakhet ved avhandlingen fordi en analyse av disse forholdene sannsynligvis ville gitt en bredere forståelse for deres historier fra skolen. Som tidligere nevnt vil elevenes sosiale bakgrunn påvirke hvordan de møter skolen, og hvordan skolen møter dem. Dette kan være intressant å ta for seg i neste runde av prosjektet.

Denne studiens informanter er eller har alle vært elever ved yrkesfaglige videregående linjer. Det ville vært intressant å inkludere elever i studiespesialiserende linjer i datamaterialet, for å undersøke om deres historier fra ungdomskolen tegner et annet bilde enn det som fremkommer her. På den måten kunne man tillegge informantenes valg av studieretning større vekt i forhold til historiene fra ungdomskolen enn det som er mulig å gjøre her.

Dersom det er slik som disse informanhistoriene peker mot, at ungdomstrinnet og den videregående skolen fokuserer på likeverd og inkludering på en ulik måte vil det være viktig og nødvendig å spørre seg om hvorfor. På den ene siden kan det tenkes at konsekvensene og omfanget av frafall i videregående har fått såpass stor politisk og samfunnsmessig oppmerksomhet at det skapes en kultur og ønske om endring i skolene. Kreativitet og nytenking blir viktig for å motivike de negative konsekvensene som frafallet fører med seg. Frafall i videregående er også mer direkte synlig, i motsetning til ungdomskolen der det ikke finnes et reelt valg for eleven. Samtidig vet vi at frafall som regel er slutten på en lang prosess, og ikke et impulsivt valg som taes av eleven. Forebygging kan på den måten ikke starte på videregående, men bør være et fokus også i tidligere skoleår.

Hvorfor er det sånn, at disse ungdommenes historier forteller om opplevelser fra ungdomskolen som langt på vei handler om det motsatte av inkludering og likeverd, nemlig ekskludering og marginalisering? Nordahl (2003) argumenter i sin artikkel for at skolens handlingsrom i stor grad blir brukt til å ivareta og reprodusere skolens egne interesser, kultur og verdier. Er det dette disse historiene viser et bilde på? Er skolens behov for å reprodusere egen posisjon og kulturelle egeninteresser så sterke at de ikke lar seg kombinere med det som er innholdet i intensjonen om en skole for alle? Målet om en inkluderende og likeverdig skole vil i såfall ikke være mulig å nå, fordi skolen bevisst eller ubevisst jobber i motsatt retning. Den politiske kampsaken om en skole for alle vil da ikke være noe annet enn en politisk utopi.

Som nevnt i innledningen omtalte statsminsiter Erna Solberg intensjonen om en skole for alle som “en vakker ide” på NHOs årskonferanse i januar 2014. Det vil være intressant å spørre seg hvordan slike uttalelser fra fremtrende politikere påvirker arbeidet for å nå dette målet. Nordahl (2003) argumenterer for at ordlyden i offentlige dokumenter får betydning for hvordan leseren tolker innholdet. Ved at formuleringene åpner for tolkning som kan påvirke utførelsen, for eksempel ved at læreplanen hevder at *“ekskludering fra klassesituasjonen kun er nyttig i svært skjeldne tilfeller”*, kan det føre til at det kan legitimeres at slike tiltak velges. På samme måte kan statsministerens uttalelser, der intensjonen om en skole for alle omtales som “en vakker ide” tolkes på den måten at dette er en intensjon som ikke er mulig å nå. Dersom man tolker det dithen, kan det tenkes at målet reduseres til en normativ intensjon som profesjonsutøverene selv mister litt av troen på. I såfall vil dette kunne påvirke hvordan intensjonen om en skole for alle integreres i formidlingen som foregår i skolen, og dermed hvordan skolen møter elevene. Det vil være intressant å spørre seg om måten politikerene omtaler målet om en skole for alle påvirker hvordan skolen oppfattes av elevene.

