



## **Frafall i den videregående skolen**

Det 11. skoleår – et hinder i søken etter mening?

*Hva skjer i møtet mellom det 11. skoleår og den fenomenologiske kropp? Hva vil dette ha å si for elevens søken etter mening, og hva kan en eventuell meningsfattigdom si oss om frafallet fra de yrkesfaglige studieretningene?*

PED-3900

*Andreas Galåen*

*Mastergradsoppgave i pedagogikk  
Det samfunnsvitenskapelige fakultet  
Institutt for Pedagogikk og Lærerutdanning*

*Universitetet i Tromsø*

*Høsten 2008*



0.0	Forord	1-2
1.0	Innledning	3-6
1.1	Problemstillingen	6
1.2	Begrepsavklaring	6
1.2.1	Frafall	7-8
1.2.2	Den fenomenologiske kroppen	8-9
1.2.3	Pulten	9-10
1.2.4	Yrkesfageleven	10-11
1.2.5	Mennesket som meningssøkende vesen	11-12
1.2.6	Praksis	12-15
1.3	Begrensninger	15
1.3.1	Elevmangfoldet	15-16
1.3.2	Kjønn	16
1.3.3	Sosioøkonomiske og andre variabler	16-17
1.4	Oppgavens struktur	18-19
2.0	Frafallsproblemet	21
2.1	Statistikk om frafall	21-23
2.2	Mulige grunner til frafall	24
2.2.1	Frafall - en søken etter mening?	24-26
2.3	Norsk Rektorlag om den videregående skolen	27-29
3.0	Problemet - møtet mellom en søkende fenomenologisk kropp og det 11. skoleår	31
3.1	Forventinger til fortsettelsen	31-32
3.2	Frafall i det 11. skoleår	32-35

3.3	Møtet mellom kropp og skolebenk i en skole fattig på mening	35-36
3.3.1	Et valg mot mestring	36
3.3.2	Møtet med det 11. skoleår	36-37
3.3.3	En reflektert elev	38-39
3.3.4	Verksted- og kateterlæring	39-40
3.3.5	En ytterste konsekvens	41-42
4.0	Mening og forståelse i elevens hverdag	43-44
4.1	Dasein	45
4.1.1	Utleggelse	46-48
4.1.2	Fra mening til forståelse	49-50
4.2	Å miste seg selv - gunst og ugunst	51-52
4.3	La seg selv komme til syne	52-56
5.0	Metode	57-58
5.1	Forforståelsens betydning	58-59
5.2	Forforståelsens i det kvalitative intervju	59-60
5.2.1	Intervjuundersøkelsens stadier	60-61
5.2.2	Kort om intervjuundersøkelsens syv stadier	61
5.2.3	Tematisering	61-63
5.2.4	Planlegging	63-64
5.2.5	Intervjuing	64-66
5.2.6	Transkribering og analyse	66-69
5.3	Forforståelse hos informanten	69
5.4	Forforståelsen, og dens påvirkning på dette prosjektet	70-72
5.5	Etiske betraktninger	72

6.0	Analyse av intervju - hva sier elevene selv?	73-74
6.1	Intervjuene - i samtale med tidligere elever	74
6.1.1	Intervjurundens tilblivelse	74
6.1.2	Intervjuet	75
6.2	Det de sa, og hva vi kom frem til	75-76
6.2.1	Forventinger til videregående	76-77
6.2.2	Meningstørke	77-78
6.2.3	Kropp og hodet på samme sted	79-81
6.3	Andre påstander om frafall	82
6.3.1	Villedende veiledning	82
6.3.2	Sykdom	82-83
6.3.3	Lærerrelaterte problemer	83-84
6.3.4	Ansvar for egen læring	84
6.4	Etiske og metodiske betraktninger rundt samtalene	84-85
7.0	Sluttkommentar	87
7.1	Status quo – endring i sikte?	87-88
7.2	Et steinkast fra utgangspunktet	88-90
7.3	Sammenfatning	90
7.3.1	Et åpenbart spørsmål	90-91
7.3.3	Et åpenbart svar?	92
7.3.4	Konklusjon	92-94
8.0	Kildeoversikt	95-99



## 0.0

### Forord

Denne oppgavens tema, frafall, kanskje nytt for noen. For andre vil det være gammelt nytt, noe som ikke trenger bety at det er uinteressant! Slik er det heller ikke for skriveren av denne teksten. Teksten skrives i et motivert ønske om å finne svar på antagelser og undringer skriveren selv sitter med, nå i forkant av tekstens tilblivelse. Det er et prosjekt som blir til mens ordene treffer arket. Ja, faktisk er det så enkelt. Det er en ryddeprosess, hvor tankene sorteres ned på et ark og i neste øyeblikk overrasker skriveren med sin tilstedeværelse. Skriverens tanker er ikke uvanlige tanker. Det er stort sett undringer rundt et tema vi alle kan undre rundt. Men skriveprosessen er også så mye mer. Det som skjer, tilsvarende med det Heidegger, i Merleau-Pontys tolkning, svarer når han blir spurt hva *fenomenologiens* oppgave er og hva den skal ”la komme til syne”...

... Åpenbart det som i første omgang og for det meste ikke viser seg, det som er skjult i forhold til det som i første omgang og for det meste viser seg, men som på samme tid hører vesensmessig med til det som i første omgang og for det meste viser seg, nemlig slik at det utgjør dets mening og grunn (Merleau-Ponty 2000:111).

Skriverens gevinst fra skriveprosessen er å få ut det som vi ikke så lett ser eller får med oss når vi tenker på ting. Skriveprosessen gjør det mulig å se bak det en undres over, og kanskje få frem det skjulte, det som ikke har blitt nevnt. – det ”*som på samme tid hører vesensmessig med til det som i første omgang og for det meste viser seg*”.

Det er også andre faktorer enn den initiale undringen som skal til for å skrive en masteroppgave. *Den gode følelsen* må også være med, men av og til er det lett å miste nettopp den. Uten den er det også vanskelig å finne motivasjon, lyst og ”gjøre-glede”. Prosessen, det å skulle skrive en masteroppgave, er en prosess hvor den gode følelsen må kjenne sin besøkelsestid. Når man ikke føler man har noe å si eller noe å gi, må man gjøre som maleren – man må ta seg tid til å bli *overveldet*:

Ute i skogen har jeg igjen og igjen følt at det ikke var jeg som betraktet den, enkelte dager har jeg følt at det var trærne som betraktet meg, som talte til meg... Jeg var der og lyttet... Jeg tror maleren må la seg gjennomtrengte av universet og ikke selv ville gjennomtrengte det... Jeg venter til jeg blir overveldet, begravet i mitt indre. Kanskje maler jeg for å grave meg opp igjen. (G. Charbonnier i Merleau-Ponty 2000:29)

Prosjektet er og har vært tidkrevende, og i perioder ett ork – i påvente av overveldelsen. Den kommer og går litt som det passet den best. Det var også en overveldelse som startet det hele. Den følelsen, av at noe hadde ”talt” til meg, var motivasjonen. Noe hadde kommet til meg og gjort meg som skriver til et medium for et budskap. Jeg *skrev* meg ut av denne overveldelsen. Den ble borte igjen, men det var mer å hente. Den gode følelsen av at noe var usagt kom tilbake. Det har vært en lang prosess, med iver, skuffelse, venting og motivasjon.

Jeg vil gjerne bruke noen linjer her til å si takk til alle som har hjulpet meg med å fullføre dette skriveprosjektet. De første som skal ha takk, er Christian Claussen, Torhild Fossbakken, Marit Haagensen, Silje Kulvedrøsten og Rikke Marker. Takk for uvurderlig hjelp med korrekturlesing og konstruktiv kritikk de siste ukene. Tusen takk! Det er også på sin plass å rette en stor takk til Edmund Edvardsen, som har vært veilederen min gjennom hele prosjektet. Takk skal du ha. Sist, men ikke minst, vil jeg si takk til alle venner og kolleger på lesesalen. Takk for den gode stemningen, og lykke til videre!



## 1.0

### Innledning

Gjennomført videregående opplæring er noe vi setter høyt i vårt samfunn. Det skal fortelle andre at vi har lært, og at vi har utviklet oss gjennom skolegang. Det er et bevis på vår utvikling fra barn til ungdom, ja kanskje til og med fra ungdom til voksen. Det er også *forventet* av oss, ettersom videre utdanning og jobbmarkedet søker kvalifiserte kandidater. Ikke nok med at det forventes av oss, det er jo også slik at det er en *mulighet*. Det er et tilbud vi burde verdsette. Det er et privilegium. Vi har til og med muligheten til å spesialisere oss inn på det som kan interessere oss. Men selv om det i utgangspunktet er et godt tilbud, og kanskje *fordi* det forventes av oss, er det mange som ikke mestrer videregående like godt.

Statistikken forteller oss at elever i den videregående skolen faller fra. Spesielt de yrkesfaglige studieretningene har opplevd at store deler av elevmengden ikke fullfører sin opplæring på normert tid, eller at de i det hele tatt får vitnemål eller fagbrev. Dette viser en undersøkelse gjort av Statistisk Sentralbyrå (2006b), hvor vi ser at nært to av tre elever (64 %) på yrkesfaglige studieretninger, i løpet av normert opplæringstid, ikke fullfører. De studieforberedende linjene har en klart bedre statistikk, hvor hver fjerde elev (26 %) ikke fullfører på normert tid. Blant elevene på yrkesfag er det 30 % som fullstendig avbryter opplæringen sin, mot 7 % fullstendig avbrudd blant de studieforberedende linjene. I tillegg stryker 6 % av elevene på yrkesfag på fagprøven og får dermed ikke studie- eller yrkeskompetanse. Studieforberedende linjer har også 6 % av elevmassen i en tilsvarende kategori. Det skal sies at også frafallet ved studieforberedende studieretninger utgjør en god del skjebner per år. Teksten vil likevel fokusere mest på frafallet vi ser i yrkesfaglige studieretninger. Et åpenbart spørsmål viser seg: hvorfor faller så mange yrkesfagelever bort?

En viktig del av det å skulle fullføre en videregående opplæring, er at man føler seg hjemme på skolen. Med det menes hvorvidt ens forventinger til skolen samsvarer med realitetene, og elevens evne til å tilpasse seg eventuelle avvik fra det som var forventet. De samme tilpasningene må også bli tatt høyde for av skolen som tar imot disse elevene. Dette gjelder spesielt når elevene skal inn i videregående opplæring. Det er mange ulike elever,

med avvik seg i mellom og i forhold til skolens struktur. Kjønn, kulturtilhørighet, livssyn, oppdragelse og elevens egne interesser er alle viktige faktorer som kan påvirke skolehverdagen. Disse faktorene, og flere med dem, kunne vært interessante å se nærmere på. Det vil likevel være mer hensiktsmessig å se på hva elevene, både de som fullfører og de som faller fra, har til felles.

Hva er det så de har til felles? Vel, dette vil vi komme nærmere inn på etter hvert, men i all enkelthet kan vi nevne to begreper. Det er da snakk om *forståelse* og *mening*. Disse er begreper vi kjenner fra dagligtalen, men som vi kanskje ikke tenker så nøye gjennom. Denne teksten skal i så måte sette fokus på en søken etter nettopp forståelse og mening i sammenheng med mestring av egen hverdag. Forståelse søkes i et forsøk på å finne mening med det vi har gjort tidligere, det vi driver med i dag, og det vi skal gjøre i fremtiden. Om vi forstår de mennesker, gjenstander og situasjoner vi utsettes og utsetter oss selv for, vil vi også forstå mer av vår egen tilværelse. Denne er en tilværelse hvor vi alltid må forholde oss til fortiden, nåtiden og en fremtid som vi også må sørge for at blir best mulig. Vi må sørge for oss selv, og vårt eget liv. Eller som det også kan sies; vi må feie for egen dør. Det er ingen som gjør den jobben for oss. Eleven som er på vei ut av ungdomsskolen og inn i den videregående skolen, befinner seg i en slik situasjon. Han og hun skal sørge for sin egen fremtid. Sagt litt kronglete; de må derfor *forstå hva* som må gjøres for å kunne se *meningen med hvorfor* det skal gjøres. Det handler tross alt om et valg av retning i livet som eleven tar ved å starte på en gitt opplæring. Det er i et ønske om å finne mening med det livet en lever at en tar sitt valg. Kan vi si at valgene vi tar i livet er et forsøk på å realisere seg selv? Vi kan jo ha den tanken i bakhodet gjennom teksten. Selv om vi skulle si at vi er på en selvrealiserende reise, betyr ikke det at vi har full kontroll over det som skal skje. Heller tvert i mot. En viss forståelse av hva man gir seg ut på er nok tilstede, men den er ikke nødvendigvis korrekt. Subjektive forventinger til, for eksempel, elevhverdagen ved de ulike yrkesfaglige studieretningene kan bli brutt når realiteten står foran en. Den forståelsen blir da et hinder for eleven, som må starte om igjen med en ny forståelse av hvilke utfordringer som venter.

Om dette virker diffust, skal det også sies at det *er* nettopp det. Forståelse og mening er ikke begreper som følger hverandre eller kan skilles fra hverandre så rent lett. Vi må se mening med det vi driver med for i det hele tatt makte å søke en forståelse av det vi blir presentert for. Vi ser ikke nødvendigvis meningen med lærdom før vi selv kommer i kontakt med bruken av den lærdommen, i alle fall ikke i et hermeneutisk lys. Vi kan her trekke en tråd over til *den hermeneutiske sirkel* som jo omhandler nettopp dette. For å forstå noe som har mening må vi alltid fortolke delene ut fra en viss forhåndsforståelse eller forforståelse av helheten som delene hører hjemme i. Vår forståelse av delene vil igjen virke tilbake på vår forståelse av helheten. Delene forstås ut i fra helheten, og helheten ut fra delene i en stadig vekselvirkning (Intermedia.uio.no, 2007). Det er i en slik frem-og-tilbake-vurdering vi danner oss en forståelse av meningen med det vi står ovenfor. I denne søken vil mange møte veggen dersom, eller når, de ikke finner det de leter etter. Det er her vi kommer inn på tekstens hensikt - vi må finne ut hvordan et valg mot mening, kan bli et valg mot frafall. Altså, hvordan et valg etter å finne mening blir et valg som ender med frafall.

En annen ting elevene har til felles, er at de alle har *kropper* som skal inn i et system. De skal inn i en skole som skal forme dem og gjøre de til kvalifiserte elever. Det er her snakk om kropper forstått som mer enn kjøtt og blod. Det er kropper med erfaringer, ønsker, drømmer, lærdom og begrensninger. Alle elevene har sin egen kropp, som søker mot det denne kroppen mestrer. Til felles har elevene også et allerede langt skoleliv i møte med *pulten*. Er det et møte med den, også på videregående, som kan vise seg å påvirke hverdagen nok til at han og hun faller ut av skolen? Den fysiske kroppen kan godt holdes ved pulten, men elevens *fenomenologiske kropp*, kan stritte imot. ”Der det er noe å gjøre” er en tilværelse hvor kropp og hode jobber sammen. Mange kropper fungerer bedre slik. Pulten, og dens primært kognitive preg, blir en motsetning til en slik tilværelse. Pulten kan derfor være et sted hvor eleven ikke finner mening, og den blir forsøkt byttet bort.

Dette er noe av utgangspunktet for denne teksten. Er det slik at elever på yrkesfag møter pulten, et hinder de gjerne skulle sett seg foruten, og som en konsekvens dermed ikke mestrer sin egen hverdag godt nok til å holde seg i skolen? Reform 94 gjorde i sin tid at det første året med videregående yrkesopplæring ble preget av mer allmennteoretiske fag som

matematikk, norsk og engelsk. Dette har vært med på å gjøre elevens første møte med yrkesfag til et *11. skoleår* (Vambheim, 2007) Som en følge av dette kan det tenkes at et møte med yrkesfagene også ble mer pultorientert enn elevene hadde trodd. Dette vil også kunne forklare hvordan begrepet ”det 11. skoleår” oppstod. Det er interessant å finne ut om møtet mellom den fenomenologiske kroppen og det 11. skoleår kan si oss noe om hvorfor elevene faller ut av yrkesfaglig videregående opplæring. Om vi forstår elevens forhold til pulten som noe mer enn bare et tilfelle av pult-tretthet, kan vi begynne å forstå hvorfor det 11. skoleår kan bidra til å generere frafall. Skriveren tror ikke at alle elevene som faller fra gjør det bare på grunn av pult-tretthet, men at det 11. skoleår kan påvirke elevens søken etter mening. Tekstens problemstilling blir derfor som følger:

## 1.1

### **Problemstillingen**

*Hva skjer i møtet mellom det 11. skoleår og den fenomenologiske kropp? Hvordan berører dette møtet elevens søken etter mening, og hva kan en eventuell påvist meningsfattigdom si oss om frafallet fra de yrkesfaglige studieretningene?*

Problemstillingen vil bli sett på i lys av teorier skriveren finner aktuelle. I tillegg vil skriveren kaste lys på problemstillingen ved å se hva vi kan finne i samtale med ungdom som selv har kommet med i frafallsstatistikken.

## 1.2

### **Begrepsavklaringer**

Innledningsvis vil skriveren presentere sine tanker rundt noen av begrepene denne teksten gjør bruk av. Dette gjøres for å gi leseren et inntrykk av begrepene som skriveren selv sitter med. Det vil i løpet av denne teksten bli snakk om mange begreper og uttrykk vi gjør bruk av i vår dagligtale. Vi bruker mange av disse uten egentlig å ha satt oss inn i betydningene bak dem. Vi, som språkets redskap, er fanget i språket i den forstand at vi kun kan gjøre bruk av det språket gir oss. Vi er bundet til vårt språk, og kan i så måte ikke forvente at det ikke foretas ulike språklige feilskjær. Derfor synes det nødvendig å gå inn på noen begrepsavklaringer. Vi ser først på *fracfall*, før vi går videre med *yrkesfageleven*, *den fenomenologiske kroppen*, *pulten*, *mennesket som meningsseekende vesen* og til slutt *praksis*.

### 1.2.1

#### **Frafall**

Den mest sentrale begrepsavklaringen er den om frafall. Det finnes ulike typer frafall, og vi gjør feil dersom de omtales som en og samme sak. Når det er sagt, det skal likevel være snakk om frafall som ett fenomen. Leser og skriver må bare bli enige om hva som legges i bruken av begrepet utover i teksten.

Frafall vil i denne teksten omhandle alle elever som ikke fullfører den videregående opplæringen de har valgt, til normert tid. Dette, siden det kan skilles mellom ulike kategorier av frafall. Vi kan her foreslå en oppdeling i tre kategorier: *Frafall 1* gjelder alle elever som ikke fullfører på normert tid. Denne kategorien omhandler frafall fra normert studieforløp på generell basis. *Frafall 2* omhandler alle elever som fullstendig avbryter videregående opplæring. Dette er med andre ord de som ikke fullfører, og som for eksempel velger å gå ut i jobb. Til slutt er det kategorien *Frafall 3* som omhandler de som blir forsinket i opplæringen av ulike grunner. Det er her snakk om de som bytter studieretning etter en viss tid basert på et bevisst valg, eller andre grunner som gjør at de trenger lengre tid på å fullføre. *Frafall 1* er i så måte en samlekategori for *Frafall 2* og *3*. Årsaken til at en slik deling ikke finner sted videre gjennom teksten, er at det ikke er tilgjengelig data som gir gode nok indikasjoner for hvorfor eller hvordan elevene blir forsinket eller slutter.

Noen vil nok undres over hvorfor forsinket opplæringsløp tilsier frafall. Dette forklares rett og slett med at det er til belastning for både elev, skole og samfunn. Feil valg av studieretning i utgangspunktet, for eksempel basert på for dårlig veiledning, vil kunne forklare noe av den forsinkelsen som forekommer. Veiledning som blir gitt ungdomskolelever vil derfor i utgangspunktet være noe vi må ta et oppgjør med. Likevel er det, i følge SØF-rapporten "Frafall i videregående opplæring" (Byrhagen, Falch og Strøm, 2006), avbrudd fra videregående opplæring som forklarer det generelle frafallet mer enn det å bytte studier eller å stryke i fag. Med andre ord, *Frafall 2* forklarer *Frafall 1* mer enn *Frafall 3* gjør det. Det er derfor avbrudd fra videregående opplæring (*Frafall 2*) vi vil se mest på i denne teksten. *Frafall 1* er frafall generelt, mens *Frafall 2* er det som 30 % av yrkesfagelevne i 2000-kullet gjorde: de avbrøt sin opplæring (Statistisk Sentralbyrå,

2006b). Knyttet opp mot problemstillingen kan vi spørre oss: kan møtet mellom den fenomenologiske kropp og det 11. skoleår bidra til å forklare hvorfor elever avbryter sin opplæring?

Skriveren vil også legge til at frafall ikke trenger å bety at ungdommen bokstavelig talt *faller* ut av skolen. Man faller hvis noen dytter en, eller hvis man sklir på isen. De som slutter på skolen tar et bevisst valg. Frafallet kan være et valg, ja til og med et som gir mening. Et bortvalg av skolen, som ikke er et passivt fall bort fra noe. Vi kommer tilbake til dette senere i teksten.

### 1.2.2

#### **Den fenomenologiske kroppen**

Selv om vi alle er forskjellige, og aldri vil bli like, er likevel noen utfordringer felles for de aller fleste av oss. Et eksempel på det er skolen. De fleste barn, om ikke alle, kommer inn i skolen og blir der en viss tid. De institusjonaliseres, integreres og skal opplæres. Det er mye som skal læres, og det finnes forskjellige måter å tilegne seg ulike typer kunnskap på. Barna, som med tiden skal bli elever, vil også ha personlige forutsetninger for de forskjellige måtene å tilegne seg ny lærdom og kunnskap på. Noen lærer best ved å bli fortalt, noen ved å gjøre, andre ved å se på og imitere, mens atter andre lærer best gjennom en kombinasjon av disse. De har ulike forutsetninger og ulike *kropper*. Kroppen er her ment som noe mer enn bare en kropp av kjøtt og blod.

Vi kommer her innom *fenomenologien*, hvor den franske filosofen Maurice Merleau-Ponty er blant bidragsyterne. Fenomenologi er en filosofisk retning som kort sagt omhandler hvordan vi er i kontakt med verden, og hvordan vi er den bevisst (Rasmussen, 1996). Merleau-Ponty mente at vi aldri har en ren bevissthet ovenfor verden, men at vi alltid har en bevissthet som er "*på gådefuld vis blandet op med kroppen*" (ibid.:9). Kroppen er da heller ikke bare en ren kroppslig masse. Den er sammenvevd med bevisstheten om verden og ens egen eksistens (ibid.). Vi er med andre ord i verden, og bevisste om den, gjennom kroppen. Likevel er kroppen ikke et objekt eller instrument vi bruker til å føre informasjon til vår bevissthet. Kropp og bevissthet utgjør en enhet.

Om vi går tilbake til å se på eleven, kan vi si at denne enheten blant annet er hans forståelse av hva han er i stand til, og hva han har fått til i fortiden. Det er elevens opplevelse av sin verden, sin plass i den og utgangspunkt for videre mestring og feiling. Det er den kroppen eleven handler med, og som også blir sett av andre. Det er eleven som kulturell påviser og budbringer, med elevens mangfoldige ballast av erfaringer og opplevelser, ferdigheter og mangler. Denne kroppen er elevens sted å se verden fra, og det er dette blikket på tilværelsen som skal inn i skolen. Kroppsbegrepet er i denne teksten til sammenligning med begrepet om kropp Edvardsen (2004), inspirert av bl.a. Merleau-Ponty kaller *den fenomenologiske kroppen*. Denne kroppen ”er verden slik kroppen persiperer den, mitt levde livs verden, på godt og vondt” (ibid.:27). Denne kroppen ser verden annerledes enn det vi er vant til å omtale som den fysiske kroppen av kjøtt og blod. Den fysiske kroppen forholder seg til det Edvardsen kaller et ”her”, mens den fenomenologiske kroppen representerer det den har opplevd, det den er, det den drømmer om og det den skal bli. Ut ifra en slik forståelse av kroppen, blir mange skoletimer ”gjennomført av den fysiske kroppen limt til pulten og med den fenomenologiske kroppen på pinebenken” (ibid.:29). Det er en kropp som fysisk passer inn, men som drømmer seg bort, og ikke alltid føler den er på rett plass. Det er en kropp som i tankenes flukt fra undervisningen blir med ut i fantasien. Den er ikke en kropp adskilt fra hodet, tankene, drømmene, ønskene. Den er med dit hvor den trives best, og hvor den finner mening. Det er denne kroppen som kan komme til å slite i møtet med *pulten*.

### 1.2.3

#### **Pulten**

Om skolen har det blitt sagt så mangt. Blant annet at den er ”*et sted for tekstnær og desituert læring, isolert fra aktuelle områder for anvendelse av det som skal læres*” (Saugstad, 2003:311-312). Hva det her er snakk om skal vi komme nærmere inn på, og vi skal se at det vil ha konsekvenser. Det skolen tilbyr, blir forventet mestret av eleven. Ulike kropper mester ulikt, men skal i skolen mestre tilnærmet samme hverdag – en hverdag som i stor grad tilbringes ved pulten. Dette er et sted hvor elever skal øve seg i blant annet matematikk, hvor de skal sitte stille, følge med og lytte til lærerens kloke ord. Det er en hverdag fylt med abstrakt og generell lærdom, med ofte diffuse læringsmål (ibid.:311).

Saugstad mener i denne sammenheng at skolen har et ”*liv-lære-problem*”:

Skolens ’liv-lære-problem’ innebærer, at det stof, der skal læres, let bliver abstrakt og generelt. Eftersom det heller ikke ligger et umiddelbart krav om, at viden skal omsættes i praksis, inviterer dette samtidig til at rette fokus mod generelle kundskaper og at tilrettelægge lærerstoffet dekontekstuelt (ibid.).

