



Masteroppgave

Tilpasset opplæring i yrkesfagene.

Er det veien å gå og hva skal til for å lykkes?

En kvalitativ undersøkelse av videregående skoles erfaringer med tilpasset opplæring i fag- og yrkesutdanningene.

Av Siren Valvatne

Master i generell pedagogikk
Avdeling for pedagogikk og sosialfag
Høgskolen i Lillehammer

Våren 2014



**Høgskolen
i Lillehammer**

Lillehammer University College • hil.no

Ingen som du

*Sjå deg for, kring dine føter
Vilje vekster av mange slag, dei lever i lag
Og her har dei røter,
Så sjå, du høyrer med!
For du har både vett nok,
mot nok
og ro nok,
Og du er både bra nok,
sterk nok
og god nok
Du er den blomen du skulle vera
Kom med dine draumar
Kom med di tru
For ingen er som du.*

Ingebjørg Bratland

Forord

Denne studien om tilpasset opplæring er siste del av mastergradsstudiet i Generell pedagogikk ved Høyskolen i Lillehammer. Dette studiet har jeg tatt på deltid over tre og et halvt år.

Jeg vil takke for gode forelesninger og inspirerende diskusjoner over temaer som er viktig i min arbeidssituasjon og som har gjort at jeg er der jeg er i dag i mitt mastergradsarbeid.

Jeg vil takk medstudentene mine, både de som gjorde seg ferdig underveis og de som har stått løpet ut samtidig med meg. Spesielt vil jeg takk kollokviegruppen for at de er de "blomene" de er og for støtte, inspirasjon og lojalitet i tillegg til husrom.

En spesiell takk for informantene for at de satte av tid og delte av sine erfaringer.

Min veileder Yvonne Fritze fortjener en helt spesiell takk for å ha øst av sin kunnskap, inspirert meg og vært der når arbeidet virket uoverkommelig. Jeg har fått nyttig og nødvendig veiledning i hele skriveprosessen.

Kollegaer, venner og familie trenger en kjærlig takk for å ha holdt ut med meg gjennom hele studiet og for å ha vært kritiske venner og hjelpere.

Hamar, mai 2014

Siren Valvatne

Innhold

FORORD	3
INNHold.....	4
SAMMENDRAG	6
1. INNLEDNING	7
1.2 Oppbygging av oppgaven	9
2. HISTORISK BLIKK PÅ UTVIKLINGEN I VIDEREGÅENDE OPPLÆRING	11
3. ERFARINGER MED DAGENS FAG- OG YRKESUTDANNING.....	16
3.1 Forskning på feltet.....	19
4. TILPASSET OPPLÆRING	25
4.1 Om elevene.....	25
4.2 Spesialundervisning som del av tilpasset opplæring.....	27
4.3 Er alle på rett vei?.....	29
4.4 Ny-Giv satsingen	34
4.5 En helt vanlig jobb - utdanning som springbrett eller stup.....	36
5. TEORETISK PERSPEKTIV	40
5.1 Verdsetting av sosial rolle (VSR).....	41
5.2 Empowerment.....	46
6. METODISK TILNÆRMING.....	50

6.1	Valg av forskningsdesign	50
6.2	Valg av metode	51
6.3	Valg av empiri	54
6.4	Etiske betraktninger	58
6.5	Vurdering av kvalitet	59
7.	SKOLENES PRESENTASJON AV SEG SELV	62
7.1	Tilpasset opplæring	62
7.2	Grunnkompetanse eller full pakke?	68
7.3	Springbrett eller stup?	69
8.	ANALYSE OG DRØFTING	70
8.1	Hvilke erfaringer har skolene med tilpasset opplæring?	70
8.2	Hvilke mål har skolen for opplæringen?	82
8.3	Hvilke holdninger har skolene til betydningen av formalisert kompetanse for disse elevene?	90
9.	KONKLUSJON.....	97
	LITTERATURLISTE.....	101
	VEDLEGG.....	105

Sammendrag

I denne studien har jeg ønsket å se på hvordan yrkesutdanningene i videregående skole kan tilpasse opplæringen, slik at elever som strever med å fullføre, kan få kompetanse som kan føre til varig arbeid og verdsatt rolle i samfunnet. Det er svært mye forskning både på elever som faller ut av eller slutter utdanning og på utdanningssystemene, særlig nå etter innføringen av Kunnskapsløftet.

Mitt bidrag i denne sammenhengen har vært å intervju to grupper med rådgivere og lærere i to videregående skoler, om hvilke erfaringer de har med tilpasset opplæring og veien fra skole til arbeid. Disse skolene har gjort mye systematisk arbeid med henblikk på tilpasset opplæring, både innenfor ordinær og spesialpedagogisk ramme.

Studien bekrefter at der finnes flere veier å gå for at elever som står i fare for å marginaliseres, kan fullføre utdanning og komme i arbeid. For å lykkes med tilpasset opplæring understreker begge skolene at all utdanning må være planlagt for den enkelt. Det er skolens ansvar å differensiere opplæringen og møte elevene der de er. Den ene skolen hadde utviklet et grundig kartleggingssystem og et vell av metoder og prosjekter i det pedagogiske arbeidet for å få elevene til å bestå alle fag. Den andre skolen hadde valgt en praksisnær opplæring. Elevene lærte relevante faglige ferdigheter og trente på dette i en opplæringssituasjon svært lik vanlige arbeidsplasser. De var mye ute i ordinære bedrifter i praksis. Skolene samarbeidet tett med disse bedriftene for å dyktiggjøre elevene. Skolene hadde ulik tilnærming til vurdering med karakterer og behovet for spesialundervisning.

For å lykkes med tilpasset opplæring var skolene opptatt av hvilken betydning det hadde med felles pedagogisk tenkning og ledelseskultur. For å få elever til å fullføre og bestå planlagt løp var det en forutsetning at skolen hadde en ledelse som var tett på praksis, at det var et felles pedagogisk grunnsyn på skolen og felles måte å tenke differensiering på. I tillegg fremhevet skolene tett samarbeid og støtte i kollegiet som en betingelse for å kunne se og støtte opp om den enkelte elev. Skolenes holdninger til at alle elever har muligheter og er ansvarlige og velgende mennesker, var uttalte og retningsgivende for arbeidet med å forebygge devaluerende prosesser og myndiggjøre denne gruppen elever.

1. Innledning

I hele min yrkeskarriere har jeg fulgt elever som sliter faglig og sosialt på skolen. Som rådgiver i videregående skole de ti siste årene, ser jeg den viktige rollen utdanning og arbeid spiller i elevenes verden. Jeg møter ungdommer som har ambisjoner om utdanning og et sterkt ønske om å være som andre og ha et vanlig liv med jobb og fritid.

De er inspirasjonen min til å skrive denne oppgaven og det handler dypst sett om dem. Videregående skole og en yrkesfaglig utdanning er en viktig bit i byggingen av deres fremtidige liv. Jeg ønsker å se hvordan videregående skole kan tilpasse opplæringen slik at de skal oppleve å bli noe og få mulighet til å være inkluderte i arbeidslivet og deltager i samfunnet på lik linje med oss andre. Det er altfor mange elever i dag som ikke fullfører utdanning.

Problemstillingen i dette mastergradsarbeidet speiler den hverdagen jeg står i. Det er et samfunnsmandat å bidra til at godene er rettferdig fordelt, at alle mennesker har de samme mulighetene og rettighetene. I innledningen til Generell del av læreplanen i K06 finner jeg følgende;

Målet for opplæringa er å ruste barn, unge og voksne til å møte livsens oppgåver og mestre utfordringar saman med andre. Ho skal gi kvar elev kompetanse til å ta hand om seg sjølv og sitt liv, og samtidig overskott og vilje til å vere andre til hjelp. Opplæringa skal kvalifisere for produktiv innsats i dagens arbeidsliv, og gi grunnlag for seinare i livet å kunne gå inn i yrke som enno ikkje er skapte (2006).

Det blir for meg et paradoks at skolesystemet ikke klarer å hjelpe mennesker som strever, inn i en livssituasjon hvor de kan bidra til fellesskapet og at unge mennesker blir stoppet nesten før de har begynt. Samtidig tenker jeg at vi drar med oss en historisk arv som handler om å sette noen mennesker på vent og ikke forvente at de kan yte på lik linje som alle andre.

Min påstand er at yrkesutdanningene, i den form den tilbys i dag, ikke passer for alle. Elever som strever med å fullføre og bestå utdanning, faller med stor sannsynlighet ut av skolen etter et, to eller tre år. De vil ikke oppnå dokumentert kompetanse og overgangen til arbeidslivet blir vanskelig. En praksisbasert utdanning eller en mangfoldig tilnærming til opplæring ville passet disse elevene bedre. De kunne fått tilbud om å øve opp faglige ferdigheter og sosial kompetanse som hadde gjort dem i stand til å få en

opplæringskontrakt, åpne muligheten for å ta fagbrev som voksen og siden jobb i ordinært arbeidsliv. Det ville igjen ha forebygget sosial devaluering og et liv som klient.

Sluttkompetansen er avgjørende for videre tilknytning til arbeidslivet. Fullført og bestått innebærer at man har brukt opp retten til videregående opplæring og bestått i alle fag. En elev med stryk i et eller flere fag og dermed uten papirer på formell kompetanse klarer seg statistisk sett dårligere (Falch, Borge, Lujala, Nyhus & Strøm, 2010). Basert på erfaringene mine tror jeg det er vanlig at elever med lærevansker eller andre utfordringer som hindrer dem i å mestre teorikravene, ikke består vg1 og vg2. De får heller ikke lærekontrakter og de blir en del av frafallsprosenten.

De sosiale forskjellene øker i videregående skole og denne elevgruppen står i fare for å marginaliseres. Utdanning er en forutsetning for å hevde seg på arbeidsmarkedet og elever som står i fare for å ikke å få formell godkjent kompetanse, får lite verdsatte roller og er sårbar i forhold til utenforskap og tap av kontroll over eget liv (Sletten & Hyggen, 2013). Dette står i kontrast til K06 sine intensjoner.

Jeg vil i denne oppgaven se nærmere på to skoler som har tatt grep i forhold til disse elevenes utfordringer i møte med skole og faglige krav. Jeg har valgt å intervjuere ansatte på to skoler. Målet er å få innsikt i erfaringene de har i arbeidet med å få elevene til å fullføre utdanningen sin.

Disse skolene oppnår resultater gjennom sitt metodiske arbeid og de skiller seg ut fra andre skoler. Hva handler dette om? Er det avhengig av god økonomi og gode betingelser for å drive opplæring eller er det et resultat av hvordan skolen bruker ressursene sine, ideologisk forankring og systematikk i det pedagogiske arbeidet?

Hvorfor er dette interessant og for hvem? Det er en svært aktiv politisk debatt for tiden, hvor man fokuserer på skole, på de som ikke mestrer, på mangelen på ressurser, på marginalisering og lærernes kompetanse. Altfor mange avbryter utdanning underveis og en altfor stor gruppe gjennomfører ikke utdanning. Det er en utfordring for den enkelte unge, for velferdssamfunnet og landets økonomi. Det er derfor interessant for den offentlige og interne debatten om skoletilbud, å se på de gode eksemplene og trekke frem kreativitet og mangfold. I evalueringsforskningen av Kunnskapsløftet er det dessuten

lite forskning på de elevene som ikke består teorikravene på yrkesfag og som kunne tegnet en opplæringskontrakt hvis det var lagt til rette for det. (Vibe, Frøseth, Hovdhaugen & Markussen, 2012).

For meg er denne studien interessant fordi den øker min forståelse. Jeg får et utvidet perspektiv på skolens muligheter, på mitt arbeid og min rolle i møte med elevene og deres familier.

Jeg vil undersøke hvordan det yrkesfaglige tilbudet kan tilpasses elever som strever med å fullføre og bestå kravene i utdannelsen ut fra følgende problemformulering:

Hvordan kan videregående skole tilpasse opplæringen på yrkesfagene, slik at elever som strever med å fullføre kan få kompetanse som kan gi verdig rolle og varig arbeid?

For å finne svar på dette har jeg med Kunnskapsløftets intensjoner om tilpasset opplæring som bakteppe og betydningen av verdsatt sosial rolle og empowerment formulert tre forskningsspørsmål for å angi studiens innhold og retning og bidra til å finne svar på min problemstilling:

1. *Hvilke erfaringer har skolene med tilpasset opplæring?*
2. *Hvilke mål har skolene for opplæringen?*
3. *Hvilke holdninger har skolene til betydningen av formalisert kompetanse for disse elevene?*

1.2 Oppbygging av oppgaven

- I kapittel 1 sier jeg litt om bakgrunnen og motivasjonen for min undersøkelse. Jeg presenterer problemstillingen og forskningsspørsmål.
- I kapittel 2 tar jeg for meg utviklingen i videregående skole med fokus på fag- og yrkesutdanningene.
- I kapittel 3 ser jeg på erfaringer med dagens utdanningsmodell og hvordan utviklingen er forsøkt forklart. Jeg trekker inn forskning på feltet her.
- I kapittel 4 drøftes tilpasset opplæring som et formål, et prinsipp og et virkemiddel.

- I kapittel 5 utdyper jeg de teoretiske perspektivene jeg bruker i analysen. Jeg har valgt VSR, verdsatt sosial rolle, og Empowerment som mine teoretiske perspektiv i møte med mitt empiriske materiale.
- I kapittel 6 presenterer jeg valg av forskningsdesign og metode. Jeg drøfter hvordan jeg har samlet inn data, utvelgelse av informanter og gjennomføring av intervjuene.
- I kapittel 7 lar jeg informantene presentere tilbudet sitt slik det kommer frem i intervjuene.
- I kapittel 8 analyserer og drøfter jeg det empiriske materialet mitt. Jeg har valgt å behandle og oppsummere hvert av de tre forskningsspørsmål for seg.
- I kapittel 9 konkluderer jeg på bakgrunn av funn og skisserer muligheter for videre forskning.

I dette mastergradsarbeidet er altså fokuset mitt rettet mot videregående skole. Jeg har valgt å se på tilpasset opplæring innenfor yrkesutdanningene, både innenfor ordinære rammer og innenfor retten til spesialundervisning. Jeg har ikke valgt å gå inn på studiespesialisering, hverken med tanke på tilpasset opplæring eller som sluttkompetanse. Jeg har også valgt å ha fokus på elever som har rett på videregående opplæring og som er i aldersgruppen 16 til 23 år. Praksiskandidatordningen, som er for voksne, vil heller ikke bli behandlet i dette prosjektet.

2. Historisk blikk på utviklingen i videregående opplæring

Jeg vil her se på utviklingen av videregående skole med fokus på fag og yrkesutdanningen og spesialundervisning som tilbud og rettighet innenfor videregående utdanning. Dette danner bakteppe for utviklingen av tilpasset opplæring.

I dag har vi en situasjon hvor de fleste går direkte inn i videregående skole etter grunnskolen. Før 1994 da Reform 94 kom, delte utdanningstilbudet seg på gymnas, yrkesskole og arbeidsliv (Høst, 2013). For de elevene som ikke ønsket høyere utdanning og studier var det tre aktuelle veier inn i ordinært arbeidsliv. Yrkesskolen er nevnt og var en blanding av teoretisk og praktisk opplæring på skole. Den andre veien var å begynne direkte som lærling og den tredje veien var å starte som ufaglært og få nødvendig opplæring intern i bedriften. Arbeidslivet kunne sees på som todelt med en yrkesbasert og en organisasjonsbasert del. Lærlingeordningen og yrkesskolen rettet seg mot den yrkesbaserte delen, hvor ungdommene fikk lære plasser eller stillinger på bakgrunn av yrkesskoleutdanningen sin. Den organisasjonsbaserte delen av arbeidslivet henvendte seg til de ufaglærte og bedriftene organiserte internt opplæring etter behov og hvilken kompetansefordeling de ønsket. Bedriftene kunne være svært ulike. Noen investerte mye i opplæring og utviklingsmuligheter, mens andre ga den opplæringen som var et minimum for å kunne jobbe (Høst, 2013).

På 1960-tallet etablerte man 9-årig grunnskole og gikk på den måten et trinn videre i utviklingen av enhetsskolen. Enhetsskolen ble etablert i Norge i 1920 og var et brudd med det segregerte tilbudet som eksisterte før den tid, med bl.a. ulike utdanningstilbud til barn fra ulike sosiale lag, ulike muligheter for jenter og gutter og ulik oppbygging av allmennutdanning og yrkesutdanningene. Da den 9-årige grunnskolen kom, ble ungdommene 16 år før de skulle velge seg videre utdanning eller arbeid. I siste del av 1960-tallet ønsket man å gi alle like muligheter til utdanning, uavhengig av stand, kjønn og hvor i landet man bodde. Argumentet var at utdanning var veien til sosial utjamning og økonomisk vekst (Markussen, 2009). Før denne tiden var spesielt de yrkesfaglige utdanningsløpene ulike og usystematiske både i form og innhold og en så at rekruttering og dimensjonering av lære plasser var vanskelig. Utover på 60-tallet etablerte man et mer

helhetlig utdanningstilbud for ungdom etter grunnskolen og skolekomiteen av 1965 fikk følgende mandat; "å legge fram plan for utviklingen av et skolesystem som kan tilby all ungdom i aldersgruppene 16-19 år likeverdige muligheter for utdanning" (Markussen, 2009, s.41).

I tillegg til sosial utjamning og økonomisk vekst som argumenter var det også et behov for å strukturere videregående utdanning og at det var nyttig i forhold til å ha et fleksibelt utdanningssystem som kunne endre seg i takt med tiden. Man ønsket mer generelle utdanninger som var tilpasningsdyktige til utvikling i næringslivet og i forhold til livslang læring. Dette var argumenter som ble brukt for å gjøre de yrkesfaglige utdanningene bredere og for å øke allmennfagene i yrkesutdanningene. Allerede her ser vi en utvikling som har fortsatt inn i Reform 94 og i Kunnskapsløftet. I 1974 kom loven om videregående skole som integrerte yrkesskolene med gymnaset i en felles videregående skole.

Lærefagene

Lærlingeordningen ble regulert første gang gjennom Lærlingloven av 1950. Den gjaldt i starten bare for seks små håndverksfag. Men det vokste og omfattet i 1966 50 håndverksfag, 12 innenfor metallindustrien og 13 fag som var relatert til industri, bilmekanikere, elektrikere, butikk, lager og kontor. På 70-tallet ble det registrert 19 nye fag innenfor håndverk og industri og på 80-tallet kom det nye 35 fag. På 1990-tallet ble nye sektorer lagt inn under fagopplæringen. Det var jord og skog og maritime fag i tillegg til en stor gruppe fag innenfor helse og sosialsektoren. Ved innføringen av Reform 94 ble enda flere fag godkjente etter den nye strukturen for videregående opplæring. Vi hadde i 2008 ca. 195 lærefag (Høst, 2008).

Lærlingeordningen var i 1974 fortsatt på utsiden av videregående skole og fungerte som et eget system der. Frem mot Reform 94 så man strukturelle svakheter i utdanningssystemet og liten gjennomstrømming med mange som gikk "sideveis" og tok flere grunnkurs i påvente av å komme videre.

Reform 94

Med Reform 94 kom retten til 3 års videregående opplæring som skulle føre frem til studiekompetanse, yrkeskompetanse og kompetanse på lavere nivå som siden endret navn til grunnkompetanse. Nå rettet videregående opplæring seg først og fremst mot 16-

åringene som kom direkte fra grunnskolen og argumentet var at dette var viktig i forhold til ungdoms deltagelse i arbeids- og samfunnsliv i fremtiden. Nå henvendte videregående seg mot hele årskull av ungdom og målet var å unngå klasseskille og gi alle like muligheter. Det ble også understreket viktigheten av å ha økt oppmerksomhet på grupper som sto i fare for å falle ut av utdanning. Strukturen innenfor yrkesutdanningene ble strammet inn og valgmulighetene til å gå "sidelengs" og ta ulike grunnkurs ble borte. Yrkesfagene fikk færre grunnkurs, men disse spredte seg til flere videregående kurs, som i en vifte. Deretter gikk man ut i læretid i to år. Lærlingssystemet hadde som nevnt vært utenfor videregående, men ble nå integrert i fagopplæringen med store utfordringer i å øke kapasiteten på læreplasser og få til overgangsordninger mellom de to skoleårene og de to læreårene (Markussen, 2009).

2+2 modellen

Dette systemet er i stor grad det vi ser i dag. "Yrkesrettet videregående opplæring har siden 1994 vært ensbetydende med en modell bestående av to år med relativt generell, skolebasert yrkesopplæring med betydelige innslag av allmenne teorifag, før man kunne gå ut som lærling i bedrift" (Høst, 2013, s.54). Etter to år på skole, kalt vg1 og vg2, går man to år i lære, derav navnet 2+2 modellen. Deretter går man opp til fagprøve.

Fylkeskommunene fikk opprettet en fagavdeling som skulle formidle lærlinger, bedriftene fikk økonomisk støtte og partene i arbeidslivet stilte seg bak ordningen, selv om det i aller høyeste grad var problematisk i hvor stor grad det offentlige kunne styre bedriftenes muligheter til å ta inn lærlinger. Det ble appellert til bedriftenes samfunnsmandat i opplæring og pekt på mulighetene som lå i dette både for å bidra i utdanning og i rekruttering for fremtiden. Det var et uttalt ønske i dette, at læreplassene skulle forbeholdes rettighetslevene som kom fra videregående. Ved å integrere lærlingeordningen i videregående opplæring og det faktum at antallet læreplasser økte som resultat av denne prosessen, fikk man til denne utdanningsformen i stor grad.

Selv om en relativt høy prosent av elevene får læreplass, gjør ikke alle det. Noen elever blir ikke "oppfattet som adekvate av lærebedriftene" (Markussen, 2009, s.47). Årsakene kan handle om fravær og i noen bransjer om å ha for dårlige karakterer eller ikke beståtte fag. For at man skal få fagbrev må alle fag være bestått, også fellesfag som engelsk og

matematikk. Elever som ikke har bestått disse i skoletiden, må gjøre disse fagene i læretiden, noe som kan medføre en ekstra belastning på bedriftene ved at lærlingen må være borte for å gjøre ferdig andre fag. Sosial kompetanse er etter min erfaring noe som vektlegges i stor grad, fordi det påvirker arbeidsmiljøet og i mange sammenhenger behandling av kunder. Man må følge reglene i arbeidslivet og det betinger god kommunikasjon og evne til å vise interesse og initiativ.

Kunnskapsløftet (K06)

Kunnskapsløftet (K06) som kom i 2006 var en reform av hele den 13-årige grunnopplæringen. Man var bekymret for læringsutbytte og påvirket av det store frafallet fra videregående opplæring. Internasjonale tester hvor norske elever skåret lavt i grunnleggende fag, førte da og fører nå til bekymring over læringsutbytte, læringstrykk og lærernes faglighet. K06 er opptatt av at skolens tilbud skal tilpasses til den enkelte elev og at man lokalt skal ha stor handlingsfrihet i forhold til å kunne tilpasse opplæringen samtidig som man ønsker sentral styring og kontroll.

Spesialundervisningen

Skoletilbudet for elevgruppen som er i fokus i denne masteroppgaven og som jeg beskriver nærmere i kap.4.1, har endret seg i takt med skiftende pedagogiske og politiske tanker. Der vi i dag har enhetsskolen med tilpasset opplæring og inkludering som mål, hadde vi tidligere spesialskoler (Nordahl & Hausstätter, 2009). Egne skoler for bestemte elevgrupper fantes både på grunnskolenivå og i yrkesutdannelsene, som i dag er innenfor videregående skole (Briseid, 2006).

Gjennom spesialskoleloven av 1951 skulle staten sørge for opplæring til ulike grupper elever med funksjonshemninger på egne skoler. De svakeste med psykisk utviklingshemming ble definert som opplæringsudyktige og fikk ikke opplæring. Frem til tidlig på 80-tallet økte antallet spesialskoler og antallet elever som gikk i disse skolene. Etter hvert mente man at hver kommune skulle ta ansvaret for hjelpeundervisning til elever med lærevansker. Omfanget økte og opplæringen fungerte organisatorisk segregert i egne klasser og gjerne i egne bygninger. I 60-årene ble det reist kritikk av denne ordningen, spesielt med bakgrunn i normaliseringstenkning (Briseid, 2006). Blomkomiteens innstilling i 1970 ble et brudd med spesialskolesystemet og man gikk inn

for integrering i vanlig skole. Grunnskoleloven ble endret fra 1976 og spesialskoleloven ble opphevet. Endringene innebar at alle hadde rett på opplæring, krav om tilpasning av opplæringen etter elevenes forutsetninger og barn fikk rett til spesialpedagogisk hjelp. Nærskoleprinsippet kom i 1988 og med Salamanca- erklæringen i 1994 ble begrepet inkludering lansert internasjonalt. Nå var det et felles prinsipp om at læringssituasjonen og opplæringen skulle tilpasses eleven og at variasjon i elevgruppen var det normale. "Inkludering og deltagelse danner grunnlaget for menneskelig verdighet og utøvelse av menneskerettighetene" (Briseid, 2006, s.18). Salamanca-erklæringen påvirket alle lands styresmakter til å lovfeste og skape en pedagogisk praksis som inkluderer alle og som skaper likhet og normaliserer. Opplæringsloven kom i 1998 og samlet lovverk for grunnskole og videregående. Det ga også elever i videregående rett til spesialpedagogisk opplæring. Da man i 2003 tok bort klassebegrepet og ga skolene mulighet til å danne grupper etter ønske og behov var det med en intensjon om å legge til rette for differensiering. Vi vet i dag at nivå-differensiering og organisatorisk segregerte løsninger lever i beste velgående på skolene, selv om denne bruken av spesialpedagogiske tiltak ikke gir forventede resultater ut fra ressursbruken. Det viser seg at elever som går i egne klasser med få elever får et svakt læringsmiljø, ambisjonsnivået og forventningene er lave, ingen løfter seg faglig og det gir lav selvtillit (Markussen, Frøseth & Grøgaard, 2009). Da opplæringsloven skulle revideres i 2005 kom det forslag om å fjerne den juridiske retten til spesialundervisning med begrunnelse om at tilpasset, differensiert opplæring var godt nok for alle. Dette forslaget fikk ikke støtte og retten til spesialundervisning ble stående samtidig som tilpasset opplæring ble et bærende prinsipp i opplæringen (Briseid, 2006).

I dette kapitlet har jeg sett på utviklingen av yrkesutdanningene frem til der vi står i dag. Modellen med to år i skole, hvor man på bakgrunn av karakterer får tilbud om først vg1 så nytt valg til vg2 og deretter lære-plass, er den vanligste utdanningsveien i K06. Den danner bakteppe når jeg skal gå inn og undersøke hvordan skolene tilpasser opplæringen.

3. Erfaringer med dagens fag- og yrkesutdanning

Jeg vil her se på lærlingeordningen og grunnkompetansebegrepet knyttet til yrkesutdanningene. Jeg vil drøfte frafallsproblematikken noe. Til sist ser jeg på forskning på feltet.

Vi har i dag et videregående utdanningstilbud innenfor yrkesfagene som skisserer tre veier til yrkeslivet, med 3 former for sluttkompetanse;

- To år skole og to år læretid til Fagbrev/Svennebrev
- Tre år på skole til Yrkeskompetanse
- Skole og lærekandidat til Grunnkompetanse

I Opplæringsloven er de to førstnevnte veiene utredet og beskrevet. Aktørene i arbeidslivet er sentrale, både som praksissted og som mottakere av lærlinger og lærekandidater. Grunnkompetanse som mål for utdanningen er lite beskrevet. Det kommer jeg tilbake til.

Lærlingeordningen

Innenfor yrkesutdanningene har lærlingssystemet blitt en viktig opplæringsform selv om ordningen har variabel tilknytning til segmentene i arbeidslivet og er konjunkturavhengig. Det er bedriftene som velger lærlinger og utvalgskriteriene er annerledes enn til vg1 og vg2. Bedriftene har vært opptatt av fravær og sier at det å møte presis på jobb hver dag er en viktig faktor. I bransjer med for få lære plasser i forhold til lærlinger som søker, er karakterer blitt en viktig utvelgelsesfaktor. Sosiale faktorer som at foreldre rekrutterer egne barn til eget håndverk er en faktor, avtaler med skoler om å ta inn ungdom fra regionen er en annen faktor. Min erfaring, som også støttes av forskningen (Markussen, 2009), er at bedrifter tar inn elever med strykkarakterer, gjerne etter at elevene har vært der i praksis eller eleven har vist annen kompetanse som bedriften vektlegger. Det kan være sosial kompetanse, god kundebehandling eller annet. Min erfaring er at det i bedriftene er en forståelse av at ungdom som velger yrkesfag ikke er så interessert i teori og at programfagene og interessen innenfor det valgte lærefaget er det viktigste. Jeg erfarer også at arbeidslivet er raust med hensyn til å samarbeide om elever som strever med motivasjon eller med fag på skolen.

Grunnkompetanse

I Opplæringsloven § 3-3 heter det at: «*Den vidaregående opplæringa skal føre fram til studiekompetanse, yrkeskompetanse eller grunnkompetanse*». Grunnkompetanse betyr i denne sammenheng all opplæring som ikke resulterer i full studie- eller yrkeskompetanse (2010) og er koblet opp mot kompetansebevis som et begrenset fagbrev eller som “kompetanse på lavere nivå” som dette ble kalt tidligere.

Grunnkompetanse er definert på vilbli som er en felles informasjonstjenesten alle fylkeskommunene har om videregående opplæring (vilbli.no, 2014). Der står det: «*Grunnkompetanse er kompetanse på et lavere nivå enn full yrkes- eller studiekompetanse. Grunnkompetanse kan være planlagt eller ikke planlagt*» (vilbli.no, 2014). I tillegg har siden en del utfyllende informasjon om Lærekandidat og kompetansebevis. Eleven kan lage avtale om opplæringskontrakt som lærekandidat, noe som er likestilt med lærlingssystemet. Som lærling får elevene fagbrev/svennebrev etter endt fagprøve og lærekandidatene får et kompetansebevis etter sin prøve, basert på de individuelle målene eleven hadde i sin opplæringskontrakt. Dette kan åpne muligheten for en assistentjobb eller medarbeider med noe begrenset ansvar. Mye av den teorien som er strevsom for disse elevene kan velges bort og praktisk håndverk vektlegges. I tillegg kan teorien læres gjennom praktiske fag og aktiviteter. Den kan for mange være en døråpner inn i ordinært arbeidsliv. Jeg undres over hva som gjør opplæringskontrakter så lite synlige og lite brukt som utdanningsvei.

I en rapport fra NIFU STEP; «Fag og yrkesopplæringen i Norge-noen sentrale utviklingstrekk » påpekes det at de sentrale aktørene i arbeidslivet ikke ønsket noe lavere kompetansenivå enn fagbrev og at kompetanse på lavere nivå enn fagbrev ble motarbeidet av arbeidslivets parter og at det fra skoleeierens side til dels ble hemmeligholdt muligheten for delkompetanse/kompetanse på lavere nivå (Høst, 2008).

I Stortingsmelding 20 «På rett vei», refereres det til Samfunnskontrakten; «For å bidra til å øke antall læreplasser, signerte NHO, Virke, Spekter, Fornyings-, administrasjons- og kirkedepartementet, Maskinentreprenørenes forbund, KS, LO, YS, Unio og Kunnskapsdepartementet i 2012 en samfunnskontrakt for flere læreplasser» (2012-2013).