Jeg ønsker å avslutte med et sitat hentet fra Geir Lippestad sin bok *“Det vi kan stå for”*. Jeg syns sitatet dekker kjernen i å skape en inkluderende og likeverdig skole som fremmer verdier som mangfold, respekt og samhold:

“Jeg tror mange av våre faste møteplasser- skolen, idrettsarenaen, arbeidsplassen og kanskje tilogmed familien- lider under manglende bevissthet om hvilke grunnleggende verdier de må baseres på. Når verdigrunnlaget er tydelig er det lettere å se at vi alle er likeverdige mennesker, både når vi kommer, når vi er der og når vi går- selv om vår kulturelle bakgrunn og våre evner, anlegg og interesser er aldri så forskjellige”.
(Lippestad, 2013 s. 173-174).

Litteraturliste

Aakvaag, G (2008). *Moderne sosiologisk teori*. Oslo: Abstrakt forlag.

Bachmann, K. og P. Haug (2006): *Forskning om tilpasset opplæring*. Forskningsrapport nr 62. Møreforskning Volda. Hentet fra:
http://www.udir.no/Upload/Forskning/5/Tilpasset_opplaring.pdf

Bourdieu, Pierre (1986). The Forms of Capital. I: Richardson, J.G (red) *Handbook of theory and research for the sociology of education*. New York: Greenwood Press

Bourdieu, P (1996) *Symbolisk makt: artikler i utvalg*. Oslo: Pax forlag

Bourdieu, P (1979) *Distinksjonen, En sosiologisk kritikk av dømmekraften*. Oslo; Pax forlag

Bourdieu, P & Passeron, T (2006). *Reproduksjonen. Bidrag til en teori om undervisningssystemet*. København: Hans Reitzels forlag.

Dalen, M. (2004). *Intervju som forskningsmetode- en kvalitativ tilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget.

Damgaard, HL (2007). *Når hver time teller. Muligheter og utfordringer i en profesjonell skole*. Cappelen akademisk forlag.

Ekeland og Heggen (2007) *Meistring og Mydiggjering- Reform eller retorikk?*

Fangen, K. (2010). *Deltagende observasjon (2. utg.)*. Bergen: Fagbokforlaget.

Foucault, M (1977) *Overvåking og straff. Det moderne fengselets historie*. Oslo: Gyldendal forlag.

Fjelavli, A (2013). *En skole for alle?*. Hentet fra : <http://www.manifesttidsskrift.no/en-skole-for-alle/>

Frønes, I. (2011). *Moderne barndom*. Oslo: Cappelen Damm Akademiske.

Grimen, H (2004). *Samfunnsvitenskapelige tenkemåter*. Oslo: Universitetsforlaget.

Grimen, H (2010). Michel Foucault-styring, makt og mostand. I: Pedersen, J (red). *Moderne politisk teori*. Oslo: Pax forlag.

Grønmo, S. (2004). *Samfunnsvitenskapelige metoder*. Bergen: Fagbokforlaget.