Mange elever mestrer pulten. Ja, de kan stortrives, fordi de da kan gjøre det de er flinke til. Men skolen ønsker å ta vare på alle elevens potensial. Hver elev, hver kropp, har sin arena hvor de kan vise seg frem. Likevel er det slik, at hvor den ene mestrer kan den andre mistrives, og hver dag støter både elever og andre på ulike hindringer. Noen banale eksempler vil være trapper, høye gjerder, eller andre fysiske hindringer. Disse kan vi forsøke og unngå. Det kan være ulike grunner til at vi ikke mestrer de, og vi finner andre løsninger. Vi tar heisen i stedet for å gå i trappen. Det samme kan gjelde sport, eller ulike sosiale sammenkomster. Vi søker bort fra det vi ikke mestrer. Pulten, med lærebok og tavle, er eksempler på andre hindringer vi møter. Rettere sagt, pulten kan være en kilde til opplevelser av kroppen som en kropp til besvær.

Pulten er her et symbol på *tekstens* arena. En tekst som tar over for konteksten, og gjør pulten til et sted for *øvelse*, i stedet for *utøvelse*. Skriveren gjør her bruk av Edwardsens (2004) begreper om *øvelse* og *utøvelse*. De forklarer ganske enkelt forskjellen på to ulike måter man kan læres opp og lære på. Mye av skolens undervisning skjer som nevnt, atskilt fra lærdommens anvendelsesarena. Det blir noe som skjer atskilt fra den ekte verden. Slikt ”skolearbeid” blir *øvelse*, ikke *utøvelse* (ibid.:30). *Utøvelsen* representere handlingens arena, hvor kroppen får være der den vil være, ”der det er noe å gjøre” slik Merleau-Ponty sier det (Edwardsen, 2007). En frustrasjon over skolearbeidets *øvelsespreg* kan ligge til grunn for mye av mistrivselen enkelte elever føler ved pulten. Dersom heisen er alternativet til trappen, hva er alternativet til pulten?

#### 1.2.4

##### **Yrkesfageleven**

Hva vet vi om yrkesfageleven? Hva vet vi om elevens bakgrunn, før han eller hun ble yrkesfagelev? Skriveren antar at elever som velger yrkesfag, gjør dette fordi de vil prøve seg ut innen andre felt enn det skolen tidligere har kunnet tilby. Dette vil vi komme tilbake



til senere i teksten, hvor det kommer frem at elever blir yrkesfagelever av ulike grunner. Yrkesfageleven vil heretter bli referert til som YF-eleven, og AF-eleven vil referere til elever ved studieforberedende linjer.

Mange YF-elever som skriveren selv kjente, var personer som alltid var i gang med noe. Det var en giv etter å sette i gang, og det var alltid snakk om konkrete ting. Det er muligens uheldig å skulle basere en teksts oppfattelse av YF-eleven på skriverens personlige opplevelse av en gruppe mennesker. På en annen side er det kun dette inntrykket som var skriverens da denne tekstens første ord ble skrevet. Er det fordommer som har skapt dette bildet? Det er mulig, men det er i alle fall ikke snakk om noen fordommer med negativt fortegn. Når det er sagt, skal det også nevnes at skriveren i utgangspunktet ser YF-eleven som misforstått. Mange vil nok være raske til å stemple YF-eleven som lite skoleflink, og som slapp og lat. Ja, kanskje også dum? Dette kommer nok av at mange som havner på yrkesfaglige studier på videregående ikke var blant dem som gjorde det best på ungdomskolen (Kunnskapsdepartementet, 2006a:52). I alle fall ikke i ”statusfag” som for eksempel matematikk, norsk og engelsk – fag som settes høyt i mange sammenhenger. Denne tekstens underliggende oppgave er å formidle et budskap om nettopp dette. Selvsagt vil mange elever bli stemplet som mindre vellykket, dersom kriteriene for suksess ligger feil i forhold til den kommende YF-elevens evner. YF-eleven blir, slik skriveren ser det, misforstått. Det handler ikke om å være håpløs, eller evneveik. Det handler om å være satt bak en pult, når hele mennesket søker bort fra en slik tilværelse. Ikke på grunn av latskap eller tafatthet, men på grunn av en søken mot det som for han eller henne gir mening. Enkelte YF-elever er han eller hun som har vansker med å se mening i mye av det skolen tidligere har gitt, og som er på leting etter noe annet.

### **1.2.5**

#### **Mennesket som meningsøkende vesen**

Et viktig begrep i denne teksten er *mening*. Det er litt vanskelig å forklare så alt for mye om begrepet i korte trekk, siden begrepet er såpass omfattende som det er. Her i innledningen vil skriveren bare poengtere enkelte ting ved utsagnet om at mennesket er et meningsøkende vesen, i håp om at det kan forberede leseren på videre bruk av meningsbegrepet.

Når vi skal se på begrepet *mening*, gjøres dette ved å pirke litt i overflaten av det Martin Heidegger snakker om, nemlig hvordan vi forstår verden vi lever i, og hvordan vi finner mening med det vi gjør. Om vi skal forstå problemet som henger over YF-eleven, som frafallet vel kan sies å være, og som også er denne oppgavens tema, må vi se på hvordan vi mennesker møter verden. Vi møter den i en søken etter å finne mening, og vi må forstå verden for å trives i den. Vi ser alle verden forskjellig, og det er akkurat det vi alle har til felles - vi møter verden ulikt. Derfor er det *vår egen* mening vi må finne for å kunne se noe som meningsfylt. Vi må forstå verden slik *vi* kan forstå den. Mangel på slik forståelse, og da også mening, vil trolig forklare noe av frafallet. Vi trenger vel alle å se mening med det vi skal gjøre?

Vår kropp er vårt første møte med en hver situasjon, og det er med kroppen vi forsøker å forstå verden. Det er også vår kropps tidligere erfaringer vi møter nye situasjoner med. Vår sinnsstemning avgjøres i så måte av vår kroppsstemning. Rettere sagt, sinnsstemningen kommer *etter* vårt møte med verden gjennom kroppen. En situasjon hvor hodet skal komme før kroppen blir derfor uekte, da vi alltid i en sånn situasjon må overkjøre en naturlig trang til å forstå. Denne forståelsen, som i følge Martin Heidegger er selve essensen i det å være menneske, er en forståelse av det å være til og forståelsen av personer og ting rundt oss, samt deres tilværelse i denne verden (Gulddal og Møller, 2002). Denne forståelsen søkes fordi det er med på å gi mening til *vår egen* tilværelse. I så måte kommer en trang etter forståelse av verden, det værende vi selv er og vår kontakt med alt det andre værende, i et forsøk på å finne mening. Mennesket kan slik sett sies å være et meningssøkende vesen.

### 1.2.6

#### **Praksis**

Vi skal nå se litt på begrepene *teori* og *praksis*. Dette er begreper som blir brukt over en lav sko, men som i mange henseender kan forstås forskjellig. Vi har vært innom pulten og de problemer vi kan se dette fenomenet potensielt representerer. Om vi da sier at elevene ved yrkesfag, og dette sies med så og si åpenbar og intensjonell bås-setting, er ”motstandere” av såkalte teorifag (eller annen form for pultvirksomhet), men tilhengere av såkalte praksisfag, vil vi måtte stoppe opp og tenke oss litt om. Selv om vi da kan ha rett når vi sier at de er

motstandere av matematikk, engelsk og norsk, av grunner vi kommer tilbake til senere, hvordan kan vi si at de er tilhengere av praksisfag uten å gjøre en grådig feil? Og hvilken feil er det snakk om? Skriveren vil nå presentere og redegjøre for denne.

Alt det vi gjør og ikke gjør, er en praksis eller å praktisere. Det finnes ikke en eneste aktivitet, fysisk eller mental, ingen handling eller mangel på sådan, som *ikke* er en praksis. Når vi gjør noe, selv når det er ”å gjøre ingenting”, gjør vi *noe*. ”Hva gjorde du i helgen”, er et helt vanlig spørsmål å få en mandags morgen. Svaret er like så normalt; ”ikke noe spesielt” eller ”vi gjorde ingenting”. Spesielt det siste svaret er like usant som det er selvmotsigende. Uansett hvor lite man gjorde, gjorde man *noe*. ”Ingenting” er kun noe som eksisterer som et begrep. Selv der hvor det er vakuum, er det *noe*. Det er ikke noe luft der, ingen gjenstander, ingen tanker eller andre ting, men det *er* et vakuum. Før dette sklir ut i en diskusjon om hvorvidt ”ingenting” eksisterer eller ikke, skal vi komme inn på dette med *å gjøre noe*. En praksis er noe som står tett til det å få utføre noe eller å gjennomføre noe. Som vi så er også det å gjøre ”ingenting” også å gjøre noe. Alt er en praksis.

Det greske ordet *praxis* omhandler det å sette noe på et teoretisk plan ut i handling (Opdal, 2006). Med andre ord, det endelige mål er handlingen. Praxis er i så måte et mer konkret begrep, for hvilket det norske begrepet ”praksis” en eller annen gang har kommet inn som et substitutt. Altså er det meget viktig å holde tunga rett i munnen når man omtaler yrkesfagelevens søken etter å gjøre noe praktisk. En praksis eller det å praktisere noe er tilsynelatende det samme som en praxis, men likevel forskjellig fra det. Dette siden man tillegger det å praktisere flere betydninger, og ofte noe fysisk, uten at det nødvendigvis er dét det er snakk om. Definisjonen på ordet *praksis* lyder som følger: *handlinger som skal tjene til virkeliggjørelse av en idé, anvendelse av en lære; utøvelse: omsette en teori i praksis* (Ordnnett.no, 2008a). Her ser vi derimot at det å praktisere noe, altså en praksis, vil si det samme som det Aristoteles mener med praxis. Er skriveren her uenig med seg selv? Nei. Det er heller snakk om at ordet praksis, eller det å praktisere noe, betyr to ting. På den ene siden er det et norsk oversettelse av praxis, som Aristoteles snakket om. På en annen side er også det samme som Aristoteles kaller *poiesis*, som betyr *å lage* eller *å skape -kunnen*, håndverk og kunst (Opdal, 2006).

Det er også mer her. Som siste del i en tredeling av sysler mennesker driver med, er *theoria* den siste Aristoteles nevner. *Theoria* går ut på ren teoretisk virksomhet, hvor sannhet er det endelige mål (Opdal, 2006). Med andre ord, det norske ordet praksis er ikke lengre et begrep som bare kan knyttes opp mot handling. Det vil si, det er nettopp *det* det kan, men ikke uten å likevel kunne bety andre ting. Vi må altså dele det opp. Siden alt vi foretar oss, i det minste i skolesammenheng, er handlinger, vil både praxis, poiesis og *theoria* være praksiser. Som eksistens er mennesket alltid eksisterende. Så lenge vi er i live, uansett *hva* vi gjør, *handler* vi. Det er en handling å tenke, det er en handling å spise, det er en handling å legge seg til å sove og det er en handling å *ikke* gjøre disse tingene. Det samme gjelder det å løpe, argumentere, gråte og ”det å gjøre ingenting”. Det gjøres av noen. Nå skal det sies at dette er satt litt på spissen. Det skriveren vil frem til er at det som gjøres av mennesker, som vi går inn for å gjøre, blir praktisert av oss. Altså, det vi gjør er alltid en form for praksis.

Så hva har vi lært av dette? Om vi har lært noe, må det være at vi må bli enige om hva det praktiske er å forstå som. Om livet ved pulten er en teoretisk tilværelse må det å komme seg ut i virksomheten, ut i en utøvende tilværelse, være en praktisk tilværelse. Men også her ser vi et problem dukke opp. En såkalt teoretisk tilværelse er også en praksis, og det er dét som menes med at alt vi gjør blir praktisert av noen. Mer korrekt blir det om vi sier at uansett hva vi gjør, så *praktiserer* vi. Man praktiserer teori, så vel som man praktiserer praxis og poiesis. Vi må derfor sette foten ned og bestemme at ordet praksis i denne teksten vil omhandle yrkesfagelevens utøvende, produksjons- og handlingsrettede virksomhet i sitt fag, og med både poiesis og praxis innlemmet i et og samme begrep, nettopp praksis. Dette gjøres i visshet om at den rent teoretiske delen av skolehverdagen praktiseres ved pulten, men at den da også er en praksis, eller en utøvelse av noe, på lik linje med de yrkesrettede fagene. Og når teorifag og teori blir omtalt, vil det derfor være i utroskap mot ordets fulle betydning. Det er like så mye en handling som noe annet, men det er en handling som skiller seg fra det å være ute i kontakt med det man lærer om, i denne forstand på lik linje med de yrkesrettete fagene. Avslutningsvis kan vi si at det ikke er praksis YF-eleven søker, men en annen type praksis enn den man finner ved pulten. Det kan derfor skilles mellom utøvende og øvende praksiser, hvor praksisfag er de utøvende og teorifag er de øvende. Dette er ikke ulikt det Edvardsen (2004) kaller utøvelse og øvelse, som vi har vært inne på

tidligere. Skriveren vil også legge til at når pulten her blir knyttet opp imot teorifagene, er det snakk om *både* allmennteoretiske fag *og* teoridelen av yrkesfagene.

### 1.3

#### **Begrensninger**

Selv ikke en så stor tekst som dette har mye plass å avse. Det blir derfor, på bekostning av budskapets bruksområde, gjort noen valg i forhold til hva som får bli med. Noen sider av sakens kjerne må vike for det skriveren har behov for og lyst til å belyse. Ikke fordi det skal skjule noen fakta eller påstander, men fordi det rett og slett må til. Det er nødvendig for at andre faktorer, ideer og tanker må få sjansen til å *kunne* gi ny kunnskap. Av og til må jo høye trær hugges ned for å la småplantene vokse. Noe av det samme kan også gjelde de aspektene av teksten som kan sies å være enkle snarveier over svært dype vann. Som for eksempel elevmangfoldet i kategorien *yrkesfagelever*. Vi skal starte med nettopp denne begrensningen, og videre se litt på andre ting som ikke vil bli gitt så stor plass videre i teksten.

#### 1.3.1

##### **Elevmangfoldet**

Når vi i denne teksten skal snakke om eleven som faller fra, må vi finne ut hvem dette er. Det vil i hovedsak være snakk om yrkesfageleven. Dette er en kategori som rommer ulike elever fra ulike fag. Hvem er så denne eleven?

Å skulle skrive om yrkesfageleven, og samtidig skille mellom alle 12 fagretningene, vil bli en meget komplisert oppgave. Teksten vil derfor omtale elevene fra yrkesfag under samme kategori; YF-eleven. Ved å gjøre dette står skriveren i fare for å sette enkelte elever i en bås de ikke hører hjemme i. Derfor er det viktig å huske at YF-eleven kan være elever fra svært ulike fagmiljø, hvor det også er varierende grad av frafall sammenlignet med andre steder. Likevel har de felles en opplæring som skal sette de nærmere produksjon og arbeidslivet.

Det er ikke til å unngå at elever på ulike studieretninger kan ha ulike forutsetninger for å

mestre skolen<sup>1</sup>, eller andre ting de møter. Folk er jo tross alt forskjellige. Helt kort vil skriveren her nevne noe angående sammenhengen mellom studieretning og frafall. Denne sammenhengen må justeres med hensyn til hvilke elever som går på de ulike retningene. Elever med høye karakterer fra grunnskolen har større sannsynlighet for å gjennomføre videregående opplæring enn elever med lave karakterer fra grunnskolen. Samtidig har elever med lave karakterer større sannsynlighet for å søke seg til yrkesfaglige studieretninger enn elever med høye karakterer. For å kunne si noe om sammenhengen mellom studieretning og frafall i videregående opplæring må man derfor ta hensyn til at elevsammensetningen er svært ulik på de ulike studieretningene. Det viser seg også at når man sammenlikner elever med like karakterer og likt utdannede foreldre, reduseres betydningen av studieretning for frafall. Likevel finnes det fremdeles forskjeller mellom studieretningene. Elever som går på trearbeidsfag, hotell- og næringsmiddelfag, elektrofag og mekaniske fag, har alle mellom 10 og 20 prosent høyere sannsynlighet for frafall enn elever som går på allmennfag, når man sammenligner elever som ellers har like kjennetegn. Data som er brukt i dette avsnittet er hentet fra St.meld. nr. 16, *...og ingen stod igjen, tidlig innsats for livslang læring* (Kunnskapsdepartementet, 2006a).

### 1.3.2

#### **Kjønn**

En faktor vi i denne teksten ikke kommer til å gå inn på, er kjønn. Det å skulle si noe om hvorfor vi ser at flere gutter ikke mestrer videregående, er i seg selv et prosjekt. Det er klart at kjønn vil påvirke hvordan man opplever og gjennomfører sin opplæring. Denne teksten vil ikke komme inn på dette, og vil dermed ikke kunne si noe mer enn statistikken kan. Vi ser at blant 2000-kullet var det 62% gutter og 74% jenter som fullførte i en periode på 5 år (Statistisk sentralbyrå, 2006a). Skriveren har valgt å se bort fra denne faktoren, da teksten likevel vil kunne omtale frafall uten å ekskludere verken han eller henne.

---

<sup>1</sup> Det skal nevnes at *mestring* er et relativt begrep. Selv om eleven kan sies å mestre skolen, trenger ikke det bety at han eller hun har toppkarakterer. Å mestre noe er relativt i forhold til denne personens forutsetninger for mestring. En elev som sitter på svært lite kunnskap og motivasjon, men som likevel klarer å bestå eksamen, og som klarer å følge undervisningen kan godt sies å mestre skolen – men kanskje ikke like godt som mange andre.

### 1.3.3

#### Sosioøkonomiske og andre variabler

Når vi skal forsøke å forstå hvorfor frafall oppstår, eller rettere sagt hva det er som forårsaker det, må vi ta noen snarveier. Det vil være særdeles ressurskrevende å kartlegge hver enkelt potensielt forklarende variabel. Det er derfor man velger ut enkelte sider av en sak, og søker å finne om den kan avkrefte som en mulig forklaring, eller ikke. Blant de vi i denne teksten ikke skal se på som en av hovedsynderne, er en rekke sosioøkonomiske variabler. Disse kan blant annet være kjønn, etnisitet og foreldrenes utdannelsesnivå. Mange vil nok lure på hvorfor disse ikke blir sett på som viktige for vår forståelse av frafallets tilstedeværelse. Vel, de vil trolig kunne forklare *noe* av frafallet, men det er andre aspekter som sannsynligvis forklarer *mer*. Skriveren viser her til en undersøkelse gjort av Senter for Økonomisk Forskning hvor det i rapporten ”Frafall i videregående opplæring: Betydningen av grunnskolekarakterer, studieretninger og fylke” (Byrhagen, Falch og Strøm, 2006) kommer frem at elevens karakterer fra grunnskolen har større forklaringskraft på sannsynlighet for frafall fra videregående enn sosioøkonomiske faktorer (ibid.:9). Denne rapporten vil vi komme tilbake til senere i teksten.

Det er som sagt en del snarveier vi må ta. Sagt på en annen måte er det en del valg man som skriver tar når noe utelukkes og noe annet får bedre plass til å bli undersøkt. Sosioøkonomiske variabler, geografisk tilhørighet, og så videre viker for en dypere forståelse av det SØF-rapporten kom frem til; at karakterer fra ungdomskolen forklarer frafallet i den videregående skolen. Dersom det finnes en sammenheng mellom karakterer på ungdomskolen og forholdet eleven har til pulten, er det også sannsynlig at elever som blir møtt med mer pult på videregående faller fra på grunn av sitt forhold til pulten. Her er det viktig å huske på at det er snakk om noe større enn ”bare” karakterer fra ungdomskolen. Elevens forhold til pulten vil kunne påvirke karakterene. Dette vil i så tilfelle bety at elevens forhold til pulten vil kunne forklare mye av frafallet i videregående skole. Sagt enda tydeligere; å forstå elevens forhold til pulten vil være essensielt for å forstå frafallet. Vi skal derfor søke en forståelse av det å finne mening med tilværelsen, og meningens betydning for eleven. Kanskje vi finner noe der?

## 1.4

### Oppgavens struktur

Det kan være greit å ta en titt på hvordan teksten legges opp nå i innledningen. Dette vil bli gjort i en gjennomgang av hva teksten kommer til å ta for seg. Det vil også bli skrevet litt om *hvorfor* skriveren har gjort de valgene som har blitt tatt i utformingen av teksten.

Når vi nå har unnagjort innledningen, har vi vært igjennom en viktig del av teksten. Her har grunnlaget blitt satt. Teksten har blitt presentert som en tekst som vil ta for seg frafallet fra yrkesfaglige studieretninger. Det har også blitt presentert en del begreper og uttrykk som vil være essensielle for teksten. Dette har blitt gjort for å, forhåpentligvis, gjøre leseren forberedt til lesing av de resterende delene av teksten.

Neste kapittel vil omhandle selve problemet. Altså, frafallsproblemet vil bli presentert i form av ulike resultater som har kommet frem tidligere. Her vil statistikken fra Statistisk Sentralbyrå være til god hjelp. Videre vil skriveren gjøre seg opp noen tanker rundt frafallsproblemet.

Videre vil vi gå nærmere inn på det som vel kan kalles teoridelen av teksten. Her presenterer skriveren *problemet* på nytt. Møtet mellom skolen og eleven blir sett på, i håp om å kaste lys på enkelte aspekter ved frafallet. Her vil vi se på møtet eleven har med videregående, og det som kalles *det 11. skoleår*. Elevenes forventinger til fortsettelsen vil være interessante her. Skriveren velger å bruke mye tid og mange sider på dette kapitlet. Det er nok mye vi kan lære om vi forstår hvordan enkelte elever kan slite i møtet mellom sine forventinger og en helt annen virkelighet.

Noe av poenget bak denne teksten, er å presentere frafallsproblemet på en litt original måte. Dette gjøres i neste kapittel, ved å trekke inn tanker ytret (i hovedsak) av Martin Heidegger. Store ord som *mening* og *forståelse* vil bli sett på. Skriveren har en tro på at dette med å se mening med ens egen hverdag, kan hjelpe til med å forstå prosessen man gjennomgår fra man er ungdomskoleelev til man blir ungdommen som sluttet på skolen.



Metodekapittelet som følger vil omhandle et meget viktig begrep for denne teksten. Det er her snakk om *forforståelse*. Dette begrepet vil bli sett på i sammenheng med intervju som metode. Skriveren har vært i samtale med elever som har kjent frafallet på egen kropp. Ved å se på intervjuets ulike stadier, vil vi også se hvordan vår forforståelse kan påvirke forskningsprosessen. Forforståelse får såpass mye fokus siden skriveren savner dette begrepet når det kommet til metodediskusjoner tilknyttet forskning.

Videre i teksten, og logisk nok rett etter at vi har sett på forforståelsens innvirkning på forskningsprosessen, vil skriverens egen forskningsøvelse blir presentert. Det vil her bli sett på hva informantene selv sa om sitt frafall fra yrkesfaget. Skriveren vil, der det faller seg naturlig, trekke tråder over til teorien vi har blitt bedre kjent med tidligere i teksten. Her kan det også nevnes at skriverens prosjekt er godkjent av Norsk samfunnsvitenskapelige datatjeneste, NSD, og prosjektnummer for bekreftelse er 19099.

Teksten avsluttes med en sluttkommentar, hvor en form for oppsummering vil bli gitt. Det vil også bli sett nærmere på hva som gjøres med den videregående skolen for å forhindre frafall – et problem som stadig får mer og mer fokus.



## 2.0

### **Frafallsproblemet**

I en tekst som handler om frafall, vil det være naturlig å se litt på hva tallene forteller oss om situasjonen. Det vil her bli gjort bruk av statistikk gjort tilgjengelig av Statistisk Sentralbyrå, hvor vi blant annet får sett på frafallsratene hos ulike elevkull frem til 2006. Disse tallene vil bli sett på, sammen med resultatene fra SINTEF-rapporten "Intet menneske er en øy" (Buland, og Havn, 2007) som ble gitt ut i samme tid som tallene fra Statistisk Sentralbyrå. Vi kan her helt kort nevne at de fleste elevene faller fra i løpet av det første året på videregående. Dette kommer frem i Vidar Vambheims rapport «Dropp inn, dropp ut?» (Vambheim, 1994). Mer enn det vil vi ikke gå inn på tidspunkt for frafall. Vi skal også se på noen tanker skriveren gjør seg angående grunner til frafallet. Skriveren spør: er frafallet et uttrykk for et negativt avklarende svar på søken etter mening? Vi kommer tilbake til dette etter en kikk på statistikken over frafall. Dette kan være med på å gi oss et overblikk av problemets omfang.

## 2.1

### **Statistikk om frafall**

Utdanningsdirektoratet melder om at ulike tiltak har redusert frafallet. Dette kommer frem i SINTEF sin rapport, "Intet menneske er en øy" (Buland, og Havn, 2007), hvor ulike tiltak har blitt utprøvd i perioden 2003-2006. Samtidig har altså Statistisk Sentralbyrå funnet at frafallet fra videregående skoler ikke minker. I stedet ser man en svak trend til en forverring. Dette ser vi når vi studerer tallene Statistisk Sentralbyrå (2006a) presenterer. Blant de elevene som startet sin videregående opplæring i 1994, 1997, 1998, 1999 og 2000, og som fullførte i løpet av en periode på fem år, var det året 2000 som stod for den laveste andelen fullførte opplæringer innen normert tid. Det er her snakk om elever fra både studieforberedende og yrkesfaglige studieretninger, og fullføring regnes som fullføring på normert tid. Av elevene i 94-kullet fullførte 60 %, av 97-kullet fullførte 57 %, av 98-kullet fullførte 59 %, av 99-kullet fullførte 59 %, og til slutt altså 56 % hos 2000-kullet. Ser vi på de samme kullene, men regner fullført ut ifra de som kom igjennom videregående i løpet av 5 år, vil tallene se slik ut: Av elevene i 94-kullet fullførte da 70 %, av 97-kullet fullførte 70 %, av 98-kullet fullførte 71 %, av 99-kullet fullførte 70 %, og til slutt altså 67 % hos 2000-kullet (ibid.). Vi ser altså at noen elever rett og slett trenger mer tid til å bli ferdige.