I denne avtalen er det ikke spesifisert noe arbeid rundt lærekandidater eller opplæringskontrakter.

Gjennom Reform 94 og siden gjennom K06 har yrkesutdanningene blitt rasjonaliserte og gjort bredere. Det ble i Reform 94 færre grunnkurs, fra over 100 til 13, nå kalt vg1 kurs, og gjennom K06 færre vk1 kurs fra 86 til 56, nå kalt vg2 kurs. Kursene er blitt bredere og omfavner flere lærefag. Argumentene var at flest fylker skulle kunne tilby fullverdig videregående opplæring og at det kunne øke rekrutteringsgrunnlaget for næringslivet. Man argumenterte med at for elevene kunne det gjøre omvalg lettere og de kunne utsette endelig valg av utdanning til det andre året, selv om der i dag ikke er noen empirisk støtte til at det påvirker valgmønstrene (Markussen, 2009). Denne satsingen på brede kurs og sammenslåing av fagutdanninger er kritisert for at opplæringen blir for generell og man mister det fagspesifikke, som gjør at bedriftene får elever som kan lite faglig. Andre innvendinger har vært at opplæringen blir for teoretisk. Mange elever mister motivasjonen, for de treffer ikke faget de ønsker da de starter på videregående og at dette øker sjansen for frafall.

2+2 modellen har stått sterkt hos utdanningsmyndighetene og få andre modeller eller veier til sluttkompetanse innenfor yrkesutdanningen er vurdert, selv om svakhetene er åpenbare gjennom den svake gjennomføringsprosenten. I 2003 kom en oppmykning i opplæringsloven hvor det ble gitt mulighet for andre opplæringsløp enn den fastsatte. Likevel er det ikke mange som bruker denne veien og statistikken viser at svært få av 16-17 åringene blir lærekandidater. Forskingen viser at hovedmodellen med 2+2 år har en normativ og faktisk stilling i yrkesutdanningen (Markussen, 2009). Et viktig bidrag til å peke på andre mulige veier til fagbrev eller annen sluttkompetanse er Praksisbrevforsøket som er evaluert av Håkon Høst (2011) og som jeg kommer tilbake til i kap 4.4.

Frafall og Bortvalg

Tallene fra forskning på gjennomføring av videregående opplæring og fullføring innenfor yrkesutdannelsene er ikke så oppløftende (Markussen, 2011). De viser at de fleste, ca. 60-70 prosent, fullfører og består videregående opplæring, men at skolesystemet ikke klarer å tilrettelegge opplæringen slik at de siste 20 -40 prosentene skal bestå. Utfordringene elevene møter har endret seg siden jeg startet i skolen for 25 år siden, valgene er flere,

arbeidsmarkedet har endret seg og reformene har kommet og gått. Til tross for dette ser jeg at det er eleven som må bære ansvaret for det som ikke lykkes i opplæringen, sjelden utdanningssystemet.

Både valg av utdanning og gjennomføringsgrad i videregående skole er påvirket av sosialt opphav, av familiære verdier og holdninger til utdanning. Fravær og prestasjoner påvirker mulighetene til å få førstevalg av utdanning, påvirker innsats og muligheter til å mestre teoretiske krav. I tillegg viser forskningen "Et liv jeg ikke valgte" at oppvekstvilkårene og omsorgssvikt har hatt avgjørende betydning for resultatene i videregående skole;

Problemer i familien forflyttet seg til skolen. Konsentrasjons- og lærevansker, mobbing og etter hvert utagerende atferd og skulking i grunnskolen gikk igjen i historiene. Ikke alle kom i gang med videregående skole, og flertallet gjennomførte ikke (Olsen, Jentoft & Jensen, 2009, s.11).

Forsøket på å finne årsaker til det store antallet som ikke fullfører videregående utdanning handler som nevnt om ulik sosial bakgrunn, men som i tillegg til de sosiale oppvekstforholdene handler om foresattes utdanning og samlivsform. I tillegg nevnes fravær, elevenes faglige prestasjoner og engasjement i grunnskolen. Også forholdet til venner og trygghet i skolesituasjonen er vesentlig (Markussen, 2011).

Jeg har nå sett på de to sluttkompetansene i yrkesutdanningene, læretid med fagprøve og grunnkompetanse med kompetansebevis som er aktuell i denne studien.

Frafallsproblematikken er slik jeg ser det en utfordring for skolene og for samfunnet og berører spesielt yrkesfagene og elever som strever. Skolenes evne til å møte elevene, pedagogikken og metodene er trukket frem som en svært vesentlig årsak til at elevene slutter i videregående skole (Sletten & Hyggen, 2013). Dette angir studiens ytre ramme.

3.1 Forskning på feltet

Jeg vil nå gå nærmere inn i forskningen på feltet som omhandler videregående skole sine yrkesfaglige utdanninger og tilpasset opplæring. Til slutt drar jeg inn studier som omhandler konsekvensene avbrudd får for elever som står i fare for å marginaliseres.

I dette masterarbeidet setter jeg søkelyset på videregående skole, fag- og yrkesopplæringen og skolens evne til å tilpasse opplæringen til elever som strever med å fullføre og bestå teorikravene. For å finne svar på mine forskningsspørsmål har jeg i

tillegg til forskning på fag- og yrkesopplæringen og tilpasset opplæring, valgt å se nærmere på hvem disse ungdommene er og hvilke problemer som melder seg når de blir stående utenfor skole og arbeid. Arbeid som verdi og betydning i våre liv er et aktuelt tema og gjør noe med forståelsen vi har av oss selv og hvilken rolle vi har i samfunnet. Jeg har valgt å se på skoleforskning for å finne ut hvilke muligheter som ligger i tilpasset opplæring og mulighetene og hindringene som ligger i overgangen mellom utdanning og arbeidsliv for disse elevene.

Videregående skole har gjennomgått store endringer slik jeg har beskrevet det i kap.2. Det har de siste 20 årene og etter reform 94 spesielt, vært forsket mye på utdanning generelt og fag- og yrkesopplæringen spesielt. Det som har vært spesielt i fokus har vært studier av årsaker til at ungdom ikke lykkes i skolen og utfordringen med at et økende antall ungdom dropper ut av skole og utdanning. Dette gjelder i stor grad elever på yrkesfag. Gjennom Reform 94 og K06 har retten til tilpasset opplæring og spesialundervisning også vært debatterte tema og forskningen har evaluert reformenes intensjoner, innhold og den opplevde virkeligheten.

Både evalueringsforskningen av Reform94 og Kunnskapsløftet sier noe om intensjoner og realiteter i utdanningssystemet og påvirker hvilke forutsetninger, muligheter og hindringer som finnes eller skapes i fag- og yrkesopplæringen som er mitt fokusområde i denne oppgaven. Fag- og yrkesopplæringen har vært vurdert både gjennom evalueringsforskning, særlig knyttet til Kunnskapsløftet og gjennom arbeidslivsforskning med utviklingen av yrkesopplæringen knyttet til arbeidslivet. Jeg kan nevne; fra SINTEF «Kunnskapsløftet i fag- og yrkesopplæringen – på flere veier?» (Buland et al., 2011) og rapporten fra NIFU om «Fag- og yrkesopplæringen i Norge – noen sentrale utviklingstrekk» hvor Håkon Høst (2008) er redaktør.

Frafall og sluttene

Markussen er forskningsleder på Norsk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning (NIFU) og ledet forskningsprosjektet «Bortvalg og kompetanse» som satte søkelyset på gjennomstrømming, elever som slutter og som ikke oppnår studie- eller yrkeskompetanse (2009). Funnene fra denne forskningen, som jeg har nevnt tidligere i kapittelet, handler i stor grad om sosial bakgrunn, karakterer og fravær i grunnskolen. En

av tre oppnår ikke kompetanse i videregående innen 5 år, men hva er årsaken? Det viser seg at ved bedre tilpasset opplæring kunne trolig flere av de som var nær ved å bestå fått sluttkompetanse. De ser også at det er en større andel elever som ikke fullfører på yrkesfagene og at både frafall og bortvalg er mer utbredt der. Andre faktorer som påvirket gjennomstrømmingen var arbeidsinnsats og elevenes atferd. Å jobbe jevnt og trutt og være pliktoppfyllende økte sannsynligheten for å bestå. Elever med alvorlige atferdsproblemer fikk ekstra støtte og var dermed ikke i faresonen for å slutte (Markussen, 2009). Det er sammenfallende med min erfaring at elever med spesiell støtte og hjelp eller som får omfattende spesialundervisning blir i skolen, men får svakere resultater. Markussen har vært opptatt av årsakene til at elever avbryter skolegangen og har sett på hva som er felles faktorer hos elevene i denne økende gruppen. Han har også pekt på tilpasset opplæring som en måte å redusere andelen som slutter og stryker. Elevene må få en opplæring som passer deres faglige og sosiale forutsetninger uten at dette skal bli en individuell tilpasning, men en tilpasset undervisning innenfor fellesskapet i klassen. Han mener også at videregående opplæring burde ha rikelig med muligheter til å løfte en stor part av elevene fra stryk til bestått (2009). Tidlig innsats i grunnskolen er også et sentralt tiltak sett i lys av tidligere prestasjoners betydning. Det kommer jeg ikke inn på i denne oppgaven.

Spesialundervisning

Markussen har sammen med Frøseth og Grøgaard (2009) sett på spesialundervisning i videregående skole som del av evalueringen av Kunnskapsløftet. Hovedfunnet deres var at elever som fikk spesialundervisning eller ekstra hjelp inne i de ordinære klassene fikk bedre resultater og oppnådde bedre kompetanse enn de elevene som fikk det i egne grupper med færre elever. De så også at en like viktig faktor var hvorvidt skolene hadde «et høyt pedagogisk og didaktisk refleksjonsnivå i spesialundervisningen sin og at elevene fikk tett oppfølging» (2009, s.14). De har klare anbefalinger, basert på funnene sine, om å lytte til elevene når organisatorisk segregerte løsninger skal vurderes. Opplever elevene et slikt tilbud mot sin vilje bidrar det ikke akkurat til trivsel og motivasjon og den sosiale kompetansen svekkes.

En ganske nylig studie utført av Marie-Lisbeth Amundsen ved Høyskolen i Vestfold og Buskerud (2014) intervjuet elever som har fullført 10.klasse i spesialskole og sett på

overgangen til videregående skole. Selv om det ikke er mulig å trekke bastante konklusjoner ut fra denne undersøkelsen viser funn at elever som ikke mestret å tilpasse seg ordinær ungdomsskole, kan motiveres for læring og trives sosialt hvis de opplever å få engasjerte lærere som legger til rette for at elevene skal ha gode mestringsopplevelser. Ungdom er ingen homogen gruppe og praktisk orienterte skoler bør etableres og tilbys som sidestilte med de mer teoretiske. Det vil også minske faren for stigmatisering fra ung alder og øke elevenes tro på seg selv og mulighet for å fullføre videregående skole. (Amundsen, 2014).

Elevenes historier

Berit Lødding ved NIFU har også arbeidet med gjennomstrømming i videregående skole og har synliggjort elevenes opplevelse av og årsak til at de sluttet på skolen. Hun peker blant annet på at valg av utdanningsvei var gjort på mangelfullt grunnlag og at de ikke visste hva yrket innebar. Når de fikk erfaring gjennom praksis eller læretid opplevde de meningsløshet eller at dette var noe de ikke ønsket å gjøre i fremtiden. Hun fikk også frem historier om utstøting av elevfellesskapet og skoler som i varierende grad håndterte dette. Å slutte har for flere elever gitt mening i nåtiden, situasjonen har vært uholdbar og de har følt at det ikke ga mening å fortsette. Også lærernes manglende evne eller mulighet til differensiert opplæring trekkes frem som opplevd årsak til slutting (2009).

Forskningsrådet sitt program for velferd, arbeidsliv og migrasjon (VAM) har gitt ut et notat om «Ungdom, frafall og marginalisering» (Sletten & Hyggen, 2013). I notatet har de sett på ungdom som står utenfor arbeidslivet og årsaker til marginaliseringsprosesser som starter tidlig i livet. De trekker frem hvilke konsekvenser dette har, både samfunnsmessig og på individplan, med sosial eksklusjon, stigmatisering og tap av velferdsgoder. Et svært vesentlig funn er at marginalisering som starter under utdanning øker faren for varig arbeidsledighet og liten tilknytning til arbeidslivet. De påpeker også at de som er utenfor opplæring og arbeid ikke har fullført videregående (Sletten & Hyggen, 2013).

Agderforskning har på bestilling fra NAV sett på hvordan unge uføre opplever sin situasjon. I studien «Et liv jeg ikke valgte» (Olsen et al., 2009) intervjuet de unge med uførepensjon i fire fylker. Forskerne hadde i utgangspunktet en ide om at undersøkelsen ville vise utstøtingsmekanismer i arbeidslivet. De oppdaget derimot at det handlet om

omsorgssvikt i tidlig alder og hvilke konsekvenser det hadde fått for skolegangen, med konsentrasjons- og lærevansker, sosial utestenging, utagering og manglende fullføring av videregående utdanning som resultat (Olsen et al., 2009). Dette sammenfaller med mine erfaringer og er nyttig å ha i bakhodet i møte med elever som strever i skolen.

Praksisbrevforsøket

Håkon Høst har spesielt arbeidet med forholdet mellom yrkesopplæringen i videregående skole og arbeidslivet. I denne forskningen er evalueringen av praksisbrevforsøket interessant for min studie. Praksisbrevforsøket gikk fra 2008 til 2011 som et tiltak mot frafall (Høst, 2011). I en gruppe, nedsatt av departementet i 2006 for å se på tiltak, blant annet praksisbrev eller kompetanse på lavere nivå som skulle bedre gjennomføringen i videregående opplæring, ble interesse motsetninger synlige. Arbeidsgiversiden pekte på behovet for arbeidskraft under fagbrevsnivå og var positivt innstilt til Praksisbrev. Arbeidstakersiden var bekymret for senkning av fagnivået og et «B-fagbrev», men også problemet med sosial dumping fordi fagarbeidere er en tariffkategori og sikrer et lønnsnivå. Andre mente at en nå måtte gjennomføre tiltak under tradisjonelt fagarbeidernivå fordi mange elever hadde for svake forutsetninger i forhold til det som ble krevd. Det ble enighet om å starte et forsøk over to år kalt Praksisbrevordningen. Det var uenighet knyttet til hva som var målet med praksisbrevet. Var det et steg på veien til fagbrev eller en sluttkompetanse for de elevene som ikke hadde potensiale til noe mer? Forskningen på frafall viser at elevene har mye fravær og faller ut av utdanning både etter første og andre år, altså lenge før de er i posisjon til å komme ut i lære. Dette støtter opp under forskningen som påpeker at svakt faglig og karaktermessig utgangspunkt fører til ikke beståtte fag i videregående. Høst påpeker også at vi har liten erfaring med alternative måter å oppnå yrkeskompetanse på (2011).

Evalueringen av forsøket med praksisbrev peker på at skolen ikke klarer å møte alle elever og at praksis istedenfor skole som opplæringsarena kan bidra til å øke fullføring av utdanning hos skoletrøtte ungdommer og elever som strever med å mestre teorikravene i skolen. Funnene synliggjorde at for noen ungdommer kan det å begynne direkte som ansatt i bedrift etter grunnskolen fungere mye bedre enn å gå på skolen. Forsøket var rettet mot elever som ønsket en praktisk opplæring og som var skolefaglig svake (Høst, 2011). Elevene som deltok hadde stryk eller ikke vurdert i et eller flere fag fra

ungdomsskolen og hadde mye fravær. De startet i bedrift i samarbeid med videregående skole og hadde teori på skolen en dag i uken. Etter forsøket var elevenes vurdering at det som var bra var å begynne direkte i bedrift på vg1 og at de nå hadde høyere ambisjoner og ønsket å klare fagbrev. Den praksisnære opplæringen er helt klart den viktigste grunnen til at elevene hadde så høy gjennomføring. Også bedriftene var fornøyd med ordningen, særlig at de kunne overlate oppfølgingen av elevene til kontaktlærer ved skolen de samarbeidet med. Statistisk sett var det stor sannsynlighet for de fleste av disse elevene ikke ville fullført ordinær opplæring. I prosjektet fullførte 41 av de 51 det toårige praksisbrevløpet. Av de 41 søkte 31 lærekontrakt og 25 fikk kontrakt. Dette er prosentvis mer enn det som formidles ordinært. Det var stilt spørsmålsteget ved hvorvidt disse elevene med så svake karakterer ville bestå norsk, matematikk og samfunnsfag. Ved hjelp av tett oppfølging i små grupper, yrkesretting og differensiering klarte elevene også disse fagene. Å være i bedrift har løftet dem, gitt dem økt selvfølelse og de har sett nytten av å bestå fagene for å kunne få et fagbrev i følge Høst (2011). Han understreker også at "fagopplæringen og bedriftene som har deltatt, har gjennom dette prosjektet vist at det finnes et potensiale for å inkludere langt flere med et alternativt opplæringsløp mot fagbrev, også elever med et veldig svakt skolemessig utgangspunkt"(2011, s.64)

Mye av forskningen jeg har tatt med i denne oppgaven dreier seg om strukturelle fenomener i og utenfor skolen, særtrekk hos elevene og deres sosiale bakgrunn som fører til avbrutt utdanning og marginalisering. Det som slår meg, er at det mangler forskning på de gode eksemplene, på pedagogisk praksis og på måter å tilpasse opplæring på. Ved å intervju de som står i praksis, kan denne studien bidra til å fylle det tomrommet. Dataene mine kan synliggjøre muligheter som finnes i skolesystemet og hvordan skolene kan gjøre det for at langt flere skal lykkes i første omgang. I denne studien fokuserer jeg på hvordan skolene kan gi utdanning som hindrer eller forebygger marginalisering og utenforskap. Jeg ønsker å gå inn i erfaringene til de som arbeider på skoler, som sett fra utsiden, mestrer dette møtet.

4. Tilpasset opplæring

I dette kapitlet vil jeg beskrive elevene som denne studien konsentrerer seg om fordi tilpasset opplæring dreier seg om å se eleven og elevens behov. Så vil jeg drøfte spesialundervisningens utvikling, som del av tilpasset opplæring og som juridisk rett. Under punktet "Er alle på rett vei" tar jeg for meg tilpasset opplæring både innenfor den ordinære rammen og innenfor spesialundervisning. Ny-Giv Oppfølgingsprosjektet, som er et forsøk på å forebygge frafall og kombinere skole og arbeid, omtales kort. Til sist tar jeg for meg praksisbrevforsøket og betydningen det har for forståelsen av andre opplæringsarenaer for elevene. Regjeringens jobbstrategi, som er en satsing for å få unge med funksjonsnedsettelse ut i arbeid, drøftes til slutt.

Tilpasset opplæring er et svært sentralt begrep i Kunnskapsløftet. Siden reform 94 har tilpasset opplæring vært et prinsipp i læreplanverket for videregående skole. En av grunnene til den store satsingen på tilpasset opplæring hadde sin bakgrunn i de store forskjellene i læringsutbytte og gjennomstrømningsproblematikk. Tilpasset opplæring ble sett på som en måte å øke de faglige prestasjonene hos elevene ved å ta utgangspunkt i den enkeltes læreforutsetninger. Kari Bachmann og Peder Haug ved Møreforskning har arbeidet med forskning rundt tilpasset opplæring (2006). Lars Gunnar Briseid har utdypet tilpasset opplæring og satt det i sammenheng med lovverkets intensjoner og nødvendig samarbeid for å virkeliggjøre prinsippet om tilpasset opplæring (2006).

4.1 Om elevene

Tidligere i oppgaven har jeg brukt begrepet elever som strever. For å forstå bedre hva jeg mener med dette og hvilken betydning det har for den enkelte, velger jeg her å gå litt mer i dybden på begrepet. Det er lett å stigmatisere og lage kollektive karakteristikk på elever som ikke mestrer skolen (Kristiansen, 1993). For å kunne forstå de vi ønsker å hjelpe med tilpasset opplæring er det nødvendig å sette seg inn i deres situasjon og forstå deres ståsted.

Mye av den enkeltes strev kan handle om mangel på motivasjon, strev med å mestre teoretiske krav og psykososiale problemer som kan være knyttet til oppvekst og hjemmeforhold. I NOU2009:22, «Det du gjør, gjør det helt. Bedre samordning av tjenester

for utsatt ungdom» bekreftes dette. De trekker frem fire hovedutfordringer unge mennesker strever med som fører til at de trenger hjelp fra det offentlige;

- lærevansker
- psykiske vansker
- atferdsvansker og
- utrygge oppvekstforhold

Dette samles ofte i begrepet psykososiale problemer, uten at man dermed vet hva som er årsak og virkning og hva som utgjør hovedutfordringen. (Barne- og likestillingsdepartementet, 2009).

Agderforskning så i sin forskning (Olsen et al., 2009) på hva som var årsak og hovedutfordring for unge voksne utenfor arbeidslivet. De grupperte i tre grupper:

- mennesker som har vært utsatt for omsorgssvikt i barndom
- ressursvake mennesker med diffuse problemer
- personer med alvorlig sykdom, kromosomavvik og misdannelser

De to øverste gruppene kommer fra det forskerne kaller dysfunksjonelle familier og hvor hjelpeapparatet har vært inne lenge. De tar problemene med seg inn i skolehverdagen og mestrer i liten grad skolen. Den siste gruppen er mennesker med funksjonshemminger og dermed klarere definert i forhold til uførhet.

Frafall er et begrep som er brukt i forhold til å falle fra et opplæringsløp som vi forventer at alle skal klare (Sletten & Hyggen, 2013). Svak tilknytning til utdanning og arbeidsliv fører unge mennesker til utkanten av de sentrale arenaene i dagliglivet og begrepet marginalisering omhandler nettopp denne prosessen. Marginalisering som starter med at unge mennesker ikke får utdanning, at de sosialt er på utsiden av skole og arbeidsliv kan få alvorlige konsekvenser for arbeidstilknytning senere i livet. Dette vil også ha ringvirkninger i forhold til økonomisk og sosialt handlingsrom og påvirker muligheten for sosialt verdsatte roller og deltagelse i samfunnet (Sletten & Hyggen, 2013).

Jeg opplever at elever med psykiske vansker øker. I tillegg tenker jeg at kravene til teori på yrkesfag er et hinder for elever med dysleksi og andre lærevansker. Forskningen ser at

svake karakterer fra ungdomsskolen er en sterk indikator på gjennomføringsgraden av videregående utdanning (Høst, 2013)

I denne studien er det elever som av både psykososiale grunner og lærevansker av ulik karakter som er i tankene mine når jeg ønsker å se på videregående skoles muligheter til å tilpasse opplæring til den enkelte.

Hva burde vi forvente av videregående skole? I Kunnskapsløftet (K06) sies det at alle har rett på tilpasset opplæring og i tillegg er retten til spesialundervisning fremdeles gjeldende (Briseid, 2006). Likevel består ikke disse elevene de teoretiske kravene og muligheten til å fullføre utdanningen blir svekket (Høst, 2008). Elevene sitter igjen med manglende kompetanse og stiller svakt på arbeidsmarkedet. Derfra kan veien til NAV og en tilværelse som klient bli kort.

4.2 Spesialundervisning som del av tilpasset opplæring

«Å legge til rette for å lære, til å bli utdannet og til å bli et produktivt medlem av samfunnet har historisk vært sett på som skolens kjerneoppgave» (Nordahl & Hausstätter, 2009).

Tilpasset opplæring som begrep ble først brukt i Mønsterplan for grunnskolen (M87), hvor det blir fremstilt som et bærende prinsipp. «I planen heter det at tilpasset opplæring er et grunnleggende prinsipp for all undervisning i skolen, og at det har klare konsekvenser for valg og tilrettelegging av lærestoff, organisering av arbeidet, tilrettelegging av læringsmiljøet og arbeids- og samværsformer i skolen» (Backmann & Haug, 2006, s.7).

Det meste av det som er skrevet om tilpasset opplæring handler om grunnskolen. I Reform 94 er tilpasset opplæring igjen koblet opp mot læreplanene i videregående skole og det videreføres i Kunnskapsløftet, i følge Backmann og Haug (2006).

Tilpasset opplæring handler om å gi opplæring som er «skreddersydd for den enkelte elev. En skal møte elevene der de er og opplæringen skal ta utgangspunkt i elevenes forutsetninger. Debatten har gått om hvordan dette skal gjøres og hvordan man skal forstå og definere begrepet. Er tilpasset opplæring et spørsmål om metoder og praktiske løsninger eller en form for tenkning som skal prege hele skolen og alle løsninger som blir valgt? I Kunnskapsløftet legges det vekt på at tilpasset opplæring skal øke for at

resultatene skal bli bedre. I Rundskriv 13/04, da Kunnskapsløftet ble presentert sies det: «Skolen møter et stadig større mangfold av elever og foresatte. Alle elever og lærlinger har krav på tilpasset og differensiert opplæring ut fra deres egne forutsetninger og behov. En skole basert på likeverd forutsetter at alle elever og lærlinger får de samme muligheter til å utvikle seg.» (Ot.prp. nr. 57 (2004-2005)). Samtidig som man i Kunnskapsløftet har et ønske om at den enkelte elev skal prestere bedre ser vi at fokuset fra flyttet seg fra pedagogiske prosesser til resultater. Der vi tidligere så en vektlegging på at læring skjer i fellesskapet mellom elevene flyttes oppmerksomheten over på det individuelle (Bachmann & Haug, 2006).

Spesialundervisning er en rettighet begrunnet i sakkyndig vurdering fra PPT om lærevansker som gjør at eleven ikke får tilstrekkelig utbytte av opplæringen. Kriteriet for å ha spesialundervisning er at eleven har et enkeltvedtak etter § 5-1 i Opplæringsloven og at PPT har utarbeidet en sakkyndig rapport knyttet til generelle eller spesielle lærevansker. Som følge av enkeltvedtaket skal eleven ha individuell opplæringsplan (Opplæringsloven).

Spesialundervisning ble opprettholdt som en rettighet samtidig som regjeringen ønsket å styrke tilpasset opplæring. Spesialundervisning er en særskilt form for tilpasset opplæring. Bachmann og Haug sier at «Med andre ord kan all spesialundervisning forstås som tilpasset opplæring for de elevene det gjelder,...Dermed kan også all forskning om spesialundervisning være relevant for forståelsen av tilpasset opplæring.» (2006, s.63) Kritikkk av spesialundervisningen har siden pekt på at ikke all spesialundervisning er tilpasset den som mottar det. Egne spesialskoler slik vi hadde det tidligere og dagens avdelinger og grupper hvor elever er organisatorisk segregert, har sitt tilbud og sin form for opplæring som nødvendigvis ikke er tilpasset den enkelte og som heller ikke oppfyller intensjonen i K06 om inkludering, likeverd og samme muligheter til å utvikle seg.

På de yrkesfaglige utdanningene finner vi fler av dem som strever med teori og med å bestå fagene enn vi finner på studiespesialiserende. I NIFU STEP sin forskning om spesialundervisning i videregående etter Kunnskapsløftet så de at andelen elever som får spesialundervisning er mye høyere på yrkesfagene enn på studiespesialiserende

(Markussen, Frøseth og Grøgaard 2009). I tillegg så de at tilbudet om spesialundervisning varierte fra elever som fikk ekstra hjelp og støtte uten at de hadde enkeltvedtak og som fikk denne hjelpen inne i den klassen de tilhørte til elever som hadde enkeltvedtak og fikk spesialundervisning i egne klasser med færre elever. Hovedkonklusjonen var «elever som fikk spesialundervisning eller ekstra hjelp og støtte med tilhørighet til ordinære klasser, i gjennomsnitt fikk bedre karakterer og kompetanseoppnåelse enn elever som fikk spesialundervisning i egne klasser med redusert elevtall»(Markussen, et al., 2009). Det meste av spesialundervisningen er knyttet til fellesfagene, altså norsk, engelsk, matematikk og naturfag. Det er også min erfaring at det er i disse fagene elevene stryker. I programfagene ser det for meg ut som at tilpasset opplæring og hjelp og støtte kommer lettere, slik at det er lettere å bestå disse fagene. Forskerne påpeker også at utbytte den enkelte elev hadde av spesialundervisningen hang nøye sammen med skolens evne til å ha høy pedagogiske bevissthet og refleksjon rundt tilbudet om spesialundervisning og hvorvidt elevene fikk tett oppfølging.

Min erfaring er at behovet for spesialundervisning eller ekstra hjelp og støtte ikke nødvendigvis bare handler om lærevansker, men ofte om psykososiale problemer og utfordringer knyttet til oppvekst. Også her støtter forskningen mine erfaringer når de hevder at behovet for spesialundervisning delvis er sosialt konstruert. De påpeker at vanskene som skaper behovet for denne støtten « er skapt gjennom det livet ungdommene har levd i familien, utdanningssystemet og samfunnet» (Markussen, et al., 2009, s.17).

4.3 Er alle på rett vei?

I opplæringslovens § 1-1 står det at formålet med opplæringa blant anna er; «Elevane og lærlingane skal utvikle kunnskap, dugleik og holdningar for å kunne meistre liva sine og for å kunne delta i arbeid og fellesskap i samfunnet(...) Skolen og lærebedrifta skal møte elevane og lærlingane med tillit, respekt og krav og gi dei utfordringar som fremjar danning og lærelyst. Alle former for diskriminering skal motarbeidast.»

(Opplæringsloven). I Stortingsmelding 20,» På rett vei – kvalitet og mangfold i fellesskolen» understrekes enkeltmenneskets rett til en likeverdig og inkluderende opplæring og at elever og lærlinger oppnår kompetanse som et grunnlag for deltagelse i

arbeidsliv og samfunn. Skolen skal stimulere til medbestemmelse og deltagelse i alle grener av samfunnslivet. Stortingsmeldingen understreker at det skal være et rom for mangfold i en inkluderende fellesskole og at «elevenes ulikheter i forutsetninger og utviklingsrytme må møtes på en inkluderende måte slik at elevene opplever anerkjennelse og trygghet» (Meld.st.20,s.11). Den samme stortingsmeldingen understreker at styrking av fellesskolen var en forutsetning for at Kunnskapsløftet kunne gjennomføres. I det inngår tilpasset opplæring som et overordnet prinsipp. I en rapport fra Senter for praksisrettet utdanningsforskning, SePU, påpekes det at tilpasset opplæring både er et formål, et prinsipp og et virkemiddel(Knudsmoen, et al., 2012).

Formålet med tilpasset opplæring finner vi i Opplæringslovens § 1.3 med en understreking av at opplæringen skal tilpasses elevens, lærlingens og lære kandidatens evner og forutsetninger. Prinsippet om tilpasset opplæring har en ideologisk overtone og skal påvirke all undervisning og ha konsekvenser for generell organisering, hvordan man tilrettelegger læringsmiljøet og valg av lærestoff. Som didaktisk virkemiddel er tilpasset opplæring knyttet til metoder, arbeidsmåter og organisatoriske og innholdsmessige valg i klassesituasjonen (Knudsmoen, et al., 2012, s.15). Det innebærer at den enkelte elev og lærling skal få oppgaver og faglige utfordringer som passer dens nivå og forutsetninger og at sosial tilhørighet skal ivaretas gjennom at alle er del av et fellesskap i klasser eller grupper. Det er et mål i Kunnskapsløftet at satsing på tilpasset opplæring skal øke for at flere skal oppnå bedre resultater. I Stortingsmelding «Kultur for læring» ligger bakgrunnen for denne satsingen. Den peker på mangelen på tilpasset opplæring som en viktig grunn for de store forskjellene i resultater og prestasjoner ut fra sosiale faktorer, etnisitet og kjønn (St.meld. nr.30, (2003-2004)).