- Hansen, MN & Mastekaasa, A (2010). Utdanning, stabilitet og endring. I: Frønes, I & Kjølørød, L (red), *Det norske samfunn*. Oslo: Gyldendal akademiske.
- Hjellbrekke, J & Osland, O (2010). Pierre Boudieu-Maktkritikk som sisyfosarbeid. I: Pedersen, J (red). *Moderne politisk teori*. Oslo: Pax forlag.
- Hegna, K, Dæhlen, M, Smette, M & Wollscheid, S (2012). For mye teori i fag og yrkesopplæringen- et spørsmål om målsettinger i konflikt? Europeiske utdanningsregimer og den norske modellen. I: Tidsskrift for samfunnsforskning, vol. 53. Tilgjengelig fra: http://www.idunn.no/ts/tfs/2012/02/for_mye_teori_i_fag-_og_yrkesopplaeringen_et_spoersmaal_om
- Hærnes, G. (2010). Gull av gråstein. Tiltak for å redusere frafall i videregående opplæring. Vol. 3/2010. *Fafo-rapport*. Hentet fra: <http://www.fafo.no/pub/rapp/20147/20147.pdf>
- Hollandvik, J.-E. (1997). *Helsetjeneste og helsepolitikk* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Hansen, M.N. og A. Mastekaasa (2003): Utdanning, ulikhet og forandring. I Frønes, I. og L. Kjølørød (red): *Det norske samfunn*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Johannessen, A, Tufte, PA & Christoffersen L (2010). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Utdanningsdirektoratet (2006) *Kunnskapsløftet*. Hentet 13.05.2014 fra: <http://www.udir.no/Lareplaner/Kunnskapsloftet/>
- Kvale, S & Brinkmann, S (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. 2. utgave. Oslo: Gyldendal akademiske.
- Lippestad, G. (2013) *Det vi kan stå for*. Oslo: Aschehoug.
- Manger, T., Lillejord, S., Nordahl, T., & Helland, T. (2011). *Livet i skolen 1. Grunnbok i pedagogikk og elevkunnskap*. Oslo: Fagbokforlaget.
- Markussen, E., Frøseth, M. W., Lødding, B., Sandberg, N. (2008). Bortvalg og kompetanse. Gjennomføring, bortvalg og kompetanseoppnåelse i videregående opplæring blant 9749 ungdommer som gikk ut av grunnskolen på Østlandet våren 2002. Hovedfunn, konklusjoner og implikasjoner fem år etter. Vol. 13/2008. *NIFU STEP*. Hentet fra: <http://www.nifu.no/files/2012/11/NIFUrapport2008-13.pdf>

Markussen, E., Lødding, B., Sandberg, N. & Vive, N. (2006). Forskjell på folk – hva gjør skolen? Valg, bortvalg og kompetanseoppnåelse i videregående opplæring blant 9749 ungdommer som gikk ut av grunnskolen på Østlandet våren 2002. Hovedfunn, konklusjoner og implikasjoner tre og et halvt år etter. Vol. 3/2006. *NIFU STEP*. Hentet fra: <http://www.nifu.no/files/2012/11/NIFUrapport2006-3.pdf>

Moshuus, G (2012). Skulle jeg latt være å intervju Sandra? Om etnografi på barnefattigdom og snøballen som stoppet. I: Backe-Hansen, E & Frønes, I (red). *Metoder og perspektiver i barne og ungdomsforskning*. Oslo: Gyldendal akademiske.

Moshuus, G (2007) Konge og taper-historien om Vat. Etnografi på gata og kulturoversettelse. I: Fuglerud, Ø & Hylland Eriksen, T (red), *Grenser for kultur? Perspektiver fra norsk minoritetsforskning*. Oslo: Pax forlag.

Moshuus, G (2013). *Søknad om FoU ressurser 2014-2015*.

Moshuus, G & Eide, K (2013). *The indirect approach to marginal man: How to make text discover context when interviewing*. Unpublished.

NAV (2014). Nye mottakere av uførepensjon, etter fylke og alder. 1.kvartal 2014. Hentet 13.05.2014 fra: [\[https://www.nav.no/Om+NAV/Tall+og+analyse/Jobb+og+helse/Uf%C3%B8repensjon/Uf%C3%B8repensjon/Nye+mottakere+av+uf%C3%B8repensjon%2C+etter+fylke+og+alder.+1.+kvartal+2014.+Antall..379757.cms\]](https://www.nav.no/Om+NAV/Tall+og+analyse/Jobb+og+helse/Uf%C3%B8repensjon/Uf%C3%B8repensjon/Nye+mottakere+av+uf%C3%B8repensjon%2C+etter+fylke+og+alder.+1.+kvartal+2014.+Antall..379757.cms)

Nordahl, T. (2010). *Eleven som aktør- Fokus på elevens læring og handlinger i skolen*. 2. utgave. Oslo: Universitetsforlaget.