9 % av 2000-kullet elever ved studieforbereidende studieretninger fullførte på mer enn normalt tid, mens yrkesfaglige studieretninger hadde til sammenligning 18 % som fullførte på mer enn normalt tid (Statistisk Sentralbyrå, 2006b). Dette kan skyldes at yrkesfagelevne skal ut i utøvelses-praksis, og at det ikke alltid er like lett å få praksisplass. Dette er ikke noe vi skal se bort ifra. Det betyr rett og slett at noe av frafallet vi ser hos yrkesfagelevne kan forklares av at elevene ikke har tilgang på den opplæringen de har krav på. Faktisk er det slik at 40 % av yrkesfagelevne som søker om det ikke får praksisplass, og blir nødt til å ta mer teorifag i stedet for å komme ut i praksis (Utdanningsnytt.no, 2006). Dette fører med seg at elevene havner ved pulten, siden *det* er det eneste alternativet.

Mer konkret i forhold til yrkesfagelevne, var det av 2000-kullet bare 36 % som fullførte på normalt tid (Statistisk Sentralbyrå, 2006a). I løpet av en periode på 5 år økte andel fullførte opplæringer til 54 %. Samme statistikk viser at 2001-kullet hadde en stigning, til 39 % på normalt tid, men gikk i forhold til 2000-kullet ned til 53 % når det gjelder fullføringer i løpet av en periode på 5 år (ibid.). Videre statistikk for 2001-kullet forøvrig viser at det ikke er bedring i sikte. Kun 39 % av yrkesfagelevne fullførte på normalt tid, mens 15 % fullførte på mer enn normalt tid. Det er altså fortsatt slik at nært annenhver elev (54 % av elevene) ikke fullfører videregående opplæring etter en periode på 5 år, altså selv etter utvidet opplæringstid (ibid.).

I forhold til ”Intet menneske er en øy” (Buland og Havn, 2007), som påstår noe annet, viser tallene fra Statistisk Sentralbyrå at andelen fullførte videregående opplæringer generelt *ikke* har forbedret seg nevneverdig i perioden 2003-2006. Det er, som vi har sett, en lavere andel fullførte videregående opplæringer både på normalt tid og innen en 5-års-periode hos 2000-kullet enn noen av de andre. Det skal sies at 2001-kullet har en svak økning fullførelse blant de som fullfører på normalt tid, og at dette kan være med på å validere påstanden om en positiv endring. Det er likevel verdt å nevne at den generelle fullføringen blant 2001-kullet ikke overskrider 2000-kullet, når vi ser at det er færre som fullfører i løpet av en 5-års-periode. Den samlede fullførelsen for 2000-kullet, innenfor en 5-års-periode, er for studieforbereidende studieretninger er 83 %, mens 2001-kullet ligger på 84 %. For yrkesfaglige studieretninger er det til sammenligning for 2000-kullet 54 %, mens for 2001-kullet 53 %. Det synes altså ikke å være snakk om en tilstrekkelig forbedret situasjon.

Problemet vi burde fokusere på er imidlertid ikke hvorvidt frafallet øker eller minker med noen små prosentpoeng fra år til år. Det kunne nok være interessant nok, men skriveren mener det er noe annet som er viktigere å fokusere på. Det er da snakk om de store forskjellene mellom andel fullførte opplæringer på studieforbereende og yrkesfaglige studieretninger. 2000-kullet hadde på normert tid en samlet andel fullførte opplæringer på 56 %. Yrkesfagene hadde samlet 36 % fullførte opplæringer, mens de studieforbereende linjene var oppe på 74% (Statistisk Sentralbyrå, 2006b). For 2001 var forskjellene elevgruppene i mellom identisk, selv om statistikken for fullførte opplæringer på normert tid økte med 3 % for begge. Forskjellene er enorme, og skolen virker lite tilrettelagt for en god del av yrkesfagelevne.

I ”Intet menneske er en øy” (Buland og Havn, 2007) fortelles det videre at mye av problemet ligger i at det er lokale forskjeller som gjør det vanskelig å finne tiltak som vil gjøre utslag på landsbasis. Vi har altså ikke blitt kvitt frafallsproblemet. Skriveren mener derfor det vil være nyttig å se nærmere på *hvorfor* elevene faller fra, og setter derfor fokus på noe grunnleggende som kan strekke seg ut over lokale tiltaksbehov. De vellykkede tiltakene til tross; det er kanskje noe vi ikke helt har forstått. Vi må forstå hvorfor store elevgrupper, især på yrkesfaglige studieretninger, ikke trives ved pulten. Det skal ikke her sies at pulten *er* synderen, men det er pulten alle elever har til felles. Og det er ved pulten elevenes fremtid i stor grad avgjøres, i form av teoretiske prøver og eksamener. Dette har alle elevene felles. De praktiske prøvene YF-eleven har, slipper AF-elevene unna. Kan vi finne ut noe om hva som gjør elevgruppene så forskjellige, ved å se på likhetene dem i mellom? Skriverens antakelse er at pulten blir et hinder for mange elevers søken etter mening. Denne søken er ikke noe eleven verken kan skru av eller kontrollere. Det er en naturlig del av det å være menneske. Hver og en må sørge for *seg* og finne *sin* vei. Manglende mestring av denne utfordringen, selve livets utfordring, kan føre til frafall på mange plan – også frafall fra den videregående skolen. Det er dette frafallet denne teksten ønsker å bidra til forståelse av. Om pulten kan sannsynliggjøres som en av frafallets viktigste grunner gjenstår å se.

## 2.2

### **Mulige grunner til frafall**

Det kan være mange grunner til frafall. Vi kan se for oss eleven som et enkelt individ, og vil finne flere hypoteser til hvorfor denne eleven ikke fullførte sin opplæring. Sykdom, familieproblemer og interesser er bare noe av det som kan påvirke elevens mulighet til å fullføre. Men vi kan også velge å se på eleven som en del av en gruppe. Det er ikke alltid så lett å være utenfor ”gjengen”, eller være med i feil gjeng. Kan det tenkes at mangel på sosial trivsel er grunn til frafall? Det skal nok ikke mye overbevisning til for at dette kan godtas som en mulighet. Også elevens manglende evner til å mestre det skolen ønsker de skal mestre vil føre til frafall. Om eleven rett og slett ikke har evner til å forstå undervisningen, vil eleven henge etter fra dag én. Dette kan skyldes dårlige læringsforhold fra tidligere skoleår, det kan skyldes elevens evne og vilje til å lære, samt en hel rekke andre faktorer. Vi kan ikke gå ut ifra et det finnes én enkelt grunn til frafall.

Som vi har vært inne på tidligere, vet vi at på yrkesfaglige linjer er frafallet mye større enn på studieforberedende linjer. Skriveren velger å tro at dette er fordi skolehverdagen på de studieforberedende linjene er veldig lik den hverdagen elevene kom fra på ungdomskolen. I tillegg til de faktorene som er nevnt tidligere, som jo også gjelder elever ved studieforberedende linjer, er forventingene til hverdagen ved yrkesfag en mulig grunn til at yrkesfageleven sliter. I tillegg til at eleven skal fortsette en hverdag bak pulten, skal han/hun også ut i en mer aktiv og fysisk del av faget. Dette er kanskje noe som har vært en drøm eller i alle fall noe positivt å se frem til, men som kanskje ikke innfridde slik som forventet. En elev på yrkesfag skal inn i en ny tilværelse, og går bort fra det å være elev. Det skal bli læregutt og lærejente av de. Det *kan* tenkes at dette også påvirker elevens lyst og mulighet til å fullføre sin opplæring.

### 2.2.1

#### **Frafall – en søken etter mening?**

Det er mange som har mye å si om årsakene til frafall. Fravær på ungdomskolen, psykiske og sosiale problemer, foreldrenes manglende utdanning og så videre er alle faktorer som

kan sies å påvirke eller ha sammenheng med frafallet på den videregående skolen. Men hva sier dette oss egentlig? Er det mer enn bare statistikk? Skriveren har noen antagelser som går ut på at det ligger noe grunnleggende bak alt dette. Nettopp at elevene som faller fra har til felles at de ikke ser mening med det de er "fracfallere" fra. Det vil si, de ser mening med det ved at de ser at det *ikke taler til dem*. Det å ikke se mening blir i så måte meningsfullt. Det blir meningsfullt å gjøre motstand, det blir meningsfullt å ikke møte opp på skolen, og det blir meningsfullt å falle fra. Alt dette siden skolen ikke synes tilrettelagt for dem. Det faktum, at det ikke tiltaler dem, gir mening. Det er dette meningsaspektet vi skal se litt nærmere på i denne teksten. Som sagt er det mange faktorer som kan sies å spille inn, og som hver for seg kan være interessante nok. Skriveren mener likevel de ikke er på langt nær så interessante som det mangelen på mening kan være. Det å ikke finne mening, i det som ikke taler til en, signaliserer mangel på mestring av ens egen hverdag. I en slik situasjon er det lett å forstå hvorfor mange elever bestiller en enveis billett ut av skolen. De vil finne et sted som gir dem mening, som svarer til dem og som gjeninnsetter dem i en verden de kan påta seg og mestre.

Men kan det ikke også tenkes at noen ungdom rett og slett blir lei skolen og bare gir opp? Kan det ikke tenkes at det er noen som bent ut gir blanke, og ikke gidder? Ja, at det finnes noen som ikke en gang streber etter å finne mening? Vel, det kan være sant. Men det kan vel også tenkes at de hadde gjort andre valg hvis det de fylte dagene sine med gav dem mening. Om ungdom slutter eller faller fra på andre måter, tilsynelatende fordi de er uoppdragne og utakknemmelige, kan de trolig begrunne sine valg med at de ikke ser noen mening med det de gjør. En slik situasjon er nok vanskelig. Vi trenger å finne mening med det vi gjør. Finner vi ikke det, blir det lett å gi opp. Og man finner kanskje mening i å gjøre motstand mot det som virker meningsløst? På skolen kan det resultere i fravær og dårlige karakterer, som igjen kan bety frafall.

Hva er det så vi har sett til nå? Jo, vi ser at frafall er noe vi kan anta har sin rot i mange mulige årsaker. Det er ikke en enkelt grunn som skiller seg ut. Spesielt når vi tar høyde for at *alle* som tar videregående opplæring kan møte motgang som får dem til å slite med aspekter av sitt liv, og som kan påvirke hvordan de mestrer skolen. Vi må derfor velge hva

vi skal se etter. Her velger skriveren å se etter om det kan være noe med denne pulten. Hypotesen er at elever som søker seg inn på yrkesfaglige linjer gjør nettopp dette for å styre unna mye av de teoritunge fagene, og inn i en mer utøvende hverdag. Men også her ser vi et aldri så lite problem. Hvis elevene har gjort et bortvalg av allmennteoretiske fag, som er spesielt bundet til pulten, skulle vi anta de hadde andre muligheter åpne. Det er ikke så sikkert at de hadde nettopp det. Hva om elevene hadde et veldig lavt karaktersnitt fra ungdomsskolen? Kan vi da si at de gjorde et bortvalg av teorifagene? Nei, det kan vi ikke. Dette siden vi vet at det er ulike karakterkrav på ulike studieretninger, og at det derfor er muligheter for at elevene må velge blant de mulighetene som er igjen. De som har gode karakterer fra ungdomskolen, er de som gjorde det godt i matematikk, norsk og andre fag som eleven møter ved pulten. Sagt litt annerledes; ungdomskolen er en arena hvor yrkesfaglig kompetanse ikke har så stor plass. I alle fall ikke på lik linje med de studieforbereidende fagene. Elevene som gjorde det dårlig på ungdomskolen, vil også måtte slite med dette senere.

Vi kan tenke oss følgende eksempel. En elev vil inn på idrettsfag – en studieforbereidende linje. Han gjorde det dårlig på ungdomskolen, i stort sett alle fag. Unntaket var kanskje kroppsøving. La oss si han hadde et karaktersnitt på 2.5. Hvis vi tenker oss at inntakskravet på idrettsfag det året var 4.0, ser vi at dette alternativet er utelukket. Det samme gjelder elektrofag og helse- og sosialfag, som også kunne vært akseptable alternativer. Eleven havner derfor på byggfag, fordi det er det eneste alternativet han hadde igjen bortsett fra allmennfag. Her blir det for så vidt gjort et bortvalg, men først etter at andre alternativer er blitt utelukket. Vi ser her enda en mulig årsak til frafall: Elever kan havne innenfor en studieretning de faktisk ikke har lyst til å gå på. Dette vil igjen føre til at interessen mangler, og at talent og evner ikke er tilstede. Og hvem vil finne mening med en slik tilværelse?



## 2.3

### Norsk Rektorlag om den videregående skolen

Vi var nettopp inne på det; hvem vil finne mening med en tilværelse hvor de ikke passer inn? Dette er et eksempel på hvor mye det kan ha å si ikke å mestre det skolen setter høyt, nettopp fag preget av mye pult. Dette ser vi siden elever som mestrer pulten vil ha et godt grunnlag til å få gode karakterer og da også et vidt spekter av valgmuligheter når det skal søkes mot videregående opplæring. Men skolen kan ikke klandres for dette. Norsk, matematikk, samfunnsfag og så videre, er viktige fag. De er også fag som kan være eller kan gjøres interessante for alle elever. Dette har nok mye å gjøre med lærerens evner og engasjement. Gode lærere har mye å si for elevens utbytte av skolen, men disse lærerne finnes ikke i alle klasserom. Her ser vi et helt nytt tema dukke opp, men dette skal ikke bli en tekst som setter lærerne i gapestokken. Dette er heller ikke en tekst som vil teorifagene til livs. Dette er en analytisk tekst. Det skal ikke moraliseres over disse temaene, men vi *kan* være kritiske ovenfor dem. Fokus vendes heller mot hva det er som, på ungdomskole og videregående, gjør at elevene sliter med pulten. Pulten er i fokus, siden den kan være et fenomen som skiller enkelte elever fra andre. Det er flere grunner til at yrkesfag har en større andel frafall enn studieforberedende linjer. En av dem kan være at pulten mestres forskjellig. Denne teksten skal se nærmere på hvorfor pulten i mindre grad mestres av yrkesfageleven. Kan pulten være en direkte årsak til frafall? Ser vi dette i møtet mellom elev og *det 11. skoleår*? Vi skal her kort innom Norsk Rektorlag, og se hva de sier om problemet som henger over den videregående skolen:

Mens den første bølgen av friskolesøknader gjaldt allmennfag og media og kommunikasjon, står det nå en ny bølge klar – med tradisjonelle yrkesfag. Og nå er det næringslivet som vil åpne friskoler der elevene skal lære yrkesfag. Om f. eks. rørleggerutdanningen i offentlig vgs sier en av initiativtakerne til Aftenposten: ”Der lærer elevene mer teori enn tidligere. Men de vet ikke hvorfor eller hva de skal bruke teorien til. Det er ikke lærerne det er noe i veien med, men selve systemet. Elevene lærer rett og slett ikke rørleggerfaget lenger.” Vi har påpekt dette flere ganger: Det er for mye allmennfag og teori på yrkesfag, og for lavt allmennfaglig nivå på allmennfag. Det er dette som kalles utjevning, *alle taper på det*.

Ulykka ligger 11 år tilbake, altså R94, der Hernes og Ap ville ha en skole som i størst mulig grad visket ut forskjellene mellom yrkesfag og allmennfag, dermed ville det også bli enklere for yrkesfageleven å oppnå studiekompetanse – via allmennfaglig påbygging. De har lyktes over all forventning, så nå er nivået markert svekket både på yrkesfag og allmennfag. Det er mulig at planen tar seg fint ut på skrivebordet, men i virkelighetens verden vil folk ha en bilmekaniker som

kan å mekke bil, de bryr seg lite om hva han har lært av samfunnsfag og nyere norsk litteratur. Og universiteter og høyskoler vil ha studenter som har ei solid grunnskoloring i allmennfagene.

Det blir noe trist og defensivt dersom den rødgrønne regjeringen takler problemet med å si nei til alt av søknader om private skoler og ellers ikke gjør noe med de virkelige problemene. Men dette kan jo selvsagt ha sammenheng med ideologi og politisk syn: Alt skal være så likt som mulig, alle skal gjøre mest mulig av det samme, og i like mange år. (www.norsklektorlag.no)

Med Reform 94 kom det endringer for den videregående skolen, og da også for elevene som skulle gå der. Alle elever skulle få mulighet til videre utdanning etter endt videregående opplæring, men for å kunne gi elevene dette, måtte det stilles krav til de. En økning i allmennteoretiske fag på det som tidligere het grunnkurs, skulle gjøre elevene rustet til å ta høyere utdanning. Det synes altså å være et problem knyttet til R94 og de endringene som gjorde allmennfagene og pulten mer fremtredende for YF-eleven. Skriveren vil her presisere at det ikke nødvendigvis bare er allmennfagene som er ”problemet”. Det å skulle tilbringe mer tid ved pulten i yrkesfaget selv, vil også kunne å være en utfordring for de av elevene som ville bort fra pulten. Det er pulten vi skal finne ut av. Det er ikke nødvendigvis allmennfagene som er problemet, men pulten generelt.

Det synes i alle fall å være et problem at elevene på yrkesfag skal bruke lite tid på sitt eget fag, og mer tid på noe de *kan* få bruk for. Altså, det er R94 og muligheten for å ta generell studiekompetanse som, ifølge Norsk Rektorlag, er synderen. Denne teksten skal ikke ta for seg innvirkningene R94 har gjort i nærmere detalj, men det er likevel interessant å nevne den. Den viser i alle fall at det er en reell tankevekker vi står ovenfor. Elevene på yrkesfag lærer ikke yrkesfagene godt nok. Kan vi nå begynne å fastslå at yrkesfaget ikke er tilrettelagt for yrkesfageleven? Det vil kanskje være et noe bastant utsagn. Likevel er det, for skriveren, vanskelig å være fullstendig uenig i en slik påstand. Frafallet er større enn det vi ser på studieforbereidende linjer, og i tillegg ser vi at skolens egne, i dette tilfellet rektorene, gir uttrykk for det samme. Skolen er ikke for den enkelte, men for alle. For alle, i den forstand at den søker å fange opp alle. Skape alle om til emner, for alt. Ikke for spesifikke yrker eller for dybdekunnskap i enkelte disipliner. Er ikke dette et problem, når elever kommer inn i skolen, gjerne med et ønske om å bli vist vei mot et fremtidig yrke, eller frem og opp mot det de allerede har bestemt seg for å bli? Om vi har en yrkesfaglig skole, som setter generell studiekompetanse foran yrkesutdannelse, ja da er det kanskje ikke så rart at frafallet er større blant yrkesfagelevne? R94 var noe som skjedde for lenge

siden, men henger den fortsatt igjen? Som vi fikk se på statistikken er jo frafallet fortsatt tilstede. Og generell studiekompetanse er i aller høyeste grad en del av det videregående skole skal ende opp i. Hvordan har skolen blitt etter at Kunnskapsløftet kom? Vi skal kort se på dette i neste kapittel, hvor vi også ser litt på hva forventinger til videregående kan fortelle oss om potensielle grunner til frafall.



### 3.0

#### **Problemet – møtet mellom en søkende fenomenologisk kropp og det 11. skoleår**

Vi har så vidt nevnt en konstruksjon vi straks skal bli bedre kjent med. Det er her snakk om *det 11. skoleår*. Det kan kort sies å bety et 11. skoleår etter de 10 første, som da vil si grunnskolen fra 1. til 10. klasse. Vi skal her se litt på R94 og Kunnskapsløftet, og hvordan de var og er med på å gjøre det første året på yrkesfag til et 11. skoleår. Senere i kapittelet skal vi se på hvordan møtet mellom det 11. skoleåret og den fenomenologiske kropp kan skape problemer. Men aller først skal vi se litt på dette med forventninger. Elever på ungdomskolen har forventninger til fortsettelsen. Hva har disse å si for frafallet?

### 3.1

#### **Forventninger til fortsettelsen**

Når steget fra ungdomskolen skal tas, står eleven med *sine* tanker om hva som skal komme. Disse forventningene, og deres møte med realiteten, er med på å avgjøre graden av suksess eleven opplever i møte med den videregående skolen.

Hver elev vil tenke sitt om hva som vil komme: ”Vil det bli gøy?” ”Har jeg valgt et fag som passer meg?”. Og det er kanskje like mange spørsmål som det er meninger om hvor bra ting kommer til å bli: ”Det skal bli en fryd å få brukt *mine* kunnskaper”, ”jeg gleder meg til å komme meg ut av klasserommet, i stedet for å sitte bak en pult hele dagen”, og så videre. Dette er hypotetiske utsagn, men lignende utsagn kom også frem i intervju med elever som selv har sluttet på videregående. Disse vil vi komme tilbake til senere i teksten. Men hva skjer så når disse elevene starter på det første året av sin videregående opplæring? Vel, her er det mange muligheter. Den ene er at alt de hadde forberedt seg på, alt de hadde gledet seg til og alt de trodde skulle skje, faktisk skjer. En annen, og trolig plausibel mulighet, er at forventningene man hadde får et møte med realitetene – både på godt og vondt.

Denne teksten handler til en viss grad om elevers mestring av pulten som læringsarena. Det er her viktig å poengtere at det å ikke mestre eller like pulten, ikke nødvendigvis betyr at elevene er mestringsløse i norsk, engelsk og lignende fag. Og det er heller ikke riktig å trekke slutninger som sier at det er disse fagene alene som er grunnen til frafallet innenfor de yrkesfaglige rekkene. Det kan selvfølgelig være med på å påvirke elevene, men det er nok noe annet vi bør nevne her. Det er da snakk om disse forventningene. Elevene kan, og

vil, forvente at de teorifagene de har hatt på ungdomskolen også kommer igjen på videregående. Det i seg selv *kan* være et problem, men tenk nå på de andre forventingene. De som går ut på at videregående skal bli et sted preget av en kropp i aktivitet på et verksted, ute på byggeplassen eller i annen virksomhet. Hvordan takler elevene at disse forventingene blir brutt? Det er jo ikke slik at yrkesfagene er teoriløse. Innenfor de aller fleste yrkesfaglige studieretninger er det mye teori som må læres i tillegg til de rent kroppslige og utøvende yrkesfaglige utfordringene eleven trolig forventet å møte. Det skal igjen understrekes at dette ikke er noe skriveren henter fra løse luften. Dette er inntrykk som kommer fra intervju med elever som selv har erfart dette. Og som tidligere nevnt vil vi komme tilbake til disse intervjuene senere i teksten.

Vi ser her en mulig forklaring på hvordan forventninger kan bli brutt. En ting er å *vite* at det kommer en del allmennteoretiske fag, og det å skulle ståsette seg til en slik hverdag, på pulten, kan være utfordring nok. En annen ting er det å skulle få sine antatte pusterom, utøvelsen, kraftig redusert. Kan det tenkes at dette har en demotiverende effekt på elevene? Svaret på det er nok ja, dersom forventingene var av en annen karakter. Hvor ble det av det som var forventet? Vi ser altså at problemet med pulten ikke nødvendigvis er et problem med teorifagene som engelsk, matematikk og norsk er eksempler på. Problemet ligger i elevenes kroppers møte med pulten, og det er dette vi må forstå før vi kan gjøre noe med problemet. Det er snakk om kropp som søker en annen form for lære enn den de blir presentert for ved pulten.

## 3.2

### **Frafall i det 11. skoleår**

Vidar Vambheim skrev så langt tilbake som i 1995 om frafall tilknyttet yrkesfag. Han skrev om dette i en rapport om en studie han kaller “Overgangen til videregående utdanning og arbeidsliv i 16-19-årsgruppa i Finnmark”. Han kom blant annet frem til at det var det 1. året, etter skolestart og frem til starten på det 2. skoleåret, at frafallet hyppigst gjorde seg gjeldende (Vambheim, 1995:42). Dette blir også påpekt av tidligere elevers utsagn om *sine* erfaringer fra sin tid på videregående, som kommer frem i skriverens intervjuer med disse.

Vi ser altså en tendens til at elevene som faller fra, gjør dette i løpet av sitt første år på videregående. Det er her skriveren velger å introdusere *det 11. skoleår*. Året etter

ungdomskolen skal, for de som har søkt seg inn på en studie de *vil* inn på, bli en positiv opplevelse. Vi ser for oss eleven som vil inn på elektrofag. Han gleder seg til å lære om alt han antar vil være relevant for den dagen han blir elektriker. Og det samme gjelder hun som søker seg inn på hovslager-linja i nabobygda. Dette er hennes tid til å lære om hester, gårdsdrift og alt som har vært og vil være hennes liv. Hun skal jo ta over gården når hun blir voksen. Hva om disse forventningene ikke blir noe av? Hva da? Hva om skolen ikke tilbyr den mengden fagundervisning som eleven hadde forventet? Eller hva om skolen ikke tilbyr det som arbeidsmarkedet forventer at eleven skal kunne? Hva om det første året på videregående blir 10. klasse på nytt? Et år preget av pult- og tavleundervisning, og mangel på undervisning av det praktiske yrkesfaget eleven skal lære om, kan i så fall bli sett på som et 11. skoleår. Stikk i strid med forventningene.

Er det sånn? Er det et 11. skoleår? Her vil skriveren trekke inn noen meninger ytret av førsteamanuensis Grete Haaland og førstelektor Sigmund Egil Nilsen ved avdelingen for yrkesfagopplæring ved Høgskolen i Akershus. Deres meninger går ut på at yrkesutdannelsen i Norge ikke er tilpasset elever som primært ønsker å bli fagarbeidere. De mener den heller er tilpasset de som ønsker seg videre på høgskoler og universitetet. Dette kommer fram i deres artikkel “Kunnskapsløftet forsterker frafallet i yrkesopplæringen” (Utdanningsnytt.no, 2007). Her blir Kunnskapsløftet utsatt for kritikk. Om R94 var starten på et problem, hva har skjedd etter at Kunnskapsløftet ble til? Vi skal om litt se kort på hva Haaland og Nilsen har kommet frem til.