Tilpasset opplæring i denne forståelsen handler om at elevenes ulike måter å lære på ikke er blitt møtt- det er altså elevens vei til målet som skal tilpasses, ikke målet. Det er de samme kravene om å nå målene i læreplanene for å kunne bestå. Hvis man endrer målene beveger man seg over i spesialundervisning hvor det kreves enkeltvedtak om dette og eleven skal ha Individuell opplæringsplan, IOP (Hausstätter, 2012). Den store vektleggingen på tilpasset opplæring i K06 åpner for mer satsing på den enkelte elevs muligheter og behov. Dette kan forstås som en dreining bort fra fellesskapet til det individuelle og fra pedagogiske prosesser til resultater (Backmann & Haug, 2006, s.13).

Innenfor L97 og prinsippet om enhetsskolen kunne tilpasset opplæring være en måte å møte mangfold og skape likeverd på. I K06 er det blitt en måte å møte individets behov for læring og utvikling på og dermed i kontrast til ideen om likeverd slik den var i L97. Mye av ansvaret for tolking og innhold i den tilpassede opplæringen er overlatt til den enkelte skoleeier, rektor og lærer. Bachmann og Haug understreker at selv om en ser disse forskyvningene, åpner det seg muligheter for nye måter å differensiere og organisere opplæring på (2006).

Prinsippet om at alle barn skal gå på sin nærscole kom i endring av skoleloven i 1987. Dette prinsippet gjelder også i noen fylker for videregående opplæring, der fritt skolevalg fra politisk hold er valgt bort. I 1992 ble spesialskolene nedlagt. Det bygget på forståelsen av at opplæringen skulle tilpasses eleven, ikke omvendt, og at ulikheter og mangfold i barne- og ungdomsgruppen er det som er det normale. Målet var selvsagt at man skulle hindre sosiale ulikheter, utstøting og diskriminering. Barn som gikk på spesialskoler sto i fare for å bli stigmatisert og ved å behandle alle likt ville det bidra til et mer inkluderende og mangfoldig samfunn. «inkludering og deltagelse danner grunnlaget for menneskelig verdighet og utøvelse av menneskerettigheter» (Briseid, 2006, s.18). Briseid fremstiller dette skjematisk som prinsipper for opplæring i dagens skole:

Menneskeverdet og respekten for medmenneskets integritet		
Likhet	Normalisering	Integrering → Inkludering

(Briseid, 2006, s.20)

I inkludering er det normalt at alle går på nærskolen sin. En konsekvens av det var at segregering, i betydningen av å bli tatt ut av klassen eller gruppen eller skolen de tilhørte, ble noe unormalt som trengte en særskilt grunn.

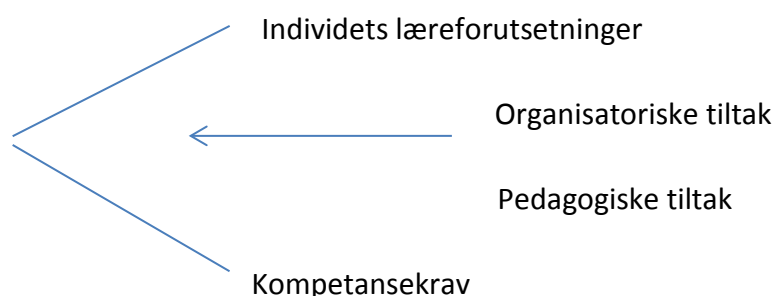
Vi har i dag en situasjon hvor retten til spesialundervisning ble beholdt samtidig som kravet om tilpasset opplæring står sterkt. Da opplæringsloven skulle revideres i 2005 kom det frem et forslag om å ta bort retten til spesialundervisning. Dette fikk ikke støtte og ble tatt med i den nye opplæringsloven (2006). Regjeringen gir doble signaler i dette; fortsett som før, men gi mindre spesialundervisning (Markussen, et al., 2009, s.16).

Alle barn og unge skal ha opplæring som er tilpasset dem, også om de trenger ekstra hjelp og støtte eller spesialundervisning. Likhetsprinsippet handler om at alle skal behandles likeverdig. Da må opplæringen være forskjellig og tilpasset den enkeltes evner og læreforutsetninger, slik at alle får noe ut av det og kan øke sin kompetanse. I kunnskapsløftet kan skolen velge å sette sammen grupper etter behov og på den måten tilby differensiert opplæring. Med andre ord er ikke klassen lenger den enheten alle skal tilhøre og vi ser i dag en utstrakt bruk av organisatorisk segregerte tilbud som har som mål å gi tilpasset opplæring og samtidig ivareta likeverdighet og integrering (Markussen, et al., 2009). Briseid forstår differensiering som «de tiltak vi setter inn for å realisere prinsippet om tilpasset opplæring» og spesialundervisning er i tillegg til å være en juridisk rett, en form for differensiering.(Briseid, 2006, s.33) Differensiering betyr «å gjøre forskjell». I pedagogisk sammenheng har Erling Lars Dale (2004) pekt på at differensiering kan forstås på to måter;

- Som virkemiddel for tilpasset opplæring i forhold til læreforutsetninger
- Hva som skal til for å gi opplæring og skolens evner til å gi variert opplæring og bruke varierte metoder

Resultatet av dette kan bli at spesialundervisning og særskilt tilpasset opplæring kan minske fordi de aller fleste vil kunne få et godt opplæringstilbud som passer dem. Briseid trekker frem læreforutsetninger som et fundament for differensieringstiltak og han understreker viktigheten av at den enkelte elev må settes i førersetet for at prinsippet om tilpasset opplæring skal følges. Han synliggjør hvilke perspektiver som påvirker differensiert opplæring i følgende modell;

Differensiering i spenningsfeltet mellom læreforutsetninger og kompetansekrav



(Briseid, 2006, s. 39)

Kunnskapsløftet har beholdt overordnede målsettinger om å dempe sosiale forskjeller og gi alle en likeverdig opplæring. Men måten å nå disse målene på har endret seg. I K06 ser vi at der er en intensjon om «å myndiggjøre svake grupper» gjennom å gi dem ferdigheter som trengs «for å klare seg i livet». Briseid knytter begrepet «empowerment» til dette fordi intensjonen er å gjøre den enkelte i stand til å mestre livet og hindre avmakt (Briseid, 2006, s.50).

I K06 er mye av ansvaret for differensiering av opplæringen lagt til den enkelte skole. Det betyr at skolenes rammevilkår og forutsetninger påvirker tilbudet. I evalueringsforskningen av Kunnskapsløftet påpekes det at organisatorisk segregering står sterkt i lærerkorpset (Markussen, et al., 2009). Inkludering står med andre ord svakere nå enn tidligere, hvis man forstår inkludering som «sosialt, faglig og kulturelt fellesskap i følge Markussen (2006). Vi har mange erfaringer med stigmatisering i skoleverket, både av barn som gikk i spesialskoler, men også i kursplaninndelingen på 70-tallet. Når vi nå ser at klassesdeling er opphevet og mulighetene er åpne for organisatoriske løsninger i grupper og på tvers av klasser kan dette på den ene siden bidra til kreativitet og nyskaping, men også være en mulighet for utstøting og økonomiske besparelser. Generell del av læreplanen sier noe om at det er vesentlig å utnytte skolen som arbeidsfellesskap for utvikling av sosiale ferdigheter. Samtidig ser vi i dag en utvikling mot at flere og flere barn og unge blir tatt ut av ordinær klasse og skole og plassert i egne grupper, spesialavdelinger eller spesialskoler. Elevene føler seg ekskluderte fra det sosiale fellesskapet og opplever seg misforstått eller ikke sett (Amundsen 2014).

Terje Ogden (2014) påpeker i Aftenposten at, «det er kort vei fra spesialskole til uføretrygd», og påpeker at noe av grunnen er at skolene i økende grad er opptatt av prestasjoner og testkulturen som rangerer skolene. Spesialskolen kan gi elevene trivsel og mestring på kort sikt slik han ser det, men at på sikt vil manglende nettverk og utenforskap forfølge dem inn i arbeidslivet og bli et hinder for vanlig deltagelse.

Selv om spesialskolene er nedlagt finnes det alternative skoler og avdelinger rundt om i landet. I Stortingsmeldingen «Læring og fellesskap» (M.st.18, 2011) påpekes det at mengden barn og unge i spesial grupper og spesialklasser har økt, noe jeg også registrerer i min egen skolehverdag. Min erfaring er at det er mange grunner til at elevene ikke får

utbytte av ordinær undervisning og derfor får enkeltvedtak om spesialundervisning eller ekstra hjelp og støtte utenfor den ordinære gruppen og dette handler ikke bare om den enkelte elev men om lærernes og skolens forutsetninger og muligheter for å mestre elevgruppen og oppnå gode resultater.

«Det er skolesystemet det er noe galt med, ikke elevene» sier forsker Marie-Lisbet Amundsen om sin undersøkelse i Aftenposten 10.02.14, og legger til at «skolens struktur og innhold bidrar til å skape atferdsproblematikk». I undersøkelsen sin har hun også sett på overgangen til videregående skole for elever som har gått på spesialscole i ungdomsskolen og påpeker at tettere oppfølging, mindre teoritung og mer praktisk rettet ungdomsscole og videregående yrkesfag ville sannsynligvis forebygget frafall (Amundsen 2014). Målet med de yrkesfaglige utdanningsprogrammene i videregående skole er å oppnå fagbrev eller få yrkeskompetanse. I tillegg finnes grunnkompetanse som en mindre omfattende sluttkompetanse. Målet med grunnkompetanse har vært å utdanne for assistentjobber eller som jobber med begrenset ansvar. Muligheten for å slutføre med fagbrev ligger i kortene og kan være et mål over tid. Men er det rom for grunnkompetanse i arbeidslivet? Jeg vil se nærmere på det i kapittel 8.

4.4 Ny-Giv satsingen

I 2011 satte Regjeringen i gang, et treårig prosjekt kalt Ny GIV. Overordnet mål var å øke gjennomføringen i videregående opplæring. Oppfølgingsprosjektet er ett av satsingsområdene, der målet er å styrke innsatsen overfor ungdom som er i ferd med å slutte, eller har sluttet, i videregående (Sletten, Bakken og Sandlie 2013). Ny Giv Oppfølgingsprosjektet har hatt tre innsatsområder. Jeg vil her se på to av dem:

1. Utpøving av opplæringsmodeller som kombinerer arbeidspraksis med læreplanmål og som gir formell kompetanseheving.
2. Styrking av samarbeidsrelasjoner mellom skolene, Oppfølgingstjenesten (OT) og NAV tidlig inn med oppfølging.

Jeg har dratt ut noen av funnene som Sletten, Bakken og Sandlie (2013) har sett i sin evaluering så langt;

- Rundt 30 prosent av alle tiltak i fylkene har kombinasjon av læreplanmål og arbeidspraksis som målsetting, som for eksempel praksisbrev- og/eller lærekandidatordningen
- Spørreundersøkelsen til ungdom som deltar i tiltak viser at de fleste ble med i tiltaket fordi de tenkte at det ville øke sjansen for å få jobb. Samtidig er det relativt mange som har deltatt fordi de ønsket å gjennomføre videregående opplæring.
- Ungdom i tiltak er gjennomgående fornøyd med tiltakene de har gått på, og opplever at de har hatt et positivt utbytte av deltakelsen. Åtte av ti tror det skal bli lettere å få en jobb, seks av ti har fått mer orden på livet og halvparten har blitt mer motivert for videregående opplæring.

Dette viser at opplæring som er en kombinasjon av praksis og tradisjonell skole blir godt tatt i mot av ungdommer som ikke klarer den tradisjonelle skolen. Den tette oppfølgingen fra OT og nav sin side er nok også en vesentlig faktor for å lykkes, slik tett oppfølging var en suksessfaktor i praksisbrevforsøket. Gjennom oppfølgingsprosjektet har fylkeskommunene og OT laget en samarbeidsavtale med NAV om helhetlig oppfølging av unge og voksne. En av delavtalene omhandler ungdom i lærekandidatordningen og lærlinger som trenger tilrettelegging (Meld. St.20:35).

Vi vet at å bestå videregående opplæring øker mulighetene for varig tilknytning til arbeidslivet. Hvis man ikke består i alle fag og dermed ikke har en fullført sluttkompetanse, viser det seg at man klarer seg mye dårligere og sjansen for å bli arbeidsledig og trygdemottaker over lengre tid øker (Falch, Borge, Lujala, Nyhus & Strøm 2010). Formelt godkjent kompetanse er derfor en vesentlig faktor for å ha god tilknytning til arbeidslivet. For elever som strever med å bestå alle fag i yrkesutdanningene er det en gylden mulighet å ha grunnkompetanse som mål. Det betinger at opplæringsavtaler kommer i stand og at lærekandidatordninger blir brukt i mye større utstrekning. I et livsløp gir det muligheten for etter hvert å mestre fagprøven i det faget man har skaffet seg kompetanse innenfor.

Det er en motsetning mellom videregående skoles struktur, resultater og frafallsproblematikk og regjeringens fallitterklæring og ny strategi for å få unge med funksjonsnedsettelse i arbeid. Kunnskapsløftet skulle ha "alle med" og "ingen sto igjen" mens vi samtidig har sett at antallet unge utenfor arbeid og utdanning har økt. Jeg har en mistanke om at elever med lærevansker befinner seg i denne gruppen. Samtidig ser vi at

samfunnet vårt så lett føyer disse unge menneskene inn i NAV og de forblir klienter og funksjonshemmede utenfor arbeidslivet. Lærevanskene blir årsak, mens skolens opplæring og struktur friskmeldes.

4.5 En helt vanlig jobb - utdanning som springbrett eller stup

I følge Stortingsmelding 20 «På rett vei» (2012-2013) er det ca. 20 000 unge mellom 15 og 21 år som har avsluttet ungdomsskolen og befinner seg utenfor arbeid eller videregående opplæring hvert år. Ungdom som strever med å fullføre og bestå en yrkesfaglig utdanning finner vi i denne gruppen. Etter fire år, har bare halvparten av elevene som begynte et yrkesfaglig utdanningsprogram fullført dette. Vi vet at det er en tett sammenheng mellom sosialbakgrunn, karakterer fra ungdomsskolen og frafallsandelen i videregående skole. Frafall er også sosialt stigmatiserende og øker faren for marginalisering slik jeg tidligere har påpekt.

Fra politisk hold har man tatt flere grep, blant annet NY Giv sitt oppfølgingsprosjekt som presser flere etater til å samarbeide om denne elevgruppen og videreføring av praksisbrevforsøket. I tillegg har partene i arbeidslivet og myndighetene skrevet under «Samfunnskontrakten» i april 2012, som innebærer et felles arbeid med å øke antall lærekontrakter. I denne sammenhengen velger jeg å forstå opplæringskontrakter som en likestilt del av lærekontrakter. Høst påpeker at det kanskje ikke har vært ønskelig med et lavere kompetansenivå enn fagbrev og at kompetansebevis derfor ikke har vært vurdert som en god mulighet, et springbrett mot fagbrev (Høst, 2013).

Praksisbrevforsøket

Praksisbrevforsøket som ble avsluttet i 2006 viste som nevnt gode resultater (Høst, 2011). Det ble trukket frem tre teorier knyttet til hva man kunne forvente å oppnå med forsøket. Den ene måten er å lage et planlagt løp mot grunnkompetanse. Dette kan være aktuelt for elever som ikke har faglige forutsetninger for å bestå en yrkesutdanning og som tidlig sto i fare for ikke å fullføre videregående. Den andre teorien handler om hva som kan skje hvis ungdommer med svake karakterer møter en annen måte å få opplæring på. Karakterene fra grunnskolen sier noe om hvordan elevene mestret ungdomsskolen og sier kanskje ikke noe om elevenes potensiale i en praktisk yrkesutdanning. Ved å få

opplæringen organisert på en annen måte vil de kanskje klare mye mer enn man forventet i utgangspunktet.

Elever har i undersøkelser gitt uttrykk for at de har blitt skuffet over møtet med yrkesfaglig utdanning fordi yrkesfagene har blitt lite reelt fremstilt i forkant. (Lødding, 2009). De to årene i skole har mye teori og elevenes forventninger har vært knyttet til praktisk arbeid. Praxis i bedrift er svært motiverende, når man spør ungdommene, og disse forventningene handler om å være i skikkelig arbeid i ordentlig bedrift i det virkelige livet. Det handler om fellesskap med kollegaer med samme interesse og jobb, verdige roller knyttet til arbeidsoppgaver og bedrifter og kundebehandling. Det handler om å føle at man mestrer og er nyttig. Denne sterke motivasjonen og dette enorme løftet eller «The magical properties of workshop learning» som Liv Mjelde uttrykker det (sitert av Høst 2013, s.58)., vitner om elevers kapasitet når de får opplæringen organisert på en annen måte enn det vi tradisjonelt har i vårt land Den siste teorien handler om at elevene kan dra nytte av den strukturen som ligger i fag og yrkesutdanningen, at de har en naturlig plass i arbeidsfellesskapet og arbeidsfordelingen, og at to år med praksisbrev naturlig går over i et ordinært læreforhold.

Det viste seg i dette forsøket at ungdommene som deltok orienterte seg mot fagbrev. Elever som hadde strykkarakterer fra grunnskolen, gjennomførte de to årene i forsøket lik gjennomsnittet. Ut fra dette forsøket sier Høst at man ikke kan sortere ungdom og fastslå hvor langt de kan komme basert på karakterer fra grunnskolen (2011). Det som virkelig er satt søkelyset på i dette forsøket er om dette kan være gjeldende for mange fler enn de som deltok og om man skal vurdere andre former for yrkesfaglig opplæring enn 2+2 modellen. Tidlig praksis i bedrift ser ut til å ha en positiv effekt, både på motivasjon og målrettet fagopplæring. Forsøket viste at flere ble motivert til å ta fellesfag og orienterte seg mot fagbrev. Det viste også at arbeidslivet vårt gir rom for å prøve ut denne formen for ordninger, spesielt når de kan påvirke form og innhold slik at ikke det faglige nivået, eller normen for fagarbeid, svekkes. Flere bedrifter valgte å gi disse elevene lærekontrakt fremfor elever som kom fra tradisjonell skole, mye begrunnet med at disse hadde ervervet seg praktiske ferdigheter og at praktisk erfaring står sterkere enn teoretisk kunnskap i våre lærebedrifter.

Regjeringens Jobbstrategi

I 2012 kom regjeringen med “*Jobbstrategi for personer med nedsatt funksjonsevne*” (Arbeidsdepartementet 2012). De ønsker å sette fokus på unge som er utenfor arbeidslivet på grunn av en funksjonshemming. I denne gruppen finner vi blant andre, mennesker med generelle lærevansker og med psykososiale utfordringer. Tiltakene i denne strategiplanen retter seg i stor grad mot å utvide tilbudet i NAV og NAV sitt samarbeid med arbeidsliv og utdanning. Regjeringen sier i denne meldingen at de har mislykket med integrering av unge mennesker med funksjonsnedsettelse. For å kunne nå mål om større deltagelse i arbeidslivet og mindre uføretrygd i denne gruppen setter de inn en rekke tiltak. Disse tiltakene er i stor grad knyttet til tilbud og tjenester i NAV. Det settes ikke spørsmålstegn om yrkesutdanningene i videregående skole er tilpasset denne gruppen eller om det er viktig å øke formell kompetanse for denne gruppen slik at de står sterkere i konkurransen om jobbene.

Det pekes på viktigheten av at de unge får prøve seg og komme ut i praksis og at etterspørsel etter slik arbeidskraft må stimuleres. Samtidig påpekes det at arbeidsgiver må ta et samfunnsansvar og stille med praksisplasser. I målgruppen inngår unge med funksjonsnedsettelse på vei inn i arbeidslivet. De kan ha gjennomført utdanning, men det sier ingenting om formalisert kompetanse. I planen pekes det på at det er færre jobber som ikke krever videregående opplæring eller mer. Utdanning er sentral for denne gruppen unge og planen understreker viktigheten av å samarbeide med videregående opplæring gjennom Ny Giv. «For å lykkes med arbeidslinja må vi også lykkes med utdanningspolitikken» sier Arbeidsdepartementet (2012, s.17). Videre sier de at et tiltak for å redusere det som kalles produktivetsbarrieren er å øke satsingen på at flere skal fullføre videregående utdanning «slik at ikke mangelfull kompetanse skal stå i veien for overgangen fra skole til arbeidsliv» (2012, s.25). Produktivetsbarrieren handler om arbeidsgivere sin bekymring for lavere arbeidsevne og produktivitet blant disse unge og om dette medfører økonomisk risiko. I tillegg har partene i arbeidslivet stilt seg tvilende til om de ønsker lavere kompetanse enn fagbrev. Det gjør at elever med grunnkompetanse ikke blir så verdsatt som en med fagbrev.

Man kan selvsagt si at regjeringens satsing på Ny Giv og samarbeidet mellom videregående opplæring og NAV i dette prosjektet vil fokusere på kompetansebygging,

men faren for at eleven må bli klient før det oppstår en reell mulighet for jobb synes vanskelig å unngå. De tiltakene i jobbstrategien som er synlige for meg som rådgiver og som skal hjelpe eleven å skaffe en Opplæringskontrakt er knyttet til tjenester i NAV. Kanskje er dilemmaet at også NAV taler med to tunger. På den ene siden vil en ha alle i arbeid, men skyver ansvaret for utdanning over på Videregående opplæring(VGO). Fylkeskommunene på sin side benytter i liten grad opplæringskontrakter (Høst, 2008) I dette skjæringspunktet finner vi elever som har fullført videregående opplæring, men ikke bestått yrkesutdanning.

I kapittel 4 har jeg sett nærmere på elevgruppen som strever med å gjennomføre videregående skole og drøftet tilpasset opplæring som en måte å organisere og tilby opplæring på, både innfor ordinært tilbud og innenfor retten til spesialundervisning. Både praksisbrevforsøket, Ny Giv oppfølgingsprosjektet og Jobbstrategien har på hver sine måter påvirket opplæringen og tenkningen knyttet til denne elevgruppen.

5. Teoretisk perspektiv

I dette kapittelet tar jeg for meg hvilke overordnede teoretiske perspektiver jeg vil bruke i analysen og tolkningen av det empiriske materialet mitt.

Hovedfokuset er skolenes handlingsrom og evne til å tilby utdanning og bygge bro over til arbeid for ungdom som står i fare for å oppleve marginalisering. «Marginalisering som starter i utdanningssystemet kan få alvorlige konsekvenser for senere muligheter til deltagelse i arbeidsmarkedet, i sosialt liv, for mulighet til å etablere seg i boligmarkedet, for mulighet til å etablere seg med familie og mulighet til å forsørge egne barn» (Sletten & Hyggen, 2013, s.7). Forståelsen av tilpasset opplæring som formål, prinsipp og virkemiddel, slik det er formulert i læringsplakaten og læreplanene i K06, er et sentralt bakteppe for drøftingen av min empiri.

Ved hjelp av ulike teorier basert på normaliseringstenkning, ønsker jeg å gå inn i analysen for å se om tilpasset opplæring kan øke kompetanse som igjen kan være en måte å høyne det sosialt konstruerte bildet devaluerte eller marginaliserte elever kan oppleve. Veien til et liv utenfor arbeid og utdanning kan starte ved at den enkelte elev dropper ut av videregående og verken fullfører eller består utdanning. For å kunne se om tilpasset opplæring bidrar til å forebygge marginalisering for disse elevene, har jeg valgt å ta utgangspunkt i Kristjana Kristiansens tolkning og oversettelse av Wolfensbergers teori om Verdsatt sosial rolle (VSR) (1993) og Ole Petter Askheims empowerment-tenkning (2003).

Utdanningstilbudet og kompetanse vil altså ha store implikasjoner i forhold til hvordan livet til disse ungdommene vil arte seg, både med hensyn til hvilken rolle man har i samfunnet og hvilken påvirkningsmulighet man har i forhold til eget liv. Derfor har jeg valgt teorier om VSR og Empowerment som tar disse forholdene opp i seg. Begge disse teoriene bidrar til å belyse verdien av formell kompetanse og hvilken betydning tilknytning til arbeidslivet har for den enkelte. For de fleste er jobben identitetsskapende og vi presenterer oss ofte gjennom utdanning og yrke. Utdanningens form og innhold vil påvirke mulighetene disse elevene har i arbeidslivet.

Normalisering og verdsetting av sosial rolle er forskning som startet på 1960-tallet i Skandinavia og var et oppgjør med særomsorgen for psykisk utviklingshemmede. Ledende forskere på området var Niels Erik Bank-Mikkelsen og Bengt Nirje. Normalisering var et

prinsipp om at alle hadde rett til å leve under normale vilkår og med de samme rettigheter. Velferdssamfunnet gjaldt også for de og etter hvert utvidet dette prinsippet seg til å gjelde alle devaluerte grupper. Begrepet har vært komplisert og enkelt på samme tid samtidig som det har ført til store sosialpolitiske diskusjoner i mange land.

Wolf Wolfensberger la en ny dimensjon til normalisering, eller et supplement, med å bruke *Verdsetting av sosial rolle* som begrep. Det utviklet seg som en reaksjon på den sosiale prosessen vi kaller devaluering (Kristiansen, 1993). Etter dette har *Empowerment* kommet både som en videreføring og en motreaksjon på normaliseringstenkningen (Askheim, 2003).

5.1 Verdsetting av sosial rolle (VSR)

Før jeg går inn på teorien om Verdsatt sosial rolle (VSR) vil jeg drøfte arbeid som fenomen i den enkeltes liv og velferd.

Arbeid som identitet

I vårt samfunn har verdien av arbeid vært knyttet til velferd og materiell trygghet. Arbeidet gir individet inntekt slik at det har muligheten til å forsørge seg selv og sin familie. Den er en plattform for å gi økonomisk uavhengighet, frihet, autonomi og forbruk for seg selv og for å kunne gi familie og barn økonomisk trygghet og et verdig liv. I tillegg er man med og skaper et godt samfunn ved å bidra til velferd og fordeling av goder gjennom verdiskaping og skatt. Samtidig blir vi definerte gjennom utdanning og jobb. Det gir oss status og anerkjennelse og vi plasseres på den sosiale rangstigen og i det hierarkiske systemet i forhold til hvor høy utdanning man har, hvilken utdanning eller jobb man har og hvor mye man tjener.

Treffer vi nye mennesker presenterer vi oss gjerne gjennom hva vi jobber med og hvilken utdanning vi har og det hjelper oss å plassere oss i samfunnsstrukturen, både sosialt og økonomisk. Det å ha arbeid åpner også dørene for andre velferdsgoder som sykelønn, arbeidsledighetstrygd og pensjon. Arbeid gjør noe med selvbildet og selvrespekten. Det å bryte av utdanning og bli en del av frafallsprosenten devaluerer og stigmatiserer fordi det ødelegger muligheten for arbeid. Å være uten arbeid bidrar til inaktivitet og utenforskap og minsker muligheten for kontroll over eget liv. Arbeid skaper rytme i livet, som passer

med andres rytmer. Uten arbeid har vi ikke fritid og ferier og vi mister vanlige sosiale arenaer og muligheten for å dele aktiviteter og opplevelser (Hernes, 2010).

Historisk sett har betydningen av arbeid som fenomen i menneskets liv endret seg fra det ene ytterpunktet til det andre. Det har pendlet mellom å forstå arbeid som slaveri og tvang til det mer lystbetonte og selvrealiserende. I vår vestlige kultur varte forståelsen av arbeid som noe negativt og påtvunget gjennom antikken og helt opp til reformasjonen. Med den kristne kulturen kom en forståelse av arbeid som plikt og som straff for syndefallet. Arbeidet hadde ingen egenverdi for mennesket, men var en del av Guds plan som et kall og som en måte å ære Gud på. Etter hvert fant man også egeninteresse i arbeidet. Benjamin Franklin oppfattet arbeid som dyd og noe en gjorde i egen interesse. Arbeid var også en måte å unngå ødeleggende lediggang på selv om arbeidet kunne oppleves som meningsløst. Emmanuel Kant så på arbeid som et grunnleggende behov hos mennesket, som en måte å realisere seg selv på og som ga mening (Hernes, 2010).

Maslows behovspyramide understreker jo også arbeid, både som grunnlag for identitet og økonomisk grunnlag, men også som selvrealisering. I dagens samfunn har vi jo fortsatt disse diskusjonene, om arbeid er noe vi bare gjør for pengenes skyld eller om de gir mening og kvalitet til livet. Begrepet «å nave» er jo et begrep i det offentlige rom som blant annet handler om at man kan leve av det offentlige og ikke trenger å jobbe for å forsørge seg selv. Samtidig tenker jeg at begrepet er en måte å legitimere en situasjon hvor en er uten arbeid og at selv om det ikke er positivt så har man prøvd å bringe litt verdighet inn i en devaluert situasjon (Sletten & Hyggen, 2013).

Det er ikke akseptert at man ikke arbeider med mindre man har en svært god grunn for det. Synet på arbeid er vesentlig i flere av de aktuelle debattene som handler om utdanning, velferdssamfunn og sysselsetting. Er arbeid et mål eller et middel, en pest og en plage eller gir det glede og mening til det enkelte individ? Arbeidstid og arbeidsmengde er tema i den offentlige debatten nesten kontinuerlig. Siden 1850 og til i dag er arbeidstiden halvert samtidig som vi jobber 25 ganger så mye. Fritid har fått en stor egenverdi. Kanskje er arbeid redusert til et nødvendig onde som gir oss penger som igjen gjør at vi kan realisere oss selv i den tiden vi ikke arbeider med reiser, trening og kulturelle aktiviteter (Hernes, 2010).

I helsesektoren, i byggebransjen og innenfor teknologi skrikes det etter folk og hender i arbeid. Vi er et lite land og vi trenger at flest mulig bidrar inn i fellesskapet. Velferdsgoder og tjenester er avhengig av inntekt, den aktive befolkningen bidrar til levestandarden til den passive delen av befolkningen.