Nordahl, T (2003) *Møte mellom en hegemonisk skole og handlende ungdom*. Tidsskrift for ungdomsforskning 3(2): 69-88.

NOU 2009:18 (2009) *Rett til læring*. Oslo: Kunnskapsdepartementet. Hentet 13.05 fra: [\[http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/nouer/2009/nou-2009-18/7/1.html?id=571501\]](http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/nouer/2009/nou-2009-18/7/1.html?id=571501)

Ogden, T (2007) *Kvalitetsskolen*. Oslo: Gyldendal akademiske.

Opplæringsloven (1998) *Lov om grunnskolen og den videregående opplæring*.

Overland, T & Nordahl, T (2013) *Rett og plikt til opplæring. Om faravær og deltakelse i skolen*. Bergen: Fagbokforlaget.

Skaalvik, E.M. & Skaalvik, S.(2011). *Skolen som læringsarena. Selvoppfatning, motivasjon og læring*. Oslo: Universitetsforlaget.

Reichelt, S (2006) Systemteoretisk forståelse av familier med barn. I: Gulbranden LM (red). *Oppvekst og psykologisk utvikling. Innføring i psykologiske perspektiver*. Oslo:Universitetsforlaget.

Strandbu, Å., Øia, T. (2007). Rammer for nye ungdomsliv. I Å. Strandu & T. Øia (Red.), *Ung i Norge. Skole, fritid og ungdomskultur* (s. 9-27). Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.

Solberg, E (2014). *Kunnskap gir muligheter for alle*. Hentet fra:
http://www.regjeringen.no/nb/dep/smk/aktuelt/taler_og_artikler/statsministeren/talerogartikler/2014/kunnskap-gir-muligheter-for-alle.html?id=748897

St.melding nr 16 ,2006-2007 (2006) ...*Og ingen sto igjen. Tidlig innsats for livslang læring*. [Oslo]: Kunnskapsdepartementet.

St.melding nr 13, 2011-2012 (2012). *Utdanning for velferd*. [Oslo]: Kunnskapsdepartementet.

Thagaard, T. (2002). Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad og Bjørke AS.

Utdanningsdirektoratet (2013). Gjennomføringsbarometeret. Vol. 1(2013). *Ny GIV*. Hentet fra:
http://www.udir.no/Upload/Statistikk/Gjennomforing/Gjennomforingsbarometeret_2013_1.pdf?epslanguage=no

Vike, H. (2004). *Velferd uten grenser 1. Den norske velferdsstaten ved veiskillet*. Oslo: Akribes as.

Wasenden, Wilfred 1998. *Matematikk og yrkesutdanning fra middelalderen til reform 94: En analyse av forholdet mellom almennfag og yrkesfag*. Hentet fra:
<http://www.nb.no/nbsok/nb/0bd91f35802cddb55c533609e315d485.nbdigital;jsessionid=D A22738978366C5AC9A9811F01A1B6C4.nbdigital3?lang=no#0>

Wollscheid, S. (2010). *Språk, stimulans og læringslyst – tidlig innsats og tiltak mot frafall i videregående opplæring gjennom hele oppveksten*. Vol. 12/2010. *NOVA - rapport*. Hentet fra: http://www.nova.no/asset/4129/1/4129_1.pdf

Øia, T & Fauske, H (2003) *Oppvekst i Norge*. Oslo: Abstrakt forlag.