En arbeidsgruppe nedsatt av Kunnskapsdepartementet la høsten 2006 frem en rekke anbefalinger for å bedre gjennomstrømningen i videregående opplæring. I denne sammenheng kom vår daværende utdanningsminister, Øystein Djupedal, med følgende uttalelse: “*Jeg vil også påpeke at det allerede er gjort en rekke ting som vil øke antallet lærlinger og elever som gjennomfører videregående opplæring. Der gjelder ikke minst innføringen av Kunnskapsløftet*” (Kunnskapsdepartementet, 2006b). Her er Haaland og Nilsen nokså uenig. Deres syn på saken er hentet fra erfaringer gjort av fagarbeidere og yrkesfaglæreres fortellinger fra den videregående skolen. De differerer med Djupedals utsagn.

Mye av forklaringen finner vi i det som kom med Kunnskapsløftet, nemlig *prosjekt til fordypning*. Dette faget, som tilsvarer 6 uketimer, er ment å gi elevene mulighet til å velge et yrkesfag de har interesse for og som de etter hvert skal ta fagbrev i. I tillegg til dette, skal elevene velge fordypning blant fellesfagene. Halvdelen av utdanningsprogrammet består av *felles programfag* (yrkesfag) og en tredjedel er *fellesfag* (norsk, engelsk, matematikk, naturfag og kroppsøving) (Utdanningsnytt.no, 2007). For elever som da har valgt sin vei, er det fundamentalt at de får drive med det de har bruk for og interesse for. Det er altså veldig viktig at de omtalte 6 timene pr. uke blir godt forvaltet. Så, hva har dette med frafall å gjøre? Hva har det å gjøre med det 11. skoleår? Jo, det er det vi kommer til nå.

Haaland og Nilsen kommer i sin artikkel med enkelte eksempler på hvordan Kunnskapsløftet svikter i forhold til hva det lover elevene.

Den merkeligste variant av fordypning opplevde vi innenfor BA (bygg og anleggsteknikk) hvor de 6 uketimene var avsatt til 3 timer matematikk og 3 timer yrkesorientering for alle! Begrunnelsen for matematikken var at det da ble lettere å oppnå studiekompetanse. Plutselig hadde de fått 6 timer matematikk per uke! (Utdanningsnytt.no, 2007)

Her ser vi et grovt eksempel på at fordypningstimene blir brukt på helt andre ting enn det de skal. Dette er jo bare et eksempel. Det er neppe slik over hele landet, og mange elever er nok heldigere enn de som måtte bruke sine fordypningsfagtimer på helt andre ting. Haaland og Nilsen forteller videre om det som virkelig kan sies å være det store problemet med disse fordypningstimene.

Interessant er også hvor disse ca. 220 undervisningstimene til fordypning plasseres i skoleåret. De fleste skoler gjennomfører forskjellige former for yrkesorientering de første ukene hvor de ulike lærefag blir presentert, deretter velges fordypningsfag som elevene forhåpentligvis jevnlig da vil møte gjennom skoleåret. Dette vil kunne holde elevenes lyst for å gå på skolen ved like. Men innenfor studieprogrammet BA legges fordypningsfagene helt til slutten av skoleåret, flere skoler vi kjenner til gjør faktisk det. Det er altså slik at elever med klare yrkespreferanser, kan risikere å vente bortimot ett skoleår før de får praktisert i sitt fordypningsfag. Dette blir en stor utfordring for elevenes motivasjon og utholdenhet (Utdanningsnytt.no, 2007).

Her kommer det frem hva som menes med det 11. skoleår. Sammen med etterslepene fra R94, der yrkesfagelever skal ha mulighet til å ta høyere utdanning og de kravene som da stilles til de i form av fokus på allmennteoretiske fag, blir året etter ungdomskolen gjort til et år preget av mye tid tilbrakt ved pulten, i tillegg til at elevene må vente med å praktisere i *sitt* fag! Dette vil naturlig nok gjøre at elevene vil slite med å se mening med sin



skolehverdag. Lennart Nilsson, professor i yrkespedagogikk, har uttalt seg om dette. Han hevder at 30-40% av elevene ikke finner mål og mening med fellesfagene i de yrkesfaglige studieretningene (Utdanningsnytt.no, 2007). Elevene har blitt presentert for et 11. skoleår. Lese- og høreskolen har erstattet se- og gjøreskolen.

### 3.3

#### **Møtet mellom kropp og skolebenk i en skole fattig på mening**

Saugstad (2003) skriver at *”skolen har en tendens til at lukke seg om seg selv”* (ibid.:313). I skolen er læring målet i seg selv, mens i utøvelsens rom er læring et middel. Målet er å utføre en arbeidsoppgave. Skolen ”lukker seg om seg selv” ved å skille seg fra omverden. Man lærer ikke for annet enn å lære. Skolen kan da av noen bli sett som et sted uten mening. Mening er et kontekstuel generert fenomen. Men eleven bak pulten blir presentert for mengder av abstrakt kunnskap, som fenomenologisk sett fortoner seg som meningsstom. Å se etter bruksbehovet for det man lærer, men ikke finne det, kan da bli en kilde til frustrasjon for den meningsseekende eleven. Skolen belønner de som ser slik sammenheng, men også de som ikke ser det, fordi de likevel mestrer skolens øvelse. Mestrer du øvelsen, mestrer du også skolen. Slike former for øvelse gjør elevene til tilskuere, ikke utøvere.

Når det gjelder det teoretiske område, så ligger dette uten for menneskets indflydelse, idet det omhandler alt det, som er til med nødvendighet, og som derfor ikke kan være på en annen måte. Viden, som knytter seg til det teoretiske område, er af samme grund sikker, eksakt, tidløs, uforandelig, forutsigelig og videnskabelig. Den teoretiske og videnskabelige viden benævnes *episteme*, og det at bedrive episteme kaldes *teoria*. Den teoretiske viden kan ikke direkte ledsage handling, idet den er tilskuerens kundskab og kun spiller en rolle i dennes forsøg på at forklare og forstå (Saugstad, 2003:315).

Mye av det skolen tilbyr er ikke uten videre knyttet til et felt hvor det kan anvendes. Derfor er det ikke alle som engasjerer seg for, eller ser nytten ved slik læring. Den tyske filosofen Heidegger (i Rasmussen, 1996) sier at; *”Menneskets primære omgang med verden er ikke den blot fornemmende erkenden, men den håndterende, brukende sætten i værk, som har sin egen ’erkendelse’ ”* (ibid:67). Vi forstår med andre ord verden bedre gjennom håndtering av den. Skolens utfordring blir derfor å gi elevene teoretisk kunnskap som elevene kan se nytte av, slik at de kan finne mening ved den. Det kreves altså at kunnskapen knyttes opp mot noe elevene har førstehånds kjennskap til. Elevene som søker å se meningen med å pugge gloser, lære grammatikk og løse ligninger, utover det å mestre øvelsen i seg selv, vil kanskje få problemer med å utføre noe som for de blir meningsløse

oppgaver. Engasjementet blir borte. Å søke meningen kan da bli et problem, dersom eleven ikke finner den. De som ikke leter etter den, men bare gjør oppgavene fordi læreren sier de skal, vil mestre skolen bedre. Å ha vilje til å se lærdommens brukbarhet skal belønnes, men for enkelte blir det heller motsatt. Men å fjerne pulten, og fullstendig gjøre yrkesfaget til en total utøverinstitusjon, vil heller ikke være et sunt mål. Vi trenger mye av det pulten kan gi oss. Likevel kan vi nå begynne å forstå en utøvers syn på pulten. Vi aner her hvorfor enkelte elever lengter bort fra tilskuerrollen og inn i handlerollen.

### 3.3.1

#### **Et valg mot mestring**

Når ungdomskoletida nærmer seg slutten, skal de fleste ta et valg. De skal legge ut på en viktig etappe av en livslang reise. Den studieretningen som velges vil ha stor innvirkning på elevens liv som elev og som sosial agent. Valget vil basere seg på alt fra personlige interesser, drømmer, erfaringer og råd fra venner. Men elevens opplevelse av skolen vil også veie tungt, og mange vil slite med et såpass viktig valg. Kanskje de ikke vet nok om det de velger? Det er lett å tenke seg at denne situasjonen kan skape hodebry, og mange av de som husker sitt valg vil si seg enig. Lett er det også å tenke seg at eleven vil gjøre bruk av all rasjonell tankekraft han eller hun besitter. Tanken, ”jeg vet ikke hva jeg skal velge... men jeg vet hva jeg ikke vil!”, blir for mange en redning. Den skoleleie eleven søker mot utøvelses-praktiske utfordringer<sup>2</sup>, mens han som mestrer pulten vil søke å beholde den. Her ser vi et mulig skille mellom eleven på studieforbereende studieretninger og yrkesfageleven. Alle har de opplevelsene av pulten. Felles har de også søken etter mestring, men for noen er pulten noe de har overlevd og kommet seg unna. Nå skal de også mestre.

### 3.3.2

#### **Møtet med det 11. skoleår**

For å forstå hvorfor YF-eleven ikke fullfører videregående har vi til nå sett mye på det som skjer *før* videregående. Hva skjer *på* videregående?

---

<sup>2</sup> Og finner han den ikke i det skolen tilbyr, finner han kanskje en form for praktisk utfordring i en avvisning av pulten? Her kan vi se en praktisk, utøvende avvisning av pulten som en avvisning av skolen. Eleven gjør opprør mot det som ikke blir mestret, gjennom å praktisere det skolen ikke makter å tilby.

Den videregående skolen kommer med løfter om en skole som fokuserer på elevens interesser og ferdigheter. Idrett, dans, elektrofag og byggfag er noen av mulighetene. Elevene skal ut og spesialiseres! Men om de valg som tas er basert på et bortvalg av dårlig alternativer, er det også en fare for at man velger noe man ikke vet nok om. Kan vi da si at valget er basert på optimale premisser? Vi kan i alle fall si at slike bortvalg kan få konsekvenser. Derfor er det slik at også elever ved yrkesfaglige studieretninger skal få mulighet til å søke studier etter videregående, nettopp for å gi de som kanskje valgte feil en ny sjanse etter videregående. Også elever på yrkesfag skal få mulighet til å besitte generell studiekompetanse. Det er også dette som gjør at Reform 94 sies å ha gjort grunnkurs til et 11. skoleår (Vambheim, 2007). Bak det ligger nok at elever ved yrkesfag har krav på seg om å ta allmennteoretiske fag. Vi kan kort se hva reformen i sin tid sa:

En viktig konsekvens av Reform 94 er at reglene for å oppnå generell studiekompetanse gir de yrkesfaglige studieretningene større uttelling enn tidligere. Det er likevel slik at for å få generell studiekompetanse fra yrkesfaglig studieretning må en ha fullført og bestått 3-årig videregående opplæring og dessuten ha påbygning på 20 timer i allmenne fag, et krav som medfører et halvt års ekstra utdanning etter 3-årig videregående opplæring. Foruten de kompetansemessige og strukturelle endringene som reformen innebærer, er det i første rekke det markante innslaget av allmenne fag, særlig på grunnkurs, som kjennetegner reformen (NOU, *Nyttig lærepenge*, 1999:39).

Det vi ser her, er at R94 gjorde yrkesfag ytterligere preget av pulten. De som hadde håpet å komme unna den handlingsfjerne kunnskapen, ble møtt av den også når de skulle ha kommet på hjemmebane. De holdt ut ungdomskolens pult, i håp om at det på videregående skulle bli bedre. Vi kan her se en mulig grunn til at yrkesfag har høyere frafall enn studieforberedende studieretninger. Når det er sagt kan vi jo spørre; hvorfor ser vi ikke samme tendens hos elevene ved studieforberedende studieretninger? Vel, vi kan tenke oss hvordan overgangen til videregående utarter seg for AF-eleven i forhold til YF-eleven. Om vi tenker oss at YF-eleven er han som savnet utøvelsen, mens han som mestret øvelsen, AF-eleven, søkte å beholde sin mestringsfølelse, kan vi se følgende: Om AF-eleven tidligere mestret pulten, vil han også finne den på videregående om han kommer inn på en studieforberedende studieretning. Mestringen vil fortsette i samme trakt som tidligere. YF-eleven vil også fortsette som før. Den samme kroppen møter den samme pulten.

### 3.3.3

#### En reflektert elev

Man kan jo spørre seg hvilke konsekvenser det å ikke mestre det andre mestrer kan føre med seg. Og mange elever sliter nok med å føle seg like smarte som de som mestrer skolen optimalt. Men er elever som ikke takler allmennteoretiske fag dummere enn de som i større grad gjør det? Skriveren antar ikke det, og skal her redegjøre for hvorfor. Eleven som etterspør kontekst, kan som sagt slite med å se nytten i fag som er kontekstfjerne. De som ikke vurderer pulten som kontekstfjern, svelger skolens budskap. De blir selv en del av skolens verden. De mestrer de allmennteoretiske fagene, øvelsen, og blir videre oppmuntret til å fortsette av blant andre foreldre og lærere. Og de er neppe skyldig i dumskap om de fortsetter å søke slik mestring. Heller er de ikke svakere om de ikke etterspør kontekst, noe de kanskje har forstått likevel.

For mange kommende YF-elever kan teksten stå i veien for konteksten. Han kan slite med det, og det vil slite på han. Ikke nok med at kroppen ikke fungerer slik skolen ville at den skal. Elevens evner blir ikke tatt opp til vurdering, på lik linje med de øvelsesflinke elevens evner. Skolens flaggskip, tekstnær læring (Saugstad, 2003:311), blir YF-elevens motstandssak. Når det er sagt, skal det også nevnes at skolen ønsker reflekterte elever. Man kan jo spørre seg hvem som består det kravet best: Eleven som gjør opprør mot den virkelighetsfjerne allmennteorien, eller eleven som tar imot lærerens budskap, og som sklir inn i puggeskolens etterdønninger – en tilværelse preget av meningsfjern pugging og øvelse.

Men folk er, som vi har vært inne på, forskjellige. Noen har anlegg for teoretisk og kognitiv aktivitet, atskilt fra praksis. For andre er praktiske oppgaver lettere å mestre. Og selvfølgelig finnes det allmennteoretisk sterke elever som ikke har noe problem med å se behovet for utøvelses-praktisk anvendt kunnskap, på lik linje med de som er utøvelses-praktisk anlagte og ser nytten i atskilt teoretisk arbeid. Problemet er at den pultleie eleven ikke blir belønnet for *sine* ferdigheter, på lik linje med han som er sterk kun i øvelse. Skolen belønner den eleven som mestrer pulten, og høyt settes han som mestrer pulten i tillegg til å ha et reflektert syn på praksisen. Men sammenliknet med eleven som er venn med pulten, blir YF-eleven ikke belønnet for sitt savn etter kontekstnær læring. Slik

urettferdighet kan forklare noe av YF-elevens frustrasjon når han på videregående blir møtt med et 11. skoleår.

### 3.3.4

#### **Verksted- og kateterlæring**

Det blir nok feil å si at YF-eleven søker yrkesfaglig studieretning i tro om at det vil bli en verden fri for teori og hodebry. Den praktisk anlagte elev vil også støte på og kunne mestre tungt teoretisk arbeid. Men i utøvelsen jobber ikke hodet atskilt fra resten av kroppen. Hodet og kropp er på samme sted, noe som kan gjøre det lettere å se sammenhengen mellom den ellers atskilte teoretiske oppgaven og den praktiske bruken. Utøveren blir som danseren: *”Når jeg danser er jeg tilstede. Jeg kan ikke være noe annet sted. Jeg er ”der”, med kropp og med hode. Hvis jeg ikke har med meg hodet vil jeg gjøre feil”* (NRK2, Trommekongen 01.05.07).

Ulike typer læring, er ulike typer praksiser. *Verkstedlæring* og *kateterlæring* er to eksempler på nettopp det, og er også ulike måter skolen kan tilby opplæring. Før vi går videre med dette, vil skriveren spesifisere at all læring er praktisert læring. Om ordet *praksis* tidligere har blitt brukt på begrepet *utøvelse*, er det fordi slik læring er en læringspraksis med nettopp praksis i sentrum. Det er læring hvor mesteren viser vei mot et felles mål eller produkt, hvor alle oppgaver rettes mot noe, hvor det *utøves* gjennom blant annet imitering. Dette er noe av det som kjennetegner såkalt *verkstedlæring* (Strøm, 2007). *Kateterlæring* derimot, er i nær slekt med den mye omtalte pulten. *”Slik læring er reproduserende, syntetisk, kognitiv og memorerende, og kjennetegnes av læringsformer som primært forekommer ved allmenn, dekontekstuell og individuell vitenformidling. Slik læring kan få oss til å etterspørre lærerens hensikter med sine spørsmål”* (ibid.). Vi er i en sånn situasjon ikke produksjonsorienterte, noe som nok er den største forskjellen på verksted- og kateterlæring.

Så hvorfor har skriveren presentert disse begrepene? Vel, de gir oss et godt skille mellom to aspekter av YF-elevens hverdag. Når eleven har verkstedlæring, er han ute som utøver<sup>3</sup>. Han er i *friksjonen*. Når han er der, er avsporing et viktig fenomen. Det er viktig for å se sammenhenger mellom de ulike aspektene i det faget eleven utdannes i. I *fiksjonen* er eleven tilbake på pulten, hvor kateterlæringen bedrives (*friksjon* og *fiksjon* er begge begreper hentet fra Edvardsen, 2007). Her er avsporinger ikke tillatt. ”Det forstyrrer den lineære undervisningen” (Strøm, 2007). Kan vi da si at forskjellige ting er tillatt på forskjellige arenaer? Skolen, altså læringslandskapet, er oppdelt slik at på ulike arenaer, *kateter* og *verksted*, er en og samme ting både forbudt og etterspurt. Kan det da tenkes at slik ambivalens er med på å gjøre YF-eleven til en utrygg elev, og som etter sigende vil føle betydeligere mangel på mestring av sin elevhverdag? Om så er, kan vi tillate oss å tro at vi er litt nærmere å forstå hvorfor så mange yrkesfagelever faller av.

Videre er det flere aspekter ved verksted- og kateterlæringen skriveren vil presentere. Vi skal da inn i musikkens verden. Enkelte mener at i musikken har komponert musikk høyere status enn improvisert musikk (Steinholt, 2006:27). Kan vi overføre den tanken til skolen og undervisningen? Har kateterlæring høyere status enn verkstedslæring? Skriveren velger her å trekke en linje mellom improvisasjon i musikken, og avsporing fra undervisning. Å la seg rive med i engasjement krever mulighet til *improvisasjon*, noe kateterlæring ikke tilbyr. Pulten representerer *komponert* læring, som ikke skal forstyrres om det skal fungere optimalt. Verkstedslæring kan gi mulighet for slik ”slingringsmonn”. Når det er sagt, skal det legges til at vi trenger begge typer læring, av ulike typer kunnskap. Men vi ser her at tryggheten til å begi seg ut og forsøke å mestre det man for øyeblikket ikke mestrer, for mange forutsetter rom for handling, albuerom og avsporing. Pulten blir i lys av dette et sted for rigid og komponert læring. Dette vil igjen kunne forklare noe av grunnen til at mange elever ikke mestrer pulten.

---

<sup>3</sup> Eleven er en utøver på forskjellige måter. Han er en utøver på verkstedet, selv om også verkstedet er en trygg, kontrollert og virkelighetsfjern situasjon, noe preget av øvelse. Som utøver, ute i virkeligheten, er han i kontakt med noe enda mer virkelighetsnært. Her er det få spor igjen av øvelsen. Her praktiseres utøvelse i utøvelsens rom.

### 3.3.5

#### En ytterste konsekvens

Som vi har vært inne på tidligere lærer folk forskjellig, og noen elever lærer best i situasjoner hvor kunnskapen kan knyttes opp mot reel handling. Øvelseslæring *kan* riktig nok overføres fra pulten til praksis. For eksempel utregning av radius på en sirkel kan overføres til tømmerens jobb med å finne passende tømmerstokker til lafting. Om slik tilpasning av læring kan bli gjort for hver elev, og hver elevs interesser og forutsetninger vil kanskje mye blitt forbedret. Men det er ikke alltid like lett, både på grunn av store elevvariasjoner og begrenset lærerkapasitet. En presentasjonen av faget, eksempelvis matematikk, som erfarings- og virkelighetsfjernt vil kunne øke sannsynligheten for at slik kunnskap føles påtvunget. I forhold til slik tvang søker eleven å organisere *frirom*, ikke ulikt det ”albuerom” vi omtalte tidligere.

Som konsekvens av det, vil motstand dannes i form av ulike forsvarsmekanismer, som igjen vil føre til elevens selvpøggivelse. Et eksempel på slik søken bort fra pulten, og inn i sitt eget frirom, er ”*elevenes mentale fravær fra timen i timene*” (Edvardsen, 1992:125). Slik beskyttelse mot det eleven egentlig skal beskjeftige seg med, øvelsen, kommer i form av ”*bokstavtro oppramsing av skolens budskap*” eller ”*stumhet ovenfor det*” (ibid). Skriveren velger å tro at eleven som ikke mestrer pulten synker inn stumheten - en handlemåte fra den som har gitt opp, og som bare vil gjemmes og glemmes. Det vi nå ser, er at pulten ikke bare er et problem eleven kan holde for seg selv, men et problem som blir synlig og som deles med alle andre i klassen.

Altså er eleven i klasserommet i posisjon til å bli bedømt av andre. Skriveren velger her å trekke inn Erving Goffman og hans *dramaturgiske metode* (Høgmo, 1989:57-58). Begrepet betyr at vi i kontakt med omverden opptrer på det Goffman kaller en scene. Denne scenen er alle de ulike sosiale sammenhengene vi tar del i. Det kan være alt fra fotballtrening til å stå i kø på butikken, men også klasserommet er en slik scene hvor eleven er i kontakt med sine omgivelser. Som sosiale agenter kommer vi i slike situasjoner i kontakt med de som skal dømme oss, og som vi igjen vil komme til å dømme. På samme måte som vi blir sett av vårt publikum, vil vi også være deres publikum. Det handler rett og slett om det vi ser av andre og hva de ser av oss. Vi opptrer på mange ulike scener og det skapes en eller flere

fortellinger om oss gjennom hva publikum ser og gjennom den kategorisering de foretar på oss. Vi er med andre ord alle gjenstand for en fremmedgjøring av kroppen ”som er konstituerende for ”kroppen-for-den-andre”, denne ”fremmedgjorte kroppen” som vesensanalysen påkaller; den artsspesifikke kroppen inkludert den ”fremmedgjøring” som vederfares i enhver kropp når den persiperes og navngis, altså objektiveres av de andres blikk og diskurs” (Bourdieu, 1990:5). Sagt litt vanskeligere; når vi befinner oss på en slik scene er vi ikke lengre den vi en gang var. Vi blir, ikke minst, den vi er gjennom vårt publikums fortellinger om oss.

Det skriveren vil frem til, er at det som gjør noen til avvikere er som oftest en mangel på å oppfylle krav til mestring. Når institusjonen setter krav, vil vi finne avvik i forhold til disse kravene. Pulten blir en scene, hvor andre elever og lærere blir elevens publikum – et publikum som står i posisjon til å bedømme og dømme elevens mestring. Avviket denne eleven *blir*, er et institusjonelt produkt av elevens forskjeller. En elev som også er blant de andre elevenes publikum, vil kunne se hvordan andre mestrer det han selv ikke gjør. Eleven blir sitt eget publikum og i tillegg til at andre dømmer en som ikke-mestrende vil en også gjøre det selv. Eleven opplever seg selv som noe annet enn det han eller hun vil være. Sannsynligheten for å erfare kroppen i uvelhet og sjenanse er da stor, når misforholdet mellom den ideelle og den reelle kroppen blir fremhevet. Det er et sprik mellom kroppen man drømmer om og *the looking-glass self* (Bourdieu, 1990). Den ytterste konsekvens av elevens mangel på mestring blir derfor ikke at han faller ut av skolen, men kanskje at hans syn på seg selv blir av en negativ karakter.

Hvordan kan dette hjelpe oss i å forklare hvorfor YF-eleven ikke fullfører videregående? Vel, skriveren har valgt å sette søkelys på ulike ting som kan få oss til å se hvordan pulten kan være et fryktet sted. Om pulten er grunnen til at elever faller av, kan vi med en forståelse av elevens problemer og frustrasjon komme nærmere et svar på vårt spørsmål om det drastiske frafallet fra yrkesfaglige studieretninger. Dette siden de samme elevene vi antar søkte bort fra pulten, blir møtt med den og de relaterte problemene når de kommer på yrkesfag. Den fenomenologiske kroppen møter pulten og det oppstår frafall.



## 4.0

### Mening og forståelse i elevens hverdag

Av og til er det lurt å ta en pause, stoppe opp litt og spørre hvor man er på vei. Sånn er det også med denne oppgaven. Når vi nå er inne i et kapittel som hevder å skulle si noe om «mening og forståelse», forventes det at det nettopp er dét vi skal se nærmere på. Men hva skal det brukes til, i forhold til å bli klokere hva angår frafallet fra yrkesfaglige studieretninger? Vel, vi har til nå i denne teksten sett på frafallstatistikk, Kunnskapsløftet, møtet mellom kroppen og pulten, og forventinger, i håp om å forstå frafallsproblemet litt bedre. Når vi nå skal se på mening og forståelse, gjøres dette ved å pirke litt i overflaten av det Martin Heidegger snakker om, nemlig hvordan vi forstår verden vi lever i, og hvordan vi finner mening med det vi gjør. Om vi skal forstå problemet som henger over YF-eleven, som frafallet vel kan sies å være, og som også er denne oppgavens tema, må vi se på hvordan vi mennesker møter verden. Vi møter den i en søken etter å finne mening, og vi må forstå verden for å trives i den. Vi ser alle verden forskjellig, og det er akkurat det vi alle har til felles - vi møter verden ulikt. Derfor er det *vår egen* mening vi må finne for å kunne se noe som meningsfylt. Vi må forstå verden slik *vi* kan forstå den. Mangel på slik forståelse, og da også mening, vil trolig forklare noe av frafallet. Vi trenger vel alle å se mening med det vi skal gjøre?