Arbeid har en dimensjon ut over lønn som understreker viktigheten av å være i arbeid for den enkelte, nemlig helseaspektet. Arbeidsledighet rammer mennesker både fysisk, psykisk og sosialt. Forskning ser at arbeidsledighet gjør noe med den enkelte og med nærmiljø, lokalsamfunn og samfunnet generelt. På individnivå kommer arbeidsledige dårligst ut både med hensyn til sykdom og lidelse og opplevelsen av livskvalitet og lykke og på samfunnsnivå ser vi en økning av familieproblemer og kriminalitet (Hernes 2010). Selvsagt er det flere ting som spiller inn på opplevelsen av ledighet. Det handler om hvem du er, hvilken jobb du har og hvilken rolle du har sosialt. Det handler også om arbeidsledighet er vanlig i lokalsamfunnet og om det er noe som gjelder mange. Likevel ser vi at arbeidsledighet og oppsigelser rammer sosialt skjevt. Mennesker i jobber med lav inntekt og uten krav om utdanning blir ledige før andre og rammer derfor mennesker i marginaliserte og sårbare posisjoner først. Uansett fører uønsket arbeidsledighet til problemer for den enkelte og for økt belastning og devaluering for allerede sårbare grupper. Ungdom uten utdanning og som har begrensede evner og muligheter til å bestå alle kravene frem til fagbrev eller annen sluttkompetanse er i denne utsatte gruppen. Tallene her er selvsagt ikke generaliserbare på individnivå, men er aktuelle for grupper enten det er helse som måles eller sosiale strukturer. Men når mangelen på jobb samlet sett har negative effekter er det da slik at å være i arbeid gir god helse? I en engelsk undersøkelse (i følge Hernes, 2012, s.8) fant man at mennesker som var syke eller hadde en funksjonsnedsettelse burde hjelpes til å få arbeid fordi

- Arbeid hadde en rehabiliterende effekt og en terapeutisk effekt i forhold til selvforståelse
- Arbeid minsket sannsynligheten for forverret helse
- Arbeid ga økt livskvalitet og velvære

Arbeid har god helseeffekt fordi, der normen er at alle har jobb, dekker arbeidslivet psykososiale behov som igjen påvirker opplevelsen av seg selv og gir sosialt verdsatte roller.

Vi må forvente at de fleste av oss, om ikke alle, ønsker en verdsatt sosial rolle bestående av de ingrediensene som samfunnet vårt eller den kulturen vi lever i definerer som verdsette. Vi er opptatt av yrke og utdanning og definerer oss gjerne gjennom hvilken jobb vi har. Elever som ikke lykkes med utdanning og ikke kommer seg inn i arbeidslivet, vil ha en økt sjanse for å devalueres i forhold til sosial rolle og på sikt vil sosiale forskjeller forsterkes.

Utviklingen mot VSR

Innenfor normaliseringstenkning har Wolf Wolfensberger hatt en internasjonal rolle (Askheim, 2003). I utgangspunktet er normaliseringstenkning skandinavisk og var en kritikk av særomsorgen for psykisk utviklingshemmede. Normalisering innebar et ønske om å utvide velferdsstaten til å gjelde alle mennesker og sørge for at alle har de samme rettighetene knyttet til levekår og livskvalitet. Begrepet ble en rettesnor for arbeidet med å gi mennesker med psykisk utviklingshemming et liv som var likt andres liv og så normalt som mulig.

Men Wolfensberger ville «gripe fatt i årsakene til urettferdigheten og ulikhetene som nedprioriterte grupper i samfunnet er utsatt for» (Askheim, 2003, s.29) og brukte betegnelsen verdsetting av sosial rolle. Hans fokus var at mennesker som ble oppfattet som avvikende blir tildelt lavt verdsette roller i samfunnet. Som mennesker vurderer vi alltid andre og vurderingene våre er basert på verdisynet vårt og er subjektive. Det er en del av den menneskelige natur å drive frem devalueringprosesser i samfunnet vårt. Vi verdsetter noen og devaluerer andre og noen grupper vil alltid være mer utsatt enn andre. De med høyt verdsette roller vil oppfatte andre som mennesker med mindre verdi. I samfunnet i dag ser vi dette kontinuerlig i forhold til innvandrere og muslimer, til homofile, til romfolk og tiggere og til marginaliserte ungdom utenfor arbeidslivet. Hvilke sosial rolle den enkelte eller gruppene blir tildelt, avgjør hvilken livskvalitet og velferd den enkelte og gruppen får (Kristiansen, 1993). Rollen vi har og hvordan vi spiller rollen ut i samfunnet avgjør omgivelsenes plassering, noe som igjen påvirker egenoppfatningen og syn på seg selv. Det er rollene som avgjør hvilken plassering vi har i forhold til hverandre. Roller tildeles på individnivå, men er helt klart et fenomen knyttet til grupper med mennesker som har spesifikke særtrekk felles og som blir sett ned på og behandlet dårlig av de andre i samfunnet i følge Kristiansen (1993). Disse spesifikke kjennetegnene blir av

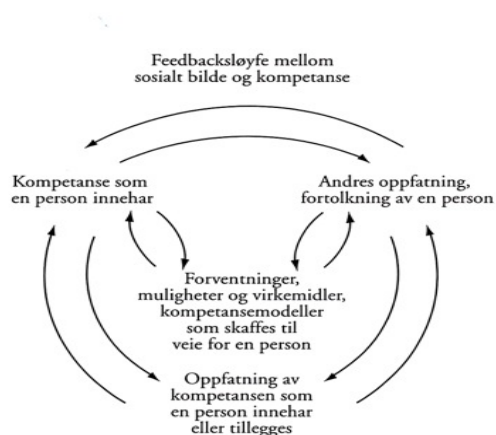
omgivelsene oppfattet som problemene som systemene må gjøre noe med. De er samtidig igangsettere av devalueringprosessen og et marginalisert liv.

Devalueringprosessen inneholder segregering, utstøting, avmakt og tap av autonomi.

Dette får følger for den enkeltes selvoppfattelse. Ungdommene som står i fare for å falle ut av utdanning og arbeid vil ikke oppfatte seg selv som vellykket og med utsikter til det gode liv. Skal en lykkes i å snu en devaluerende prosess må en ta utgangspunkt i de normer og forventninger som stilles til personene eller gruppen som innehar devaluerte roller. Målet er å høyne den enkeltes posisjon slik at personen eller gruppen opplever å inneha en verdsatt rolle og øke kompetansen slik at de kan opparbeide seg mer positive roller og bli i stand til å holde på dem (Kristiansen, 1993).

Relaterer vi dette til skolen og utdanning vil det være helt nødvendig å se på i hvilken grad elever som strever blir devaluert gjennom organisatorisk segregering. I tillegg kan det være verdt å se på skolens forventningsnivå til disse elevene, om vi betrakter alle elever som individer med de samme mulighetene bare skolen legger til rette for det.

Når marginalisering og devaluering er knyttet til manglende kompetanse, slik jeg kan se det hos elever som strever i videregående skole, er det viktig å øke kompetansen for å høyne det sosialt konstruerte bildet personen har i samfunnet rundt seg. En ungdom uten utdanning eller sosial kompetanse vil ikke bli verdsatt av arbeidslivet. Har man med seg kompetanse vil det sosiale bildet endres og ved å være i jobb vil det høyne den sosiale rollen og forebygge devaluering. Dette er synliggjort i modellen under, som en feedbacksløyfe mellom sosialt bilde og kompetanse.



Figur 2. Sammenhengen mellom sosialt bilde og kompetanse (Wolfensberger og Thomas 1999, s. 148)

(Askheim, 2003, s. 33)

VSR innebærer at hvert menneske skal få forme sin personlighet samtidig som samfunnet skal legge til rette for at den enkelte skal oppfattes positivt og ha muligheten til verdsatt rolle. Det er gruppene som innehar verdsatte roller i samfunnet som må sørge for at det blir rom for mangfold og minsket stigmatisering og at normalitet kan ha variasjoner i seg samtidig som de fleste nok vil ha en felles oppfatning av hva som er det gode liv i følge Askheim(2003, s. 55).

5.2 Empowerment

Empowerment-begrepet handler om overføring av makt som må "gis eller tas tilbake av de avmektige" (Askheim, 2003, s.102). Begrepet er hentet fra borgerrettsbevegelsen i Amerika på 70-tallet og ulike typer frigjøringsbevegelser. Teoretisk har Paulo Freires frigjørende pedagogikk hatt betydning i følge Askheim (2003). I tillegg til funksjonshemmede kan begrepet anvendes i sammenheng med andre grupper som opplever avmakt. Bakgrunnen for denne tenkningen er en kritikk av rigide og standardiserte velferdstjenester som i liten grad klarer å se den enkelte og gi individuelt tilpassede tjenester. Samtidig er det en forståelse av at mennesket er suverent og den beste spesialisten på seg selv og sitt liv. Det medfører en forståelse av at den enkelte menneske selv er i stand til å definere hva som er normalt for seg og hvilket tjenestetilbud som passer. Med andre ord kan vi forstå det som en maktoverføring fra systemet til individet sin rett til kontroll over eget liv. En politisk følge av dette ser vi i fremveksten av begreper som brukermedvirkning, medbestemmelse og medborgerskap, noe som også preger skoleverket og arbeidslivet i dag (Askheim, 2003).

Empowerment kom som en reaksjon på omsorg, behandling og tjenester som mennesker med funksjonsnedsettelse ble tilbudt og forventet å ta i mot. Motstanden knyttet seg til at dette var umyndiggjørende og undertrykket det enkelte mennesket sin rett til selv å bestemme hvilken hjelp og tjenester han eller hun ønsket og i hvilken form denne skulle være. Disse menneskene, som alle andre, ønsket selv å bestemme hva som var et normalt liv og hvordan livet skulle leves.

Noe av bakgrunnen for at empowerment er aktuelt i dag er at samfunnet har endret seg mot et mer mangfoldig og pluralistisk samfunn som har ført til mer individualistisk

tenkning. Det enkelte mennesket må ta ansvar for å bygge egen identitet og eget liv samtidig som friheten til å velge hvordan man skal leve er større nå enn tidligere. Forskjelligheten dyrkes istedenfor den undertrykkende og konstruerte tenkningen om hva som var normalt og hva som var avvikende (Askheim, 2003).

Empowerment begrepet inneholder mange strømninger og har påvirket politisk. Det har ført til en rettighetstenkning, noe som kan oppfattes som et dilemma da det handler om å sette makt bak noe som i utgangspunktet er legitime krav. Begrepet har med makt og maktoverføring å gjøre. «Makten må gis eller tas tilbake av de avmektige» (Askheim, 2003, s.103). Thompson definerte empowerment slik – «the process of giving power to clients in whatever ways possible -resources, education, political and self-awareness and so on» (sitert av Askheim, 2003, s.104) I dette ligger det en forståelse av at ethvert individ er spesialister på egen livssituasjon og kan delta i alle vurderinger og beslutninger knyttet til seg selv og hva som er bra og nyttig for dem i deres eget liv.

Empowerment-begrepet har blitt brukt både som en demokratisk modell og en mer markedsliberalistisk modell hvor det vektlegges at den som mottar tjenester er en kunde eller en konsument av tjenester og hvor det kun handler om påvirkning av eget tjenestetilbud. Den demokratiske modellen tar opp i seg tjenestetilbudet, men har i tillegg mål om endring av politikken for å motvirke sosial devaluering, diskriminering og utstøting (Askheim, 2003). Her er målene lik K06 sine intensjoner om tilpasset opplæring.

Det er sentralt å se på den enkeltes livssituasjon med de muligheter og begrensninger som ligger der, opp i mot de samfunnsmessige forventninger og krav. Dette perspektivet setter fokus på gapet mellom individets forutsetninger og kravene i samfunnet og at handlingsrommet ligger i å minske gapet uten et ensidig fokus på individets endring eller begrensning. Målet er likeverdighet og en rolle som kompetente og ansvarlige medborgere og middelet er myndiggjøring av den enkelte og et middel til å endre maktforhold og sosiale forhold.

Noe av bakgrunnen for empowerment tenkningen var og er at velferdsstatens standardiseringer, rigiditet og byråkratisering gjør det vanskelig å iverksette tilbud som er tilpasset den enkelte og dekker den enkeltes behov (Askheim, 2003).

Når jeg tar denne tenkningen med meg inn i skolesystemet ser jeg at læreplanene og skolens forutsetninger generelt er for rigide og fastlåste til å kunne tilpasses alle. De elevene som trenger en praktisk tilnærming til opplæring, som trenger teori relatert til operasjoner i arbeid får ikke dette. På tross av retten til spesialundervisning og det sterke fokuset på tilpasset opplæring er den yrkesfaglige utdanningen for «trang» for alle, slik forsøket om praksisbrevet synliggjorde (Høst, 2011) og som kritikken av spesialundervisningen etter K06 viser (Markussen, et al., 2009). Vurderingsforskriften i Opplæringsloven sier at elever som har rett til spesialundervisning og dermed har en individuell opplæringsplan skal få IV – ikke vurderingsgrunnlag i alle fag uavhengig av deltagelse og år med fagene, når opplæringen avviker fra læreplanen for faget (Opplæringsloven, 2013). Forskriften tar ikke hensyn til at der faktisk kan være et vurderingsgrunnlag avhengig av tilpassing og differensiering fra skolens side. Dette til tross for prinsippet om myndiggjøring av svake grupper og mulighetsperspektivet i tilpasset opplæring. For meg er det en understreking av at det skapes og vedlikeholdes en avmektig rolle på denne måten. Selv om skolene kan velge å vurdere på andre måter, gis det et signal som er segregerende og stigmatiserende og kan bidra til marginalisering.

Med empowerment forstår jeg den enkeltes myndighet til selv å bestemme og påvirke eget liv og ha medbestemmelse i forhold til det som skjer og som har betydning for den enkeltes liv og fremtid. Det betyr, i denne sammenhengen at den enkelte elev skal kunne gjøres i stand til å hevde seg selv og egne meninger og behov, være en som kan påvirke eget liv, vite hva som er best og forstå hva det vil bety for en selv og for samfunnet som helhet. Gapet mellom samfunnets krav og den enkeltes muligheter skal minskes fra begge kanter og den enkelte elev må vite hva han eller hun kan kreve, både av seg selv og omgivelsene. Hindre avmakt og gis myndighet er intensjonene ved tilpasset opplæring og det betyr, slik jeg ser det, at skolen skal, gjennom opplæringen, bidra til at den enkelte elev får opplevelse av mestring og myndighet. Utdanningssystemet har mye makt i form av at det på den ene siden er premissleverandør for opplæringens form og innhold og på den andre siden vurderingen av elevenes resultater som igjen åpner eller lukker muligheter for utdanning og arbeid. Ved hjelp av tilpasset opplæring som mål, prinsipp og virkemiddel skapes der en arena for den enkelte skole, lærer og elev å motvirke avmakt,

oppleve likeverdighet og inkludering og skaffe seg kompetanse som er nyttig i fremtidens arbeidsmarked og samfunnslivet for øvrig.

Som ansatt i skolen skal jeg både gi elevene et tilbud som øker deres empowerment samtidig som jeg skal påvirke skolesystemet slik at det i økende grad tilpasser opplæringen slik at flest mulig fullfører og består, opplever mestring og anerkjennelse. Sånn sett er min forståelse av empowerment påvirket av den demokratiske modellen. Teoriene om VSR og Empowerment bidrar til at jeg på den ene siden kan se på den enkelte elevs myndighet i forhold til å oppnå utdanning som kan føre til varig arbeid og på den andre siden VSR som et forhold mellom samfunnet og eleven, hvor samfunnet kan devaluere og støte ut mennesker som ikke passer inn eller som ikke har nødvendig kompetanse ut ifra samfunnets oppfattelse. I denne sammenhengen kan skolen være en arena som motvirker devalueringmekanismer i samfunnet og gjennom kompetanse, mestring og anerkjennelse øker elevens empowerment.

Jeg har i dette kapitlet redegjort for de teoretiske perspektivene jeg vil bruke når jeg skal fortolke og forklare det jeg finner i analysen av mine data.

6. Metodisk tilnærming

I dette kapittelet vil jeg presentere mitt forskningsopplegg, valg av metode og hvordan jeg har innhentet empiri for å finne svar på mine forskningsspørsmål og min problemstilling. Jeg vil deretter drøfte etiske sider ved bruk av metoden og til slutt vurdering av metodens kvalitet og pålitelighet.

6.1 Valg av forskningsdesign

Valg av forskningsdesign henger sammen med formålet med undersøkelsen, hva som skal undersøkes og hvordan dette er tenkt utført. «med ordet design menes forskningsprosjektets overordnede logikk som knytter våre data til våre forskningsspørsmål» (Fugleseth og Skogen, 2006, s. 24). Det handler altså om hva og hvem som skal undersøkes og hvordan jeg tenker å gjøre dette.

Min problemformulering; Hvordan kan videregående skole tilpasse opplæringen på yrkesfagene, slik at elever som strever med å fullføre kan få kompetanse som kan gi verdig rolle og varig arbeid, åpner for ulike måter jeg kan gjennomføre undersøkelsen på. Mine forskningsspørsmål bidrar til besvarelse av hovedspørsmålet gjennom en operasjonalisering i tre underområder;

1. Hvilke erfaringer har skolene med tilpasset opplæring?
2. Hvilke mål har skolene for opplæringen?
3. Hvilke holdninger har skolene til betydningen av formalisert kompetanse for disse elevene?

Hva skal undersøkes?

Formålet mitt er å få økt innsikt i og forståelse for hvordan skoler tilpasser opplæringen. Jeg ønsker å vite hva de gjør for at sårbare elevgrupper skal møtes på en god måte, få opplæring de kan mestre og at de får tilknytning til arbeidslivet. Faglig sett ønsker jeg mer innsikt i hva som skal til for å lykkes pedagogisk i møte med disse elevenes behov, både for å synliggjøre de gode eksemplene og for å forbedre mitt arbeid og tilbudet min skole gir.

Fra mitt ståsted har jeg sett at noen skoler møter disse elevene på andre og kanskje bedre måter enn skoler flest og jeg er blitt svært nysgjerrig på hva disse skolene gjør, hvilke

erfaringer de har og hvilke holdninger skolene domineres av. Dette støttes av Dalen sin forståelse «Et overordnet mål for kvalitativ forskning er å utvikle forståelsen av fenomener som er knyttet til personer og situasjoner i deres sosiale virkelighet» (2011, s.15). Jeg ønsker med andre ord å finne ut hvordan andre skoler tilpasser opplæringen sin, hva de erfarer og hvordan de arbeider for å lykkes i arbeidet sitt.

Hvem vil jeg undersøke?

Min undersøkelse handler om å gå inn på skolene og finne ut hvordan de gjør det i praksis. Jeg har valgt å intervju to grupper med medarbeidere på to videregående skoler i samme fylkeskommune. Disse skolene har forskjellig tilnærming til tilpasset opplæring og jeg vil sammenligne og se på ulike måter å tilby opplæring på. Begrepet livsverden handler om å få innsyn i hvordan de som medarbeidere forstår sin hverdag og hvordan de forholder seg til sine elever (Dalen, 2011). Jeg er ute etter å forstå ikke bare hva de gjør, men hvordan de opplever sin livsverden.

Hvordan vil jeg gjøre undersøkelsen?

Det finnes flere kvalitative forskningsdesign, bl.a. fenomenologi, grounded theory, casedesign. Av disse har fenomenologi som mål å få innsikt i andres livsverden. Ved å undersøke fenomener og erfaringer hos grupper av mennesker, gjerne med intervjuer, kan forskeren oppnå økt forståelse og innsikt i de andres livsverden. Det er viktig her å se det som blir formidlet som et fenomen innfor en bestemt kontekst (Johannessen, Tufte, & Christoffersen, 2010).

Min undersøkelse handler mer om praksis, om de gode eksemplene i pedagogisk arbeid og som har overføringsverdi for andre skoler og lærere. Jeg har derfor valgt kvalitativ undersøkelse som min forskningsdesign hvor jeg bruker intervju som metode for innsamling av empiri.

6.2 Valg av metode

Det viktige ved valg av metode er å spørre seg selv om metoden bidrar til å finne svar på spørsmålene mine. Det finnes både kvantitative og kvalitative metoder, hvor det innenfor den kvalitative metodetradisjonen finnes flere metoder (Tjora, 2010). I utgangspunktet kan ikke en metode vurderes som bedre enn andre, men de vil være ulikt egnet til å gi

svar og empiriske data. Kvalitative metoder gjør forskerens nærhet til et viktig redskap i forberedelsene og analysen av mine data (Kleven, 2005). Ved kvalitative studier er det viktig å åpne opp for informasjonen som kommer frem. I intervjusituasjonen er det viktig å lytte og stimulere til at informantenes livsverden eller erfaringer kommer til syne (Tjora 2010). Samtalen har, helt fra Sokrates tid vært en anerkjent metode til å få innsikt i andres måte å forstå verden på og kvalitative intervjuer brukes hyppig i samfunnsvitenskapene som forskningsmetode (Kvale, Brinkmann, Andersen og Rygge 2009).

Et intervju kan forstås som en profesjonell form for samtaleteknikk hvor kunnskap oppstår i samhandlingen mellom den som intervjuer og den som blir intervjuet.

Gruppeintervju

Jeg har valgt å ha gruppeintervjuer fordi samtalen og refleksjonen i gruppen er interessant når det gjelder å synliggjøre holdninger og dele erfaringer. Det hadde vært vanskelig å få til i et en-til-en intervju. Jeg valgte vekk individuelle dybdeintervjuer fordi temaet handler om samarbeid og felles forståelse og en gruppe som kjenner hverandre vil kunne dele mer refleksjon rundt temaene. Jeg vurderte om fokusgruppeintervjuer kunne være en egnet metode siden jeg ville intervjuer grupper av kollegaer, men fant at gruppene mine var for små og at jeg ikke ville føle meg trygg på at jeg fikk svar nok på mine spørsmål ved denne formen for intervju (Tjora, 2010). Dessuten mener jeg at det ikke ville være tilstrekkelig med meg som moderator i en sånn situasjon og at tiden jeg hadde var knapp. Et gruppeintervju med kollegaer som kjenner hverandre og er vant til å snakke om fag sammen kan styrke gruppens evne til å diskutere åpent og gjøre dem tryggere i møte med meg. I tillegg vil et gruppeintervju gi en fyldig innhenting av kvalitative data som jeg ikke hadde fått ved å intervjuer enkeltvis, fordi samtalen og refleksjonen dem i mellom kan synliggjøre flere perspektiver innenfor emnene. Informasjonen jeg får, blir til i et samspill mellom meg som intervjuer og gruppen sine svar og samtalen dem imellom. Det er en fordel at jeg har innsikt i temaet jeg spør om, fordi jeg da kan ha gode oppfølgingsspørsmål etter hvert som temaene blir berørt (Kvale et al., 2009). Min fagkunnskap er også en fordel når en underveis i intervjuet kommer innpå interessante emner som jeg på sparket kan følge opp med utdypende spørsmål.

Semistrukturert intervju

Det kvalitative forskningsintervjuet kan være strengt strukturert med fast oppsatte spørsmål som ene ytterligheten og vide temaer hvor intervjuet mer ligner en samtale som den andre. Det strukturerte kan gi lite fleksibilitet og man kan gå glipp av informasjon som kan være av interesse. Jeg har valgt å bruke et semistrukturert intervju eller dybdeintervju som det også kalles (Tjora, 2010). Et semistrukturert intervju hjelper meg å kombinere disse ytterlighetene. På den ene siden styrer jeg temaet gjennom spørsmålene innenfor hvert emne, samtidig som jeg åpner opp for informantens livsverden gjennom åpne spørsmål. Åpne spørsmål åpner for erfaringer og deres fortellinger og er spørsmål som starter med *hvordan*, *hvilke* og *fortell om* (Dalen, 2011). Hensikten for meg var å få frem så mye som mulig av informantens erfaringer og tanker knyttet til temaet for studien. Ved et semistrukturert eller halvstrukturert intervju har jeg som intervjuer bestemt temaet på forhånd og fokuserer på temaet gjennom spørsmålene (Dalen, 2011). Det ville gi meg mulighet til å ha kontroll både på dybde og retning på intervjuet.

Utarbeidelse av intervjuguide

Før jeg startet arbeidet med intervjuguiden valgte jeg å drøfte forskningsspørsmålene mine med en kollega. Det var viktig for meg å drøfte hva som egentlig var essensielle spørsmål å stille i intervjuet, siden jeg hadde gode beskrivelser på hvordan skolene selv presenterer sine holdninger og metoder på deres hjemmesider.

Utfordringen i å lage en intervjuguide er å omforme problemstillingen og forskningsspørsmålene til konkrete temaer med underspørsmål knyttet opp mot disse. Jeg har valgt å starte intervjuguiden med mer generelle spørsmål om skolen, for deretter å komme inn på det som er mer essensielt i forhold til mine problemstillinger. Dette kalles i følge Dalen (2011) et traktprinsipp og gjør at informantene kan føle seg mer komfortabel med intervjusituasjonen når man snakker om mer generelle temaer i starten.

I innledningen forklarer jeg hensikten med intervjuet og hva jeg er interessert i å vite noe om. Temaene går fra det mer generelle om skolen, ansatte, elever og nærmiljø til spørsmål om elevene, utdanningstilbudet, grunnkompetanse og betydningen av det. Underspørsmålene er viktige for å kunne holde samtalen «på sporet» og ha som støtte hvis informantene trenger innspill for å komme seg videre. Intervjuguiden ble delt inn i

syv emner hvor de to første emnene var å avklare hensikten med intervjuet og innhente bakgrunnsinformasjon. De øvrige emnene var:

- Elevene
- Organisering av skoletilbudet
- Opplevelse av opplæringstilbudet
- Grunnkompetanse
- Betydningen av formalisert kompetanse

I arbeidet med intervjuguiden så jeg viktigheten av å ha problemstillingen og forskningsspørsmålene mine liggende ved siden av meg. Det var utfordrende å forme spørsmålene slik at de åpnet for fortellingene, for erfaringene de hadde gjort og for deres forståelse av hvorfor dette var viktig. Underveis, mens jeg laget guiden, valgte jeg å prøve ut spørsmålene på en venn som arbeider med forskning og en kollega. Begge ga meg tilbakemeldinger som handlet om åpne og lukkede spørsmål, spørsmål som ville åpne for informantenes fortellinger og om jeg egentlig fikk svar som var relevante for problemstillingen og forskningsspørsmålene jeg har formulert.

6.3 Valg av empiri

I all kvalitativ forskning er det sentralt hvordan man kommer frem til ny viten. De skolene jeg har valgt å undersøke er ikke tilfeldig valgt. Nettopp fordi de arbeider annerledes og har et annet faglig opplegg er de interessante for meg i denne studien.

Eifred Markussens og Håkon Høst henviser i sine forskningsarbeider til en skole, heretter kalt **skole A**, som arbeider etter en valgt pedagogisk ideologi (Markussen, 2009) og er praksisnær i sin opplæring (Høst, 2008). Da jeg kontaktet Høst, anbefalte han at jeg burde undersøke denne skolens metoder siden jeg ønsket å se på tilpasset opplæring og sammenhengen mellom kompetanse og muligheter i arbeidslivet. I tillegg samarbeider skolen, der jeg har min arbeidsplass, med denne skolen, ved at vi deler den pedagogiske tenkemåten.

Gjennom diskusjoner med min kollega så jeg viktigheten av å ha en skole å sammenligne med fordi skole A tilbyr opplæring innenfor rammene av spesialundervisning. Jeg valgte å

henvende meg til prosjektleder i Ny Giv- prosjektet i det samme fylket som skole A ligger i. Hun anbefalte en ordinær videregående skole som har arbeidet systematisk med tilpasset opplæring for å øke elevenes mulighet for å fullføre og som har gode resultater fra det arbeidet. Denne skolen kaller jeg **skole B**.

Jeg henvendte meg til begge skolene, fikk positive svar og laget avtaler om gruppeintervju med tre til fem personer som arbeider med elevgruppen denne studien berører.

Gruppesammensetningen endret seg fra vi ble enige om intervjuet til jeg skulle gjennomføre det. På skole A valgte de å være hele veiledergruppen, som de selv kaller seg. Gruppen besto av fem kvinner som var rådgivere og lærere ved skolen. De hadde felles ansvar for elevenes praksis, overgang til arbeidsliv og opplæringskontrakter. De arbeidet også med utdanningsveiledning overfor elevene og var en støtte for lærerne i forhold til å holde stø kurs mot mål og gode opplæringsresultat for den enkelte elev. De hadde mye elevsamtaler basert på konsekvenspedagogiske prinsipper og med fremtiden som fokus. Alle kartleggingssamtaler ble formulert som avtaler med eleven om hvilke mål eleven skulle ha for utdanningen sin.

På skole B skulle informantgruppen være minimum tre medarbeidere, men ble bare to. Grunnen til dette var at intervjuet ble utsatt på grunn av sykdom og ble ikke foretatt før etter at sommerferien var startet. Da var den ene gått i ferie og kunne ikke delta. Av de to som utgjorde informantene på denne skolen var den ene rådgiver og den andre var avdelingsleder, begge kvinner. Den tredje som ikke kunne delta var en mannlig lærer. Det er en svakhet i denne gruppen at den er liten og at den ene informanten sitter i skolens ledelse. Rådgiveren i denne gruppen hadde mye de samme arbeidsoppgavene som på den andre skolen. Avdelingslederen fulgte også opp elever, men var i tillegg ansvarlig for skolens resultater og har dermed en annen posisjon enn de andre. Fordelen med å ha henne med som informant var at hun så helheten i skolens forutsetninger og muligheter og hva de konkret gjorde for den elevgruppen jeg var interessert i å vite noe om.

Gjennomføring av intervjuene

Innsamling av data foregikk gjennom de to nevnte gruppeintervjuene.

Jeg valgte å reise til de to skolene og intervju dem på deres hjemmebane. Da kunne jeg være godt forberedt og bestemme tidspunktet. Det var lettere å gjennomføre intervjuene

når jeg kunne reise og de kun skulle bruke tid på selve intervjuet. I tillegg er det tryggere å ha kjente rammer rundt samtalen. Jeg sendte dem et brev hvor jeg informerte om forskningsprosjektet mitt og om hvordan jeg ville håndtere data og personopplysninger etter at oppgaven er ferdig. Jeg ba i brevet om at de skrev under på at de ønsket å delta i dette intervjuet, noe de også gjorde. I tillegg sendte jeg intervjuguiden min slik at de var forberedt på temaene. Før vi startet intervjuet tok jeg opp igjen avtalen om å delta i intervjuet og anonymitet i forhold til opplysninger. Tallene som brukes i presentasjonen er tall fra skoleåret 12/13.

«For forskeren er intervjuet en godt planlagt situasjon, men den er uvant for de fleste informanter» (Tjora, 2010, s.93). Det er viktig for å lykkes med intervju at det blir en avslappet atmosfære i situasjonen. Det oppnår jeg ved at jeg har erfaring med intervju fra før, ved at jeg kjenner temaet godt og ved at jeg kan gi støttende tilbakemeldinger underveis. Samtidig er jeg en ekspert på dette fagfeltet som vi deler. Det kan binde informantene og få dem til å føle seg vurderte og ufrie i forhold til hvordan de presenterer seg og arbeidet sitt. Det er en fordel at jeg er kjent med feltet og kan fagterminologien. Det gjør at samtalen kan gå dypere og man kommer fort til poengene. På den annen side er min utfordring at jeg ikke tolker for fort, at jeg klarer å holde en avstand til det de forteller slik at jeg ser det med deres øyne. Dette kommer jeg tilbake til i 6.4.

I intervjusituasjonen brukte jeg diktafon. Dette avklarte jeg med informantene mine på forhånd. Ved å bruke opptak kunne jeg konsentrere meg om selve intervjuet og om spørsmålene jeg ønsket å supplere med. Jeg har tidligere erfart at jeg ikke får tak i mangfoldet av informasjon hvis jeg samtidig skal skrive det som blir sagt. I et gruppeintervju vil det bli en stor utfordring fordi det er mange som snakker og mye som blir presentert på en gang. Jeg sjekket det tekniske på forhånd og jeg erfarte at diktafonen fungerte og ikke tok oppmerksomhet underveis. Dermed kunne jeg konsentrere meg om informantene og det de sa, samt komme med supplerende spørsmål og be om utdyping av utsagn der det var nødvendig.