Manger, T (2013). Læring og forventning om mestring. I: Manger, Lillejord & Nordahl (red) *Livet i skolen*. Grunnbok i pedagogikk og elevkunnskap: undervisning og læring. Bergen:Fagbokforlaget

Vedlegg 1

Vedlegg 1: NSD søknad

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Harald Hårfagres gate 2
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

Geir H. Moshuus
Institutt for sosialfag
Høgskolen i Telemark
Postboks 203
3901 PORSGRUNN

Vår dato: 16.09.2013

Vår ref:35202 / 3 / AMS

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 22.08.2013. Meldingen gjelder prosjektet:

35202 *Ungdom og skoleavbrudd i Telemark. En longitudinell undersøkelse av unges
bortvalg av skoledeltakelse*
Behandlingsansvarlig Høgskolen i Telemark, ved institusjonens øverste leder
Daglig ansvarlig Geir H. Moshuus

Personvernombudet har vurdert prosjektet, og finner at behandlingen av personopplysninger vil være regulert av § 7-27 i personopplysningsforskriften. Personvernombudet tilrår at prosjektet gjennomføres.

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

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

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

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 31.12.2023, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Vigdis Namtvedt Kvalheim

Anne-Mette Somby

Kontaktperson: Anne-Mette Somby tlf: 55 58 24 10
Vedlegg: Prosjektvurdering

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. kyrtre.svarva@svt.ntnu.no
TROMSØ: NSD SVF, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. nsdmas@svu.uio.no

Personvernombudet for forskning



Prosjektvurdering - Kommentar

Prosjektnr: 35202

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

Det vil i prosjektet bli registrert sensitive personopplysninger om helseforhold, jf. personopplysningsloven § 2 nr. 8 c).

Prosjektet skal avsluttes 31.12.2023 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.

Forskningsprosjektet er et FoU prosjekt ved høgskolen med flere involverte. Følgende ansatte forskere skal ha deltakelse i hele forskningsperioden (det kan komme til flere og endringsmelding om dette vil bli sendt inn): Mette Bunting, Ketil Eide, Irmelin Kjelaas, Torill Aagot Halvorsen

Følgende mastergradsstudenter skal delta i perioden 2013-2014 (Endringsmelding om nye studentdeltakere vil bli sendt inn): Line Jonsås, Kjerstin Eriksen, Pernille Bjørnsen, Helle Aspheim, Siri Gundersen, Anette Nordgård, Charlotte Wachs Svendsen, Ayaanle Daha Gobdoon, Maud Christine Langkaas.

Vedlegg 2

Vedlegg 2: Informasjonskriv til informantene



Høgskolen i Telemark

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet

”Ungdom, gjennomføring og skoleavbrudd i Telemark”

Bakgrunn og formål

Vi ønsker å intervju unge som velger bort skolen sammen med ungdom som ikke gjør dette. Vi ønsker å få vite mer om unge som avbryter sin skolegang og hvilke planer de har og hvordan de ser på framtiden. Det skjer mye i ungdomsårene og vi ønsker derfor å få lov til å spørre deg igjen senere også. På den måten vil vi lære mer om hvordan utdanningsfortellinger og oppveksterfaringer former unges vei inn i voksenlivet.

Forskningsprosjektet foregår innenfor rammen av paraplyprosjektet ”Ung i Telemark” og er et samarbeid mellom Fakultetet for Helse og Sosialfag og Fakultet for Estetiske fag, Folkekultur og Lærerutdanning ved Høgskolen i Telemark. Prosjektet skjer i samarbeid med Talenter for Framtida Telemark. På prosjektet deltar flere masterstudenter ved høgskolen og ansatte forskere.

Hva innebærer deltakelse i studien?

Deltakerne til dette forskningsprosjektet blir kontaktet gjennom NAV-kontorer, Oppfølgingstjenesten og de videregående skolene i fylket. Du som inviteres til å delta blir kontaktet fordi du har avbrutt din skolegang eller fordi du går på en studieretning hvor tidligere forskning har vist at flere har valgt å avbryte sin skolegang.