Alt eksisterer som en praksis for oss, før vi trekker oss tilbake og overveier det vi har opplevd. Den praktiske omgang med verden vi har tilgang på, er også den vi forstår verden gjennom. Dette gjelder både i forhold til såkalt teoretisk og praktisk virksomhet. Det er kroppen vi alltid i første instans kjenner og opplever noe med. Dette betyr at pulten ikke er en arena hvor vi er i en utelukkende teoretisk praksis, hvor hodet er det eneste vi aktiverer. Vi ser, hører, føler, lukter og smaker denne tilværelsen like mye som den i utøvelsens rom. Vi forsøker i alle fall det, til en hver tid, siden vi ikke kan skru av kroppens konstante kontakt med vår tilværelse. Vår kropp er vårt første møte med en hver situasjon, og det er med kroppen vi forsøker å forstå verden. Det er også vår kropps tidligere erfaringer vi møter nye situasjoner med. Vår sinnstemning avgjøres i så måte av vår kroppsstemning. Rettere sagt, sinnstemningen kommer *etter* vårt møte med verden gjennom kroppen. En situasjon hvor hodet skal komme før kroppen blir derfor uekte, da vi alltid i en sånn situasjon må overkjøre en naturlig trang til å forstå. Denne forståelsen, som i følge Martin

Heidegger er selve essensen i det å være menneske, er en forståelse av det å være til og forståelsen av personer og ting rundt oss, samt deres tilværelse i denne verden (Gulddal og Møller, 2002). Denne forståelsen søkes fordi det er med på å gi mening til *vår egen* tilværelse. I så måte kommer en trang etter forståelse av verden, det værende vi selv er og vår kontakt med alt det andre værende, i et forsøk på å finne mening.

Dette er en tekst som søker å forstå hvorfor noen elever faller fra, og ikke mestrer skolen slik de forventes å gjøre. Vi må derfor sette oss inn i elevens situasjon, og prøve å forstå hva som går galt. Det å *forstå* er her et viktig begrep. Skal vi forstå YF-elevens situasjon, må vi se på hvordan dette mennesket forstår sin hverdag. I tro på at vi her vil finne noe av grunnlaget for frafallets rot i de yrkesfaglige rekker, vil skriveren dykke ned i hvor viktig det er å forstå ens egen tilværelse. Dette er kanskje ikke noe vi med full bevissthet går inn for å finne ut av på daglig basis, men hvis vi tenker oss om vil vi nok se hvor viktig det å forstå faktisk er. Det er snakk om en forståelse av oss selv, som igjen kan gi oss innsikt i om det er mening med det livet vi lever. Nei, det er ikke snakk om selve ”meningen med livet”, men heller om hvordan man kan komme nærmere en sann forståelse. Her kommer Martin Heidegger inn.

Forståelse er ikke noe vi *velger* å søke, eller kan leve uten. Det er, i følge Heidegger, en grunnstruktur i det å være menneske (Gulddal og Møller 2002). Dette presenterer Heidegger i hans filosofi omkring *væren-i-verden*. Vi skal ikke her gå dypt inn i Heideggers filosofi. Til det er denne teksten for kort. Men vi skal likevel gjøre bruk av noen av hans tanker og begreper for å belyse en mulig forståelse av vår, og da også YF-elevens, søken etter mening. I lys av det kan vi trolig se hva en eventuell mangel på slik mening kan ha å si, som igjen kan være med på å forklare frafallet fra yrkesfagene.

## 4.1

### Dasein

Det er altså noen begreper det kan være greit å bli kjent med her. Heidegger ga i 1927 ut *Sein und Zeit* (norsk utgave: *Væren og tid*, 2007), hvor han tok for seg menneskelige væremåter eller levemåter, som på ulike vis eksisterer i verden. Altså, han tok for seg spørsmål knyttet til menneskets eksistens. Heideggers hovedanliggende var først og fremst en kritikk av den formen for erkjennelsesteori som den franske filosofen Renè Descartes grunnla der omverden var fysiske objekter og det menneskelige subjekt erfarte dette gjennom sansning eller tenkning. Den viktigste måten å være på er ikke, i følge Heidegger, det fysiske objekts væremåte, men den måten mennesket er til på. Heidegger omtalte derfor mennesket som *Dasein* for å bryte med klassiske filosofiske begrep som subjekt og bevissthet. Men hvordan kan vi forstå hva han la i begrepet *Dasein*? La oss ta en nærmere titt på det, da det er viktig for videre forståelse av hans tanker.

Vi kan se ordet "dasein" i en ren oversettelse. Dasein blir oversatt som *tilværen* (Heidegger, 2007), eller som ordboken sier: *eksistens* eller *tilværelse* (Ordnnett.no, 2008b). "Da" blir ofte oversatt som "til". Dette "til" refererer til det at *tilværen er til*. Altså, at den faktisk eksisterer – den *er*. Mennesket som tilværen forholder seg til sin egen verden i et slags selvforhold. Men mer en det å være til, er også "da" i dasein ment som at tilværen er til i et "der". Det eksisterer i et "der", og er derfor også et "der-væren" i tillegg til et "til-væren". Uansett hvem man er, eksisterer man i sin egen verden, i sitt "der". Dette "der" er værens åpenhet for verden, dens muligheter og potensiale. På samme måte som mennesket er til i verden, er verden også til i mennesket. De er flettet sammen, og kan ikke skilles fra hverandre. Og det er som dasein at mennesket har sin opprinnelige kontakt med verden. Det er en kontakt hvor mennesket ikke har en subjektiv bevissthet over sitt sted i verden, og denne verdens sted i seg. Mennesket sees alltid i sammenheng med denne verden. Heidegger kaller derfor tilværen en *væren-i-verden* (Gulddal og Møller, 2002). Det var derfor han var opptatt av å undersøke *væren* og *det værende* som noe mer opprinnelig og fundamentalt enn det som tradisjonell filosofi legger i begrepet *menneske*. Det er dette værende Heidegger kaller *dasein*.

### 4.1.1

#### Utleggelse

Før vi går videre må det gjøres klart hva vi skal finne ut. Vi søker å finne ut noe om forståelse og dens betydning for oss. Som tidligere nevnt er ikke forståelse noe vi kan skru av eller på. Det er, i følge Heidegger, en grunnstruktur i det å være menneske. Vår forståelse av det vi gjør og av de rundt oss, kan sies å oppstå i vår utøvelses-praktiske omgang med verden. La oss se litt nærmere på akkurat det.

Sammenflettingen mellom verden og mennesket, som en væren i verden, gjør at vi alltid er i verden som noe. Vi er i omgang med denne verden og samhandler med den. Vi går ”ut over oss selv”, og gjør på mange måter bruk av det vi kan nå ut over (Gulddal og Møller, 2002). Slik sett kan vi forstå at vi faktisk eksisterer, også uten å være bevisst vår eksistens. Vi er noe, i en verden, selv også om vi ikke er bevisst handlende. For å gjøre dette litt tydeligere, kan vi til nå oppsummere hvordan vi kan forstå Heideggers tanker: Vi mennesker eksisterer på to plan. Det ene er som bevissthetsuavhengig *dasein*, og på det andre plan som et værende. Dette værende er det vi tillegger begreper som bevissthet, person, subjekt eller et ”jeg” (ibid.). Men vi er likevel både menneske og *dasein*. Det å være *dasein*, vil si å være mennesket som tilværen. Mennesket som tilværen knytter seg til aktøren og den kroppslige erkjennelse i en kommunikativ relasjon, mens mennesket som væren i høyere grad knytter seg til konstruktøren og bevissthetsmessige erkjennelse i en reflekterende relasjon (ibid.). Hva betyr dette? Vel, vi kan forstå dette som at mennesket, som væren, er den reflekterende delen av oss, mens vi mer grunnleggende eksisterer som en tilværen, *dasein*, hvor vi er i en kroppslig, erkjennende relasjon med verden.

Når vi til daglig bruker begreper som ”menneske”, tenker få av oss på noe mer enn det som er normalt å tenke om mennesket - det er et dyr med høytstående kognitive evner, med emosjoner og evner til abstrakt tankevirksomhet. Vi er også de eneste som besitter en høyt utviklet talefunksjon. Nå skal skriveren være forsiktig med å mene noe om hva folk tenker om det å være menneske, men la oss nå si at denne enkle beskrivelsen er gjeldende. Er dette tilstrekkelig for å forstå begrepet? Heidegger mener vårt begrep om mennesket, og dets eksistens, er noe forenklet. Det er derfor han bruker begrepet *dasein*. Vi eksisterer som

dasein i tillegg til å være et subjektivt menneske. Vi eksisterer i følge Heidegger på et tidligere plan som en tilværen som kan utvikle seg til å bli et slikt værende. Et værende som, slik skriveren forstår Heidegger, kan utvikle en forståelse av seg selv og verden rundt seg. Som tilværen har ikke mennesket denne evnen – evnen til å danne seg forestillinger om seg selv og sin verden. Det er i en form for refleksjon eller fortolkning at tilværen kan oppnå slik forståelse. Det er her snakk om en form for *utleggelse* av den forståelsen tilværen i sin kontakt med verden har ervervet. Den kroppslig, bevissthetsuavhengige forståelse, som Heidegger mener er den grunnleggende, blir vi oppmerksom på når vi utlegger den for oss selv. Vi kommer nå frem til hva som ligger i dette.

Heidegger skiller mellom to ulike typer forståelse. Han snakker om en *eksistensielt primær forståelse* og en *sekundær forståelse* (Gulddal og Møller, 2002:111). Den primære forståelse er den vi kan knytte opp mot tilværen. Det er tilværens forståelse. Altså, en bevissthetsuavhengig forståelse av tilværen og dens verden - derav begrepet *væren-i-verden*. Den sekundære forståelse er på sin side en slags videreføring av dette. Heidegger kaller det for *utlegging*: ”Udviklingen af forståelse kalder vi udlægning. I udlægningen tilegner forståelsen sig på en forstående måde det, som den har forstået.” (ibid.:117). Vi kan altså, slik Heidegger ser det, si at forståelse er noe som skjer før utleggingen, og som da danner et fundament for den. Og gjennom utleggingen får vi en videre forståelse.

Utleggingen er mennesket som værens forståelse. Det er en forståelse av forståelsen vi som tilværen allerede har. Slik sett kan man si det er en refleksjon rundt det vi allerede har forstått, og som gjennom utlegging blir oss bevisst (Gulddal og Møller, 2002). Men har vi ved å skjønne dette forstått utleggingen tilstrekkelig? Vi kan se litt på hva Heidegger selv skriver om det:

Som forståelse udkaster tilværen sin væren mod muligheder. Denne forstående væren til muligheder er selv, gennem mulighedernes tilbageslag som åbne på tilværen, en kunne-væren. Forståelsens udkastning har sin egen mulighed for at udvikle sig. Udvikling af forståelse kalder vi udlægning. I udlægningen tilegner forståelsen sig på en forstående måde det, som den har forstået. I udlægningen bliver forståelsen ikke nogetandet, men derimod sig selv. Udlægningen har sit eksistentiale grundlag i forståelsen, og forståelse opstår ikke gennem udlægning. Udlægning er ikke at tage det forståede til efterretning, men udarbejdelse af de muligheder, som er udkastet i forståelsen. (Gulddal og Møller, 2002: 117)

Slik skriveren tolker dette, ligger forståelsen av oss selv, av omverden og av alt som i det hele tatt kan forstås, *i oss som menneske som tilværen*. Det er i vår bevissthetsuavhengige tilstand at vi lærer verden å kjenne. Og i utleggingen blir denne allerede skapte forståelse oss selv kjent. Den blir uttrykkelig, som en språklig og begrepslig forståelse (Gulddal og Møller, 2002).

Heidegger er et kjent navn innen filosofien. Og mye av det han er kjent for, også det som har blitt presentert av han i denne teksten, har rot i hermeneutikken. Der er forståelse meget sentralt. Og når vi søker forståelse av noe, er det vanskelig å komme unna vår *forforståelse*. Vi skal innom dette senere i teksten, men det kan også nevnes her. Vår forforståelse spiller inn siden den er det vi tolker, dømmer og måler situasjoner i våre liv opp imot. Det er de brillene vi ser verden gjennom. Her kommer vi inn på en overgang fra Heideggers tanker omkring mennesket som tilværen, og Merleau-Pontys tanker rundt den fenomenologiske kropp. Den forståelse vi har av verden, som kommer gjennom tilværens omgang med den, er den samme som det den fenomenologiske kropp er bærer av. Kroppen er bæreren av vår forforståelse. Vi blir tilværens forståelse bevisst gjennom utleggingen. Denne utleggingen er like mye en utlegging av vår fenomenologiske kropps last. Det vi har møtt i vårt liv, av motgang og oppturer, er det vår fenomenologiske kropp bærer på. Det er vårt levde liv, på godt og vondt.

Skriveren setter ikke her et likhetstegn mellom begrep om den fenomenologiske kropp og Heideggers tanker omkring mennesket som tilværen. Men det er likheter her, som får oss til å skjønne hvordan vi som mennesker lever i en verden hvor vår kroppslige omgang med den (verden) avgjør hvordan vi oppfatter den, oss selv og alt annet værende. Og det er i denne omgangen med verden vi kan forstå den, og hvor vår plass *i den* blir gjort klar for oss. Yrkesfagelevens møte med pulten blir i så måte preget av den kroppslige forståelsens møte med verden slik skolebenken presenterer den. Om elevens meningssøken ikke finner det den leter etter her, vil kroppen mistrives ved pulten. Kan vi her forstå noe av det grunnleggende ved frafallet? Det ligger trolig i noe ubevisst som vi dermed ikke kan kontrollere – i vår søken etter mening.

#### 4.1.2

##### **Fra mening til forståelse**

Det er en ting vi ennå ikke har kommet innom. Det er her snakk om *hva* vi søker å finne ved å forstå. Og her ville det være naturlig å tenke at ved å forstå det vi er en del av, vil vi kunne finne en *mening* med det vi er og det vi gjør. Og mening er absolutt noe vi burde nevne. Det å finne mening med det man driver med er særdeles viktig, men mening er ikke, i følge Heidegger, det vi søker å finne eller å forstå. Det er fortsatt forståelse som er det overordnede.

Når det indenverdensligt værende afdækkes sammen med tilværens væren, det vil sige: er kommet til forståelse, siger vi, at det har mening. Men strengt taget er det ikke meningen, der er forstået, men det værende, henholdsvis væren. Mening er det, hvori forståelighed av noget findes. Det, som kan artikuleres inden for den forstående åbning, kalder vi mening. (...) For så vidt forståelse og udlægning udgør den eksistentiale struktur af det at være "til", må mening begribes som det formaleksistentiale skelet for den åbenhed, der hører til forståelsen. (Gulddal og Møller, 2002:120)

Gjennom utleggingen av mennesket som tilværens forståelse, får vi en forståelse av det vi allerede har forstått. Vår forståelse har utviklet seg til en uttrykkelig forståelse. Det Heidegger da vil frem til, slik skriveren tolker det, er ikke at vi har funnet mening, men at vi har forstått det værende. Altså, vi har forstått noe og gjennom vår forståelse gjør vi oss til en del av verden. Det å forstå noe, sier oss at vi er til. Det å være til, er altså noe vi er gjennom den prosess vi tar del i når vi utlegger vår forståelse av noe. Vi tar tak i den verden vi er en del av, og blir oss den bevisst. At noe er forståelig, vil si at det gir mening. Sånn sett er mening muligheten til å forstå. Det å finne mening er ikke da noe endelig mål. Mening kommer tidligere. Det er noe vi finner gjennom det å være i kontakt med verden, slik vår tilværen kan finne mening. Mening er noe tilværen har, og noe vi finner som mennesket som tilværen:

Mening er et af tilværens eksistentialer, ikke en egenskab, som er påhæftet det værende, ligger "bag" det eller svæver et eller andet sted som en "mellemverden". Tilværen "har" kun mening, for så vidt væren-i-verdens åbenhed kan "opfyldes" af det værende, som kan afdækkes i denne åbenhed. Det er derfor kun tilværen, som kan være meningsfuld eller meningsløs. (Gulddal og Møller, 2002:120)

Mening er altså noe tilværen har. Det er vår bevissthetsuavhengige tilstand som finner mening med det vi bedriver, og som blir oss bevisst gjennom vår forståelse av vår forståelse – altså utleggelsen. Vi ser her at vår kontakt med verden er med på å gi oss mening. Det å ikke skulle finne denne meningen, kan få konsekvenser for oss. Og det er her YF-eleven kommer inn i bildet. Den fenomenologiske kroppen til YF-eleven er en kropp som bærer med seg elevens søken etter mening. Denne kroppen kan finne slik mening, og oppnå forståelse av det han eller hun bedriver, ved å komme i kontakt med sin kropps ideale verden. I en skolesituasjon hvor eleven ikke får stimulert denne trangen, vil vi raskt kunne se at mangelen på mening og forståelse kan skape mistrivsel. I et livslangt forsøk på å sørge for seg selv, vil eleven feile her. Det å ikke passe inn ved pulten, handler ikke om å være skole-lei eller dum. Det handler rett og slett om å ikke finne det en leter etter.

Vi har alle en forforståelse. Vi møter verden forskjellig, basert på de ting vi tidligere har opplevd og gjort. Vi gjør dette i et forsøk på å mestre, og vi lærer av det vi tidligere har opplevd. Slik vi før levde lykkelig, vil vi også forsøke å leve nå og i fremtiden. Om YF-eleven vet at han eller hun vil finne dette i en utøvelses-praktisk tilværelse, vil han eller hun søke nettopp det. Elevens forforståelse, elevens tidligere erfaringer med verden, med seg selv som en del av den verden og elevens syn på seg selv, er med på å skape et bilde om hva han eller hun ønsker å erfare videre. Dette gjelder både i forhold til godt, og vondt. Man søker å unngå det som har gjort en til en taper og til et mislykket individ. Det å ikke skulle finne det man søker, kan derfor ødelegge nok til at eleven faller ut ifra det som tilsynelatende skulle være det sted hvor tilværen har mening, og hvor den fenomenologiske kropp finner engasjement.

Heidegger sa, som tidligere nevnt, at det er kun tilværen som kan være meningsfull eller meningsløs. I en situasjon hvor en elev faller ut av sin opplæring, hvor han eller hun skulle ha kommet til et sted for mening og mestring, har denne elevens tilværen vært meningsløs. Der hvor det finnes mening, vil ens forståelse av seg selv i en verden full av utfordringer være en positiv opplevelse. I det motsatte tilfelle vil naturlig nok det motsatte være nærliggende. Skriveren vil her se nærmere på noe som nok kan trekkes inn i den prosess elever i skolen finner seg i til en hver tid. Det er her snakk om ”det å miste seg selv”.



## 4.2

### Å miste seg selv – gunst og ugunst

Det å miste seg selv er en todelt sak. Det vil si, det er et fenomen som både har en positiv og en negativ vri. Det å miste seg selv og det å *kunne* miste seg selv, er ikke bare litt av forskjellen, men også den største. Kort sagt kan det sies slik: Om man mister seg selv, mister man sin selvtillit. Hvis man *har mulighet til* å miste seg selv, er det snakk om å ha mulighet til å lære, vokse og komme tilbake som noe mer enn det man var. I begge tilfeller mister man seg selv. La oss se litt nærmere på dette, og hvordan det er en del av det denne teksten handler om; elevene som havner på frafallstatistikken.

Hvis pulten er så avgjørende at folk slutter eller presterer på lavmål, må vi spørre oss om det ligger mer til grunn enn en søken etter *utøvelse*. Hva er det pulten gjør med folk? Skriveren velger å tro at pulten gjør det vanskelig for YF-eleven å *kunne miste seg selv*. Det er da snakk om å være engasjert. Der hvor det er engasjement, er det også rom for mestring. Vi mister oss selv i leken, slik vi kan miste oss selv i dansen og i forelskelsen. Vi setter oss selv på spill, og åpner oss for det som er større enn oss selv. Noe ukjent og skummelt, men lærerikt og utviklende. Vi kommer tilbake som noe mer. Pulten blir for YF-eleven i denne sammenhengen en ”lekforderver” (Steinholt, 2007). Eleven har fått nok av pulten, fordi den representerer en arena hvor det for han ikke er mulig å miste seg selv. For å gjøre det, trengs selvtillit - noe som sitter i kroppen. Pulten, og mye av det den representerer, er hindringer som minner eleven på at han er annerledes. Eleven mister tilliten til kroppen som ikke mestrer slike hindringer, og søker dermed å unngå dem. Å miste tilliten til sin kropp blir da som å miste sin selvtillit (Bredahl, 2007). Pulten blir et symbol på manglende mestring, noe som gjør elevens forskjellighet om til elevens avvikende karakter. Å komme inn på yrkesfag og ut til utøvelsen, skulle bli elevens redning. Om eleven der også blir møtt med øvelse, tekst og pult, vil han eller hun falle tilbake fra håpet som videregående skulle være, miste sitt engasjement og ta valget om å falle ut.

Det å *kunne* miste seg selv blir da å ha mulighet til å gå ut over seg selv, og vokse på de utfordringer man åpner seg selv for. Som tidligere nevnt, kreves det selvtillit og trygghet å skulle *la seg selv gå* på denne måten. Det å kunne miste seg selv er da en egenskap man

kun kan oppnå ved å føle mestring. Om tilværen er meningsfull, og man klarer å se dette, vil man finne grobunn for slik mestring. Om man mister seg selv i forhold til sin tro på seg selv, vil dette være en vanskeligere prosess. Hvem hopper vel ut av et fly med en fallskjerm man ikke tror virker? Den verden tilværen er en del av, gjør tilværen meningstom hvis den ikke er i en verden hvor tilværen faktisk er i kontakt med den. Skriveren ser her for seg skolepulten som en slik arena, i allefall for en del av elevene. Som Heidegger sa det; ”*Menneskets primære omgang med verden er ikke den blot fornemmende erkenden, men den håndterende, brukende sætten i værk, som har sin egen ’erkendelse’*” (Rasmussen, 1996:67). Vi forstår med andre ord verden bedre gjennom håndtering av den. Skolens utfordring, om de skal ha pulten som læringsarena, blir derfor å tilby elevene former for teoretisk kunnskap som elevene kan se nytten av slik at de kan finne mening ved den. Det kreves altså at kunnskapen knyttes opp mot noe elevene har førstehånds kjennskap til. Det er nok slik at elevene kan forstå det som for dem er fjernt fra den ”*brukende sætten i værk*”, men de vil forstå det *som* meningstomt. Den kontakt tilværen har med sin verden, være det seg i en skolepultsituasjon eller på et bilverksted, vil alltid ytre seg meningsfull eller meningstom. Men siden vi i refleksjon over vår tilværens forståelse av verden kan bli bevisst en eventuell meningstomhet, vil vi også forstå at det vi bedriver ikke er det vi søker. Vår tilværen sier på en måte til oss at dette er feil. Vi ser oss selv som annerledes og ikke-mestrende, siden vår kropp, eller tilværen om man vil, er bærer av en annen verden enn den vi blir bedt om å være en del av. Det blir en konflikt mellom det som søkes, det som er personens eget, og det som *forventes* mestret.

### 4.3

#### **La seg selv komme til syne**

Fenomenologien har som mål å la det som ikke ved første øyekast er synlig, komme til syne (Merlau-Ponty 2000:111). Og nettopp det å la noe komme til syne kan også forklare vår søken etter mening. Når vi finner mening, lar vi oss selv komme til syne. Vi skal nå se litt på hva som ligger i dette, og forsøke å forstå YF-eleven og frafallsproblemet litt bedre gjennom nettopp dette. Det er på våre handlinger folk kjenner oss. At en person er en fotballspiller sier oss noe om den personen. Vi kategoriserer ham eller henne til å være atletisk, ha vinnerinstinkt, være talentfull og aktiv. For eksempel vil en prest bli sett annerledes. Han er blant annet troende, hjelpsom, tillitsfull og forståelsesfull. Dette er

mennesker som mest sannsynlig har valgt sine yrker på bakgrunn av en overbevisning om at de vil passe i jobben, eller at jobben ville passe dem. De har latt seg selv komme til syne i det de gjør. Valg av eksempler er her fullstendig tilfeldig. De er bare eksempler på kategorier eller roller mennesker kan ikle seg.

Det skriveren her gjør er å bruke de kategoribeskrivende egenskapene som finnes for prester og fotballspillere, men som ikke nødvendigvis er direkte koblet til de individene som kategoriene sier noe om. Likevel er det beskrivelser som *kan* beskrive de som individer, siden de faktisk er med på å skape de kategoriene de selv faller inn i. De blir den kategorien vi gir dem, og kategoriene er som de er fordi de passer til individene som fyller dem. Slik er det også for YF-eleven. Det er en kategori som de kan finne seg bekvem i, og som de igjen utvikler på ved å vise de som kategoriserer dem hvordan en YF-elev er.

Men hvorfor er dette interessant for oss? Jo, fordi ved å se på hvordan disse ulike kategoriene kan låse folk inne, ser vi også at de kan befri dem. Det å skulle velge seg inn i en yrkesfaglig opplæring kan være en måte å komme inn i et fellesskap. Man gir seg selv mulighet til å komme i kontakt med andre som er mer lik en selv, bort fra det man ikke kjenner seg igjen i og ”inn i varmen”. Om det faktisk *blir* sånn når man har tatt steget inn på videregående, er en annen sak. Men det skal nok ikke mye overbevisning til for å se at elever velger studieretning på bakgrunn av hva de forventer vil skje, som igjen er basert på elevens tidligere erfaringer. Hva annet har de å velge ut ifra?