I begge intervjuene prøvde jeg å være bevisst på plassering i rommet, bruk av språk, kroppsspråk og annet som kan bidra til trygghet i samtalen.

Jeg planla å bruke omkring en time på hvert av intervjuene for at ikke omfanget av informasjon skulle bli for stort og informantene slitne. Det var også viktig for meg at informantene skulle kunne sette av en time og få det til i en travel hverdag. Det ble litt lengre tid på skole A, noe jeg tenker har med at vi var mange og at det tar lenger tid når jeg åpnet for refleksjon i gruppen. I tillegg ble gruppen litt forstyrret av at den ene informanten gikk ut av rommet, kom tilbake, åpnet vinduet og brukte sko som klikket da hun gikk. Hun avbrøt underveis for å høre om gruppen ønsket at vinduet skulle lukkes og jeg måtte oppsummere litt hvor vi var før vi fortsatte.

På skole B ble det i realiteten et intervju med avdelingslederen, supplert av rådgiveren. De hadde noe refleksjon sammen. Jeg tenker at det handler om at den ene var leder, hadde en imponerende oversikt og var vant til å føre ordet. Samtidig opplevde jeg den andre som et mer tilbakeholdent menneske. Det medførte at intervjuguiden ble fulgt mer kronologisk enn i den andre gruppen og at jeg brukte mer aktivt underspørsmålene.

Kollegaen min skulle være med på begge intervjuene, men deltok bare på skole A. Årsaken til at hun ikke ble med til skole B var at intervjuet ble utsatt og hun var bortreist da ny dato ble satt. Hun skrev et referat underveis i intervjuet. Dette notatet har jeg brukt som støtte i analysen. Før jeg intervjuet gruppene skrev jeg et refleksjonsnotat for å kunne se mine forventninger eller forforståelse opp mot de svarene som kom frem i intervjuene.

Bearbeiding av data

Jeg hadde i utgangspunktet ønsket å transkribere intervjuene selv. Det hadde gitt meg muligheten til å høre nyanser i ytringene og eget og andres språk på nytt. Det hadde gitt meg en god mulighet til å bli bedre kjent med dataene mine og komplettere det skrevne resultatet med lydfilene (Dalen, 2011). Dessverre måtte jeg innse at dette arbeidet ble for arbeidskrevende og ville ta mye tid for meg. I tillegg manglet jeg noe teknisk kunnskap. Derfor valgte jeg å få hjelp til transkriberingen. Hun som transkriberte er profesjonell i dette arbeidet, gjør dette for ansatte på høyskoler og forskere og hadde et egnet program til dette formål. Når jeg valgte å la en annen transkribere intervjuene, var det nødvendig for meg å høre gjennom lydfilene flere ganger. Jeg har hørt gjennom filene i sin helhet og holdt dem opp mot det skrevne datamaterialet. I tillegg til intervjuutskriftene har jeg mitt

eget refleksjonsnotat og hjemmesidene til skolene.

Når jeg bruker sitater og presentasjoner fra intervjuene i analysen, kaller jeg dem skole A og skole B.

Da jeg utformet intervjuguiden bygget jeg på tre grunnleggende emner ut fra aktuell litteratur omkring temaene. De tre emneområdene er

- Erfaringer med tilpasset opplæring
- Mål for opplæringen
- Skolens holdning til betydning av formalisert utdanning

6.4 Ethiske betraktninger

I alt profesjonelt arbeid må det være etiske retningslinjer for hvordan en skal arbeide. Også i forskning må det være krav til etikk. Som forsker kommer man tett på mennesker, man tar opp spørsmål som kan være vanskelige og informantene skal behandles med respekt. Den nasjonale forskningsetiske komite for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH) har formulert følgende krav til etikk i samfunnsforskning:

«Som hovedregel skal forskningsprosjekter som forutsetter aktiv deltagelse settes i gang bare etter deltagerens informerte og frie samtykke. Den samme regel gjelder forskning som innebærer en viss risiko for belastning på deltagerne. Informantene har til enhver tid rett til å avbryte sin deltagelse, uten at dette får negative konsekvenser for dem i følge NESH» (sitert av Tjora, 2011, s.32).

Forskningsprosjektet mitt ble sendt og godkjent hos NESH høsten 2012. Jeg har prøvd å være tydelig og ryddig i forhold til mine informanter, både med hensyn til hensikten med intervjuet og hvordan jeg ønsket å bruke dataene. De har alle fått tilsendt informasjonsskriv og skrevet under på at de ønsker å delta i intervjuet. De er blitt informert om at alle data blir slettet etter at de er transkriberte. Jeg har også prøvd å vise respekt i forhold til informantene og det materialet de har gitt meg. Hun som transkriberte intervjuene for meg har signert taushetsplikt og forpliktet seg til å slette intervjuene.

Den avtalen eller gjensidige kontrakten som oppstår når det blir avtalt et intervju forplikter. De ansatte på begge skolene strakk seg langt for å få tid til intervjuet.

Samtalene ga meg god innsikt og ny forståelse som jeg kunne bruke i mitt arbeid. Deres positive holdning ga meg også inspirasjon knyttet til temaet. Som forsker må jeg tilpasse meg deres muligheter og begrensninger i få gjennomført intervjuene. Det er alltid forskerens ansvar å være lydhør i forhold til situasjoner som kan oppstå, det være seg at en informant ønsker å trekke seg, at forhold utenfor kan påvirke deltagerne ol. Intervjuet kan betraktes som en situasjon hvor det som blir sagt er viktigere enn informanten (Tjora, 2011). Derfor er anonymisering et sentralt etisk prinsipp.

6.5 Vurdering av kvalitet

Førforståelse handler om å ha en personlig tilknytning til det som studeres og er både en fordel og en ulempe. Det gir en unik innsikt og forståelse av fenomenene som studeres, samtidig som det påvirker min oppfattelse og tolkningen av dataene i undersøkelsen. (Dalen, 2011). Min innsikt og kunnskap om elevgruppen og tilpasset opplæring gir meg et godt utgangspunkt i møtet med mine intervjuinformanter. Det som er viktig, er å bruke denne førforståelsen på en slik måte at den åpner opp, slik at jeg best mulig får forståelse av informantenes opplevelser og erfaringer. Å lytte og å motta er skapende prosesser i følge Dalen (2011). Innenfor Hermeneutikken har Gadamer understreket viktigheten av førforståelsen for utvikling av forståelse og tolkning. Fortolkningen tar utgangspunkt i de direkte utsagnene, men tolkningen utvikler seg videre når jeg arbeider med det empiriske materialet ved at jeg fortolker det som egentlig menes og til en mer teoretisk forståelse (Dalen, 2011).

Validitet / troverdighet

Utfordringer som er knyttet til pålitelighet og troverdighet dreier seg om transparens i forskningen. Det skal være en etterprøvable sammenheng mellom forskningsspørsmålene, valg av metode og teori og resultatene jeg har kommet frem til. Det er utfordrende fordi i intervjusituasjonen er forskeren sin rolle en viktig faktor og den utvikler seg i samspillet med informantene. Det er derfor helt sentralt, for å gjøre forskningsprosjektet troverdig, at hensikten med intervjuet og alle forhold rundt intervjuprosessen blir grundig og detaljert beskrevet og begrunnet slik jeg har gjort rede for i kap.6.

Et kvalitativt intervju skal fortelle om informantenes livsverden og synliggjøre et fenomen på deres premisser. Det er et mål at funnene skal kunne anvendes i andre sammenhenger

og være et supplement til eksisterende samfunnsfenomen (Dalen, 2011). Denne studien er aktuell i lys av dagens debatt om skole og frafall.

Forskerens forhold til det som studeres har betydning for prosjektets validitet. Jeg har tidligere nevnt at jeg arbeider med og er involvert i arbeid knyttet til det som er tema for oppgaven. Jeg valgte ikke å intervju egen skole eller skoler i mitt fylke fordi roller, relasjoner og kjennskap til enkeltpersoner ville kunne påvirke tolkningen av resultatene. Jeg involverte en kollega under utarbeidelsen av intervjuguiden. Hennes innspill var av betydning. Det hjalp meg å flytte perspektiver i forhold til hva som var vesentlig å spørre om og hva som kunne ha betydning for forskningsspørsmålene mine.

I bruk av sitater og tolkninger av utsagn er det forutsetning at der har vært «intersubjektivitet mellom forsker og informant» (Dalen, 2011, s.95). Det betyr at forholdet mellom intervjuer og informant må være av en slik art at opplevelser og verdensbilder blir felles og tolket og gjengitt slik informanten opplever det eller så nær som mulig. Trygghet i situasjonen, oppfølgingsspørsmål som får frem mer detaljer og kunnskap om emnet er med å skape felles forståelse, noe jeg opplevde skjedde på begge de skolene jeg intervjuet.

Utvalget av informanter er viktig å vurdere i forhold til validitet. Utvalget mitt er lite og nært knyttet opp til det som er tema for prosjektet. Det som var uheldig var at gruppene som skulle være like store, ikke ble det, slik jeg har nevnt tidligere. Jeg vurderte om vi skulle vente med å intervju den gruppen som var blitt mindre, men det ville skapt stor avstand i tid mellom de to intervjuene og tatt for mye av den tiden jeg ønsket å bruke på arbeid med studien. Jeg spurte den ene informanten på denne skolen om de hadde andre som kunne være aktuelle, men det var det ikke. I etterkant tenker jeg at det ikke fikk så stor betydning, fordi de to informantene bekreftet hverandres opplevelser av skolehverdagen sin uavhengig av posisjon.

Jeg opplevde at intervjuguiden var godt strukturert og at temaene i guiden gjorde at datamaterialet var relevante for forskningsspørsmålene. Det kom frem temaer som jeg ikke i så stor grad hadde tenkt på da jeg utformet guiden, men som ble opplagt da jeg begynte å bearbeide materialet. Et eksempel på dette var informantenes vektlegging av lederfilosofi og organisasjonskultur, altså tilpasset opplæring som prinsipp. Dette er et

viktig tema under skolenes erfaringer med tilpasset opplæring og er behandlet i kap.8.1. Jeg kan i ettertid tenke at dette kanskje var selvfølgelig, men i forberedelsen av guiden var fokuset mitt i stor grad på det metodiske og didaktiske aspektet av tilpasset opplæring.

I tolkningen av datamaterialet ønsker jeg å bruke utsagnene fra mine informanter til å se en helhet i hvordan de erfarer sitt eget utdanningstilbud. Det vil gi meg en dypere forståelse og se sammenhenger. En forutsetning er at jeg bruker det fyldige materialet til å se de store sammenhengene og ikke problematiserer enkeltuttalelser uten å se de i sammenheng med uttalelsene for øvrig. Jeg har forut for analysen valgt å la informantene presentere seg slik det kommer frem i intervjuene og støttet av skolens eget produserte materiell.

7. Skolenes presentasjon av seg selv

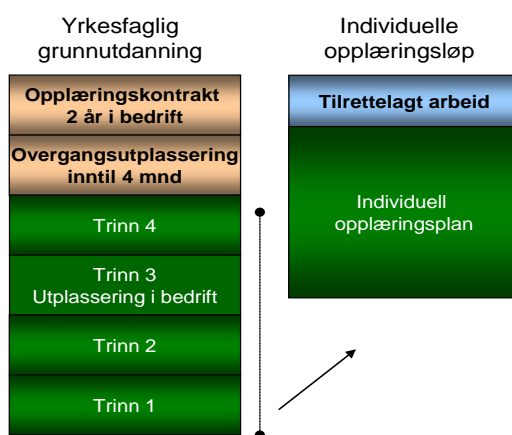
I dette kapittelet presenterer jeg dataene fra intervjuene slik de to skolene selv presenterte seg. Kapittelet er organisert rundt de analytiske spørsmålene jeg har som handler om tilpasset opplæring, sluttkompetanse og betydningen av kompetanse for disse elevene. Jeg har valgt å presentere de to skolene sin måte å tilpasse opplæringen på og de virkemidler og tiltak de bruker for å differensiere opplæringen hver for seg. Deretter ser jeg på begge skolenes forståelse av sluttkompetanse med grunnkompetanse og vurdering som del av dette. Til sist vil jeg se på skolenes holdninger til behovet for formalisert kompetanse for elever som i utgangspunktet står i fare for å devalueres.

7.1 Tilpasset opplæring

Skole A

Skole A kaller sitt utdanningstilbud for **Yrkesfaglig grunnutdanning** og oppbyggingen av de to årene i skole avviker sterkt fra tradisjonell yrkesutdanning, med glidende overganger mellom trinn isteden for vg1 og vg2 som er det vanlige løpet.

Modellen under er fra skolens hjemmeside:



Der læreplanen i Kunnskapsløftet sier 2 + 2, to år i skole og to år i lære, har denne skolen delt opp de to årene i skole på en annen måte og kalt det for yrkesfaglig grunnutdanning. Alle elevene som søker seg til denne skolens utdanningsprogram søker samtidig om spesialundervisning og det betyr at alle elevene får et enkeltvedtak om spesialundervisning som åpner for et skoletilbud i denne formen.

Denne skolen har 171 elevplasser hvor 84 plasser er på skolens tilbud om Yrkesfaglig grunnutdanning. Dette navnet er valgt fordi skolen tenker at gjennom to år på skole og to

år på opplæringskontrakt innenfor en valgt bransje, skal elevene kunne få grunnkompetanse som hjelpearbeider i et yrke. Faglig sett tenkes det produksjonsrettet og praktisk opplæring fire dager i uken. Den siste dagen kan elevene velge fellesfag som naturfag, engelsk, matematikk og norsk. De har mange muligheter til å individualisere, både innenfor programfag og fellesfag. Elevene kan velge mellom flere yrkesfaglige grunnutdanninger innenfor;

- Service og samferdsel hvor grunnutdanningen er « Butikk og kafe» og «Lager og bilpleie»,
- Bygg- og anleggsteknikk med grunnutdanning «Bygg»,
- Naturbruk med «Grøntanlegg»
- Restaurant og Matfag med «Kantine», «Kafe» og «Institusjonskjøkken»
- Teknikk og industriell produksjon med grunnutdanning «Mekanisk» og «Trearbeid»

Disse grunnutdanningene er ikke tradisjonelle lærefag, men egne grunnutdanninger rettet mot ferdigheter innenfor de ulike bransjene de rettes mot.

Opplæringen foregår i grupper på mellom åtte og tretten elever og med to til tre medarbeidere. Utdanningen til yrkesfaglig grunnkompetanse er oppdelt i fire trinn, deretter en overgangsutplassering i inntil 4 måneder og så mulighet for opplæringskontrakt i den samme bedriften. For å sikre at overgangen skal bli så god som mulig både for elev og bedrift har skolen fått delegert rollen som fagopplæring fra fylkeskommunen. Det medfører at skolen har det formelle ansvaret for å godkjenne bedriften, tegne kontrakt, følge opp mål og at opplæringen dokumenteres. Skolens mål er at eleven skal få en fast tilknytning til arbeidslivet og at de blir selvhjulpne i det daglige. De elevene som har søkt seg til Yrkesfaglig grunnutdanning kommer fra alle kommunene i dette fylket. De får tilbud om å bo på internat som er bemannet med godt kvalifisert miljøpersonell og de fleste elevene bor der og trener på selvstendighet i forhold til daglige rutiner.

Skolen har i flere år arbeidet etter konsekvenspedagogiske prinsipper og definerer dette slik: «Pedagogikken har en klar forankring i eksistensialismen og humanistisk pedagogikk, og det vektlegges at utvikling av sosial handlingskompetanse er en forutsetning for individets selvdannelse. Den sosiale handlingskompetansen blir derfor kjernen i det pedagogiske arbeidet i en konsekvenspedagogisk virksomhet.»

Pedagogikken og metodene er utviklet av danske Jens Bay og tilpasset etter skolens tilbud og målgruppe. Skolen mener at forutsigbarhet er viktig for å lære og å trives. Dette gjelder ungdom generelt, men er spesielt viktig for elever med sosioemosjonelle vansker. Skolen valgte derfor å arbeide etter en felles forpliktende pedagogikk, slik at elevene i møte med skolen og hverandre opplever forutsigbarhet og respekt. De sier i sin strukturbeskrivelse på deres hjemmeside:

Vi har med andre ord tatt stilling til hvordan vi på profesjonell basis skal forstå hvordan mennesket lærer og utvikler seg, hvordan vi skal behandle andre mennesker og hvordan ledelse på alle nivåer skal utøves. Skolen har derfor en holdningsstyrt ledelse, der den konsekvenspedagogiske holdningen legges til grunn for beslutninger som tas (2013).

Når skolen snakker om konsekvenser i et pedagogisk perspektiv, forstås det som at menneskets handlinger alltid får konsekvenser, og at elevene må lære å ta stilling til disse før de handler. Det arbeides mye med elevenes forståelse av at de er velgende mennesker og når det brukes konsekvenser skal det alltid ha et læringsperspektiv som gjør at nye og bedre valg kan tas i fremtiden.

Elevene som går på skolen kan ha sosiale utfordringer og vanskelige hjemmeforhold. De kan ha strevd med å finne seg til rette i ordinært skoletilbud og være svake i teoribasert opplæring. Felles for dem er at de har forutsetninger for å kunne lære grunnleggende ferdigheter både faglig og sosialt for å kunne være selvstendig i ordinært arbeidsliv og i egen bolig. Skolens praksis er godt forankret i generell del av læreplanen (K06 Generell del av læreplanen 1993). Tankene og holdningene som kommer frem her, om *det integrerte mennesket*, er godt forenlig med tenkningen og metodene i konsekvenspedagogikken. Gjennom fritid, møter i utdanningsgruppene og gjennom fellesfagene er det særlig fokus på *det allmenndannede menneske*.

Morgenmøtet er skolens beslutningsarena. Både lærere, veiledere og miljøpersonalet kommer med innstillinger i elevsaker til morgenmøte. Der blir innstillingen drøftet med alle ansatte til stede. En innstilling kan handle om eleven skal gå fra trinn 1 til trinn 2 eller om eleven er klar for praksis. Innstillingen skal ha faglige begrunnelser med grunnlag i den konsekvenspedagogiske tenkningen. Dette medfører at det er kort vei fra en lærers oppfattelse av at tilbudet til eleven skal utvides og til at nye tiltak kan iverksettes. Både

ledelse og medarbeidere er til stede på morgenmøtet hvor innstillingen og den faglige begrunnelsen drøftes. Informantene opplever en klar holdningsstyrt ledelse og «morgenmøtet holder liksom grep om hele den holdningsstyringen kan du si».

Veiledningsgruppen

Skolen har i tillegg til de faglige tilbudene satset på en veiledningsgruppe som består av rådgivere med dybdekompetanse innenfor rådgivning, arbeidsliv og konsekvenspedagogikk. De skal være en støtte for gruppene og bidra til at elevene oppnår høyest mulig sosial kompetanse og en fast tilknytning til arbeidslivet. Veilederne samarbeider med eksterne samarbeidspartnere som NAV og Oppfølgingstjenesten og har tett kontakt med bedrifter. De tilbyr yrkesveiledning og følger opp elever som permitteres fra utdanningsgruppene. I tillegg er de ansvarlig for å følge opp praksisperioder og tegne Opplæringskontrakter. De har overtatt fylkeskommunens fagopplæringsavdeling sitt ansvar med å følge opp elevene når de er lærekandidater. Dette betyr at skolen er tett på uansett hvilket nivå eleven befinner seg på og at veilednings- gruppen trer inn i alle sammenhenger med avvik eller overganger. Denne rådgivningsressursen er mye større og mer omfattende enn rådgivertjenesten er vanligvis i videregående skole. De opplever selv at de er en ressurs for hverandre fordi de har ulik bakgrunn og ulike felt de er gode på. De er ikke en del av ledelsen og har stor legitimitet blant de ansatte. De bistår med mye skriftlig dokumentasjonsarbeid, er sparringspartnere og støtter dem i vanskelig saker. De gir uttrykk for at det er en viktig funksjon for «det er aldri noen medarbeidere som må stå alene ved et problem. Det er aldri sånn at en lærer på teorien eller “mekken” ikke får hjelp». De opplever selv at de har mye ressurser og kan avlaste lærerne slik at de kan konsentrere seg om det faglige arbeidet med elevene.

Skole B

Skole B er en stor videregående skole med tilbud om åtte utdanningsprogram, derav 6 yrkesfaglige. Skolen har i underkant av 1200 elever i tillegg til fengselsundervisning og voksenopplæring og er fordelt på 34 klasser. De har også en tilrettelagt avdeling for små og mellomstore grupper. Elevene på denne skolen har atskillig lavere inntakspoeng enn fylket for øvrig. Mens det i fylket er 10 % som har under 3,5, har denne skolen 17,5 %. Det betyr at en svært stor gruppe vil stå i fare for ikke å kunne fullføre. En stor andel av denne

gruppen vil på de fleste områder kunne sammenlignes med de elevene som er tatt inn på skole A og som har søkt om spesialundervisning.

Skolen har en metode de kaller **IKO som betyr Identifisere, kartlegge og oppfølging**.

Gjennom dette verktøyet har de kartlagt at mellom 200 og 250 elever dette året er IKO-elever. IKO metoden er utarbeidet på bakgrunn av NIFU STEP sin forskning på årsaker til at elever forlater videregående skole. Høyt fravær i kombinasjon med lavt karaktersnitt og eventuelt spesialundervisning blir kartlagt og identifisert ved skolestart og eleven blir definert som IKO - elev. Den ordningen kan man gå inn og ut av, alt etter hvordan elevens resultater endrer seg og elevens behov for tett oppfølging. For som en av informantene uttrykker det; «altså vi har jo elever som har kommet hit som IKO elever, som etter et halvt år har økt karakter snittet sitt med både 1,5 og 2 karakterer». Informantene beskriver at IKO modellen har fungert som en «øyeåpner» og en mulighet til å komme tidlig i befatning med elever som har hatt utfordringer knyttet til fravær og lave karakterer. De ser at det tar tid og at det må være systematisk.

Informantene på skole B oppfatter seg som en skole som gir tilpasset opplæring til alle elevene. De ser også at feilvalg, som ofte fører til lav motivasjon gjør de aktivt noe med ved at elevene kan velge om igjen hele året i utgangspunktet. De ser at kostnaden ved å gå på noe man ikke trives med er stor, ved at fraværet øker. Skolen har et prosjekt som før het *Alternative veier til målet* og som nå heter *Flere veier til målet*. Skolen mente at flere burde kunne lykkes i første omgang i skolen. Utgangspunktet var at de så at det var en utbredt grad av underyting og manglende tilpasset opplæring var en utfordring. Skolen gjorde en øvelse hvor de på den ene siden skrev ned alle utfordringene de hadde i skolen og deretter skrev de ned alle mulighetene de hadde. Så matchet de listene.

Rådgivergruppen sin tilbakemelding var at de nå hadde en opplevelse av et mye videre tilbud og i møte med tillitsvalgte sier de; «nå er det ikke sånn, de elevene vil vi ikke ha, men hva kan vi gjøre for å hjelpe de elevene». Fra å være noen få «Tordenskjolds soldater» ser de at svært mange lærere nå har ulike måter å tilpasse opplæringen på. Samtidig har det oppstått en veldig entusiasme i lærergruppen for de ser at de lykkes. «Det er nesten ikke den ting vi ikke gjør. Det er helt naturlig for en lærer å komme med et forslag til hvordan man kan løse et problem som en elev har. Det er av og til sånn, det er mere spørsmål om har vi lov til det, enn har vi penger til det.»

Noen av de enkle tilpasningene informantene trekker frem handler om å ta utgangspunkt i den enkelte elevs opplevelse av hindring:

En elev med store psykiske problemer, som gikk for fjerde gang uten å nå noe sted, kom til jul hvert år og så gikk det ikke lenger på grunn av psykiske vansker. Da valgte vi å la eleven arbeide med et fag om gangen. Når alle kompetansemålene var nådd avsluttet vi med en prøve, og så gikk vi over på neste fag. Da fullførte han hele vg1 på våren med bare firere, femere og seksere (2013, s.4).

Tett på og Vi-følelsen

Lederfilosofien på skolen er «tett på praksis» og ledelsen og rådgivere deltar derfor i klasseteammøter som er seks ganger i året. Skolens overordnede målsetting er at alle elever skal ha en planlagt kompetanse når de avslutter. Fra skolens hjemmeside er skolens holdninger presentert slik:

Den enkelte elev, individuelt og sosialt, lærer mest mulig ut fra egne forutsetninger. Det forutsetter at vi i fellesskap holder fast i troen på at alle kan lykkes og at alle kan lære - på sin måte - på ulike måter - på mange måter - på ulike arenaer. Derfor vil vi tilby alle våre elever en opplæring som er planlagt, gjennomført og vurdert av lærere som i fellesskap tilpasser en helhetlig opplæring til elev, fag og metodikk (2013).

Elevtjenesten

I tillegg til IKO modellens arbeid med fravær og karakterer, følges eleven tett opp gjennom team for elevtjenester. Dette teamet har ukentlige møter med skoleledelsen og består av rådgivere, PPT, miljøarbeider, helsesøster, skolearbeidslivskoordinator og NAV veiledere. Møtet tar for seg prinsipielle ting, særlig arbeidskrevende elevsaker og statistikk over fravær hver måned. I tillegg er ledelsen og elevtjenesten tett på klassenes lærere i klasselærerråd flere ganger i året. Skolen er med i et landsomfattende prosjekt hvor det prøves ut en ordning med NAV veiledere på skolen. Disse følger opp elever som er i ferd med å droppe ut av skolen eller er utenfor skole og arbeidsliv. I samarbeid med skolene i prosjektet, som er en del av Ny Giv oppfølgingsprosjektet, arbeider de for å få elevene tilbake i videregående for å fullføre eller inn i ordinært arbeid. Det betyr ikke at elevene blir klienter, men er et forsøk på å forebygge at de blir det.

7.2 Grunnkompetanse eller full pakke?

Den yrkesfaglige Opplæringsmodellen på skole A har praktisk arbeid som hovedfokus og elevene kan velge grunnutdanning innenfor fem ulike yrkesfaglige utdanningsprogram. Skolen har valgt å vurdere gjennom faste skjema på måloppnåelse innenfor faglig, sosial og arbeidsmessig kompetanse to ganger pr. halvår. Skolen bruker ikke tallkarakterer men har en avsluttende praktisk-muntlig prøve på minimum 3 dager.

Grunnutdanningene tar utgangspunkt i ordinære utdanningsprogram, men har egne retninger elevene tegner opplæringskontrakt i, de såkalte grunnutdanningene som vist i modellen i 5.1.1. Etter to år i bedrift går elevene opp til en kompetanseprøve som beskriver de målene den enkelte har hatt for opplæringen og hva lærekandidaten kan. Skole A bruker ikke begrepet grunnkompetanse fordi de opplever det som for generelt og sier for lite om hva eleven kan. De opplever også at det nærmest er blitt et sekkebegrep hvor alle de som ikke har forutsetning for å oppnå noe annet får det. Begrepet Grunnkompetanse opplever de som et verdig ord på linje med yrkeskompetanse og studiekompetanse, men har erstattet det med yrkesfaglig grunnutdanning. De opplever at begrepet må defineres bedre og forklares og ha et minimumsinnhold slik at det er noe å kvalifisere seg for. Denne skolen har valgt å ha fellesfag som er relatert til hverdagsliv og samfunn med mål fra læreplanen. Samtidig opplevde de tidligere at elevene brukte alt for mye av skoletiden på å oppnå karakterer i fellesfagene. De valgte derfor å tilby disse fagene som emner og uten vurdering med karakter.

Skole B har arbeidet seg bort fra Grunnkompetanse som mål. De har bestemt seg for at skolen ikke kan ta rollen som den som setter mål for eleven før eleven selv har prøvd å nå full kompetanse som alle andre. De prøver å gå for full kompetanse i alle fag fordi det i det lange løp er mer hensiktsmessig i forhold til å få fagbrev. De mener også at å oppnå en toer i fagene er mulig for svært mange og at det ikke er så mye vanskeligere enn å dra ut mål for å gå mot grunnkompetanse. De vektlegger tilpasset opplæring og opplever at elever som kommer med IOP og krav om spesialundervisning er glad for å slippe det spesielle fokuset som spesialundervisning tidligere har gitt dem.

Skolen har flere lærekandidater og følger dem tett. Det betyr at de har elevstatus i tillegg. Fra skolens side oppleves det som en nødvendighet for at ikke eleven skal avbryte

utdanningen, noe de har erfart tidligere. Skolen understreker betydningen av å fullføre og bestå for å ha muligheten til fagbrev. De opplever ikke at grunnkompetanse har noen verdi i samfunnet og prioriterer å hjelpe lærekandidatene til å bestå programfagene og gå opp til fagprøven etter 5 år i arbeid. Med en slik ordning kan disse elevene unngå å ta fellesfagene, konsentrere seg om praksis og programfag i skole og deretter ta fagprøve. Skolen etterlyser også en begrepsavklaring i lærekandidatordningen, en nærmere tilknytning til fag, som for eksempel lærekandidat i tømmerfaget eller rørleggerfaget. De mener det ville ha økt statusen til lærekandidatordningen.

Skolen viser stor bevissthet om verdien av fullført og bestått. De har «Jakten på en toer» som et begrep og mener at alle kompetansemål skal nås, men at det er forskjellige grader av å nå målene. Dette handler mye om vurdering og vurderingsformer og mener at det er mange muligheter i å tilpasse prøver og vurderingsformer slik at alle kan få noe de mestrer og oppnå to eller tre. Informantene opplever at lærernes entusiasme øker ved en slik tenkning og elevene gir klare signaler på at de opplever å bli tatt på alvor.

7.3 Springbrett eller stup?

Disse skolene har det til felles at de arbeider svært målrettet mot kompetanse hos eleven. Det innebærer at begge skolene har valgt å møte elevene med stor grad av tilpasset opplæringen og sosialpedagogisk arbeid rundt elevene. Det settes klare mål om utdanning og arbeid og om at den enkelte elev skal fullføre og bestå det den har satt seg som mål. Ledelsen er sterkt involvert og det sosialpedagogiske arbeidet inkluderer flere etater. Skolene har arbeidet med å skape en felles forståelse i lærergruppen slik at det er blitt en kultur for at skolene har et ansvar for å tilpasse seg den enkelte elevs behov og forutsetninger. Begge skolene synliggjør tenkning om at arbeid er viktig og at tilknytning til vanlig arbeidsliv er et mål. De tilnærmer seg dette ulikt med ulik vektlegging på vurdering og betydningen av formalisert kompetanse. Skole A mener at dere yrkesfaglige grunnutdanning med målrettet praksis og opplæringskontrakter de selv følger opp, vil gi mulighet for varig tilknytning til arbeidslivet gjennom kompetanseprøve. Skole B mener at fagbrev er det som verdsettes i arbeidslivet og at opplæringen må ha det som mål. Begge skolene har utviklet pedagogikken og undervisningsmåtene med disse målene for øye.