Undersøkelsen vil bestå av intervjuer. Disse intervjuene vil ha form som samtaler hvor vi vil være ute etter å få vite hva du holder på med til daglig, hva du interesserer deg for, hva du tenker at du vil gjøre framover og vi vil gjerne vite hva du har holdt på med tidligere. Dersom du gir din tillatelse vil vi ta digitale opptak av samtalen. Lydopptakene vil senere bli nedskrevet.

Hva skjer med informasjonen om deg?

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Lydopptakene og de nedskrevne samtalen vil være tilgjengelige for prosjektgruppen som deltar som intervjuere og de databehandlerne som vil hjelpe oss å skrive ned opptakene. De digitale lydopptakene vil deretter slettes og personopplysningene erstattes med en koblingsnøkkel som vil oppbevares adskilt fra det som er skrevet ned. Prosjektgruppen består av masterstudenter i perioden hvor de skriver sine mastergradsavhandlinger, deres veiledere og forskerne ansatt på høgskolen som deltar i innsamlingen av intervjuene.

Alle deltakere i prosjektet vil anonymiseres i alle publikasjoner fra prosjektet slik at ingen kan gjenkjennes. Publikasjonene vil være mastergradsavhandlinger og vitenskaplige artikler.

Prosjektet vil følge deltakerne i studien over flere år og skal avsluttes 31. desember 2023. Da vil koblingsnøkkelene med navneliste ødelegges. Da vil datamaterialet være anonymt.

Frivillig deltakelse

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom du trekker deg, vil alle opplysninger om deg bli anonymisert. De som kontaktet deg på våre vegne vil ikke få vite om dette.

Dersom du ønsker å delta eller har spørsmål til studien, ta kontakt med oss som leder prosjektet:

Mette Bunting
Førstelektor i Pedagogikk
Høgskolen i Telemark
Telefon 41471590
mette.bunting@hit.no

Geir H Moshuus
Førsteamanuensis, Dr.polit
Høgskolen i Telemark
Telefon 40044410
geir.moshuus@hit.no

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

Samtykke til deltakelse i studien

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 3

Vedlegg 3: Temaguide



Høgskolen i Telemark

”Ungdom og skoleavbrudd i Telemark”

Tematisk intervjuguide

Denne temaguiden er inndelt i en innledning og syv tema for samtalen vi ønsker å ha med deg.

Innledning om prosjektet, om anonymitet, om samtykke og muligheten til å trekke seg underveis, om bruk av lydopptaker.

Første tema

Her vil vi være opptatt av å finne fram til pågående samtaler du er ofte deltar i med dine omgivelser.

Her gjør vi bruk av populærkultur, aktuelle ungdomstema lokalt, forhold knyttet til stedet hvor vi møtes, sport og idrett lokalt og nasjonalt. Alle innfallsmåter er åpne her. Målet er å treffe på samtaler du er engasjert i før du møtte oss.

Det kan være fornuftig å gjøre research knyttet til hvert enkelt intervju om hvilke typer av samtaler/samtaletema som er aktuelle.

Andre tema

Her vil vi gjerne bli kjent med livshistorien din. Livshistorien inneholder gjerne en eller annen form for biografi og en tidslinje.

Tredje tema

Her handler det om hvordan du ser på framtiden.

Fjerde tema

Her handler det om skolen. Om før og nå.

Femte tema

Her handler det om bakgrunnshistorier, eller det bakteppe, du tenker deg er viktig for ditt liv.

Sjette tema

Her handler det om skolebruddet eller om din hverdag på skolen.

Syvende tema

Her handler det om å oppsummere og samle trådene i samtalen. Her kan vi komme inn på detaljer og forhold som samtalen ikke har vært innom til nå.

Her er stikkord som vi kan komme til å spørre deg om i denne siste runden:

- Familie
- Venner
- Skoledeltakelse
- Arbeidsdeltakelse
- Mor og far
- Klassekamerater
- Lærere
- Andre voksne
- Bruk av data og mobiltelefon
- Bruk av sosiale medier
- Bøker hjemme
- Soverom
- Økonomi