Det er her vi kommer inn på det Merleau-Ponty snakker om. Vi kommer her innom *det fenomenologiske syn*. Han snakker om maleren og hvordan *han* ser verden:

Malerens syn er ikke lengre et blick på et ytre, en rent 'fysisk-optisk' forbindelse med verden. Verden er ikke lengre fremfor han som forestilling: Det er snarere maleren som kommer til verden i tingene, som ved en konsentrasjon av det synlige, som gjennom det synliges til-syne-komst (Merleau-Ponty, 2000:60)

Vitenskapen forklarer synet kausalt som en fysisk-optisk forbindelse mellom verden og mennesket. Mennesket er i en slik forstand objektive tilskuere til en slags forestilling, som verden her kan sammenlignes med. En slik verden kan det være vanskelig å finne mening i. Det fenomenologien sier er heller at synet er en kobling mellom kropp og sjel (ibid.:47-48). Vårt syn hjelper oss å kjenne oss selv igjen i de ting og hendelser vi opplever. Slik vi ser oss selv ser vi også verden. YF-eleven ser seg selv på et vis, og ser derfor også mening i de ting som gjenspeiler han selv. Å kunne komme i kontakt med væren, er å komme i kontakt med mening. Altså, å komme i kontakt med det som gir en selv mening, er å komme i kontakt med væren. Merleau-Ponty sier at å *se* verden er å delta i dens tilsynekomst. ”Væren er det som krever av oss at vi er skapende for at vi skal kunne oppleve den”(ibid.:90). Vi kan her trekke inn Heideggers begrep om vår åpenhet for verden.

Det å eksistere er det samme som å være en *mulighet* til å være seg selv. Det er denne muligheten som er menneskets åpenhet (Macann, 1999:61). Å være seg selv er å være åpenheten for væren. Å være menneske er å være åpen for eksistensen:

Det å være menneske er det samme som å være der, å være åpen for eksistensen. Å være seg selv betyr derfor å være sin åpenhet. Denne åpenheten lar seg aldri fullt ut realisere, slik at mennesket alltid ”bare” er en mulighet til å være åpen. Men denne muligheten er ikke ”bare en mulighet”, men et fundamentalt karaktertrekk ved mennesket. Hver og en av oss eksisterer som denne muligheten, uansett hvor mye vi lukker oss for den. Det å eksistere på en bestemt måte er det samme som å være en mulighet – ikke fordi jeg også kunne vært noe annet, men fordi det å eksistere innebærer en ufullendt måte å være åpen (der) på. Jeg er ikke åpenheten som sådan; jeg er ikke helt der. (Heidegger, xix, 2007)

Væren er det vi er, har vært og ønsker å være. Den er mening. Vi lar oss selv, vår egen mening (eller søken etter en sådan) komme til syne i vår søken etter den. Vi ser verden med våre forkunnskaper, våre drømmer og våre erfaringer. Vi ser verden ved å ”delta i dens tilsynekomst” gjennom vår manøvrering i verden. Våre valg er basert på de ting vi tror vil føre oss nærmere en slik væren.

Det er slik vi lar oss selv komme til syne. YF-eleven gjør dette ved å søke seg inn på sin studieretning, på samme måte som alle også gjør det når lignende valg skal tas. Vi forsøker

å komme oss dit hvor det vi søker etter kan komme til syne for oss, gjennom oss. På samme måte lar vi andre vite hva vi står for. Det som kommer til syne forteller andre hva og hvem vi er, og hvordan vi ser verden. Og den ser vi på ulike måter. Vi ser verden forskjellig, fordi vi ser etter forskjellige ting. Enkelte hendelser kan oppfattes forskjellig av forskjellige mennesker, fordi vi lar forskjellige ting av oss selv komme til syne i de ting vi oppfatter. Eksemplet er muligens ikke det beste, men vi kan tenke oss ulike måter en fotballspiller vil opptre annerledes enn en prest. Vi kan også tenke oss at ulike hendelser vil tale ulikt til disse, siden de ser verden med forskjellige øyne. Kan vi si det samme om YF-elever og andre elever? Hva skjer da, når ulike elever skal møte samme skolebenk? Er det så vanskelig å se at noen vil falle i nedoverbakke om det *de* ser etter og ser med ikke får plass i deres liv *på* skolen? Vi mennesker tenker og handler ulikt, siden vi kan relatere vår egen meningstilskrivelse til ulike ting. Dette kommer av ting vi har opplevd i fortiden, ting vi opplever i nåtiden og ting vi ser for oss i fremtiden. Det lar hvem vi har vært, hvem vi er og hvem vi vil være, komme frem. Det er vår tilsynekomst som forteller andre hvem vi er. Det å søke seg inn på yrkesfaglige linjer, men ikke finne yrkesfaget, vil i så måte bli et nederlag.

Alt dette er med på å gi oss som observatører av frafallet fra yrkesfag en dypere forståelse av problemet. Vi kan lettere forstå hvorfor frafall skjer. Det handler om det å ikke finne mening, og hvordan det påvirker vår hverdag. Og det er ikke sikkert denne mangel på mening kun rammer YF-eleven. Men vi ser at en ungdom i YF-elevens sko har mange feller å gå i. I søken etter å kunne la "sitt sanne jeg" komme til syne for en selv og resten av verden, en søken etter mening, kan det å mislykkes være en alvorlig knekk for den personen.

Det skriveren her skal frem til er at frafall fra videregående ikke skal forklares ved at elevene er skoletrette og dumme. Selvsagt er det mer enn én forklaring, og skoletretthet og latskap *kan* forklare en del, men vi må huske at et individs forventninger kan gå ut på mer enn å slippe å sitte ved en pult. Dette med å finne mening er en livslang oppgave, men kanskje ekstra vanskelig i en periode hvor mye forandrer seg slik det gjør for en ungdom. Det å *ikke* få mulighet til å miste seg selv, som vi har vært inne på, motarbeider elevenes

forsøk på å la seg selv komme til syne. Det kan være, litt banalt sagt, en identitetskrise på gang om man ikke finner seg til rette. Kan vi nå begynne å forstå at frafall er et problem som går dypere enn ”bare” mangel på karakterer og vitnemål? Skriveren velger å tro at det handler om ting som ligger dypt i det personlige og det psykiske hos ungdommen som faller fra.

## 5.0

### Metode

Til å studere denne tekstens emne, vil det være flere fremgangsmåter som melder seg som aktuelle. Det ville vært interessant med en spørreundersøkelse, siden vi da kunne sagt noe om både likheter og ulikheter innenfor forskjellige retninger av yrkesfag. Vi vil med et slikt metodevalg også kunne si noe generaliserende, i alle fall mer så enn om vi valgte en mer kvalitativ, intervjubasert metode. Det sistnevnte har skriveren likevel gjort, men ikke fordi de nevnte fordelene ikke ønskes. Det er heller på grunn av hva slags svar problemstillingen søker. Et svar på problemstillingen vil ikke, slik skriveren ser det, kunne stadfestes med tall. Ei heller i samtale med ungdom som har opplevd yrkesfaget på egen kropp vil det være noe garanti for å finne svar på problemstillingen. Likevel er det en mulighet for nettopp det. I samtale med ungdom som selv eller gjennom venner har erfaringer med yrkesfag, vil det kunne oppstå grobunn for tolkning. Denne tolkningen vil kunne føre oss nærmere en bekreftelse, eller forkasting, av skriverens. Et tredje alternativ er også mulig. Det kan hende vi ikke finner noe som helst svar på hvorvidt pulten har eller ikke har en innvirkning på elevens liv slik vi kan anta. Dette er likevel ikke noe som kan hindre oss i å lete.

Når det er sagt, vil nok forsvarere av mer kvantitativ rettet forskning si at også gjennom for eksempel spørreskjema vil slik tolkning være matnyttig. Det er skriveren fullstendig enig i. Det er ingen tvil om at slike undersøkelser har gitt mye nyttig innsikt. Men en generaliserende ”dom” er ikke noe skriveren streber etter å finne. Da heller et allment filosofisk idégrunnlag for videre forskning. Med det menes at dersom vi skulle få styrket en antagelse, må vi huske at det likevel ikke kan sies å gjelde alle elever innen en kategori. Dette siden alle elever ikke har samme grunn til å være i den kategorien vi som forskere har mulighet til å stemple dem med. Med andre ord, denne teksten mangler forskning som kan fortelle noe om den generelle elevfloraen. Men det den taper der, vil bli rikelig kompensert for gjennom skriverens kontakt med sine kilder. På et interpersonlig plan vil det kunne komme frem svar som ligger på et mer personlig nivå. Man må gå i dybden for å finne det som ligger dypt. Og kanskje er det slik at eleven selv ikke er klar over de betraktningene som kan komme til å svare på denne tekstens problemstilling. I samtalen vil dette kunne bevisstgjøres, både på godt og vondt. Informantene sitter nok på mye som vil være interessant for pedagogen, men også for de selv. Det kan ofte være ting man ikke kan prate

med andre om, som man heller ikke kan få frem ved å svare på en spørreundersøkelse. Det er fortsatt ingen garanti for at samtalen vil gi verken den tidligere eleven eller intervjueren noe igjen for strevet, men det er en mulighet for det. Mellom elev og intervjuer vil det med litt hell dannes en kobling som arter seg som et frirom. Innenfor dette frirommet vil det være plass til å gå ut i dybden på spørsmål det søkes svar på.

Det er her viktig at skriveren tar høyde for de etiske betraktninger knyttet til slik forskning. Å skulle gjøre informanter bevisst et problem de levde lykkelig uvitende om, vil ikke være heldig. Det er heller ikke ønskelig å portrettere skolen, og da spesielt pulten, som noe eleven ikke burde like. Selv om det er en antagelse skriveren gjør i forkant av samtale, vil det ikke være forsvarlig å lede samtalen inn i de baner. I stedet skal samtale ledes inn mot informantens historier og erfaringer. Om de avkrefter eller støtter skriverens antagelser vil i så fall komme som en bonus.

## 5.1

### Forforståelsens betydning

Vi søker i mange sammenhenger å finne mening. Vi søker å fordype oss i noe vi vil vite mer om, og vi har ofte tanker og teorier om hva vi vil finne. De erfaringer vi bærer på, de begreper vi har, den troen vi har og våre antagelser er både en drivkraft til å søke *dypere* kunnskap, i tillegg til å være faktorer som kan skygge for *ny* kunnskap. Det er her snakk om *forforståelse*, og det er det vi nå skal se nærmere på. Denne masteroppgaven gjør bruk av et kvalitativt opplegg når data skal innhentes. Det kvalitative intervjuet er altså metoden vi har å forholde oss til. Skriveren velger derfor å følge Steinar Kvale sin bok, *Det kvalitative forskningsintervju* (Kvale, 2006), og skal se hvordan forskerens forforståelse påvirker undersøkelsens ulike stadier. Vi skal da se nærmere på det Kvale kaller *intervjuundersøkelsens syv stadier* (ibid.). Dette vil bli gjort, etter en innføring i hva forforståelse kan sies å være. En kort presentasjon av intervjuundersøkelsens syv stadier vil så bli gitt, før vi går inn på det første av de syv stadiene. Noen tanker rundt informantens og intervjuerens forforståelsesinnvirkning vil bli gitt mot slutten av teksten, før vi avslutter med noen etiske betraktninger.



Dette metodekapitlet kunne i hovedsak tatt for seg de klassiske begrepene som validitet, reliabilitet og så videre. Skriveren velger heller å ta for seg noe som det ikke har blitt snakket så mye om i forhold til intervju som metode. Forforståelsens betydning har dermed fått plass i forsetet her. Vår forforståelse skal vise seg å være *både* en trussel og en nødvendighet i forhold til det kvalitative forskningsintervjuet. Derfor er det interessant å se hvordan dette forekommer, ettersom skriveren, som tidligere nevnt, har benyttet intervju som metode. Vårt fokus blir å se på hvordan vår forforståelse både kan være til hjelp og besvær i de ulike stadiene. Teksten tar ikke sikte på å gi en forskningsguide til intervju som metode. Det er heller en tekst som skal belyse fordeler og ulemper med noe vi ikke kommer unna: vår forforståelse.

## 5.2

### **Forforståelse i det kvalitativt intervju**

Når vi søker å forstå noe, det være seg en handling, et utsagn eller en hendelse, er vi avhengige av å forstå dette noe *med noe*. Det er her vår *forforståelse* kommer inn. Forforståelse vil si at vi til en hver tid har med oss en rekke erfaringer, antagelser, trosoppfatninger og ulike begreper som vi forstår med (Gilje og Grimen, 2005:148). Vår forforståelse, vår *forventningshorisont* eller *fordommer* som det også kalles, er det vi tar utgangspunkt i når vi ønsker å få en forståelse av noe. Vi møter aldri verden uten visse forutsetninger, og det er disse vi skal se nærmere på her. Din forforståelse avgjør hvordan du leser denne teksten. Trolig vil det også påvirke hvordan ditt utbytte av teksten vil bli.

Hermeneutikken er sentral her. Som vi skal se senere, handler det i et forskningsintervju mye om å tolke og finne mening. Som forskere leter vi etter meningen bak en informants utsagn, og vi forsøker å forstå personens livsverden. For å oppnå en slik forståelse er vi avhengige av å se de *delene* vi blir presentert for som deler av en *helhet*. En helhet som igjen består av deler vi må forstå. Hvordan delen skal fortolkes, avhenger av hvordan helheten fortolkes, og hvordan helheten fortolkes, avhenger av hvordan delene fortolkes. Dette kan sies å være en tidlig forståelse av det som kalles *den hermeneutiske sirkel* (Krogh, 2005:246). Heidegger og Gaddamer ser den hermeneutiske sirkel noe annerledes. De mener forståelsen av det vi studerer blir preget av våre fordommer og forforståelse

(ibid.). Forholdet mellom del og helhet er der fortsatt, men det blir en del av forholdet mellom vår forforståelse og det vi studerer. Generelt sett kan man si at den hermeneutiske sirkel går ut på at det forekommer en stadig bevegelse mellom del og helhet, mellom det vi skal fortolke og den konteksten det fortolkes i, eller mellom det vi skal fortolke og vår egen forforståelse (Kvale, 2006).

En måte å se den hermeneutiske sirkelen på, er som følger. I forhold til en tekst leser vi noe med vår forforståelse som *bakgrunn*. Videre tolkes dette i forhold til del/helhet, som igjen gir et nytt syn på det vi leser. Teksten vil da bli lest med en ny fordypet forforståelse (Kvale, 2006), og sirkelen er komplett. Likevel betyr det ikke at den er avsluttet. Det er heller slik at den alltid vil fortsette. Slik vi har sett tolkes en del alltid på basis av en helhet. En slik helhet er noe vi alltid har. Selv om den er feil, mangelfull og så videre, er det fortsatt noe vi har som basis. Denne delen vi tolker blir da en del av vår ”nye” helhet. Slik fortsetter det. Vår helhetlige forståelse vil aldri være en altomfattende visdom, men det er alt vi vet der og da. Det vi lærer vil da oppgradere vår forståelse. Vi blir klokere etter hvert som vi lærer noe nytt. Utfordringen blir da å innlemme den nye kunnskapen i vår videre tolkning.

### 5.2.1

#### **Intervjuundersøkelsens stadier**

Det åpne og fleksible kvalitative forskningsintervju har, i motsetning til for eksempel en survey-undersøkelse, lite struktur. I stedet har det preg av å være en kontinuerlig skiftende forskningsprosess. Det finnes likevel stadier vi kan følge for å få et inntrykk av hva en intervjuundersøkelse innebærer. Det siktes her til det Steinar Kvale (2006) kaller *intervjuundersøkelsens syv stadier* (ibid.:47). Vi skal nå se kort på hva disse syv stadiene omhandler, for deretter å gå dypere inn på forforståelsens innvirkning på dem. Rettere sagt, vi skal ikke ta med de to siste stadiene her. Bare de første fem vil bli omtalt i detalj. Dette betyr ikke at de to siste stadiene ikke er interessante. De utelates rett og slett siden de første fem belyser problemer knyttet til forforståelsens innvirkning på et prosjekt i tilstrekkelig grad. Det er tross alt å presentere forforståelse som et mulig hinder, i tillegg til et hjelpemiddel, som er hensikten med denne delen av teksten.

Det skal også nevnes at stadiet 6, *Validering*, er en prosess som går gjennom hele prosjektet. Valideringsstadiet vil bli nevnt der det faller seg naturlig, men det vil av nevnte grunner ikke få sin egen del av teksten. Det 7. stadiet, *Rapportering*, kan også nevnes her. Det er forskjellig fra stadiet 6 i at det ikke gjennomsyrrer hele prosessen, men heller er et sted hvor alt samles. I rapportering, altså en utgivelse av et skriftlig produkt eller lignende, vil alle problemer knyttet til forforståelsen komme tilbake. Her vil alle de fellene man har stått i fare for å gå i, gjennom stadiet 1 til 5, igjen gjøre seg gjeldende.

### 5.2.2

#### **Kort om intervjuundersøkelsens syv stadier**

Det første stadiet i intervjuundersøkelsen er *tematisering*. Her formuleres formålet med undersøkelsen, og en oppfatning av emnet som skal undersøkes vil også måtte beskrives. Det neste stadiet er *planlegging*. Her planlegges alle stadiene i forskningsprosessen, i forkant av intervjuingen. Det bør planlegges mot å innhente den ønskede kunnskapen. Videre kommer vi til selve *intervjuingen*. Her utføres selve intervjuet med utgangspunkt i en intervjuguide. Det er viktig å holde et reflektert forhold til den kunnskapen som søkes, samt at det må tas hensyn til at intervjuet er en mellommenneskelig relasjon. Når intervjuingen er over, kan *transkriberingen* begynne. Her omgjøres intervjuets tale til tekst. Transkriberingen kan også sies å være en tolkning i forkant av den egentlige tolkningen. Det er da snakk om *analysering*. Med utgangspunkt i undersøkelsens formål og emneområde, samt det man har funnet i datamaterialet, finner man en analysemetode som er egnet. Før vi kan formidle våre funn til omverden, må intervjuundersøkelsen *valideres*. Funnene undersøkes da i forhold til generaliserbarhet, reliabilitet og validitet. Til slutt kommer *rapporteringen*. I henhold til de vitenskapelige kriterier formidles undersøkelsesfunnene og metodebruken. Et lesbart produkt har blitt til.

### 5.2.3

#### **Tematisering**

I det første stadiet må forskeren klargjøre *hva* emnet man skal forske på innebærer. Det er her viktig å innhente forhåndskunnskaper som gir et grunnlag for videre arbeid. Videre må

man klargjøre *hvorfor* man velger denne studien, altså hva formålet er. Spørsmålene knyttet til 'hva' og 'hvorfor', må alltid klargjøres før *hvordan* blir bestemt. Det er da snakk om hvordan man vil innhente den kunnskapen man søker. Man må velge egnede intervju- og analysetekniker. Og det er allerede her vi ser hvordan en forskers forforståelse kan påvirke prosjektets gang. Om forskeren ønsker å belyse en bestemt sak, ligger det muligens en motivasjon eller interesse til grunn. Vi kan da si at forskerens forforståelse, hans eller hennes verdier, erfaringer, trosoppfatning og lignende, er drivkraften bak forskningen. Det i seg selv kan være et problem, på samme tid som det er helt nødvendig. Når vi velger å søke en dypere forståelse av noe, er det nettopp en *dypere* forståelse vi søker. Vi møter aldri verden nakent, uten visse forutsetninger (Gilje og Grimen, 2005:148). Om vi søker dypere enn noe, må dette *noe* også være en viss mengde kunnskap. Forskerens allerede eksisterende kunnskaper, i tillegg til den kunnskapen som blir gjort kjent i besvarelsen av tematiseringens 'hva'-spørsmål, representerer til sammen en forforståelse for det videre forskningsløpet. Vår forforståelse er altså nødvendig for at vi skal kunne gå inn i en tematiseringsprosess, og kunne komme oss videre fra den.

Som sagt kan det også være et problem. Dette skjer om vi lar vår forforståelse, både før og etter tematiseringen tar til, føre forskningen i overdreven grad. Subjektive valg bør derfor unngås. Vår forforståelse må ikke bli et hinder for ny kunnskap som kan gi oss en mer korrekt forståelse. Vi må gjøre klart hva vi vet i forkant, for så å utfylle denne kunnskapen med begrepsmessig og teoretisk forståelse av de fenomenene som skal skape et grunnlag for ny kunnskap (Kvale, 2006:53). Kunnskapen vi oppnår i tematiseringsarbeidet vil innebære blant annet teoretisk ståsted og begreper som er gjeldende der vi skal forske. Det vi nå sitter med av kunnskap vil være vårt utgangspunkt for videre forskningsarbeidet. Vi vil komme til å tolke de svarene vi får opp i mot denne kunnskapen. I tillegg ser vi at denne kunnskapen er nødvendig for at vi videre skal kunne stille de riktige spørsmålene, som igjen vil føre til ny kunnskap.

Om vi nå tror at vår kunnskap er den hele og absolutte sannhet, begår vi en feil. Det er heller å forstå som kunnskap vi trenger for å få innpass i en annen persons livsverden. Vi kan ikke garantere at det i en intervjusituasjon ikke vil dukke opp ny og uventet kunnskap.

Dersom vi bare leter etter bekræftelse på det vi vet i forkant, har det oppstått noe som kalles *partisk subjektivitet*. Det letes da bare etter bevis som støtter forskerens egne meninger og tidlige konklusjoner (Kvale, 2006:143). Alt som kan gi andre konklusjoner blir ignorert. Dette er hva vår forforståelse kan gjøre, om vi ikke er bevisst dens ødeleggende kraft. Resultatet vil rett og slett være dårlig og upålitelig arbeid (ibid.).

#### 5.2.4

##### **Planlegging**

Hvordan ser vi at vår forforståelse er medvirkende her? Vel, vi kan si at den på samme måte som tidligere er med på å påvirke det videre forskningsløpet. I dette stadiet søkes det å legge planer for hele prosjektet. Slike valg vil være basert på den kunnskapen, og forståelsen som er opparbeidet i forkant av planleggingen. Vi hadde en forforståelse i forkant av tematiseringen, og en ny forforståelse har manifestert seg i etterkant. Slik ser vi at vår forståelse endrer seg fortløpende, også videre til vi er ved undersøkelsens siste stadiet. Nettopp i planleggingen ser vi da hvordan dette kan ha konsekvenser. Vi blir klokere etter hvert som intervjuprosessen skrider frem (Kvale, 2006). Vi vil få en dypere forståelse av det vi undersøker, og vi kan komme til å oppdage avvik i forhold til våre antagelser. Dette kan bli et problem ved blant annet hypotesetesting (ibid.:58). Om vi midt i en prosess oppdager at vi må endre intervjuguiden, vil vi ha vanskeligheter med å sammenligne intervjuene i etterkant. Kvale sier følgende om nettopp dette:

Dilemmaet vil da bestå i hvorvidt man skal forbedre intervjuguiden slik at også disse nye dimensjonene tas med, og dermed miste muligheten til å sammenligne gruppene, eller avstå fra å lære mer om de nye dimensjonene som er avdekket i løpet av studien (ibid.:58).

Vi må ikke tro at vår forforståelse er endelig etter vi har tematisert. Forforståelsen er i stadig endring, og dette må vi ta hensyn til også i planleggingen. Om det ikke gjøres, vil det få konsekvenser senere i forskningen. Konsekvenser det kan være for sent å gjøre noe med, slik vi ser i det nevnte dilemmaet.

Hvor kvantitative studier representerer struktur og regelbundethet, viser det kvalitative forskningsintervju mer åpenhet. Derfor er det i planleggingen særdeles viktig at forskeren har god kjennskap til undersøkelsens tema og kontekst. Dette er avgjørende for å kunne bruke metoden riktig (Kvale, 2006:64). Hvor det er et fravær av regelbundethet, er forskerens ekspertkunnskaper og mestring av metodene en forutsetning for forskningens holdbarhet. Noe som igjen hviler på forskerens forforståelse, både i forkant og under veis i undersøkelsen.

### 5.2.5

#### **Intervjuing**

Dette er også en del av intervjuundersøkelsen som påvirkes av vår forforståelse og våre forventninger. Dette ser vi spesielt i intervjuets kanskje mest åpenbare del, nettopp i spørsmålene som stilles. En intervjuundersøkelse består av mange faktorer, men dens viktigste ”del” er intervjueren selv. Det er denne personen som er intervjuets ledsager. Forskeren kontrollerer intervjuet med sine spørsmål, og stiller oppfølgingsspørsmål for å styre intervjuets gang (Kvale, 2006:74). Disse spørsmålenes brukbarhet, som i bunn og grunn må baseres på intervjuerens forforståelse, er nettopp derfor avhengige av forskerens anvendelse av sine forventninger til intervjuet. De spørsmålene som stilles, skal være nøkkelen til ny kunnskap. Det er gjennom disse intervjueren får tilgang til den intervjuedes livsverden.

I forkant av intervjuundersøkelser, kan det forekomme bruk av pilotintervju (Kvale, 2006). Dette gir mulighet til å teste hvilke spørsmål, kontrollspørsmål og taktikker som kan brukes i de ordentlige intervjuene. Disse funnene blir da en del av forskerens forventingshorisont, som vil påvirke studien videre. Forhåpentligvis vil denne påvirkningen være av ønsket positiv grad og til god hjelp, men det er også visse farer som lurar. De kan oppstå dersom forskeren får overbevisende forventninger fra forsøksintervjuene som han eller hun tar med seg inn i de ”ekte”. Om det da forventes at disse intervjuene skal bli like, oppstår en uheldig situasjon. Man står da i fare for å lede intervjuet inn i baner som ikke ville oppstått naturlig. Det er derfor viktig å forsøke å legge forventningene bak seg, og, i det intervjuet starter, se på intervjuet med så intetanende øyne som mulig.