8. Analyse og drøfting

Jeg tar i dette kapitlet for meg hvert av forskningsspørsmålene. Under hvert av spørsmålene trekker jeg inn relevant teori og empiri som kan belyse problemet. Så drøfter jeg empirien i lys av teorien. Under hvert spørsmål vil jeg lage en oppsummering.

Problemstillingen min handler om å se på hvilke muligheter videregående skole egentlig har for å gi elever som strever med å fullføre og bestå, utdanning som er hensiktsmessig i forhold til krav og muligheter i arbeidslivet. En praksisbasert utdanning ville passet mange elever bedre. Den utdanningen kunne skreddersydd faglig og sosial kompetanse slik at elevene kunne få opplæringskontrakt og jobb i ordinært arbeidsliv.

Forskning har vist at man kan se to årsaksperspektiver til at elever står utenfor utdanning og arbeid. Det ene perspektivet handler om individuelle og sosiale årsaker, og familieforhold vil være naturlig å ta inn her. Det andre perspektivet er at det er noe i skolesituasjonen eller i opplæringssystemet som bidrar til at elever faller ut av utdanning (Sletten & Hyggen, 2013). I rapporten «Frafall i utdanning for 16-20 åringer i Norden» konkluderes det med at årsaker til frafall handler om hvordan skolene klarer å møte eleven, pedagogikken og undervisningsmåtene i skolen (Markussen, 2010). Dette kan sees opp mot intensjonen om tilpasset opplæring som formål, prinsipp og virkemiddel som jeg har nevnt tidligere.

8.1 Hvilke erfaringer har skolene med tilpasset opplæring?

Tilpasset opplæring er et overordnet prinsipp. De tiltakene som skolene setter inn for å tilpasse opplæringen kalles differensiering og foregår innenfor ordinære rammer og gjennom spesialundervisning. Dette kan være et godt utgangspunkt når jeg nå skal drøfte de to skolenes erfaringer med tilpasset opplæring.

Møtet mellom skole og elev

For å kunne drøfte tilpasset opplæring er det nødvendig å klargjøre hvilken forståelse informantene har av elevgruppen og om det er spesielle utvelgelseskriterier for å komme inn på de ulike utdanningsprogrammene eller andre faktorer som gir skolene forskjeller eller likhetstrekk.

Jeg har valgt å trekke familien inn som del av det å møte eleven. For det første fordi 16 åringer ofte bor hjemme, juridisk sett er de barn og jeg forventer at foresatte er interesserte i skolegangen til elevene og ønsker deres beste. For det andre er min erfaring at mange av de elevene som strever både psykososialt, men også faglig, har foreldre som er marginaliserte, som har veldig beskjedne forventninger til sine barn og hvor sosial arv blir en faktor som påvirker hvilke mål både elevene og foreldrene har. I tillegg har jeg erfart at mange barn som har trent mye støtte opp gjennom skoletiden har lært hjelpeløshet i møte med skole og faglige utfordringer og at selvforståelsen er deretter. Sett i lys av empowerment kan familien bli en bremsekloss i ungdommens faglige og sosiale mål, både av bekymring, men også fordi de kan ha vanskeligheter med å forstå meningen med utdanning, jobb og betydningen av verdsatte roller.

Elevene

Skole A har 80 elever som er tatt inn på det skolen kaller Yrkesfaglig grunnutdanning og som er en tilrettelagt del av skolen. Juridisk sett har ikke elevene søkt seg inn etter individuell vurdering, men har søkt om spesialundervisning i tilrettelagte grupper. Alle har hatt spesialundervisning i ungdomsskolen og opplysninger om dette følger med søknadene. Når de beskriver hva elevene strever med nevner de:

Det er jo elever som ikke ville klart og fullført vanlig, helt ordinær videregående opplæring fordi de har stort sett lærevansker og faglige hull, fravær, dysleksi, ADHD, alt mulig, sånne ting. De mangler grunnleggende ferdigheter og masse sosialt, masse sosiale utfordringer... vi skal ha de som vi tror at vil kunne klare å få en helt ordinær jobb i ordinært arbeidsliv etter endt utdanning... vi skal ikke ta i mot psykisk utviklingshemmede eller vedvarende rusproblem, rus, kriminalitet eller psykiske utfordringer (2013, s.11).

Skole B er mye større og har 1180 elever fordelt på 6 yrkesfaglige utdanningsprogram. Når jeg spør hvor mange elever som har spesielt tilrettelagt opplæring drar en av informantene på det og mener at det jo er et definisjonsspørsmål sett i lys av at elevene her har atskillig lavere inntakspoeng enn fylket for øvrig, noe som forstås som i faresonen for ikke å kunne fullføre utdanningen. Elevenes strev er knyttet til psykiske vansker, mye fravær og stryk i underliggende fag, lav motivasjon og psykososiale vansker.

Vi har et sted mellom 200 og 250 IKO elever tenker jeg. Og da regnes det jo, da er det jo ned med karaktersnitt og fravær. Og kombinasjonen av de to. Også eventuelt elever som har spesialundervisning. Og det vil jo si at det vi gjør ved

oppstart er at vi kartlegger, og identifiserer de elevene som har lavt snitt og som har høyt fravær fra før. Det er pr definisjon IKO elever...på TIP for eksempel, i fjor var det 42 av de 45 elevene som var IKO elever etter de kriteriene som var, sånn at det kommer an på hvordan vi tenker (2013, s.1).

IKO sto for Identifisering, kartlegging og oppfølging og var et kartleggingssystem skolen hadde laget og benyttet seg av for å komme tidlig i kontakt med de elevene som var i faresonen. Informantene på skole B har altså en egen definisjon av hvilke elever vi snakker om i denne sammenhengen. De går videre ut og begrenser ikke elevgruppen i forhold til hvem som har søkt spesialundervisning. De tar i tillegg inn faktorer som høyt fravær og snittkarakterer fra ungdomsskolene, noe de har støtte i fra Eifred Markussens forskning om risikofaktorer (2009).

Begge skolene oppgir altså at de har elever som trenger differensiert opplæring for å fullføre utdanningen de har valgt. Slik de presenterer seg ser jeg at rammene for å drive opplæring og oppfølging er ulike. Skole A får elever fra hele fylket og der foregår en utsiling på bakgrunn av problematikk slik det er beskrevet i sakkyndige rapporter. Alle elevene er altså tatt inn på med rett til spesialundervisning og krav om individuell opplæringsplan, IOP. Skole B tar i mot de elevene som kommer, de har også bakgrunnsinformasjon, men kartlegger selv i forhold til de kriteriene Markussen har kommet frem til gjennom forskningen på bakgrunn for frafall i videregående opplæring (2009). Disse elevene får sin opplæring innenfor ordinære rammer. Beskrivelsene av disse elevene stemmer bra med det jeg tidligere har nevnt i kapittel 1, hvor psykososiale problemer og lærevansker av ulike typer og med ulik årsak er kjerneproblematikk. Det som slår meg som litt påfallende er at ingen av skolene var opptatt av å bruke beskrivelser av elevene basert på hvilken rett elevene hadde juridisk. Skole A var med i inntaksprosessen og kartla på bakgrunn av aktuell informasjon hvilke elever som kunne nyttiggjøre seg denne skolens tilbud, mens skole B kartla elevene etter at de var begynt på skolen. Jeg vil forvente at det i den gruppen elever som begynte på skole B var en mye større variasjon med hensyn til elevenes utfordringer, men dette er vanskelig å si noe om. Skole B sier noe om hva de ser elevene strever med:

Elever med stryk i underliggende fag, og som hadde gått om igjen, var eldre, og at de gjerne strever med å fullføre. Og at en økende gruppe med elever med psykiske vansker tilhørte de elevene som hadde høyt fravær. Har ofte psykososiale vansker og, som kanskje eleven selv definerer som, lav motivasjon. Feilvalg gjør vi aktivt

noe med. Vi ser at det er uheldig å fortsette i det man ikke trives i. Da blir fraværet enda større (2013, s.3).

Dette sitatet fra skole B forteller meg om en nyansert bakgrunn hos elevene. Stryk i fag har ført til at elevene går om igjen. Dette har ringvirkninger på motivasjon, på fravær og har gjort at de kanskje ikke har fått førsteønsket sitt om utdanning oppfylt.

Informantene på begge skolene gir klart uttrykk for at psykososiale vansker er en økende utfordring. Psykososiale vansker er et sammensatt begrep og handler mye om familiebakgrunn. «De fleste studier konkluderer derfor med at svake prestasjoner i grunnskolen er den klart viktigste enkeltforklaringen til frafall, men at familiebakgrunn har en betydelig indirekte effekt på frafall via karakterer» (Sletten & Hyggen, 2013).

Familien

Min erfaring er at skolens forhold til hjemmet er viktig for elevene og at et nært samarbeid kan bidra positivt i forhold til elevenes skolegang. Begge skolene sier noe om hjem-skole samarbeid. Skole B har et foreldrelag som har kontingent som brukes til ulike tiltak for elevene, blant annet avslutningsfest og til tiltak elevrådet har foreslått. De er likevel mer opptatt av det kontinuerlige samarbeidet med foreldrene og de ønsker at kontaktlærer og foreldre skal ha jevnlig kontakt. I tillegg har de informasjonsmøter ved skolestart og de har laget et foreldrehefte som heter «Sammen om elevenes læring». Skole A understreker verdien av et godt samarbeid med foreldre. De er klar over at foreldre både er en gruppe som støtter opp om utdanning og utvikling og at foreldre kan sabotere og motarbeide skolen fordi de er usikre på hva dette fører til og at de er opptatt av at barnet kan som dem selv leve av trygd. Derfor er de spesielt opptatt av å trekke dem inn for «å prøve å få dem til å se det samme som oss og dra samme veien». Skolen har lagt inn som en del av strukturen å holde milepælmøter hvor det orienteres om elevens fremgang. Disse møtene er lagt opp i forhold til at elevene går fra et trinn i utdanningen til det neste, og hvor målene fremover blir presentert.

Så det er et litt stort møte som er ganske viktig for foreldre. Og noen av tilbakemeldingene der, fra både foresatte og elever er at dette her er så positivt, fordi mange foresatte har jo ikke vært med på det før og fått kanskje så mange positive tilbakemeldinger på sin datter eller sønn. Sånn at nå endelig opplever de mestring (Skole A, 2013, s.18).

Sett i lys av empowerment ser vi her foreldrene som ser betydningen av utdanning og de muligheter som ligger her i forhold til modning, vekst og kompetanse knyttet til et verdig liv med jobb og bolig. Skole A ser også det som understrekes i forskningen, at svake familiære forhold og foreldrenes tilknytning til arbeidslivet er en faktor som påvirker og som skolen må forhold seg til. Skole A ser det som sin oppgave å være en motvekt mot verdier som drar mot marginalisering og sier:

Vi har jo en målgruppe hvor en del av foresatte kanskje er litt sånn i systemet og ikke akkurat er lønsmottakere selv. Så der og handler det veldig å lære ungdommene til å se på en måte at det vil jeg være stoltere av enn det andre. Og kanskje prøve å få foreldrene til å se det og (2013, s.18).

Skolen opplever at de får elever og foreldrene med seg i å dra i samme retning som skolen når de bruker tid på å forklare det godt til foreldrene. De ser at dette kan være langsomme prosesser med mange møter, «men til slutt er dem på gli liksom» (Skole A, 2013, s.18).

Mange av elevene som kommer til skole A har få opplevelser av mestring fra ungdomsskolen og «ganske triste skolehistorier» og foreldrenes forventninger preges av dette, samtidig som de har sin egen historie. Når skolen synliggjør forventningene de har til eleven kan de oppleve at foreldre holder igjen; «Foreldre trykker veldig på, argumenterer for at elevene har psykiske utfordringer, sånn at ikke må stille så mye krav. Ja, vil ha dem inn i hjelpeapparatet litt via de psykiske tingene»(2013, s.19). Skolen blir slik sett en motkraft, hvor de målrettet prøver å endre foreldrenes holdninger både direkte og via elevene. Dette stemmer med mine erfaringer. Skal vi oppnå en endring av mål og forventninger til elevenes prestasjoner må foreldrene dele oppfatningen eller oppleve økt verdighet gjennom barnets muligheter og rolle i samfunnet. Sletten og Hyggen refererer til Gary Becker og hans kolleger om et utvidet ressursperspektiv; «Sammenhengen mellom foreldre og barns suksess forklares her ved foreldrenes samlede ressurser; materielle goder, genetisk arv, holdninger og verdier» (2013, s.18). Familiestresshypotesen er en annen måte å forstå det på, hvor det påpekes at økonomisk knapphet leder til stress i familien som igjen hindrer dem i å følge opp barna og støtte dem slik at de opplever å få en optimal utvikling, sosialt, emosjonelt og i evnen til inspirere og støtte til innsats i skole og utdanning. I følge Sletten og Hyggen utvikler familien verdier og normer som går i arv og bidrar til reproduksjon av en marginalisert

posisjon (2013). Lært hjelpeløshet er også en strategi jeg kan se hos foreldre og skole A ser det slik:

Jeg kom på han som fikk opplæringskontrakt i fylket, i kantinen. Da sa moren hans sånn nemlig, da vi sa han skulle få opplæringskontrakt, Å nei! han kommer jo ikke til å klare seg, det går jo ikke! (2013, s.20).

Skole A arbeider mye med å løsrive elevene fra familien, gjennom å gjøre det klart hvordan kommunikasjonen går. Dette er tema på første inntaksmøte med foresatte og eleven. De markerer et skille mellom grunnskolen og videregående skole og understreker at videregående er frivillig. Skolen velger å forholde seg til elevene og gir heller beskjeder «15 ganger enn å gå via foreldrene. Foreldre er jo vant til små notatbøker i sekken med beskjed fra lærer hjem, meldingsbok, det finnes ikke» (2013, s.20). Dette er etter min erfaring viktig for jeg ser at lært hjelpeløshet er en mekanisme hos elever med bistandsbehov.

Skole B har en vurdering av negativ adferd som en måte å skjule nederlag på og er opptatt av hvordan det må møtes.

Og så er det en del sånn kjekkaseri på at, altså en del av de som bråker i skolen, bråker jo fordi de ikke fikser ting. Og det er jo noe med å knekke litt koden på det også, å snakke litt med dem om det. Så jeg tror at vi bruker mye tid på å snakke med elever (2013, s.15).

Skolen understreker at elevene har utviklet strategiene i møte med skolen i 10 år før de kommer til videregående og at skolen arver elevene med de strategier, sympatier og antipatier de har utviklet i forhold til fag, skole og egne nederlag. Gjennom samtaler vil elevene oppleve å bli sett og det kan dannes et fundament for læring. Gjennom utstrakt bruk av differensiert opplæring og ulike tiltak opplever elevene å bli tatt på alvor og lærerne blir entusiastiske fordi de ser at de kan hjelpe elevene med å nå sine mål.

Skolens møte med elevene og deres familier er på begge skolene lagt stor vekt på. Betydningen av dette som virkemiddel mot frafall støttes både av Markussen (2010) og Sletten og Hyggen (2013) i deres forskning. De tar også familiene inn i dette møtet, noe som er helt vesentlig for å oppnå felles forståelse og felles innsats. I prosjektet «et liv jeg ikke valgte» omkring årsaken til at mennesker ikke mestrer skolen har jeg tidligere nevnt at innenfor psykososiale problemer finner vi elever som har betydelige problemer

hjemme og som er i utrygge livssituasjoner (Olsen et.al., 2009). Skole A erfarer problemer rundt sosial reproduksjon som en utfordring og ser at mye av arbeidet med elevens syn på seg selv og egne muligheter går via motivering av familien. De trenger å se mulighetene og at dere barn ikke nødvendigvis er så hjelpetrengende som tidligere erfaringer skulle tilsi.

Organisering av skoletilbudet

Jeg har presentert skolens tilbud slik de selv opplever det i kapittel 5.

I forrige kapittel så jeg på skolens møte med eleven og familien og vil nå se på hvordan skolene har organisert opplæringen sin. I en forståelse av tilpasset opplæring som prinsipp skal det påvirke all undervisning og ha konsekvenser for organisering slik jeg har drøftet det i teorikapittelet. Differensieringen innebærer alle tiltak som settes inn for å nå målet om tilpasset opplæring. Det handler blant annet om opplæringsarenaer, om læremidler og metoder (Briseid, 2006). Det skal gjennomsyre organisasjonen og prege hele skolen som en måte å forstå noe på og som får konsekvenser for strukturer, ledelse og samarbeid innad i skolen. Det er tre synlige prinsipper i tilpasset opplæring. Det ene er at alle skal ha tilbud om den samme undervisningen, det andre er organisatorisk differensiering med utgangspunkt i elevens forutsetninger og det tredje er en pedagogisk differensiering hvor elevene kan påvirke og være medbestemmende i forhold til innhold og form (Hausstätter, 2012).

På skole A er bakgrunnen for navnet yrkesfaglig grunnutdanning at de ønsker å tydeliggjøre skolen mål om å gi elevene det mest grunnleggende innenfor et fag. Dette faglige grunnlaget skal være tilstrekkelig til at eleven enten kan begynne å jobbe i en bedrift som hjelpearbeider eller assistent, men helst gå ut i opplæringskontrakt for to år i bedrift og kompetanseprøve. Skolen understreker mulighetene for å ta full fag- eller yrkeskompetanse senere i livet, altså fagbrev etter flere års arbeid, slik vi finner det i praksiskandidatordningen for voksnes vei til fagbrev.

Skolen har lagt opp til mest mulig produksjonsrettet arbeidspraksis i programfagene. Fire av skoledagene er i produksjon og den siste dagen kan elevene velge fellesfag.

Opplæringen er praktisk rettet, i situasjoner som er så lik som mulig ordinære verksteder, storkjøkken og butikk. Lærere og arbeidsledere arbeider sammen med elevene hele

dagen og dagene er tilnærmet lik en vanlig arbeidsdag. Informantene opplever dette som at de er «små bedrifter» og læringstrykket både med hensyn til produksjon og skoledagenes varighet gjør at overgangen til praksis og senere bedrift ikke blir så stor. Skole A vektlegger modell læring og læringsarenaer lik ordinære bedrifter slik de nevner det her:

Og at det er organisert via medarbeidere som jobber med dem. Man jobber sammen med elevene i produksjonen, i praksis. Sånn at man modellerer den jobben som skal gjøres der og da, men med reelle produkter og reelle kunder, det er noe av greia hos oss (2013, s.21).

Elevenes opplæring er en vekselvirkning mellom opplæring i skole og praksis. For hvert trinn og praksis må elevene kvalifisere seg, både faglig og sosialt. Med sosialt forstås det å kunne samhandle og kommunisere på en grei måte, behandle kunder og følge arbeidslivets og bedriftens regler. Der foregår en type skreddersøm mellom opplæring inne og praksis ute basert på tilbakemelding fra bedriftene. Både i programfagene og fellesfagene følger de kompetansemålene i læreplanene, men i fellesfag velger de ut noen kompetansemål som skolen finner fornuftig i forhold til fremtidig jobb og bolig. Disse kaller de temaer. Skolen begrunner dette med at de opplevde at elevene brukte altfor mye tid på fag de ikke mestret istedenfor at denne tiden ble brukt der elevene kunne utvikle seg faglig i forhold til utdanningsvei.

På skole B «finnes det ikke den ting de ikke gjør» Denne skolen differensierer innenfor ordinær ramme, i motsetning til skole A. Med utgangspunkt i IKO-kartleggingen av de elevene som står i fare for å stryke eller ikke fullføre, tilpasses opplæringen, både organisatorisk og metodisk. De tar i realiteten utgangspunkt hos eleven «der skoen trykker».

De velger å gi elevene den samme opplæringen, men med betydelig metodisk differensiering. Alle elevene følger den klassen de tilhører og skolen er tydelig på at målet er at alle skal bestå fagene. De fanger dem opp tidlig i skoleåret slik at differensiering starter umiddelbart slik sitatet under peker på:

Det vi gjør ved oppstart er at vi identifiserer de elevene som da har lavt snitt og som har høyt fravær fra før. Det er per definisjon IKO elever. Og så kan man gå ut og inn av den ordningen etter hvert som man, altså vi har jo elever som har

kommet hit som IKO elever, som etter et halvt år har økt karaktersnittet sitt med både 1,5 og 2 karakterer (2013, s.1).

Skolen hevder at alle kan klare å bestå fagene på vg1 og vg2 under forutsetning av at elevene er villige til å arbeide og at skolen gjør det de kan for å møte den enkeltes behov. De er opptatt av at respekt vises gjennom forventninger de har og sier;

Hvis man tilpasser det til den enkelte, men samtidig så må man stille krav til dem...vi gir ikke bort noen ting, du må streve for det, du må jobbe for det, men vi skal være der hele tiden å hjelpe deg. De aller, aller fleste elever som ikke er psykisk utviklingshemmet vil kunne fullføre et yrkesfagløp med et bestått resultat hvis de får nok hjelp og tilpasset behovene sine (2013, s.3).

De opplever at mange elever kommer som underytere og at flere kan lykkes i første omgang, altså bestå fagene innenfor normert tid. De har gjennom prosjektet *Flere veier til målet* utfordret seg selv med å ha et stort spekter av tilnærminger i opplæringen. De nevner selv «sluttspurtjobbing» som er organisert intensiv opplæring før karakter settes og tre dagers intensiv kurs i fellesfag for elever som trenger litt ekstra, de gir en elev et og et fag om gangen og avslutter underveis isteden for å dra fagene utover hele året som er den tradisjonelle måten. For å kunne tilby dette har skolen valgt å søke om avvik fra eksamensforskriften, slik at de som stryker raskt kan få tilbud om intensivkurs. De tilpasser eksamenssituasjonene og har fellesfag på verkstedene. Det som er i iøynefallende er at det er mer den kollektive holdningen i kollegiet som påvirker hvordan tilpasset opplæring er praktisert på denne skolen, med stor grad av frihet i forhold til hva som er mulig, stor grad av tillit i ledelsen og tett oppfølging og støtte både fra ledelse og elevtjenesten. Skolen opplever at det er mer et spørsmål om kreativitet og holdninger enn om ressurser; «De 20 % som ikke lykkes i vanlig skole, de har minst 100 årsaker til det. Og da må vi ha 100 tiltak for å hjelpe dem» (2013, s.18).

Begge skolene har en forståelse for at prinsippet om tilpasset opplæring skal påvirke all undervisning og ha konsekvenser for organiseringen. Dette støttes av Briseid (2006). Likevel fremstår skolenes tilbud som nokså ulike. Skole B lar prinsippet om tilpasset opplæring være styrende for tilbudet om utdanning, som ellers følger læreplanene og den vanlige oppbygging av vg1 og vg2. De velger også bort spesialundervisning og IOP der de ser at tilpasset opplæring like godt kan anvendes. Dette påvirker igjen elevenes selvoppfatning og de gir uttrykk for at de er slitne av «det spesielle fokuset» de har

opplevd tidligere, noe som henspeiler på spesialundervisning i ulike former og den stigmatiseringen som kan følge med. Denne skolen lar et mangfold av virkemidler og organisatoriske løsninger prege lærernes møte med elevene og undervisningen. Samtidig ønsker de å strekke elevene mot bestått i alle fag fordi de mener fagbrev eller full yrkeskompetanse er det arbeidslivet verdsetter. Dette støttes av Høst (2008) hvor han påpeker at partene i arbeidslivet ikke er interessert i lavere nivåer enn fagbrev.

Skole A tar alle sine elever inn med søknad om spesialundervisning. Det medfører at skolen differensierer sin undervisning innenfor rammen av spesialundervisning slik Briseid (2006) viser det i sin modell. Selv om elevene er ulike har de fått plass her på bakgrunn av retten til spesialundervisning. Elevene tilbys en opplæring som er nokså annerledes organisert enn skole B sin mer ordinære modell. Skolen har definert selv hva som inngår i opplæringen og der er ingen overgang fra vg1 til vg2, men derimot kvalifisering mellom trinn og praksis i bedrift. Skoletilbudet er svært praksisnært og både sosial handlingskompetanse og faglig mestring vurderes og arbeides med som likestilte ferdigheter. Skolen gir ikke vurdering med karakter. Dette utelukker muligheten for "bestått" som resultat, selv om de fullfører årene på skolen.

Samarbeid i lærergruppen og skolekultur

«Foruten å rette fokuset mot elevenes læringsresultat, må hver skole rette oppmerksomheten mot seg selv. Hovedspørsmålet blir hvordan skolen – som en lærende organisasjon – tilrettelegger for at tilpasset og differensiert opplæring, med vekt på elevmedvirkning, blir kjennetegn på kvaliteten på skolens virksomhet»(Dale 2004, s.37).

I rapporten etter Differensieringsprosjektet viser Dale til betydningen av aktiv styring og medvirkning fra skolens ledelse for å oppnå god differensiering og at for å oppnå vellykkede resultater betinget det at skolen hadde utviklet en felles visjon og overbygning (2004).

Skole A har valgt å bruke ressurser på en stor veiledningsgruppe. De er fire fulltidsansatte veiledere, i hovedsak knyttet opp mot de 80 elevene som har søkt om spesialundervisning. Dette er langt mer en skoler vanligvis har. Denne gruppen har sine spesielle områder, men er svært fleksible både knyttet til oppgaver med elevene og i samarbeidet med lærere. I hovedsak arbeider disse mot arbeidslivet med ansvar for

kontakt og kontrakt med bedrifter. Denne gruppen jobber tett sammen med utdanningsgruppene og faglærerne. Faglig opplever de seg selv som kritiske venner og til hjelp og støtte. Skolen har en struktur hvor saker som omhandler elevenes framgang og kvalifisering til trinnene over eller praksis i bedrift blir drøftet på morgenmøte.

Morgenmøte er som en "kvalitetssikrer" og et forum hvor elevenes faglige fremdrift diskuteres og nye tiltak innstilles og bestemmes. Morgenmøtet blir som en slags lim i det kontinuerlige arbeidet rundt det pedagogiske tilbudet for hver elev.

Skole A har valgt å ha en pedagogisk grunntanke, nemlig konsekvenspedagogikk. Alt som gjøres på skolen skal relateres til konsekvenspedagogikken og skolen arbeider systematisk for at dette skal gjennomsyre alt som gjøres av tiltak i skolehverdagen. Alle som jobbet på skolen og alle elever og foreldrene deres vet dette. Dette medfører et høyt refleksjonsnivå i skolens spesialpedagogiske og didaktiske praksis og akkurat dette er en av forutsetningene for å oppnå gode resultater i spesialpedagogisk arbeid (Markussen, 2009).

Skole B har en ledelsesfilosofi som handler om å være tett på praksis. I prosessen med å utvikle tilpasset opplæring med stor grad av differensiering har de jobbet med hele lærergruppen. Dette har ført til at skolen har visjoner om at alle skal bestå, at lærerne eier elevene sammen og at alle muligheter skal prøves i jakten på toerne. IKO – arbeidet bidrar til systematikk som de ansatte eier og informantene understreker betydningen av at ledelsen er tett på og at støtteapparatet følger opp. Begge skolene opplever at de har måter å se elevene på som gjør at elevene føler de blir tatt på alvor og møtt på det som er utfordringen.

Lærernes opplevelse av at de på den ene siden blir støttet og på den andre siden får mye frihet metodisk, trekkes frem av informantene som en vesentlig faktor for å lykkes. På skole A kan mye arbeid overlates veiledningsgruppen og på den måten frigjøres tid til undervisning og tilstedeværelse med elevene. På skole B betyr «ledelse tett på praksis» at det er skapt en «vi-følelse» som binder lærerne sammen om den enkelte elevs progresjon og mestring. I tillegg gjør det noe med lærernes motivasjon slik den ene rådgiveren uttrykker «og i år så opplever jeg at lærerne snakker om det i gangene, hvordan de løfter elevene».

Oppsummering

I dette kapitlet har jeg prøvd å finne svar på spørsmålet om hvilke erfaringer skolene har med tilpasset opplæring. Disse skolene har på hver sin måte tatt grep for å få flere til å fullføre utdanning. De har begge et bevisst forhold til skole-hjem samarbeid og drar foresatte inn i form av samtaler. Den ene skolen arbeider noe tettere med familiene, kanskje fordi elevene bor på internat og at det fører til et samarbeid også om praktiske forhold. I møte med eleven gir begge skoler uttrykk for et ønske om å se og tilrettelegge for den enkelte. Dette gjør de nokså ulikt. Skole B beveger seg bort fra spesialundervisning og tilbyr et bredt spekter med måter å tilpasse opplæringen individuelt på samtidig som de har systematisert arbeidet gjennom IKO prosedyren. Skole A har en struktur som alle elevene som søker om spesialundervisning går inn i. Slik jeg oppfatter dette står det egentlig litt i motsetning til hverandre, samtidig som begge skolene har klare mål om at alle elevene skal fullføre. De har helt ulike oppfatninger om vurdering noe jeg kommer tilbake til i kap.8.2.

Begge skolene gir uttrykk for at skolekulturen har alt å si og at samarbeid mellom kollegaer er helt vesentlig for å få skoletilbudet best mulig. Begge fremhever betydningen av at ledelse er tett på det faglige arbeidet og at der finnes et system for kvalitetssikring og oversikt. Skole A opplever å ha det i konsekvenspedagogikken som en grunnleggende felles ideologi og strukturen med morgenmøte som kvalitetssikrer. Skole B understreker betydningen av klasselæremøtene og i de ukentlige møtene mellom ledelse og elevtjenesten. Begge skolene sier noe om at kulturen som preger skolen og de ansatte bidrar til å skape felles forståelse og felles eierskap til elevenes og deres utvikling.

Når jeg ser på skole A sitt tilbud ser jeg at de har mål om empowerment for sine elever. De arbeider systematisk for å gi elevene mestring, gi dem kompetanse som er etterspurt og nyttig i en jobb-sammenheng. Like fullt går disse elevene på en organisatorisk segregert skole som kan stigmatisere elevene og gi dem devaluerte roller i møte med arbeidslivet. De kommer uten vanlige karakterer, men med ferdigheter. Det betyr at arbeidslivets evne til inkludering er avgjørende for rollen elevene vil ha i fremtidig arbeidsliv. En nøkkel i arbeidet med å få elevene inkludert i arbeid, er den store veiledergruppen som gjennom et massivt arbeid har knyttet kontakt med bedrifter, følger

tett opp, er i en kontinuerlig dialog med bedriftene og lærerne om det sosialpedagogiske og faglige arbeidet rundt elevene.

Skole B er helt klar på elevenes myndighet og muligheter som ligger i å fullføre og bestå videregående. De følger det som er normen i skolen og forebygger på den måten faren for devaluering. De gjør mye med sitt tilbud for å tilpasse det til den enkelte og øker dermed elevenes kontroll over eget liv ved å tilrettelegge slik at de skaffer seg kompetanse og øker sitt sosiale bilde. Også denne skolen har utviklet en tjeneste som er tett på elevene og som dermed gir elevene mulighet til medbestemmelse og påvirkning på egen opplæring. På begge skolene ser jeg en individuell og en strukturell dimensjon, ved at eleven får så mange muligheter for å mestre fagene og strukturelt ved at tenkning, organisering og oppfølging er svært omfattende og delt av alle som arbeider der.

8.2 Hvilke mål har skolen for opplæringen?

Skole A vektlegger en systematisk opplæring i faglige ferdigheter og sosial kompetanse. Gjennom konsekvenspedagogikken ønsker de å gi elevene verdighet og evnen til selv å velge veier i livet sitt og forstå konsekvenser av valgene. Gjennom grunnutdanningen vektlegges kvalifisering, slik at man stadig beveger seg målrettet mot å bli klar for en planlagt opplæringskontrakt. Skolen har ikke fulgt elevene lenge nok til at de vet om opplæringskontraktene kommer til kompetanseprøve og om grunnkompetanse vil gi dem varig arbeidsforhold i ordinære bedrifter. Fordelen med dette tilbudet er vekselvirkningen mellom skole og praksis slik at det på skolen trenes på det bedriftene mener eleven bør kunne og at det tidlig knyttes kontrakt med bedrifter som kan være aktuelle til å tegne opplæringskontrakt med. En betingelse i dette arbeidet er den store veilederressursen som har opparbeidet en stor kontaktflate med bedrifter og som delta i elevens gjennomføring av skoledagene, særlig når noe ikke går helt som det skal eller eleven trenger mye hjelp og støtte. Høst (2008) støtter i sin forskning på fag- og yrkesopplæringen i Norge, planlagt grunnkompetanse for den andelen av elevene som har særlige utfordringer knyttet til de faglige kravene på yrkesutdanningene. Han peker også på verdien det vil ha å oppleve mestring og ikke stadig nye nederlag som en repetisjon av alle nederlagene fra ungdomsskolen. «Faglig mestring kan føre til større

grad av trivsel og sosial mestring, noe som igjen kan bety redusert sannsynlighet for å slutte i videregående opplæring» (2008, s.41)

Skole B forteller;

Det var en mattelærer som sa at han hadde gitt en elev en treer og så hadde han kommet opp og spurt, kan du være så snill å skrive det tallet litt større. Jeg har aldri hatt med meg en treer hjem sa han, så jeg vil gjerne at den skal synes. Og så tok han frem mobiltelefonen og fotograferte det og sendte det hjem (2013, s.15)

Dette understreker betydningen av å bli vurdert faglig og at det som gir verdighet ønskes delt med de som er nærmest og som kan gi anerkjennelse.

Ordringen med grunnkompetanse er en ordning som er lite brukt sett i lys av det store antallet elever som ikke fullfører og består yrkesutdanningene. Høst (2008) peker på flere grunner. Jeg har tidligere nevnt at partene i arbeidslivet ikke ønsket noe lavere yrkeskategori enn fagarbeidernivå / fagbrev. I tillegg oppsto det skillelinjer mellom disse og organisasjonene som ivaretok funksjonshemmedes interesser og de som arbeidet for å utvikle kompetanse hos ungdom. Høst peker på at det kan forstås som en kamp om posisjoner på arbeidsmarkedet, hvor de som allerede har adgang verner om sine interesser og ikke ønsker konkurranse om plassene. Tilbudet om kompetanse på lavere nivå var i starten lite støttet i fylkeskommunene og lite informert om i følge Høst (2008). Skole B har erfart at uten tett oppfølging er det ikke lett å lykkes;

Vi så at veldig mange som var ute i lærekandidatordningen falt fra. De kom altså ikke i mål, og det er nok noe med, jeg kunne tenke meg at det hadde vært mer populært ute i verden (2013, s.8).

Dette har utviklet seg de siste 10 årene. Det er i dag mer informasjon om tilbudet, tydeliggjort som utdanningsvei i K06 og navnet har skiftet til grunnkompetanse. Til tross for dette opplever begge skolene at begrepet er lite klart definert, har ikke status fordi det ikke er koblet opp mot lærefag og favner alle varianter av kompetanse under fagbrev.

Praksisbrevforsøket var også en indikator på at et praktisk alternativ til kompetanse kan hjelpe ungdom til å fullføre utdanning. Et av funnene i evalueringen av prosjektet er at skoletrøtte ungdom kan få tro på seg selv og motivasjon til å fullføre med fagbrev, av å ha praksis i bedrift og teori på skolen knyttet til praksisen. Flere av disse ungdommene

ønsket å ta fellesfagene og bli lærling. Bedriftene støttet opp om dette og flere fikk lærekontrakter (Høst, 2011).

Begge disse skolene har lærekandidater og tror på arbeid som opplæringsvei. Skole B gir uttrykk for at arbeid for mange er en bedre vei enn skole;

Men jeg har stor tro på det, vi har stor tro på å få folk over i varig arbeid og. Altså, det er undervurdert. Når ikke noe annet virker, men derfor er vi en skole som gir folk truckførerbevis, maskinførerbevis, sikkerhetskurs, varmearbeider kurs, det de trenger for å få en arbeidsplass og et varig arbeid. Og det er jo når ikke noe annet nytter. Noen er ikke skapt til å sitte på skolebenken som rektor pleier å si (2013, s.9).

Likevel har skole B valgt å prioritere innsats for å oppnå beståttkarakterer i de fleste fag. Høst støtter dette fordi det er en sannhet at jo høyere kompetanse, jo større muligheter på arbeidsmarkedet. De med fagbrev har bedre muligheter til å få en jobb enn de som har kompetanse på lavere nivå dokumentert med kompetansebevis (Høst, 2008). Samtidig viser studier at det er behov for arbeidskraft med kompetanse på nivå under videregående i tiden fremover (Høst, 2008, s.44)

Det vil også være en utfordring for noen foreldre og elever å godta en lavere utdanning enn fagbrev. Samtidig erfarer skole A at foreldrene har lave forventninger til sine barn. De har ikke erfart at de har mestret noe særlig i skolen og at et kompetansebevis som viser hvilke ferdigheter de kan, faktisk kan være mer enn de kan ha håpet på. For mange av disse elevene har ikke faglige forutsetninger for å klare alle fag og fagprøven.

I debatten om grunnkompetanse melder det seg noen dilemmaer. Lures elevene til å tro at arbeidslivet vil ta imot lærekandidater og at de med grunnkompetanse har reelle muligheter for jobb? Eller er arbeidsmarkedet mer fleksibelt og generøst enn partene i arbeidslivet mente? Både skole A og B får elever ut i opplæringskontrakter og skole A har mange bedrifter som tar imot elever og som er villige til å tegne kontrakter. Det vi ikke vet er om dette er en døråpner for arbeid og fast tilknytning til ordinært arbeidsliv. Men avbrutt utdanning og utenforskap som starter tidlig i livet er en sterk faktor for marginalisering og lite verdsatte roller slik Sletten og Hyggen (2013) påpeker.

Skole B sin satsing på «jakten på 2eren» er kanskje på sikt en løsning for mange flere elever enn det som er realiteten i dag. Det betyr at i skolenes evne til tilpasset opplæring

og differensiering ligger muligheter. Samtidig ser jeg betydningen av et godt støtteapparat i form av veiledere, rådgivere og elevtjeneste og betydningen av en bred kontaktflate mot arbeidslivet.

Bruk av vurdering

Elevene på skole A har ikke karakterer i noen fag. Juridisk kan det forsvares innenfor enkeltvedtak om spesialundervisning. Skolens begrunnelse er elevenes opplevelse av nederlag og manglende mestring knyttet til fag som matematikk, engelsk, naturfag og norsk.

Det som er bemerkelsesverdig her er at skolen behandler alle elevene likt i et stort perspektiv. De har individuelle planer, men ingen har karakterer. Det betyr at den differensierte opplæringen ikke er knyttet til individet, men til gruppen. Skolens totale tilbud er lik for alle de elevene som går her og den er basert på tydelige mål om arbeid.

For det er jo aldri sånn at de her, eller veldig få av de her, skal videre i noe skole. De skal jo videre for å forberede seg på arbeidslivet. Og det å jobbe, på en måte lære, de har så mange nederlag på hva de ikke har klart i forhold til grunnskolen da, i forhold til veldig mye teoretisk fag. Så vektlegge arbeid og noe praktisk, sånn at de opplever mestring. Jeg tenker jo at det, det gjør jo på en måte noe med hele greia (2013, s.25).

Kunnskapsløftet har vært opptatt av å myndiggjøre elever som strever. Dette ønsker de å oppnå ved å sørge for at de får nødvendig kunnskap. Det handler om å sette eleven i stand til å greie seg selv i samfunnet, mobilisere og styrke elevens egne ressurser og forebygge det som fører til avmakt hos individet. Dette sammenfaller med tenkningen i Empowerment (Briseid, 2006). Skole B sier om begrepet svake elever:

Svake elever er et uttrykk vi hater på denne skolen, altså jobber jeg iherdig for å bli kvitt det. Hva er å være svak? De aller fleste elever som ikke er psykisk utviklingshemmet vil kunne fullføre et yrkesløp med et bestått resultat hvis de får nok hjelp og tilpasset behovene sine. Og det er jo alt i fra nivå-differensiering til riktig utdanningsprogram til helt sånn praktisk hjelp. Det er mer praksis og mindre teori til lengre tid. Ofte ønsker vi at det skal være planlagt istedenfor noe man finner ut etterpå, når alt har gått galt på en måte. For når alt har gått galt da har vi ikke særlig gode erfaringer (2013, s.5).

Denne skolen har valgt bred satsing på å bestå i fagene for å sikre muligheten til å kunne ta fagbrev. I tillegg har de valgt å følge opp lærekandidatene mens de er i jobb ved å gi

dem elevstatus parallelt. Skolen tror på at fagbrevet er mer verdt, om ikke menneskelig så i samfunnet og det retter de seg etter.

Samspill med elevtjenesten og lokalt arbeidsliv

På skole A har de som tidligere nevnt en stor veiledningsgruppe som er i tett dialog med faglærerne. De formidler at de jobber tett seg i mellom, at de er tett på lærerne og elevene og på bedrifter utenfor skole. De understreker betydningen av en felles holdning i konsekvenspedagogikken og at ledelsen er basert på de samme holdningene. Denne veiledningsgruppen har stor fleksibilitet og opplever selv at de kan brukes aktivt både i oppfølging av den enkelte elev og gruppe innad og i utadrettet arbeid mot bedrifter, NAV og helsetjenester. De avlaster lærerne med mye administrativt dokumentasjonsarbeid og de fungerer som en ressurs når en elev trenger noe annet enn å stå i opplærings situasjonen. Lærerne uttrykker overfor informantene at det oppleves som en styrke at de er flere som jobber med de elevene som ikke vil og som strever i en periode (2013, s.11). Veiledergruppen fyller flere roller. De følger opp lærekandidatene de selv har tegnet kontrakt for, de samarbeider med NAV om elever som skal i arbeidspraksis og de oppsøker og vedlikeholder kontakt med arbeidslivet lokalt og i fylket. Innad på skolen er det de som har ansvar for karriereveiledningen for elevene og kursing i sosial kompetanse knyttet til det å være arbeidstaker. Mange av disse elevene mangler kunnskap om normer og forventninger i arbeidslivet og veilederne ser det som sin oppgave å lære dem om bl.a. intervju situasjoner og væremåter på jobb.

Altså, vi har på en måte enorm fleksibilitet i og med at vi har den ressursen da. Og den sitter jo ikke på, sånn har ikke de fleste andre skoler organisert seg. Men jeg tror jo det avlaster jo så vi trenger jo ikke så mye ressurser inne i klassene kanskje (2013, s.10).

Skole B har team for elevtjeneste som følger IKO – arbeidet tett. I dette teamet sitter rådgivere, PPT, miljøarbeider, helsesøster, skolearbeidslivskordinator og de har nå fått med seg NAV veiledere i dette forumet. Disse møtes ukentlig med ledelsen og tar for seg prinsipielle saker som fraværstatistikk og krevende elevsaker (2013, s.2). Denne skolen er med i et prosjekt i NAV hvor NAV-veiledere er på skolene og arbeider med å hente inn og følge opp de som er i ferd med å avbryte utdanning og bidrar sammen med skolen til å

få dem inn i opplæring igjen. I tillegg til de ukentlige møtene er ledelse og rådgiver deltagere i klasseteammøtene 6 ganger årlig.

Vi har klasseteammøter seks ganger i året som vi deltar på både som leder og rådgivere, og bruker det som en slags, ja nesten en sånn vurdering for læring av, for lærere også..... vi har jo en slags lederfilosofi som er sånn tett på praksis (2013, s.2)

Denne formen for elevtjeneste er nok mer lik andre skoler i form, men det slår meg at hyppigheten på møtene, det tverrfaglige preget og nærhet til ledelsen er en viktig forutsetning for å lykkes i arbeidet rundt hver enkelt elev. Også denne skolen bruker mye ressurser på støttefunksjonene i form av møter og tid til oppfølging av klasser og lærere og elever slik jeg forstår de.

Skole B har valgt å ha vg1 elevene sporadisk ute i praksis i bedrift, mens på vg2 er alle elevene ute i arbeidspraksis. I tillegg har de varianter på vekslingsmodeller hvor elever kan være ute i praksis i programfagene flere dager i uken gjennom hele skoleåret og likevel bestå fagene. De gir uttrykk for at de har et godt samarbeid med næringslivet og har flere samarbeidsprosjekter gående. Det er "livsglede skole" hvor de samarbeider med helsetjenesten i kommunen og de har opprettet egen Frivillighetssentral. De har "skole på byggeplass" sammen med Veidekke. Dette prosjektet er et samarbeid mellom Oppfølgingstjenesten, skole og Veidekke. Skolen tar ansvaret for å ta igjen fag og fullføre og Veidekke har ansvar for den praktiske opplæringen. "Hvis de består og har lite fravær så er de garantert læreplass i Veidekke"(2013, s.8). Elevene har elevstatus og er skolens ansvar. Denne skolen bruker praksis som en måte for elevene å vise seg frem, men det som er mest iøynefallende for meg er å se at de samarbeider med bedrifter om praksis på mange flere måter, det de kaller vekslingsmodeller. Det er jo på mange måter det som praksisbrevforsøket konkluderte med, nemlig at en vekslingsmodell mellom praktisk arbeid hvor elevenes tilhørighet er i bedriften og teori på skolen fungerte (Høst, 2011). Skolen har selv opprettet en stilling som skole- og arbeidslivskoordinator som skal arbeide med å finne bedrifter som tar i mot elever i praksis. Begrunnelsen er at det «er en egen øvelse å forberede dem til å gå ut... og målsettingen er at det skal gå kortest mulig tid fra vi bestemmer oss for at noe må gjøres til det er gjort» (2013, s.11).

Skole A følger strukturen i den yrkesfaglige grunnutdanningen i prinsippet for alle elevene og hvor praksis bakes inn i den strukturen. Informantene beskriver sammenhengen mellom praksis og skole slik;

Målet med den (3ukers) utplasseringen er at vi skal få tilbakemeldinger fra bedriften på hva elevene trenger å jobbe videre med for å eventuelt komme tilbake til den bedriften. Så kommer jo da eleven tilbake til skolen, vi lager en individuell plan på grunnlag av de tilbakemeldingene vi har fått fra bedrift. Og eleven jobber målrettet mot de målene i den planen. Når de målene er nådd så innstilles eleven igjen på en utplassering i bedrift. Og da kaller vi det en overgangsutplassering (2013, s.3).

Tiden før elevene kvalifiserer seg for praksis er basert på krav og tydelig kommuniserte forventninger, både om ferdigheter, men ikke minst om sosial handlingskompetanse. Overgangsutplasseringen er helt klart en måte for eleven å vise hva de kan for en mulig fremtidig arbeidsgiver. De kan være i denne praksisen i mellom 4 og 5 måneder med noe individuelle variasjoner. Målet er at dette skal fungere som en prøvetid for bedriften og at det skal tegnes en opplæringskontrakt. Skolen baserer tilbudet sitt på 2+2 modellen, men mye av skoletiden er i praksis. Denne strukturen virker strukturerende på forholdet mellom skole og praksis. Skole A opplever bedriftene som positive og de har "et stort nettverk i forhold til bedrifter og oppretter stadig nye kontakter"(2013, s.7)

Skolens systematikk og tette samarbeid med bedriftene gjør at de fleste av skolens elever i dette tilbudet får opplæringskontrakt og går mot fullført grunnkompetanse. Dette står i kontrast til situasjonen på landsplan hvor denne ordningen er lite brukt, noe Høst påpeker i sin forskning (2008). Min forståelse er at dette er en type "skreddersøm" som ikke sees så mange steder og som bidrar til at disse elevene fullfører det planlagte løpet om grunnkompetanse. Denne skolen løsrivelse fra det tradisjonelle systemet med vg1 og vg2 gjør at utdanningen henger sammen og at det er planlagt fra start. Her er det ingen hindringer for å komme inn på ønsket vg2 eller mangel på karakterer som stenger ute fra opplæringskontrakt. Det er en unik sjanse for de elevene dette passer for. På den andre siden er elevens sluttkompetanse en skriftlig vurdering i forhold til faglige ferdigheter og erfaringer fra praksis. Det er ingen vurdering med karakterer, noe som er en målbar størrelse i arbeidslivet generelt og som gir mulighet for å bygge videre til fagbrev.

Oppsummering

I dette kapitlet har jeg forsøkt å finne svar på spørsmålet om grunnkompetanse kan være et hensiktsmessig mål for utdanningen. De to skolene har ulike tilnærminger til hva som er hensiktsmessige sluttkompetanser, fullført og bestått med karakterer hos skole B og opplæringskontrakt og en skriftlig vurdering av ferdigheter hos skole A. Spørsmålet jeg stiller meg selv er om elevgruppene er ulike, om vi snakker om ulike forutsetninger i elevgruppen eller om de to skolene forstår elevene ulikt. Kanskje er ikke karakterer og fagbrev en sluttkompetanse som er aktuell for elevene på skole A. Dette er i samsvar med Høst sine betraktninger omkring denne elevgruppen (2008). Mine erfaringer fra arbeidet med tilsvarende elevgruppe er ikke de samme. Det skal svært mye til for at man med tilstrekkelig ressurser ikke kan gi karakterer i programfag. Det er avhengig av evnen til differensiering og holdningene skolene har til betydningen av karakterer som vurdering. Slik sett er skole B sin tenkning både sammenfallende med egne erfaringer og etter intensjonen med tilpasset opplæring.

Grunnkompetanse kan være eneste mulighet for noen elever, men er ikke et ønsket fagarbeidernivå blant partene i arbeidslivet slik jeg tidligere har nevnt. Det betinger at bedriftene er villige til å lage kontrakt med elever som trenger mye veiledning og at de følges opp av skolene slik både skole A og B har fått muligheten til, ved å overta fagavdelingens ansvar. Gjennom forsøket med praksisbrevordningen, så Høst at de elevene som fulgte denne ordningen ga uttrykk for at den praksisnære opplæringen var det beste med forsøket og at de opplevde å få mer tiltro til hva de kunne og en bedret selvfølelse. Det praktiske arbeidet bidro dessuten til å gi teoriopplæringen mening. Følelse av mestring og anerkjennelse er vesentlig for å kunne stå i utfordringene, noe begge disse skolene er opptatt av. Sammen med den tette oppfølgingen fra skolen gir det resultater som er gode for den enkelte elev.

Devalueringprosesser handler om egenskaper eller særtrekk hos det enkelte individ, som blir sett på som negativt eller mindre verdt og som overføres til personen som igjen blir plassert i en kollektiv devaluert rolle med negative konsekvenser for den det gjelder. Elever med psykososiale problemer eller med lærevansker står i fare for å stigmatiseres og sett ned på. Ved å ikle seg arbeidstøy, papirer på ferdigheter og jobb i et firma motarbeides devalueringprosessen. Begge skolene har mål om å gi elevene kompetanse

slik at de kan få opplæring i bedrift og fremtidig jobb. Ved å overta oppfølgingen av opplæringskontraktene, kan de påvirke dette positivt fordi de kjenner elevene.

8.3 Hvilke holdninger har skolene til betydningen av formalisert kompetanse for disse elevene?

Med teorien om Verdsatt sosial rolle ønsket Wolfensberger å sette søkelyset på årsakene til at grupper devalueres og tildeles roller som er lite verdsatte i samfunnet vårt og hvilken betydning det vil ha for hvordan dette skal forstås og motarbeides av samfunnet og tjenestetilbudet. Han mener at det ligger i den menneskelige natur å verdsette andre mennesker og grupper og dermed devaluere andre igjen (i følge Askheim, 2003, s29-30). Skolen har et mål om likhet og likeverdighet. Jeg har tidligere nevnt intensjon i K06 om «å myndiggjøre svake grupper» ved å gi dem ferdigheter som trengs «for å klare seg i livet». Dette kan sees i lys av VSR-modellen, på den måten at det å myndiggjøre handler om å hindre eller snu devalueringprosesser slik Askheim uttrykker det og “hjelp personer som er eller står i fare for å bli devaluert, til å oppnå kulturelt verdsatte roller” (2003).

Sosiale normer handler om hvilke forventninger vi har til hverandre og hvilke verdier vi knytter til mennesket eller gruppen. Mye av arbeidet på skole A handler om å lære elevene faglig og sosial handlingskompetanse i felleskap med elever og lærere på skolen. Jeg oppfatter dette som en måte å snu devaluerende prosesser på. De ønsker å gi elevene redskap som er nyttige i møte med samfunn og arbeidsliv. De trener på akseptable væremåter i møte med arbeidsgivere, de lærer ferdigheter som gir dem mestringsfølelser og de får tilbakemeldinger som gir dem opplevelse av å være dyktige, ønsket på arbeidsplassen og i stand til å ta egen valg. Empowerment som en måte å tenke at elevene gjøres i stand til å ta egne valg for eget liv og bestemme hva som er best for dem, passer den måten skole A presenterer sitt skoletilbud. Det som er sentralt i empowerment er å se sammenhengen mellom individets situasjon og forhold i samfunnet både politisk og strukturelt. Kan en elev som ikke har forutsetninger for skaffe seg fagbrev ha en varig tilknytning til arbeidslivet i Norge? Jeg har tidligere pekt på at arbeidsplassene finnes i følge Høst (2008).

I modellen jeg presenterte i kapittel 3.3 er Wolfensberger inne på begrepet kompetanse og hvordan sosiale bilder og individets kompetanse henger sammen. Når elevene lærer

sosial og faglig kompetanse vil de ha en økt mulighet for å samhandle med andre med mer verdsatte roller og det dannes andre sosiale bilder av vedkommende. De gis myndighet til å klare seg i livet og det sosiale bildet, de andres oppfatning, endres. Det er det sosiale bildet vi har av andre personer som påvirker hvordan vi verdsetter dem og hvilke roller vi gir dem. Å være i arbeid gir mer verdighet enn å være arbeidsledig. Å være lærling kan oppleves som mer verdsatt enn å være på tiltak i NAV.

Spørsmålet mitt dreier seg om hvilke holdninger skolene har til betydningen av formalisert utdanning for denne gruppen elever.

Jeg har nevnt skole A sin satsing på konsekvenspedagogikk som ideologisk grunnmur i arbeidet med elevenes faglige og sosiale læring og kompetanse. De har valgt skreddersøm mellom skole og arbeid i en slags vekslingsmodell. De prioriterer ressursene sine slik at elevene blir tett fulgt opp både under opplæring og i overganger mellom skole og arbeid. De har valgt grunnkompetanse for alle med vektlegging på ferdigheter og kompetansebevis som viser hva de kan. De har valgt å gå bort fra den ordinære måten å dokumentere kompetanse på, med karakterer som viser hva du kan og om du har bestått målene i læreplanen. Dette har de valgt som tilbud for "den tilrettelagte delen", som de selv kaller elevgruppen, men ikke for elevene på ordinære kurs.

I møte med bedriftene er skole A åpne om hvordan skolen jobber og hvem elevene er;

Så når jeg innledningsvis spør om en 3-ukers utplassering, så forklarer jeg hvem vi er her på skolen, hvilke elevgrupper som vi har. Og også litt om hva målet med opplæringen er....Altså jeg forklarer jo innledningsvis at dette er elever som ikke har med seg så veldig mye i kofferten i forhold til tidligere skolegang, eller i hvert fall i varierende grad. Mange som er praktisk flinke, men ikke teoretisk flinke (2013, s.5).

Skolen velger å vektlegge opplæring gjennom praktisk arbeid og sosial handlingskompetanse og de er svært bevisst på betydningen av å følge dem helt ut i kontrakt og mener skolen skal følge dem også i kontraktperioden. Skolen har delegert fagopplæringsansvar og mener det bør fortsette. De har hatt eksisterende opplæringsstruktur siden 2010 og vet derfor ikke om elevene har fortsatt i arbeid. Ved å følge dem helt til kompetanseprøve vil de kunne vite mer om hvordan opplæringen bør være i forhold til bedriftenes behov i fremtiden. Fylket disse skolene ligger i, er i gang med

en etterundersøkelse for alle som tegner opplæringskontrakt, men her er det ikke kommet noe konklusjon enda. Veilederne på skole A synes at det er deres ansvar å kartlegge bedriftene og deres behov for så å rette opplæringen slik at de lykkes med lærekandidatordningen. De ønsker ikke å tegne kontrakter ved hjelp av NAV, men gå for ordinære avtaler hvor bedriften betaler lønn. Skole A ser at NAV er nyttig for de elevene som ikke mestrer denne veien. På det tidspunktet jeg intervjuet dem, hadde de kun 1 kontrakt som var tegnet ved hjelp av NAV, av til sammen 20 kontrakter. Begrunnelsen for denne holdningen er at målet for elevene er at de skal bli selvstendige og selvhjulpne, klare seg selv både med jobb og bolig; "Så jeg tenker at målet er arbeid, og at det at de skal være selvhjulpne og. Ja, ordinært arbeid" (2013,s.17).

Grunnholdningen denne skolen gir uttrykk for er at elevene skal være selvhjulpne og at det arbeides det med fra start. De oppfatter at respekt for elevene handler om "å legge til rette sånn at de klarer seg både i forhold til jobb og bolig og alt fremover" (2013, s.17). De er opptatt av at pedagogisk arbeid med denne elevgruppen er å ikke fokusere på det som hemmer, men alt som kan gjøres annerledes. De ønsker å lære elevene nye måter å gjøre noe på for at de skal oppleve mestring og at læringssituasjonen med medarbeidere som modeller og produksjon som er helt reell og nyttig, gjør noe med elevenes mestringsfølelse. Skole A tenker at ordinært arbeid er det mest grunnleggende for elevene for å kunne tjene egne penger og klare seg selv. De ser at arbeid skaper identitet og når jeg spør dem om hvilken funksjon arbeid har for mennesker er svaret; "I Norge er vel det det første folk spør hverandre om nesten" (2013, s.21).

Skole B sin grunnholdning er at skolen må legge til rette slik at alle elevene skal kunne ha muligheten til å bestå alle fagene. "Jakten på toeren"- prosjektet sier noe om at skolens grunnholdning er at de skal differensiere på en slik måte at elevene skal lykkes. Lykkes de med bestått i alle fag, vil dørene åpne seg for å kunne ta fagbrev, noe som igjen åpner dørene for ordinær lærekontrakt og ordinært arbeid på sikt. Betydningen av formalisert utdanning understrekes av informantene. Skole B har lærekandidater som de følger tett opp for at de ikke skal slutte. Men de opplever ikke ordningen som verdsatt i samfunnet og konsekvensene for denne skolen er at de legger til rette for at elevene på sikt skal ta fagbrev. "For vi har fremdeles tro på at fagbrev er mere, altså det er ikke menneskelig sett mere verdt, men i samfunnet er det mere verdt. Og det må vi rette oss etter" (2013, s.9).

Dette støttes av Høst (2009) i forhold til partene i arbeidslivets manglende interesse for et lavere nivå enn fagbrev. Uavhengig av nivå, deler skole B synet på viktigheten av varig arbeid og at det er undervurdert som løsning for mange som strever på skolen og når ikke annet nytter;

«Vi er en skole som gir folk truckførerbevis, maskinførerbevis, sikkerhetskurs, varmearbeiderkurs, det de trenger for å få en arbeidsplass og et varig arbeid. Og det er jo når ikke noe annet nytter» (2013, s.9). Også skole B er opptatt av åpenhet i forholdet sitt til bedriftene og informerer om elevenes muligheter og bagasje. De ønsker å stå på god fot med alle bedrifter og instanser og mener at det handler om hva de leverer fra seg og hvordan de følger opp elever i samarbeidet. Dette gjenspeiles også i holdningen og krav til eleven. I sammenhenger hvor en elev skal ut i bedrift understrekes alvoret for eleven fra skolens side. De har samtaler hvor det påpekes at skolen har arbeidet for å få en praksisplass og at det forventes at eleven står for noe, at han har mot nok til å si ifra og være spørrende; «det gjør litt inntrykk på eleven da når de skjønner at vi faktisk har...at de har fått en spesiell mulighet» (2013, s.12).

Skolens holdning til at alle elevene skal kunne gå for full kompetanse i fagene og at det er flere veier til målet gjennomsyrrer flertallet av de ansatte. Fagbrev som mål og ordinært arbeid for alle gjentas flere ganger gjennom intervjuet. Dette deler de med skole A som uttrykker det slik; «... noen går mot full kompetanse og noen går mot grunnkompetanse, så er man likeverdige selv om man velger ulikt» (2013, s.23).

Elevenes opplevelse av egne muligheter er noe som endrer seg underveis i skoleårene. Særlig kobles det opp mot praksis og skole B opplever at de løfter seg. De opplever sitt eget ansvar som å holde elevene i ånde og følge og støtte dem når elevene selv ikke tror de klarer det de har satt seg som mål. Dette er sammenfallende med tenkningen om å myndiggjøre elevene og stimulere dem til å ta andre valg som på sikt øker deres sosiale rolle. Også skole A ser en modning hos elevene med hensyn til tro på egne evner og muligheter. Gjennom å oppleve mestring, klare noen små skritt, oppleve å ha en fri vilje til å velge ser de også muligheten til å klare å få en jobb. Gjennom en opplæring som er svært lik en ordinær bedrift lærer elevene noe om normer i samfunnet og hva som forventes av dem. Dette skaper trygghet og mestring og snur devaluerende prosesser. «Å

øke den personlige kompetansen anses som særlig viktig når marginalisering og devaluering av en person er knyttet til manglende kompetanse» (Askheim, 2003, s.3).

Skole B har fulgt med elevene over noen år og ser at elevene lykkes i varierende grad. De lykkes bedre når de er i et system de blir fulgt opp i. Gjennom deltagelse i et prosjekt i regi av Ny Giv oppfølgingsprosjektet tok de, i samarbeid med Oppfølgningstjenesten og NAV, inn elever som hadde vært ute av skole og arbeidsliv i minst 6 måneder. Erfaringen til informantene er at det er vanskelig å lykkes når eleven har «havnet utpå sofaen eller gjort natt til dag» (2013, s.16). Det stimulerer skole B til å fordoble sine anstrengelser for å lykkes første gang eleven er i videregående opplæring. Informantene var også klar på at skal man lykkes med elever som har hatt mange nederlag og manglende suksess i å skaffe seg utdanning må de følges opp tett og lenge og at suksess er avhengig av at «man har noen som holder tak i en hele tiden» (2013, s.16). Dette er jo implisitt en kritikk av tjenestetilbudet, i denne sammenheng fagopplæringen. De har ikke en praksis som er tett på og oppfølging en gang i halvåret vil ikke kunne bidra til suksess med utdanning for denne gruppen elever. Målet med samarbeidet med NAV er å forbygge at elevene blir klienter. Skole B har statistikk fra de tre siste årene og ser at svært få elever blir klienter og at skolen er svært bevisst på å unngå det. «Hvis de er i et opplegg i NAV, så har vi vært gjennom så mange prosesser med den eleven at vi vet at NAV er riktig for den eleven» (2013, s.7).