Forforståelsen kan representere en trussel gjennom de spørsmålene som stilles. Om forskerens forventninger i overdreven grad kontrollerer forskningen, kan de overskygge kunnskap som forskeren ikke hadde forventet å støte på. Hvis man kun leter etter svar på sine hypoteser står man i fare for å gå glipp av sannheten. En sannhet som er noe annet enn det forskeren først ville trodd. Her stilles det krav til forskerens profesjonalitet. Man må stille seg kritisk til sine hypoteser om man finner noe nytt og uventet som strider mot tidligere antagelser. Å kun lete etter svar på sine egne forventninger, vil derfor være uheldig innen forskningen. Men er det ikke slik at man *skal* lete etter svar på sine hypoteser? Vel, en forforståelse vil *alltid* kunne sies å være i endring. Derfor må den også endres der forskeren ikke har ventet det. Man kan vel si det er en ny (for)forståelse som oppdrives, siden man søker ny kunnskap om et emne. Om man finner noe nytt, må man også revurdere sine hypoteser i forhold til det.

La oss nå se litt nærmere på et intervjus spørsmål, og da spesielt ledende spørsmål. Ledende spørsmål kan brukes, på samme måte som de kan misbrukes. De kan brukes til å underbygge forskerens teorier og antagelser, som vel kan sies å være hans eller hennes forforståelse. De kan misbrukes på akkurat samme måte, ved at de overskygger ny relevant kunnskap. Også i forhold til å finne den ettersøkte nye kunnskapen kan ledende spørsmål brukes. Nettopp ved å bruke sin forforståelse kan forskeren lede frem til kunnskap gjennom sine forventninger til det som er der ute i den intervjuedes verden. Dette kan forskeren gjøre, kun om han eller hun har satt seg inn i det emnet som er i søkelyset. Det er ofte slik i kvalitativ forskning at vi søker etter aktørers syn på egen tilværelse. Det er denne tilværelsen forskeren skal kjenne til, og på den måten lede intervjuet til de oasene som byr på den etterlengtede kunnskapen.

Vi ser her at ledende spørsmål er meget godt egnet i det kvalitative forskningsintervju (Kvale, 2006:97). Det er ikke slik som mange tror, nettopp at ledende spørsmål er uønsket. Det er heller en mangel på det i kvalitativ forskning (ibid.). Om disse spørsmålene er med på å frembringe ny, relevant kunnskap, er de en positiv del av intervjuprosessen. Men dersom ledende spørsmål blir brukt til å trekke hypotesebesvarende svar ut av informanten, kan de overskygge ny relevant og kanskje uventet kunnskap. Vi ser her at forforståelsen

indirekte, gjennom ledende spørsmål, er positiv hvis det blir brukt på riktig måte. Spørsmålet er ikke om intervjueren skal lede eller ikke, men *hvor* de ledede spørsmålene skal ende opp (ibid.:98). Ledende spørsmål kan også brukes til å få bekreftende svar på tidligere utsagn. Dette er med på å øke intervjuets *reliabilitet*, som vil si dets troverdighet. Ledende spørsmål er altså ikke bare forforståelsens og forventningens forlengede arm, men også et hjelpemiddel i selve intervjuprosessen.

Kort kan det nevnes at dette med reliabilitet inngår i det 6. stadiet, som kort har blitt nevnt tidligere, nemlig *validering*. Reliabilitet har med forskningsfunnenes konsistens å gjøre (Kvale, 2006:164). Ledende spørsmål *kan* være med på å øke reliabiliteten, men det er under en viss forutsetning: de må med viten og vilje brukes som en del av intervjuteknikken (ibid.). Hvis ikke vil de kunne oppfattes veldig forskjellige fra informant til informant. Dette vil føre til at intervjuet kan miste noe av sin konsistens, som igjen er en trussel for prosjektets reliabilitet.

### 5.2.6

#### **Transkribering og analyse**

Når vi skal se på forforståelsens innvirkning her, velger skriveren å slå sammen transkribering og analyse i en bolk. Dette gjøres for å spare plass, men også fordi de to stadiene på sett og vis er flettet inn i hverandre. Som nevnt innledningsvis er transkriberingen en tolkningsprosess i seg selv (Kvale, 2006:101). Den er hva analyseringen av datamaterialet bygges på. Transkriberingen er med på å strukturere datamaterialet slik at det vil bli lettere å få oversikt over det (ibid.). Slik skriveren ser det, er det mange likheter mellom disse stadiene. Når vi skal omgjøre tale til tekst, blir vi nødt til å behandle ulike begreper som dukker opp under intervjuet. Også i analysearbeidet ser vi dette. Korrekt bruk av begreper kan ha mye å si for intervjuundersøkelsen. Også her er vår forforståelse like nødvendig som den er en trussel.

Analyse er ikke isolert til ett stadie alene. Gjennom hele intervjuprosessen må forskeren analysere og tolke utsagn og signaler som har dukket opp i samtale med informantene.



Dette er en nødvendig del av intervjuet, siden det tross alt er en samtale forskeren vil føre. Intervjueren og informanten, må begge tolke og finne meningen bak det den andre sier. Om informanten sier noe som kan virke tvetydig, må intervjueren tolke utsagnet før det kan spinnnes videre på det. Utsagnet må tolkes som en del av en helhet. Isolert sett er det ikke sikkert utsagnet gir fra seg hele meningen. Det settes så langt det lar seg gjøre inn i informantens kontekst, og forstås i forhold til tolkerens forforståelse og det helhetlige bildet som har blitt dannet i løpet av intervjuet. Vi kan si at dette er et eksempel på hvordan den hermeneutiske sirkel praktiseres.

Vi skal nå se på noe som skriveren ser på som meget avgjørende når det kommer til analyse. Det er her snakk om bruken av *begreper*. Men før vi går videre i på dette, må det helt kort gjøres et skille mellom begreper og *ord*. I et intervju blir det brukt både ord og begreper. Vi har begrep om ting, hendelser og erfaringer, men vi bruker ulike ord til å uttrykke disse. Som intervjuer har vi vårt eget sett av begreper. Det samme vil informantene ha. Legg merke til at informantene ikke har de samme begreper, men de har *sine egne* begreper på samme måte som intervjueren har *sine*. Om disse ikke stemmer overens, vil det forekomme misforståelser. Det er ikke alltid like enkelt å forklare noe, som kanskje er personlig og eget, uten å bruke et personlig språk. De ord og begreper som best uttrykker de følelsene, erfaringene og lignende som er informantens eget, vil kanskje ikke ha samme mening i intervjuerens forstand. Og nettopp som *tolkere* av dette sitter intervjueren. Han eller hun kan ha en enorm forståelse av temaet. Teorier og annen forhåndskunnskap kan likevel ikke garantere at ord og begreper som dukker opp, bærer samme mening som de intervjueren selv sitter med. En informant vil, når han eller hun skal fortelle om sin livsverden, gjøre bruk av det som er *hans* eller *hennes*. Vi kan høre det som blir ytret, men vi kan unngå å se meningen bak. Vi kan høre bare det vi vil høre, eller vi tillegger det annen mening. Dette skjer hvis vi lar vår tidligere forståelse og forventninger være det eneste vi tolker på grunnlag av. For å unngå å tolke *noe* som *noe annet*, må vi derfor gjøre sikre tolkninger. Vi må være forsiktige med å konkludere før vi får bekreftelse (Kvale, 2006:122). Vår forforståelse kan være nok. Vi kan trekke riktige konklusjoner på grunnlag av den. Men faren for å kun lete etter det vi tror vi vil finne, i stedet for å ta høyde for det vi faktisk finner, vil være en klar svakhet.

For å klargjøre ytterligere for skillet mellom informant og intervjuerens begreper, kan vi gjøre bruk av to ”begreper” fra vitenskapsteorien. Dette er nok et eksempel på en forskers teoretiske begrepsbruk. Det er her snakk om det Clifford Geertz kaller *erfaringsnære* og *erfaringsfjerne* begreper (Gilje og Grimen, 2005:148). Erfaringsnære begreper er det vår informant selv sitter med, og som beskriver denne personens verden. Det er disse begrepene den sosiale aktøren bruker om og for seg selv. Erfaringsfjerne begreper er hva en forsker vil bruke i sine avhandlinger og rapporter. De representerer den teoretiske verdenen forskeren er en del av, og som kan være et hinder for innpass og forståelse av den erfaringsnæres verden. De representerer forskerens forforståelse, som her kan være en ulempe. Likevel er de teoretiske begrepene også en nødvendighet. De representerer forskerens forståelse av intervjuets tema. Det er gjennom disse forskeren kan gjøre seg opp en forståelse av sosiale fenomener som skal utforskes, i forkant av studien. En forståelse vi har sett kan være en nødvendighet.

Forskjellig mening bak begreper kan altså skape problemer. Og dette er noe som gjelder *både* i tolkning underveis og i etterkant av intervjuet. Vi kan derfor si at det ikke bare er spørsmålene som stilles til informanten som er med på å forme forskningsresultatene. Også spørsmålene som stilles til analysen av datamaterialet gjør dette (Kvale, 2006:146). Den forståelsen intervjueren sitter med i analysearbeidet er altså med på å forme funnene. Nok en gang kan vi se en mulighet for tidlige antagelser å påvirke hvordan det endelige produktet vil bli.

Når vi nå har sett på *Transkribering* og *Analysering*, er det en ting skriveren vil nevne. Og det er en videreføring av dette med reliabilitet, som igjen er knyttet opp mot det 6. stadiet, *Validering*. I transkripsjons- og analysestadiet vil vår forforståelse kunne påvirke disse, og svekke reliabiliteten. Sett at to personer analyserer samme materiale. Deres forforståelse kan påvirke hvilke svar de finner. Dette fører til svekket reliabilitet, siden tolkningene ikke er så konsistente som de burde være. Det vil derfor være ønskelig at en viss objektivitet er tilstede, for å sikre en mer unison tolkning. Det er i og for seg en god tanke. Men igjen er det heller ikke noe ønske at alt av subjektiv tolkning skal være fraværende. Det er ønskelig med høy reliabilitet ved intervjufunnene for å motvirke vilkårlig subjektivitet, men for

sterkt fokus på reliabilitet kan også motvirke kreativ tenking og variasjon (Kvale, 2006:164).

### 5.3

#### **Forforståelse hos informanten**

Det er flere enn forskeren som kan ha en forforståelse. Også den som intervjues vil trolig ha en forventning eller en form for forutinntatthet. Slik vi har sett hvordan intervjuerens forforståelse kan være til besvær, men også til hjelp, skal vi nå se det samme hos den som intervjues. Det siktes da til intervjuets noe situerte preg. Intervjuet er ikke noe som faller seg naturlig, spesielt ikke hvis det er et dybdeintervju. Den som skal intervjues deler sine tanker og erfaringer med en fremmed person. Dette skjer gjerne med båndopptaker eller lignende i nærheten. I tillegg skal en person, forskeren, mene noe om og tolke det som kommer frem. Dette er ting informanten vil være forberedt på, siden han eller hun har sagt seg villig til å bli intervjuet. Tidligere erfaringer og forventninger til en slik situasjon vil her representere den intervjuedes forforståelse.

Vi kan ta som eksempel en tenkt intervjuundersøkelse om temaet *hjelpsomhet*. Blir man spurt av en person man ser opp til eller har respekt for, vil man nok være tilbøyelig til å svare i forhold til hva man tror intervjueren vil høre. Eller kanskje man ikke tør å innrømme hvor lite man faktisk hjelper de som trenger det? Ønsker informanten å vise seg som et praktkeksemplar, en praktborger, som omtenkstom og så videre, er det lett å gjøre nettopp det. Forskeren kan rett og slett bli lurt til å tro bedre om den som intervjues, og dermed blir forskningen feil i forhold til virkeligheten. En slik idolisering av intervjueren kan i tillegg føre til at den intervjuede kanskje har vanskelig for å si ifra dersom noen spørsmål blir for personlige. Dermed kan man komme til å svare på spørsmål man ellers ikke ville svart på. Det svares bare fordi intervjueren "fortjener" å vite hele sannheten. Informantens syn på forskeren, basert på forventninger og forutinntatthet, kan påvirke hele prosessen.

## 5.4

### Forforståelsen og dens påvirkning på dette prosjektet

Hvordan kan man oppnå åpen og ærlig forskning hvis forskeren har en forforståelse rundt forskningen? Et problem, men også en fordel. La oss se litt på dette, men først litt om hvordan arbeidet med denne teksten og dette prosjektet utfoldet seg. I utarbeidelsen av problemstillingen kom det klart frem et syn på yrkesfageleven som skremte skriveren noe. Det var ikke alltid lett å holde et objektivt øye rettet mot disse elevene. Egne erfaringer, fra den tiden skriveren selv gikk på videregående skole, har helt klart gjort sitt til å skape et farget syn på yrkesfageleven. Det skal sies at skriverens opphold på videregående var preget av allmennfagets mest karakterjagende elever. Skolen var alt som betydde noe. De perifere vennene man hadde blant yrkesfagelevne distanserte seg fra dette. Like fullt som man forstod dem, kunne man ikke unngå å se ned på de som gjorde det dårligere på skolen. Mye av det skyldes kanskje en misunnelse. De, yrkesfagelevne, var snart ute i arbeid, mens vi hadde ikke en gang begynt på vår utdanning. Mange av dem kommer til å ha stadig økonomi mens allmennfagelevne fortsatt sitter med studielån. Et godt eksempel på det er en nær venn av skriveren, som nå er rørlegger. Han har nettopp kjøpt seg hus i hjembygda. Her sitter jeg og skriver. Fortsatt en *skriver*. Dette kan sikkert sies å bli en litt personlig del av en tekst som vel skal unngå slike ting, men det burde likevel sies. Min forforståelse er slik den er, siden det på videregående ble, med skriverens egne øyne, sett veldig forskjellig på elever som gikk på yrkesfag, og elever på studieforbereende linjer. Det virket som om yrkesfagelevne var fokusert på å komme ut i arbeid. Vi på allmennfag tenkte ikke så langt. Selv om sikkert ikke alle tenkte slik, må det kunne sies å i det minste være en tendens til dette. Det fantes nok en redsel for å henge etter blant oss på allmennfag. Gjennom mange år på skolebenken var det vel yrkesfageleven som var mest vant til å henge etter?

Så, hvordan har dette synet på yrkesfageleven, på skolen, og på frafallsproblemet påvirket teksten og prosjektet? Dette er det nok litt vanskelig å si så mye om. Jeg som ansvarlig for denne teksten kan på ingen måte garantere for at det ikke har hatt noe å si for hvordan frafallsproblemet har blitt fremstilt. Det var jo min forforståelse som satte det hele i gang! Det er sånn slike ting settes ut i liv. Det starter gjerne med en fasinasjon. En fasinasjon som

fikk meg til å søke svar, gjennom en empirisk-teoretisk studie.

Kunsten er jo å bruke denne motivasjonen og interessen uten at den styrer for mye av skrivingen. Objektivitet og interesse kan gå godt sammen, men det krever fokus. Gjennom hele prosjektet har det vært en drakamp mellom det skriveren antok var grunnen til frafallet, og det som har kommet frem i intervjuene. Dette kommer vi tilbake til i analysedelen, mot slutten av teksten, men det kan sies litt om det her også. For dette har ikke blitt en tekst som bekrefter eller avkrefter en antagelse. Frafallsproblemet er uansett såpass komplekst, at det ikke kan forklares med én variabel. Det er ikke bare sort eller hvitt, høyt eller lavt, frafall eller ikke frafall. Det er like mange opplevelser av skolen som det er elever. Dette er noe av det som gikk opp for skriveren utover i prosjektet. Det er ikke riktig å sette elevene i en bås hvor de “hører til”. Dette kan ikke gjøres, verken ovenfor elevene på studieforberevende linjer, yrkesfag, ungdomskolen eller barneskolen, ei heller de som tidligere *har* vært elever. Det er dette som har satt dypest spor i skriveren. Det hele startet med en antagelse om at frafallet kunne forklares med ett svar, noe som nok var ganske snevert. Denne antagelsen har blitt satt på prøve, og har ikke bestått. Det finnes neppe noe entydig svar på dette. Hva har denne oppgaven da blitt? Jo, den har blitt et innsyn i *noe* av problemet, og forhåpentligvis også en liten del av løsningen.

Arbeidet med denne teksten har altså vist seg å gjøre skriveren en hel del erfaringer rikere. Ikke bare i forhold til frafallet, men også rent metodemessig. Når arbeidet gikk i gang var forforståelse, det blikket vi ser med, *bare* forforståelse. Dette synet har endret seg. Forskningen er totalt avhengig av den oppmerksomheten forforståelsen får. Å undervurdere dens innvirkning vil derfor være en alvorlig feil. I arbeidet med denne teksten har skriveren lett gjennom ulik litteratur på jakt etter gode poenger og kunnskap, samt brukt tidligere erfaringer som grobunn for ideer. Etter at problemstillingen ble satt ned, ble den også styrende for tekstens innhold. Slik en forskers forforståelse kan påvirke en intervjuundersøkelse, kan denne teksten også ha blitt det. Uten noe å peile inn på eller lete etter, ville kunnskapen ikke kommet ned på papiret. Om det hadde blitt fokusert i for stor grad bare på det som ville bekrefte problemstillingen, ville muligens mye interessant og relevant kunnskap gått tapt. Skriverens forforståelse har altså vært nødvendig, samtidig som

den har vært en trussel for oppgavens holdbarhet.

## 5.5

### **Etiske betraktninger**

Forskeren bruker sin forforståelse, og da spesielt sine erfaringer og kunnskaper, til å ta ulike valg. Det innebærer blant annet valg av hvor mye den intervjuede skal få vite om intervjuet på forhånd. Det vil ikke være rettferdig ovenfor den intervjuede å ikke bli fortalt om alle aspektene ved intervjuet, selv om det å fortelle kan ha uheldige konsekvenser for utbyttet av forskningen. Ved å bli tilstrekkelig opplyst i forkant, kan informanten velge å trekke seg dersom noe virker skremmende. Dersom informanten ikke blir informert i tilstrekkelig grad, virker det uheldig om intervjueren midt i intervjuet skulle komme inn på sider ved den intervjuedes liv som man kanskje ikke skulle gjort. Det kan få negative følger for den som er involvert. Personen kan bli klar over sider ved sitt liv som han eller hun hadde lagt bak seg eller ikke var klar over. Selv om intervjuerens tidligere erfaringer tilsier at slike konsekvenser ikke vil oppstå ved å holde tilbake aspekter ved intervjuet, betyr ikke at det vil være problemfritt for fremtidige informanter.

I forhold til et slikt problem, bør intervjueren foreta en *briefing* i forkant av intervjuet. Her fortelles den intervjuede om intervjusituasjonen, om formålet med intervjuet og bruken av lydopptak. I tillegg får den intervjuede mulighet til å komme med spørsmål han eller hun måtte ha (Kvale, 2006:75). Ifølge Kvale bør ytterligere forklaringer om intervjuundersøkelsen vente til intervjuet er over (ibid.), noe vi ser *kan* være et problem. En *debriefing* vil etterfølge intervjuet, hvor informanten kan få vite mer nøyaktig hva intervjueren var ute etter å høre, hva det endelige produktet vil bli, eller rett og slett få mulighet til å ta opp ting han eller hun ikke følte seg trygg på å nevne når båndopptakeren stod på (ibid.:75-76). Prosedyrene rundt briefing/debriefing bør uansett være sentrale, og det vil nok i de fleste tilfeller være uproblematisk å holde tilbake noen vesentlige trekk ved intervjuet. Men man kan ikke alltid vite hvordan den man intervjuer vil reagere. Derfor må de etiske betraktningene veie tungt hos intervjueren. Valg rundt tilbakeholdenhet vil være bestemt ut ifra tidligere erfaringer og kunnskaper til metoden som brukes. Forskerens forforståelse vil derfor være meget sentral, også her.

## 6.0

### Analyse av intervju – hva sier elevene selv?

Et annet poeng skriveren her vil trekke frem som også kommer frem i den tidligere omtalte artikkelen til Haaland og Nilsen, er at Kunnskapsløftet tilførte yrkesfagene mer bredde enn hva de tidligere hadde. Altså, det har blitt flere lærefag innen hvert program (Utdanningsnytt.no, 2007). Dette blir et problem, ettersom mange elever må innom flere fag som de verken trenger eller interesserer seg for. Vil ikke dette også være med på å forklare frafallet? Har vi oversett noe her? Er det ikke pulten, og møtet med elevens kropp, som er problemet vi burde fokusere på? Det er klart at det nevnte problemet med irrelevante fag har sitt å si. Og i samtale med elevene kom det frem interessante ting som både bekrefter og avkrefter dette. Elevene, eller rettere sagt, de tidligere elevene som har blitt intervjuet om sin opplevelse av yrkesfaglig videregående, sier de forstår at man må ha litt av hvert. Man må ha flere ben å stå på som fagperson. Så lenge undervisningen kan forsvares med et snev av relevans har de ikke noe problem med dette. Så hva sier de så om hvorfor de forlot skolen? Det er dette vi skal finne ut av her.

Skriveren vil nå i fortsettelsen presentere hvordan intervjuene har blitt gjennomført, og snakke kort om utvalget, intervjuguide og gjennomføringen av intervjuene. Videre skal vi se på hva elevene svarte på spørsmålene de fikk, og forsøke å sette dette opp mot det vi tidligere har vært gjennom i denne teksten. Vil vi finne svar på problemstillingen? Er det mulig å forklare noe av frafallet med problemer knyttet til den fenomenologiske kroppsmøte med et 11. skoleår? Om vi finner noe annet vil det også være minst like interessant. Elevene fikk vite at det var *deres* historier som var i skriverens søkelys. Dette skulle være deres sjans til å komme med sin opplevelse av det mislykkede oppholdet ved videregående skole.

Videre vil skriveren redegjøre for ulike funn, for så å se om det er en rød tråd i det som ble sagt. Finner vi noen bekræftende utsagn fra informantene, eller noe som kan styrke skriverens antagelser? Eller kommer informantene med helt andre forklaringer på sitt frafall? Enda viktigere, kan deres historier hjelpe oss til bedre å forstå frafallet fra yrkesfag? Når enkelte smakebiter fra informantenes fortellinger blir presentert, vil skriveren trekke linjer mellom funn i analysen og teori som teksten tidligere har presentert. Kan vi komme

frem til en konklusjon etter hvert? I kort sammenflettingen mellom teori og empiri kan vi finne poenger som hjelper oss besvare problemstillingen. Det vil komme frem både støttende og alternative utsagn angående vår teori om problemer knyttet til møtet mellom den fenomenologiske kropp og det 11. skoleår. En noe mer oppsummerende konklusjon vil bli presentert i kapittel 7.

## 6.1

### **Intervjuene – i samtale med tidligere elever**

Som tidligere nevnt, valgte skriveren å gjøre bruk av det kvalitative forskningsintervju som metode. Dette fordi et mulig svar på problemstillingen best kan søkes ved å sette seg inn i de tidligere elevenes egne historier om *deres* opplevelse av yrkesfaget. Det er også det skriveren har gjort.

#### 6.1.1

##### **Intervjurundens tilblivelse**

Skriveren tok kontakt med Oppfølgingstjenesten i Tromsø, for å høre om de kunne bistå med hjelp til å få kontakt med informanter. Oppfølgingstjenesten gjorde her en meget god jobb, og satte skriveren i kontakt med til sammen 15 tidligere elever ved yrkesfaglige linjer i Tromsø-regionen. Av disse elevene sa åtte seg villige til å stille til intervju, etter å fått høre hva det skulle bli snakket om, og etter at informasjon om informert samtykke og annen informasjon angående det praktiske ved selve intervjuingen var blitt gitt. Elevene fikk, i samtale med Oppfølgingstjenesten, vite litt om hvem skriveren er, at tema var frafall fra videregående skoler, at intervjuet er anonymt og at de kunne trekke seg fra intervjuet når de måtte ønske. Denne informasjonen ble som sagt gitt av Oppfølgingstjenesten, men det var skriveren selv som valgte å holde tilbake mer informasjon om egne hypoteser og lignende. Dette siden det kan være en fordel om informanten ikke blir ledet til å mene de samme tingene som skriveren. Kravene som ble satt i forhold til hvem som skulle bli kontaktet, var at de måtte være tidligere elever på en yrkesfaglig linje og at de forholdsvis nylig hadde avsluttet sin opplæring. Dette siden det da ville være lettere å se deres fortellinger i noenlunde samme lys. Alle som deltok i undersøkelsen var mellom 17 og 19 år gamle.



## 6.1.2

### Intervjuet

Oppfølgingstjenesten ga skriveren kontaktinformasjon for hver av ungdommene som hadde sagt seg villig til å delta. Tid ble avtalt, og alle intervjuene foregikk ved Universitetet i Tromsø. Ved starten av hvert intervju gikk skriveren kort inn på enkelte punkter angående skriveprosessen han var inne i, og hva informantene var ment å kunne bidra med i den sammenhengen. Båndopptaker ble slått på, og intervjuguiden (vedlegg 1) ble fulgt så godt det lot seg gjøre. Det var flere tilfeller hvor den naturlige gangen i samtalen gjorde at skriveren måtte bryte opp for å få samtalen på riktig spor igjen. Det skal likevel sies at slike avsporinger også førte til svar på tidligere stilte spørsmål, eller på spørsmål som skulle komme. Intervju hvor båndopptaker ble benyttet, ble i etterkant transkribert. Der hvor båndopptaker ikke ble brukt, ble det tatt notater underveis. Notater som ble utfylt i etterkant av intervjuet, hvor det var bedre tid til det.