Utdanningsdirektoratets vurderingsforskrift sier at elever med individuell opplæringsplan og faglig er utenfor læreplanen skal ha IV (ikke vurdert) i alle fag uavhengig av timer og opplæring i faget. Skole B opplever dette som forstemmende; «det er jo helt utrolig egentlig, at vi har et offentlig system som tillater at vi får et ark med, hvor det står "Ikke vurdert" på absolutt alt. Og du har faktisk gått på skole i 4 år, eller 3 år..» (2013, s.15). Skolen har valgt å omgå dette systemet og laget et dokument i tillegg, hvor de beskriver hva disse elevene faktisk har lært, «som blir et slags ekstrakt av en grunnkompetansebeskrivelse» (2013, s.15). Informantene gir uttrykk for at dette systemet bidrar lite til å heve elevenes verdighet og er sånn sett et bidrag i devalueringprosessen av elever som er skolefaglig svak. I ytterste konsekvens står menneskesynet i denne forskriften i sterk kontrast til intensjonene i K06 hvor likeverdighet er et mål og «hvor alle elever skal møtes på en inkluderende måte slik at

elevene opplever anerkjennelse og trygghet» (Meld.St.20,(2012-2013)s.11). Det er vel heller ikke spesielt myndiggjørende å komme ut i samfunnet med et kompetansebevis med IV i alle fag, uavhengig av om du skal i ordinært eller tilrettelagt arbeid.

Oppsummering

Begge mine informantgrupper er opptatt av at elevene får planlagt kompetanse. Det kan være grunnkompetanse eller fullført og bestått mot fagbrev. Det kan også være et planlagt opplegg knyttet til bedrift, men hovedpoenget er at det skal være planlagt. Dette samarbeider de med eleven og familien om. De er klare på at elevene må følges tett opp og bli stilt krav til for at de skal strekke seg, for at de skal oppleve å mestre et fag eller få en god karakter. Informantene mener at formalisert kompetanse er en betingelse for å lykkes i samfunnet og dermed få en verdsatt rolle, men de skiller lag i forståelsen av Grunnkompetanse. Skole A mener at grunnkompetanse i den formen de tilbyr er tilstrekkelig i møte med arbeidslivet og at de lykkes med lære kandidatordningen. Skole B støtter seg til en forståelse om at fagbrev er det som verdsettes i arbeidslivet og setter alle tiltak inn på at elevene skal fullføre og bestå vg1 og vg2 på skolen for å kunne få en lærekontrakt.

Begge skolene opplever at ledelse må være tett på praksis og stimulere til en skolekultur som engasjerer lærerne og elevene. Begge skolene har tydelig felles pedagogisk ideologi og tenkning om tilpasset opplæring. De er opptatt av at elevene skal utfordres, oppleve mestring og at løsninger på problemer skal løses raskt for at elevene skal få sin planlagte kompetanse. Sett i lys av sammenhengen mellom sosialt bilde og kompetanse arbeider disse to skolene ulikt, men strategiene deres handler om å heve elevenes kompetanse og gjøre dem i stand til å endre de sosiale bildene omgivelsene har, forebygge marginalisering og legge forholdene til rette for at de skal kunne ha verdsatte roller i fremtiden.

I forhold til mine teoretiske perspektiver ser jeg at begge skolene arbeider målrettet for å gi elevene tro på seg selv og opplevelse av mestring. Når skole B velger å holde fast i mål om at alle skal fullføre og bestå og alle skal vurderes med karakter skjer der etter mitt syn, en likebehandling som øker verdigheten for de elevene som sjelden har opplevd å få gode karakterer. De blir gitt et bedre utgangspunkt for formalisert kompetanse gjennom

fagbrev og forskningen viser jo at det er det fagarbeidernivået som er ønsket i arbeidslivet. Skole A gir elevene et kompetansebevis som viser hvilke ferdigheter de har oppnådd. I hvilken grad dette vil være godt nok grunnlag for varig arbeid er usikkert. Det som gjør at disse elevene likevel kan oppleve å få verdsatte roller gjennom fast arbeid er den omfattende tilretteleggingen og oppfølgingen veiledningsgruppen gir i overgangen mellom skole og opplæring i bedrift. Dette arbeidet øker sjansene for at også de kan få fast arbeid fordi bedriftene har fått være med å forme og påvirke kompetansen til eleven.

9. Konklusjon

Utgangspunktet for denne studien var å finne ut; *Hvordan kan videregående skole tilpasse opplæringen på yrkesfagene, slik at elever som strever med å fullføre kan få kompetanse som kan gi verdig rolle og varig arbeid?* Jeg operasjonaliserte problemstillingen gjennom følgende forskningsspørsmål;

1. *Hvilke erfaringer har skolene med tilpasset opplæring?*
2. *Hvilke mål har skolene for opplæringen?*
3. *Hvilke holdninger har skolene til betydningen av formalisert kompetanse for disse elevene?*

Jeg ønsket med andre ord å se på praksisfeltet, hvordan skoler kan tilpasse opplæringen, slik at de lykkes med å tilby utdanning som kan føre elevene inn i varig arbeid og verdsatte roller i samfunnet. I dag har vi en situasjon hvor svært mange ikke fullfører skole og utdanning. Det var derfor svært aktuelt for meg å gå inn og se på skoler som lykkes med dette og høre på deres erfaringer og tanker.

Marginalisering som starter i utdanning er alvorlig for den det gjelder og marginalisert rolle medfører tap av verdighet, kontroll og muligheter til et liv som alle andre. Jeg valgte derfor teorier som har sitt utspring i normaliseringstenkning. VSR, verdsetting av sosial rolle, fokuserer på rolledannelse og devalueringprosesser av utsatte mennesker og grupper. I teorier om VSR (Kristiansen, 1993) understrekes viktigheten av å forhindre slike prosesser og bidra til at mennesker som står i fare for å bli devaluert får roller som er verdsatte i vår kultur. Å bidra til at ungdom får utdanning som kan føre til varig arbeid kan fremme verdsatte roller og muligheter. I tillegg har jeg valgt empowerment tenkning (Askheim, 2003) som en måte å forstå betydningen av å gi individet makt til selv å bestemme og ta avgjørelser som handler om eget liv og fremtid. For elever som ikke har lyktes i grunnskolen og som ikke har opplevd å få det til, må utdanning også handle om dette. Gjennom opplevelse av mestring og anerkjennelse utvikles myndighet og elevene gis makt til selv å bestemme og ta valg for eget liv.

For å finne svar på min problemformulering valgte jeg å anvende en kvalitativ tilnærming. Jeg brukte intervju som forskningsmetode og intervjuet to grupper med medarbeidere som arbeidet på to skoler i samme fylkeskommune. Gruppeintervjuene ga meg innsyn i

deres livsverden som handler om elever som trenger ekstra hjelp og støtte og hvordan skolene de jobber på, arbeider for å gi opplæring som kan føre til at elevene mestrer arbeidslivet og dermed forebygger marginalisering.

I analysen har jeg tatt for meg empirien under hvert av mine forskningsspørsmål. Jeg oppsummerer funnene mine i lys av teoriene om VSR og Empowerment og har forskning om tilpasset opplæring som et bakteppe.

Det første spørsmålet mitt var hvilke erfaringer skolene hadde med tilpasset opplæring. Svarene handlet om flere forhold. De var opptatt av at alle elevene skal fullføre og at utdanningen skal være *planlagt*. I møte med elevene er de helt tydelige på at det er *skolens ansvar* å tilpasse opplæringen til elevene uavhengig av elevenes ståsted. De to skolenes tilbud er ulike, men begge tilbyr tilpasset opplæring med stor grad av *differensiering* både innenfor rammen av spesialundervisning og innenfor ordinær opplæring. Skole A har gjort opplæringssituasjonen svært lik ordinære arbeidsplasser og differensieringen handler derfor mye om ulike praktiske tilnærminger til kompetanse. Skole B legger mye innsats i differensiert metodisk tilnærming i undervisningen. På denne skolen opplevde de å lykkes med dette uten å bruke spesialundervisning.

Et helt sentralt funn er skolenes pedagogiske tenkning og hvilken påvirkning det har på skolenes evne til å tilpasse opplæringen. Da jeg spurte informantene om erfaringer med tilpasset opplæring fokuserte de på skolens kultur og pedagogiske ideologi. Alle informantene understreket betydningen av at ledelsen var tett på og at de aldri sto alene om noe. Samarbeid og støtte mellom kollegaer og en forståelse av at de eide elevene sammen inspirerte og var døråpner for en felles måte å tenke på. Dette samsvarer med Dales forståelse av lærende organisasjoner og felles visjon for å lykkes med differensiering (2004). Den konsekvenspedagogiske tenkningen på skole A gir en følelse av sammenheng i arbeidet og et felles ståsted. Skole B har mange ulike begreper som sammen skaper en felles forståelse, bl.a. er IKO- tenkning, prosjektet «flere veier til mål» og « jakten på 2'ern» uttrykk for felles satsing og holdning. I tillegg flagger ledelsen en «tett-på-praksis» filosofi. Begge skolene kvalitetssikrer det pedagogiske opplegget gjennom en tett møtestruktur.

Det andre spørsmålet mitt dreide seg om hvilket mål skolene hadde for opplæringen, i denne sammenhengen hvilken form for sluttkompetanse de har for disse elevene. Svaret her er at skolene har ulik holdning til sluttkompetanse.

Skole A velger å gi alle elevene det de kaller yrkesfaglig grunnkompetanse og definerer innholdet selv. Dette er i praksis lære kandidatordningen. Målet er å utdanne elevene til assistenter innenfor den yrkesretningen de har valgt. De legger stor vekt på ferdigheter som er etterspurt i arbeidslivet og mye praksis hvor bedriftene er med å forme opplæringen av den enkelte elev. De bruker ikke karakterer som vurderingsform. Dette er i utgangspunktet et overraskende funn fordi de velger å ta en kollektiv avgjørelse på vegne av disse elevene, uten at de har hatt mulighet for å kunne velge å bli vurdert etter ordinære kriterier i læreplanene. Dette kan oppleves som en sementering av gruppen som devaluert og en understreking av egenskaper og ferdigheter ved en gruppe som fastholder et negativt sosialt bilde hos andre slik Kristiansen påpeker (1993). Skal det sosiale bildet av personer som er stigmatiserte og lavt verdsatt bedres, er det helt nødvendig å fremme kompetanseheving. Det som kompenserer for denne avgjørelsen er den tette oppfølgingen fra veiledergruppen, som tegner kontrakter og følger opp elevene innenfor lære kandidatordningen. De sikrer overgangen og sørger for at elevenes kompetanse blir synlig for bedriftene og muligheten for varig arbeid øker.

Begge skolene følger opp elevene etter at de har tegnet opplæringskontrakter og har overtatt dette ansvaret fra fagopplæringen i fylkeskommunen. Dette er et forsøk. Begge skolene er fornøyde med ordningen. De ønsker at den skal fortsette, fordi det øker gjennomføringen at lærer og elev kjenner hverandre fra før, når eleven er i bedrift.

Det var overraskende at ingen av skolene ønsket å bruke begrepet Grunnkompetanse som mål for opplæringen. Dette begrunner de med at denne formen for sluttkompetanse er lite definert, i liten grad koblet opp mot lærefag og uten klart innhold. Skole A bruker riktignok begrepet «Yrkesfaglig grunnkompetanse» og har en helt klar definisjon av innholdet. I undersøkelsen min finner jeg, at skal man lykkes med lære kandidatordningen må opplæringen være tydelig definert og planlagt. Elevene må følges tett opp av skolen, også etter at de har kommet over i opplæringskontrakt og frem til kompetanseprøven.

Ingen av skolene hadde erfaringer med å følge elever over lang tid i dette systemet, så det var vanskelig å vite om denne opplæringen ville bidra til varig arbeid.

I **det tredje forskningsspørsmålet** var jeg nysgjerrig på hvilke holdninger skolene hadde til betydningen av formalisert kompetanse for denne elevgruppen som statistisk sett står i fare for å marginaliseres. Skolenes holdning er at alle skal oppleve mestring i fagene, at de skal ut i arbeid og at skolen skal gjøre alt for at de skal lykkes i å nå det målet. De har valgt ulike veier slik jeg har beskrevet over, men tror fullt og fast på at det er skolens ansvar å legge til rette slik at de får kompetanse som kan gi varig arbeid.

Skole A har en grunnholdning til elevene at de er velgende mennesker, at de er i stand til å ta valg og ta konsekvensene av valgene sine. Dette handler om på den ene siden å øke elevenes empowerment og kompetanse ved å dyktiggjøre dem i arbeidslivets spilleregler. Som system legger skolen til rette for at elever som ellers ville stå i fare for å marginaliseres har en reell mulighet til å få varig arbeid gjennom lærekandidatordningen.

Skole B er imponerende i sin kreativitet og systematikk i tilpasset opplæring. Vekselvirkningen mellom å prøve mye og oppdage at de lykkes på den ene siden og entusiasmen hos lærerne på den andre, handler om lærende organisasjoner. Jeg tenker det en forutsetning for å lykkes i møtet med elever som strever.

Avslutning

Myndiggjøring av svake grupper er sentralt i tenkning om tilpasset opplæring i K06. Hvorfor faller så mange ut av utdanning? Noe av svaret ligger kanskje i disse to skolenes praksis. De preges av ledelse som er tett på praksis, felles pedagogisk tenkning og kreativitet i måter å møte elevene og deres familier på. Skulle jeg nå ha funnet nye spørsmål ville de ha dreid seg om lærekandidatene og deres møte med arbeidslivet. Får de jobb uten fagbrev? Burde alle skoler fulgt opp sine lærekandidater og hva tenker bedriftene skal til, for at disse elevene skal få varig arbeid? I innspurten av mitt mastergradsarbeid kom en ny rapport fra NIFU (Hovdhaugen, 2013). Et av funnene her er at det på mange måter er en myte at de som ikke har formell kompetanse ikke får jobb og at det å følge normalløpet i yrkesutdanningen kanskje er tillagt for stor vekt. Da er kanskje disse skolenes vei, veien å gå.

Litteraturliste

- Amundsen, M.-L. (2014). Ungdoms opplevelse av spesialscole og overgang til videregående utdanning. *Spesialpedagogikk* 79(01), s38-46.
- Askheim, O. P. (2003). *Fra normalisering til empowerment. Ideologier og praksis i arbeid med funksjonshemmede*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Bachmann, K. og Haug, P. (2006). *Forskning om tilpasset opplæring*. (Forskningsrapport nr. 62). Volda: Høgskulen i Volda
- Briseid, L. G. (2006). *Tilpasset opplæring og flerfaglig samarbeid. Fra lov til praksis* Kristiansand: Høyskoleforlaget
- Buland, T., Mathiesen I. H., Mordal S., Finne H., Aaslid, B. E. og Dahl, T. (2011). *Kunnskapsløftet i fag og yrkesopplæringen – på flere veier*. (Fag- og yrkesopplæringen i Kunnskapsløftet - tredje delrapport/11). Trondheim: SINTEF Teknologi og samfunn.
- Dale, E. L. (2004). *Kultur for tilpasning og differensiering*. Oslo: Utdanningsdirektoratet
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode – en kvalitativ tilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget
- Everett, E. L. og Furuseth, I. (2012). *Masteroppgaven. Hvordan begynne – og fullføre*. Oslo: Universitetsforlaget
- Falch, T., Borge, L., Lujala, P., Nyhus, O. og Strøm, B. (2010). *Årsak til og konsekvenser av manglende fullføring i videregående opplæring*. (SØF-rapport 03/10). Trondheim: Senter for økonomisk forskning.
- Fuglseth, K. og Skogen, K. (2007). *Masteroppgaven i pedagogikk og spesialpedagogikk*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag
- Hausstätter, R.S.(red.).(2012). *Inkluderende spesialundervisning*. Bergen: Fagbokforlaget
- Hernes, T. (2010). Et bakteppe og Om arbeidslinja. I P. Haavorsen, (red.) *Arbeidsinkludering. Om det nye politikk- og praksisfeltet i velferds-Norge*.(1.utg, s.13-56). Oslo: Gyldendal Akademisk

- Hovdhaugen, E., Høst, H., Skålholt, A., Aamodt, P. O., Skule, S. (2013). *Videregående opplæring – tilstrekkelig grunnlag for arbeid og videre studier?* (NIFU-Rapport 50/13). Oslo: Norsk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning
- Høst, H. (red)(2008). *Fag- og yrkesopplæringen i Norge: noen sentrale utviklingstrekk.* (NIFU STEP rapport nr. 20/08). Oslo: Norsk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning
- Høst, H. (2011). *Praksisbrev – et vellykket tiltak mot frafall. Hva er lærdommen?* (Sluttrapport fra den forskningsbaserte evalueringen av forsøk med praksisbrev 2008-2011/11). Oslo: Norsk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning
- Høst, H. (2013). Kan arbeidslivet være et bedre alternativ for skoletrøtte 16-åringer? *Søkelys på Arbeidslivet, (Nr.1-2), 54-70.* Oslo: Universitetsforlaget
- Johannessen, A., Tufte, P. A. og Christoffersen, L. (2010). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode.* Oslo: Abstrakt forlag
- Kleven, T.A. (2005). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode.* Oslo: Unipub forlag
- Knudsmoen, H., Myhr, L. A., Vigmostad, I., Aasen, A. M., Nordahl, T. og Håland, K. S. (2012). *Det må være rom for begge deler. Forskningsarbeid – med rom for alle og blikk for den enkelte.* (Oppdragsrapport nr. 3/12). Hamar: Høyskolen i Hedmark
- Kristiansen, K. (1993). *Normalisering og verdsetjing av sosial rolle.* Oslo: Kommuneforlaget
- Kvale, S., Brinkmann, S., Andersen, T.M., og Rygge, J. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju.* Oslo: Gyldendal akademisk
- Lødding, B. (2009). *Årsaker til slutting - ungdommenes egne stemmer.* Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Markussen, E., Frøseth, M. W. og Grøgaard, J. B. (2009). *Inkludert eller segregert? Om spesialundervisning i videregående opplæring like etter innføringen av Kunnskapsløftet.* (NIFU Rapport 17/09). Oslo: Norsk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning
- Markussen, E. (Red.). (2009). *Videregående opplæring for (nesten) alle.* Oslo: Cappelen akademisk forlag

- Nordahl, T., Hausstätter, R. S. (2009). *Spesialundervisningens forutsetninger, innsatser og resultater*. (Rapport 9/09). Elverum: Høgskolen i Hedmark
- Ogden, T (2014, 11.feb). Det er kort vei fra spesialskole til uføretrygd. *Aftenposten*, s.5.
- Olsen, T. (2006). *En helt vanlig jobb. En studie av utviklingshemmede i arbeidslivet*. (Rapport nr. 6). Bodø: Nordlandsforskning
- Olsen, T. S., Jentoft, N., og Jensen, H. C. (2009). *"Et liv jeg ikke valgte". Om unge uføre i fire fylker*. (FoU rapport nr. 9/2009). Kristiansand: Agderforskning
- Sletten, M. A. og Hyggen, C. (2013), *Ungdom, frafall og marginalisering*. (Temanotat). Oslo: Norges forskningsråd
- Sletten, M. A., Bakken, A., Sandlie, H. C. (2013) *Oppfølgingsprosjektet i Ny GIV, En kartleggingsundersøkelse*. (NOVA-Rapport 13/13). Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.
- Tjora, A. (2010). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. Oslo: Gyldendal Akademisk
- Utdannings- og forskningsdepartementet. (2004). Kultur for læring (St.meld.nr. 30, 2003-2004) Oslo: Departementet
- Vibe, N., Frøseth, M. W., Hovdhaugen, E., Markussen, E. (2012) *Strukturer og konjunkturer. Evaluering av Kunnskapsløftet. Sluttrapport fra prosjektet «Tilbudsstruktur, gjennomføring og kompetanseoppnåelse i videregående opplæring»* (NIFU-Rapport 26/2012). Oslo: Norsk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning
- Arbeids- og sosialdepartementet. (2011). *Jobbstrategi for personer med nedsatt funksjonsevne*. Hentet fra:
http://www.regjeringen.no/nb/dep/asd/dok/rapporter_planer/planer/2011/jobbsstrategi.html?id=657116
- Barne- og likestillingsdepartementet. (2009). *Det du gjør, gjør det helt. Bedre samordning av tjenester for utsatte barn og unge*. (NOU 2009: 22). Hentet fra:
<http://www.regjeringen.no/nb/dep/bld/dok/nouer/2009/nou-2009-22.html?id=587673>

Kunnskapsdepartementet. (u.å.) *Yrkesretting og relevans (FYR)*. Hentet fra:

<http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/kampanjer/ny-giv/overgangsprosjektet/yrkesretting-og-relevans.html?id=667523>.

Kunnskapsdepartementet. (u.å.) *Om lov om endringer i opplæringslova og friskolelova*.

Hentet fra:

<http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/otprp/20042005/otprp-nr-57-2004-2005-/1/2.html?id=397943>

Meld.st 18 (2010-2011) *Læring og fellesskap. Tidlig innsats og gode læringsmiljøer for barn, unge og voksne med særlige behov*. Hentet fra:

<http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/2010-2011/meld-st-18-20102011.html?showdetailedtableofcontents=true&id=639487>

Meld.st 20 (2012-2013) *På rett vei*. Hentet fra:

<http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/2012-2013/meld-st-20-20122013.html?id=717308>

Opplæringsloven. *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa av 17. juli 1998 (opplæringslova)*. Hentet fra: <http://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>

St.meld. nr. 30 (2003-2004) *Kultur for læring*. Hentet fra:

<http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/20032004/stmeld-nr-030-2003-2004-.html?id=404433>

Utdanningsdirektoratet.(u.å.) *Generell del av læreplanen, det samarbeidende mennesket*.

Hentet fra: <http://www.udir.no/Lareplaner/Kunnskapsloftet/Generell-del-av-lareplanen/Det-samarbeidande-mennesket-/#a6.1generell>

Vilbli.no. (2014) *Grunnkompetanse*. Hentet fra:

<http://www.vilbli.no/?Fylke=4&Artikkel=018115>

Vilbli.no. (2014) *Lærekandidat*. Hentet fra:

<http://www.vilbli.no/?Side=Artikkel&Artikkel=018008&Fylke=4>

Vedlegg

Vedlegg 1: Informasjonsskriv

Informasjonsskriv og samtykkeerklæring

Jeg, Siren Valvatne, arbeider som rådgiver ved Midt-Østerdal videregående skole og holder nå på med en mastergrad i pedagogikk. I oppgaven skriver jeg om Grunnkompetanse og Opplæringskontrakter som mulig vei for elever som av ulike grunner ikke består de teoretiske fellesfagene og får læreplasser. Dette arbeider jeg med til daglig, spesielt knyttet til en skoleavdeling med internat som har utdanningstilbud til elever som er tatt inn etter individuell vurdering. Jeg ønsker å finne ut om skoler lykkes med å få unge med funksjonsnedsettelse ut i opplæringskontrakter slik at de får formalisert kompetansen og er konkurransedyktige i arbeidslivet. Dette er spesielt interessant nå sett i lys av Ny Giv og Regjeringens Jobbstrategi.

For å finne ut av dette, ønsker jeg å intervju to grupper på to skoler i XXX fylkeskommune og gjøre en komparativ undersøkelse knyttet til skolenes muligheter for å få elever ut i Opplæringskontrakter. Jeg har nå kontaktet og fått positiv tilbakemelding fra Skole A og Skole B videregående skoler, hvor jeg vil treffe rådgivere/veiledere som arbeider med dette. Jeg sender intervjuguiden vedlagt slik at dere er orienterte om hvilke spørsmål jeg ønsker å stille dere. Jeg vil gjennomføre intervjuene sammen med min kollega Åse Randi Hermanrud. Hun arbeider som rådgiver med de samme utfordringene og vil ta del i intervjuet og bidra med å ta notater.

Vi vil bruke båndopptaker og ta notater mens vi snakker sammen med gruppen. Intervjuet vil ta omtrent en time, og vi har blitt enige om at vi kommer til dere 30.mai 2013, til Skole A. Kl. 11.00 og til Skole B Kl. 14.30

Jeg er svært glad for at dere har sagt dere villige til å være med på dette gruppeintervjuet. Opplysningene vil bli behandlet konfidensielt, og ingen enkeltpersoner vil kunne gjenkjennes i den ferdige oppgaven. Opplysningene anonymiseres og opptakene slettes når oppgaven er ferdig våren 2014. Det er fint om dere skriver under på den vedlagte samtykkeerklæringen. Den kan jeg få når jeg kommer til dere.

Hvis det er noe du lurer på kan du ringe meg på 97067994 eller på e-post:

siren.valvatne@hedmark.org

Behandlingsansvarlig for intervjuundersøkelsen er Siren Valvatne, Høyskolen i Lillehammer.

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste A/S.

Med vennlig hilsen

Siren Valvatne

Midt-Østerdal videregående skole

Samtykkeerklæring:

Jeg har mottatt informasjon om masteroppgaven og gruppeintervjuet, og ønsker å stille på intervju.

Signatur Telefonnummer

Vedlegg 2: Intervjuguide

INTERVJUGUIDE til rådgivergruppen.

Et semistrukturert intervju av en gruppe rådgivere på to videregående skoler i Akershus fylkeskommune v/Siren Valvatne

Arbeidstittel:

Grunnkompetanse – som grunnlag for verdsatt sosial rolle i arbeidslivet?

"Å legge til rette for å lære, til å bli utdannet og til å bli et produktivt medlem av samfunnet har historisk vært sett på som skolens kjerneoppgave."

Problemstilling

Hvordan kan man unngå å "produsere klienter" i videregående yrkesopplæring?

Forskningsspørsmål:

- 1 Hvilke **muligheter** har videregående skole for å gi elever som strever med å fullføre og bestå teorikravene, utdanning som er hensiktsmessig i forhold til krav og muligheter i arbeidslivet?
- 2 Hvilke **erfaringer**, både muligheter og hindringer, er gjort med å skaffe opplæringsavtaler for elever som ikke har mulighet til å bestå fagene som kreves for å få fagbrev/yrkeskompetanse?
- 3 Hvilke **holdninger** har skolen til betydningen av formalisert kompetanse for elever med funksjonsnedsettelse og hvilken verdi tenker skolene at ordinært arbeid har for disse elevene?
- 4 På hvilken **måte** bidrar videregående skole til at elever som ikke har forutsetning for å bestå alle fag får en verdsatt sosial rolle i arbeidslivet og samfunnslivet etter endt utdanning?

1. Innledning:

Forklare hensikten med intervjuet
fortelle hva jeg er interessert i å få vite noe om
anonymitet og hvordan jeg vil behandle datamaterialet/båndene.

2. Bakgrunnsinformasjon

- Kan dere fortelle meg om skolen?
 - Antall elever og ansatte
 - Hvilken kunnskap har de ansatte om krav og forventninger i arbeidslivet?
 - Skole – hjem samarbeid
 - Geografisk beliggenhet, lokalmiljø
 - Utdanningstilbud på de yrkesfaglige utdanningsprogrammene,
 - Organisering av PTF eller annen praksis
 - Antall elever som har spesielt tilrettelagt opplæring

3. Elevene

- Hvem er de elevene som strever med å fullføre og bestå yrkesfagene?
 - Hvilke utfordringer har elevene
 - (kognitive / psykososiale / sosiale handlingskomp)
 - Bruk av ressurser knyttet til spesialundervisning
 - Beskriv en av elevene dine som strever med å fullføre

4. Organisering

- Hvordan organiserer dere tilbudet til elever som strever med å fullføre og bestå?
 - Følger de vanlig oppbygging
 - Normert tid?
 - Prioritering av fag, omprioritering av 25 %, yrkesretting av fellesfag?
 - Bruk av bedrifter/praksis/PTF?
 - Muligheter for å bruke tid på programfag
 - Ressurstilgang?
 - Har dere eksempler på hvordan dere jobber med avgangselevne for å gjøre dem i stand til å ha en jobb

5. Opplevelse av utdanningstilbudet

- Hvordan opplever dere det utdanningstilbudet dere gir disse elevene, i forhold til den kompetansen som kreves i arbeidslivet?
 - Beskriv en hverdag
 - Beskriv hvordan dere jobber med sosial handlingskompetanse
 - Fortelle om en elev som har vært her i to eller tre år, hva var de kritiske faktorene.
 - På hvilken måte kan dere se om opplæringskontrakt er en vei til ordinært arbeidsliv?
 - Opplever dere hindringer i tradisjonell oppbygging av yrkesutdanningene og i så fall på hvilken måte
 - Hvordan oppleves fellesfagene?
 - Hvordan er samarbeidet med lokale bedrifter
 - Er PTF nyttig i forhold til fremtidig opplæringskontrakt?
 - Eksempler på tiltak
 - Hva preger opplæringen som gir grunnlag for opplæringskontrakt og grunnkompetanse?
 - Hvilken interesse opplever dere at det er i arbeidslivet for å ta i mot elever med individuelle opplæringsbehov?
 - Har dere eksempler på at bedrifter har verdiskaping ved hjelp av ansatte med funksjonsnedsettelse?
 - Hvordan forstår dere "Kultur for tilpasset opplæring".
 - Er det ulike faser eller milepæler i progresjonen i opplæringen

6. Grunnkompetanse

- Hvordan forstår dere begrepet Grunnkompetanse?
 - Brukes begrepet?
 - Hvilke mål har elevene når de starter? Skjer der endringer underveis?
 - Bruker dere opplæringskontrakter og hvem følger opp dette?
 - Hvem kan nyttiggjøre seg denne muligheten og hvem er den tenkt for?
 - Hva er hindringene for utnyttelse av denne muligheten fremfor varig tilrettelagt arbeid eller uføretrygd
 - Hvilke erfaringer har dere med opplæringskontrakter?
 - Kan dere si noe om hvordan dere arbeider for å få til opplæringskontrakter

- Hvordan samarbeider dere med opplæringskontorene, NAV og fylkeskommunens fagopplæringsavdeling?

7. Betydning av formalisert kompetanse

- Hvilke tanker har dere om betydningen av formalisert kompetanse for elever som har en kognitiv eller psykososial funksjonsnedsettelse?
 - Hvilket verdisyn opplever dere at skolen har mht denne elevgruppen og verdien av å fullføre utdanning?
 - På hvilken måte synes verdiene til skolen? Kan dere komme med noen eksempler?
 - I hvilke situasjoner vises verdiene man har, slik dere opplever det?
 - Hva gjør dere når elever ikke består teorifag?
 - Hvilke holdninger har ledelsen med tanke på arbeidet med denne elevgruppen
 - Hvordan opplever dere ansattes holdninger til elevgruppens behov for utdanning og ordinært arbeid?
 - Hvordan opplever dere elevenes syn på seg selv og fremtidig rolle i arbeidslivet?
 - Hvilken rolle har NAV
 - Hvordan opplever dere fagopplæringen og opplæringskontorenes syn på elevenes behov for formalisert kompetanse
 - Kan dere si noe om hvordan det går med disse elevene etter endt skolegang og hvilken rolle de får i samfunnet?
 - Hvilke tanker får dere ved følgende påstand: «videregående skole bidrar til å skape NAV-klienter»