## 6.2

### Hva de sa, og hva vi kom frem til

Her skal vi altså se på noe av hovedpoengene som kom frem under intervjuene. Det skal sies at selv om alle ungdommene som ble intervjuet hadde noe å si, er det ikke alt som kan sies å være noe *alle* informantene kan stille seg bak. Likevel er det slik at det som nå blir sett nærmere på var saker *de fleste* ga uttrykk for. Det bør også nevnes at enkelte av informantene var mer snakkesalige enn andre. Det ble derfor litt sprik i hvilke spørsmål som ble stilt til hver person, utover spørsmålene i intervjuguiden som alle ble stilt. Dette siden intervjuet har en tendens til å utvikle seg, og vokse i samspillet mellom intervjuer og informant. Intervjuguide til tross; man kan ikke vite helt hvor samtalen fører hen. I tillegg var det bare fire av de intervjuede som gikk med på å ha båndopptaker på under intervjuet. Det er derfor ikke alt som kan gjenfortelles i like god detalj som intervju tatt opp på bånd kan.

Vi skal altså se på hvilke hovedtrekk vi kan dra ut av den samlede empirien skriveren sitter med. Her kommer vi til å finne at elevens forklaringer på langt nær er identiske med skriverens antagelser. Det er trolig like mange forklaringer og begrunnelser for frafall som det finnes elever som faller fra. Også det som går imot skriverens opprinnelige antagelse vil

være nyttig å ta med. Vi kan ikke gjemme unna det som ikke støtter vår egen teori. Her skal vi se kort på det de tidligere elevene sa, i håp om at det kan gi oss innblikk i andre potensielle forklaringer på hvorfor frafallet er så stort på yrkesfaglige linjer. Det skal også nevnes at de tingene vi kommer inn på her kan forklare noe av det frafallet som skjer, uavhengig av hvilken studieretning det skjer fra. Både AF- og YF-elever faller fra, og de kan dele samme årsaker til dette. Frafall er ikke noe som utelukkende tilhører YF-eleven.

Skriveren starter med å se på hva de tidligere elevene sier, som vi kan knytte opp mot det vi i denne teksten allerede har diskutert. Det som *kan* sies å støtte skriverens teorier kommer altså først. Andre potensielle forklaringer kommer til slutt. Skriveren vil, der det faller seg naturlig, trekke linjer til aktuell teori som tidligere i denne teksten har blitt brukt til å få en slags forståelse av problemet. Vi skal se nærmere på følgende punkter, som informantene *selv* mener kan forklare frafallet fra yrkesfaglige linjer: *Forventinger til videregående, Meningsstørke og Kropp og hodet på samme sted*. Vi vil så se litt på dette bildet i helhet, før vi fortsetter med andre aktuelle poenger de tidligere elevene tok opp. Disse er *Sykdom, Lærerrelaterte problemer, Feilvalg av studieretning og Ansvar for egen læring*.

### 6.2.1

#### **Forventinger til videregående**

Flere av informantene ga uttrykk for at forventningene til videregående ble brutt. Det ble rett og slett ikke slik de hadde trodd, og da spesielt i forhold til det skriveren allerede har vært innom. Det er da snakk om det 11. skoleår. En av guttene svarte følgende på spørsmål om forventningene han hadde til yrkesfaglinjen: «*At det skulle bli mer praksis. Altså, mer arbeid. Var klar for å bruke kroppen mer... og hodet. Fikk jo brukt hodet på ungdomskolen også, men måtte bruke det mye mer enn fysisk arbeid.*» (Vedlegg 2, side 1). Dette går rett inn i det vi tidligere har snakket om, hva angår vår forståelse av den fenomenologiske kropp. Den søker å være, der det er noe å gjøre. Utøvelsen representerer handlingens arena, hvor kroppen får være der den vil være, ”der det er noe å gjøre” slik Merleau-Ponty sier det (Edwardsen, 2007). Om kroppen ikke får fungere slik at *den* trives, vil vi kunne se et potensielt problem. Mistrivsel og ubehag kan i så måte føre til utsagn som samme ungdom sier på oppfølgingsspørsmålet: «*Hvordan ble forventningene innfridd?*» Han svarte: «*I*

*hovedsak ikke. Vel, det ble jo mer praksis på videregående. Men forskjellen fra ungdomskolen var ikke stor. Fortsatt over nesten 50% teori, og mye av yrkesfag var teori. Meningsløs teori.»* Vi kan her se tydelige spor av det 11. skoleår, og et ublidt møte mellom denne gutten og en tilværelse ved pulten. Skolehverdagen skulle nok bli noe annet, slik forventingene til gutten hadde skapt et bilde om videregående. Den allerede skoleleie eleven ble enda en gang presentert for noe han hadde forsøkt å komme seg unna. Vi ser her en tydelig indikator på at det kan finnes en oppgitthet i eleven når forventingene brytes. At avmakten og skuffelsen er med på å bygge opp en negativ holdning til skolen er derfor en mulighet. Denne negativiteten kan trolig være med på å bygge opp under elevens begrunnelse om å slutte på skolen.

### 6.2.2

#### **Meningsløshet**

Vi så i forrige utdrag fra intervju med en av guttene, at ordene «meningsløs teori» ble brukt. Alle sa de at de var «skoleleie», men også i forhold til dette med meningsløs teori var det stor enighet informantene imellom. De savnet en skolehverdag preget av meningsgivende opplæring. Det siktes da til at mye av de praktiske tilbudene de fikk, ikke var det de trengte. Timer ble brukt på noe de så på som bortkastet i forhold til å gi de den utdannelsen de trengte, ventet på og ville ha. Flere av de intervjuede sier rett ut at de ble «drittleie» av å måtte ha fag de rett og slett ikke hadde interesse og/eller behov for, slik de selv så det. Vi kan her se på en del av samtalen med en annen av guttene som deltok i intervjurunden:

Intervjuer: Hvilke forventinger hadde du til det faget du søkte deg inn på?

Informant: Jeg hadde ganske høye forventinger til det. Men jeg ble...skuffa.

Intervjuer: Du ble det ja? Var det noen konkrete ting du så frem til som aldri ble noe av?

Informant: Nei, jeg visste ikke egentlig hvordan det fungerte det der byggfaget. Men jeg hadde jo en plan om hva jeg skulle bli.

Intervjuer: Jaha?

Informant: Jeg hadde bestemt meg for hva jeg skulle bli. Jeg skulle jo bli rørlegger. (...) Og snekering for eksempel interesserte meg ikke. Forskaling interesserte meg ikke, betong interesserte meg ikke. Og første-året møtte du jo ha 10-12 forskjellige sånne...praksisdeler. På hvert av de yrkene. (...) Og jeg brydde meg ikke SÅ mye, jeg gjorde det jeg fikk beskjed om og så videre. Men jeg brydde meg jo ikke noe om det her.. Jeg skulle jo ikke bli noe av det. Jeg hadde min plan klar.

(Vedlegg 3, s2)

Skriveren vil her trekke inn Merleau-Ponty, som vi tidligere har vært innom. Han snakker om det å *la seg selv komme til syne*. Det er i et forsøk på dette at YF-eleven søke seg inn på

sin studieretning. På samme måte som alle andre også gjør det, når lignende valg skal tas. Vi søker å komme oss dit hvor det vi søker etter kan komme til syne for oss, gjennom oss. På samme måte lar vi andre vite hva vi står for. Det som kommer til syne forteller andre hva og hvem vi er, og hvordan vi ser verden. Derfor er det snakk om å la *seg selv* komme til syne. Den ungdommen skriveren her snakket med syntes å være i et slikt “tilsynekomstprosjekt”. Han skulle bli rørlegger og var klar til å vise hvem han ville være, men forsøket gikk i grus siden han ikke klarte å holde ut alt det andre som ble introdusert for han. Det ga rett og slett ikke mening å skulle bedrive det som ikke ga han mulighet til, for å bruke et klisjéuttrykk, realisere seg selv. Vi kan her trekke inn det Heidegger kaller menneskets åpenhet. Det å eksistere er det samme som å ha en *mulighet* til å være seg selv. Det er denne muligheten som er menneskets åpenhet (Macann, 1999). Å være seg selv er å være åpenheten for væren. Det er denne åpenheten som er nødvendig for å finne mening, og som må være der for at hverdagen skal være meningsfull. Som elev på en yrkesfaglinje som ikke lot han “være sin åpenhet” finner eleven meningsløshet, mister troen på at dette er riktig, og tar beslutningen om å slutte. Utfallet ble frafall.

Om vi går tilbake til det opprinnelige utsagnet vi her startet med, ble ordet meningsløs *teori* brukt. Snakker ikke skriveren her om *praktiske* tilbud som ble feil for elevene? Jo, men skriveren tolker utsagnet om meningsløs teori som en sammenslåing av mye teorifag i form av matematikk, norsk og engelsk, og i tillegg de teoretiske undervisningstimene i yrkesfagene. Alle fag som praktiseres ute i verkstedet eller på lignende steder har teoretiske sider ved seg. Og her kommer vi til et poeng som får skriveren til å tro at det er noe i antagelsen om at elever som faller fra lettere ser bruken av praktiske fag kontra teoretisk virksomhet. Dette baserer skriveren på det en av de andre informantene faktisk sier. Det er lettere å se fornuften i å lære om “irrelevante” praktiske ting. Dette siden de lettere *ser* bruksverdien av det, siden de faktisk *ser* hvordan det kan anvendes og at det *kan* anvendes. Her kommer vi inn på neste punkt. Det handler her om det å se mening med det man skal drive med, og at det best gjøres med hodet og kropp på samme sted.

### 6.2.3

#### **Kropp og hodet på samme sted**

Det som kommer frem under intervjuene, og som vel er det skriveren sitter igjen med som den mest unisone opplevelsen ungdommene deler, er viktigheten av å komme i kontakt med faget sitt.

Vi kan lett forestille oss at ting er kjedelige, eller mindre interessant. Vi opplever slike ting hver dag, alle som en. Slik er det nok på skolen også. Noe *er* kjedelig. I sånne tilfeller kan det være vanskelig å holde konsentrasjonen oppe. Dette faller godt sammen med problemet knyttet til å se mening med det som blir presentert teoretisk, i forhold til det som blir presentert i praksis *i* lærdommens rette element. Vi lar nok en gang en av informantene si litt om dette:

1.året. Vi hadde praksis inne på verkstedet. Vi skulle bygge en murvegg. Lærer'n viste oss hvordan det skulle gjøres, også fikk vi hver vår haug med murstein selv. Jeg fikk det ikke til på første forsøk, men det gikk bedre etter hvert. Inne på skolebenken er det annerledes. Altså, vi får jo flere forsøk der og, men det er ikke på samme måten. Det er lettere å miste konsentrasjonen der. En gang ble jeg så ukonsentrert at jeg sovnet. Lærer'n vekte meg når jeg lå på gulvet. Det var litt flaut. Men altså, det er lettere å konsentrere seg kanskje, når man får brukt kroppen. Man våkner liksom litt. Vanskelig å sovne på verkstedet siden en er i bevegelse og sånn. Jeg må bevege meg. Klarer ikke sitte stille lenge. Ikke fordi jeg har ADHD eller noe.. Bare fordi det er vanskelig. Og noen ganger er det enkelt, men det stemmer liksom ikke helt. Jeg må ... gjøre noe ordentlig liksom.

(Vedlegg 2, s2)

Her ser vi et eksempel på hvordan den tidligere eleven skiller mellom skolen på *skolebenken* og *verkstedet*. Han ser det som lettere å skulle tilegne seg nye ferdigheter på verkstedet, fordi det er lettere å følge med der. Dette er selvsagt noe som kun kan sies å være relevant ene og alene for denne personen, men det er en meget treffende ting å si. Dette siden vi har vært innom dette tidligere i teksten. Vi står her godt inne på fenomenologiens område. Fenomenologi er, som tidligere nevnt, den filosofiske retning som kort sagt omhandler hvordan vi er i kontakt med verden, og hvordan vi er den bevisst (Rasmussen, 1996). Det er denne bevisstheten skriveren vil trekke frem her. Merleau-Ponty mente at vi aldri har en ren bevissthet ovenfor verden, men at vi alltid har en bevissthet som er "*på gådefuld vis blandet op med kroppen*" (ibid.:9). Det er nok dette den unge gutten på sett og vis snakker om. Vi kan i alle fall se likhetstrekk mellom hans utsagn, og det Merleau-Ponty sier. Det er en kobling mellom kroppen og omverden, skriveren i denne teksten har forsøkt å bli bedre kjent med.

Det er i den praktiske omgang med verden at vi har tilgang på den. Det er den praktiske omgangen vi forstår verden gjennom. Dette gjelder både i forhold til såkalt teoretisk praksis og utøvelsespraktisk virksomhet. Det er kroppen vi alltid i første instans kjenner og opplever noe med. Pulten er ikke en arena hvor vi er i en ”ren” teoretisk praksis, hvor hodet er det eneste vi aktiverer. Vi ser, hører, føler, lukter og smaker denne tilværelsen like mye som den i utøvelsens rom. Vi forsøker i alle fall det, til en hver tid, siden vi ikke kan skru av kroppens konstante kontakt med vår tilværelse. Vår kropp er vårt første møte med en hver situasjon, og det er med kroppen vi forsøker å forstå verden. Det er denne kroppen som er i kontakt med omverden, og som gjør det lettere å være med i det som skjer. Vi kan i alle fall leke med den tanken, og sette det opp mot det som ble sagt i det nylig nevnte sitatet. Han som den gang var elev, *fikk bruke kroppen* som han selv sier. Han opplevde å mestre bedre i sin kroppslige omgang med sin skolehverdag, og så selv en tydelig forskjell mellom den og tilværelsen ved pulten. Kan vi strekke det så langt at vi kan si det var et eksempel på at den fenomenologiske kroppen til eleven hadde kommet på riktig sted?

Han opplevde at kroppen var i gang, og at det var lettere å lære. Dette er noe han har fått med seg gjennom å erfare undervisning både fra pulten *og* ved å være ute i verkstedet. Kroppen hans er i så måte bærer av hans erfaringer. Det er vår kropps tidligere erfaringer vi møter nye situasjoner med. Vår sinnstemning avgjøres i så måte av vår kroppsstemning. Rettere sagt, og som tidligere nevnt, sinnstemningen kommer *etter* møtet med verden gjennom kroppen. En situasjon hvor hodet skal komme før kroppen blir derfor uekte, da vi alltid i en sånn situasjon må overkjøre en naturlig trang til å forstå. Denne forståelsen, som i følge Martin Heidegger er selve essensen i det å være menneske, er en forståelse av det å være til, og forståelsen av personer og ting rundt oss, samt deres tilværelse i denne verden (Gulddal og Møller, 2002). Denne forståelsen søkes fordi det er med på å gi mening til *vår egen*, og da også denne ungdommens tilværelse. En slik trang etter forståelse av verden, det værende vi selv er og vår kontakt med alt det andre værende, kommer i et forsøk på å finne mening. Han, gutten som kom med sin historie, kan i så måte sies å være i en meningssøkende prosess, hvor han opplever å finne mening lettere i kroppens kontakt med *alt det andre værende* – ute i verkstedet. Vi kan kanskje si at dette er et eksempel på hvordan denne ungdommen ville at yrkesfaget skulle være. Problemet var bare at slike opplevelser ikke fant sted ofte nok. Vi kan se kort på hva han sier, når skriveren spør om

han noen gang opplevde å ha kommet på feil sted:

Informant: Ja, men vet ikke om det passer helt. Det var vel i på 2. året... Ja, tror det var det. Vi skulle tegne det der taket vi snakket om her. Det var vel i et fag dem kalte Yrkesteori. Det ble bare helt feil. Håpløst prosjekt.

Intervjuer: Hvorfor var det håpløst?

Informant: Nei, det var jo ikke det jeg kom hit for å lære. Altså, skjønner at det må til. At en må lære litt forskjellig og sånn. Men noen ganger var det helt håpløst. Vi hadde 50 siders kapittel om mursteiner. Hvorfor vi ikke fikk gå i verkstedet og bruke mursteinen i stedet var veldig rart. Vi hadde jo murstein...

(Vedlegg 2, s2-3)

Vi et eksempel på at skolen ikke klarte å gi eleven den kontakten med den læringsarena som eleven var på jakt etter. Her blir kroppen tatt ut av ligningen, og hodet må stå for alt arbeidet. Den fenomenologiske kropp trives, som tidligere nevnt, best *der det er noe å gjøre*. Kort sagt, dette er et eksempel på den skolen skriveren tror får en meningsøkende elev til å føle seg på feil plass. I en slik situasjon er det vanskelig for ham eller henne å stille seg selv åpen for det skolen har å tilby. Skriveren trekker her inn det som tidligere har blitt nevnt om det å *kunne* miste seg selv. Pulten kan gjøre det vanskelig for enkelte elever å *kunne miste seg selv*. Det er da snakk om engasjement, som vi også har vært inne på tidligere. Engasjement gir rom for mestring. Det gjør at vi kan miste oss selv i leken, slik vi også kan miste oss selv i dansen og i forelskelsen. Det gjør at vi setter oss selv på spill, og åpner oss for det som er større enn oss selv. Noe ukjent og skummelt, men lærerikt og utviklende. Vi kommer tilbake som noe mer. Pulten blir for YF-eleven i denne sammenhengen en ”lekforderver” (Steinholt, 2007). Eleven har fått nok av pulten, fordi den representerer en arena hvor det for han ikke er mulig å miste seg selv. For å gjøre det trenger man selvtillit - noe som sitter i kroppen. Pulten, og mye av det den representerer, er hindringer som minner eleven på om at han er annerledes. Eleven mister tilliten til kroppen som ikke mestrer slike hindringer, og søker å unngå dem. Å miste tilliten til sin kropp, blir da som å miste sin selvtillit (Bredahl, 2007). Pulten blir et symbol på manglende mestring, noe som gjør elevens forskjellighet til elevens negative avvik fra de andre. Å komme inn på yrkesfag og ut til utøvelsen, skulle bli elevens redning. Om elevene også der blir møtt med øvelse, tekst og pult, vil de falle tilbake fra håpet som videregående skulle være, miste sitt engasjement og falle ut.

## 6.3

### Andre påstander om frafall

Her skal det helt kort bli sett på ulike påstander som kan si oss noe om frafallet. I samtale med de tidligere elevene kom det opp flere poenger som skriveren ikke har nevnt tidligere i denne teksten. Trolig vil det som her blir nevnt kunne si mye om frafallet.

#### 6.3.1

##### Villedende veiledning

Aller først skal vi se på en slags mellomting mellom skriverens hypoteser, og de nye gjetningene som har dukket opp i etterkant av undersøkelsen. Det siktes her til en annen måte å se møtet mellom elevens forventninger og et 11. Skoleår på. Vi kan si at mange elever har forventninger som ikke passer det de blir presentert for når de begynner på videregående. Dette har vi til nå forklart med at skolen har laget et yrkesfag som ikke passer elevene. Yrkesfaget presterer ikke å gi alle elevene et yrkesfag hvor de lærer *sitt fag*. Kan det ikke tenkes at en annen forklaring passer her? Det kan godt hende, og det er faktisk ganske sannsynlig at elevenes forventninger er noe fordreid fra virkeligheten. Men årsaken til det trenger ikke være skolens manglende tilpasning. Kan det tenkes at en mangelfull veiledning er hovedgrunnen til problemet? Kan det tenkes at veiledere ved ulike ungdomskoler ikke klarer å forberede elevene godt nok? Eller at de leder elevene inn på *feil* studieretning, og at det dermed blir en kollisjon mellom elev og studie? Dette var noe som ble gjort kjent for skriveren av en av jentene som ble intervjuet. En kombinasjon av dette kan trolig forklare «overraskelsen» mange elever opplever. Den nevnte jenta følte selv hun var ”villedet av sin veileder”. Hun var forberedt på at de faste teorifagene ville ha sin plass på timeplanen, også på videregående. Hun likte dem ikke, men det skulle gå. Det som kom som en overraskelse, var fagene hun hadde søkt seg inn på, fag som gikk mer direkte inn på helse- og sosialfag, var preget av mye tid ved pulten. En blanding av dette og de allerede upopulære allmennteoretiske fagene, førte til at hun havnet på statistikken over frafall.

#### 6.3.2

##### Sykdom

Dette er nok en mulig forklaring på hvorfor frafall forekommer. Man blir syk, man mister kontakt med de andre elevene i klassen eller man mister viktig opplæring som det kan være



vanskelig å ta igjen. Det har lite å si om man henger igjen sosialt eller faglig. Blir man hengende igjen, er det en viss mulighet for at mange elever velger å ta fri ett helt år, for så å prøve igjen neste år. Dette kom frem i samtale med en jente som selv vurderte å sluttet på skolen etter å ha mistet nesten to måneder av første skoleår på grunn av sykdom.

Men selv om sykdom kan forklare noe av frafallet, er det ikke så interessant for oss. Denne teksten søker jo å se hva det er med frafallet ved yrkesfag spesifikt. Sykdom kan forekomme på studieforbedende studieretninger også. Der også er det jo muligheter for at fraværet vokser seg så stort at man enten tar valget om å avslutte og prøve igjen senere, eller at man ikke får bestått på grunn av for mye fravær. Dette er trolig likt, uansett hvor man er elev. Likevel er det en faktor som nok kan forklare en del av det totale frafallet, uansett studieretninger.

### 6.3.3

#### Lærerrelaterte problemer

Når det kommer til tilfeller hvor lærere eller andre ved skolen utgjør et problem for elevene, er det vanskelig å skulle si seg enig med eleven uten å være noe kritisk til det som blir fortalt. Dette siden læreren selv ikke får noen mulighet, i alle fall ikke her, til å forklare det fra *sitt* ståsted. Likevel er det en helt legitim tanke, at problemer mellom elev og lærer er så store at eleven takker for seg og forlater problemet. Dette kom frem i samtale med en av guttene, som selv hadde havnet på kant med en av hovedlærerne:

Intervjuer: Var det noe spesielt som skjedde siden du valgte å slutte, eller gikk du rett og slett lei som du nevnte tidligere?

Informant: Ehh, ok. Det som skjedde var: Det gikk greit i starten. Også begynte læreren å vise sin sanne side. Han var rett og slett ikke god i hodet. Og det var opptil flere elever som var fortvilt over den samme læreren.

Intervjuer: Jaha?

Informant: Ja, han var jo borte hos meg og bestekompisen min, og lurte på «hva i all verden gjør dere her?». «Hvorfor i svarte slutter ikke dere?». Og han spurte senere, 12-13 ganger, om hvorfor vi ikke slutta. Egentlig er det vel meninga at læreren skal motivere deg til å gå videre, ikke det motsatte. Ikke be deg dra eg vekk...

Intervjuer: Ehh, nei.

Informant: Han hadde lagt oss to i hat.

Vedlegg 3, s2)

Dette er jo en trist historie, og hvis det er så enkelt som denne gutten forteller, så er det en viss sjanse for at dette er en grunn til frafall fra skolen. Men også her ser vi det vi var inne på i forrige avsnitt. Dette er ikke noe som kun finner sted på yrkesfaglige linjer. Skriveren

har ikke noe data på dette, men det finnes vel få grunner til at kun yrkesfaglige studieretninger skal ha problemer mellom lærer og elev. Nok en gang; dette er en mulig årsak til enkelte elevers avgjørelse om å slutte på skolen, bytter fag eller venter et år eller to, men det forklarer ikke hvorfor vi ser et større frafall på yrkesfag sammenlignet med studieforberevende.

#### **6.3.4**

##### **Ansvar for egen læring**

Mange elever opplever å flytte bort fra mor og far når de begynner på videregående. Her står utfordringene i tur. To av informantene nevnte dette som et av problemene med videregående. Elevene må selv stå til ansvar hva angår oppmøte og innleveringer. Det er ikke i like stor grad mulig å la foreldre eller andre passe på ting for en. I tillegg er kravene til innsats økt. Det skal jo tross alt være et hakk vassere på videregående enn på ungdomskolen. Om man ikke makter å ta seg selv i nakken i forhold til ansvar for egen læring, vil det få konsekvenser både i forhold til fravær og karakterbok. Dette kan, som opptil flere av informantene sa, føre til at folk gir opp og havner på frafallstatistikken.

Men nok en gang, dette er ikke noe som utelukkende finner sted blant yrkesfagelever. Dette er noe som like gjerne kan skje med elever på alle studieretninger. Da vil kanskje noen nevne at det trolig er flere yrkesfagelever som må dra hjemmefra for å komme seg til et sted hvor de har akkurat det opplæringstilbudet som de vil ha. Men er det ikke også slik for elever på studieforberevende linjer? Skriveren måtte selv flytte fem mil for i det hele tatt komme seg på en videregående skole. Det å måtte flytte hjemmefra var like nødvendig for både AF- og YF-elever i det dalstrøket.

#### **6.4**

##### **Etiske og metodiske betraktninger rundt samtale**

I den prosessen skriveren nå har vært i, har det vært en viss fare for at analysen av intervjuene, av transkriberte intervju og notater, ha blitt sett på med øyne som kun ser etter svar på egne hypoteser. Det har blitt gjort forsøk på å trekke ut deler av intervjuene som støtter skriverens antagelser, men ikke uten grunn. Det har hele tiden vært i skriverens intensjon å fortelle informantenes historie, og det er det som her er forsøkt. Der det har vært

naturlig har skriveren forsøkt å se noen sammenhenger med den teorien som har blitt brukt. Og kanskje er det noen poenger der?

Der hvor informantene er enige, der hvor de svarer i samme retning, har det blitt satt av plass til slik tankevirksomhet, hvor skriverens antagelser har fått mulighet til å hekte seg på, og i noen tilfeller har det lyktes å finne historier fra de tidligere elevenes skoleliv som støtter opp under skriverens tanker. Her stopper også skriverens interesser i å skulle påvise sammenhenger mellom antagelser og underbyggelse av disse. Det som i bunn og grunn er interessant, er å høre hva elevene selv trekker frem som essensielt for *deres* avgjørelse om å ta steget ut av skolen. Her kunne skriveren lagt ut om de minste detaljer hver enkelt elev kom med, men det vil bli langtekkelig i lengden. Det har heller blitt forsøkt å presentere noen av de poengene som informantene ville fortelle om, men som ikke direkte underbygger skriverens antagelser. Dette gjøres siden det er uheldig, etisk sett, å kun skulle følge sin egen forforståelse, og se etter noe å tette hullene i egen teori med. Det er også vært øyeblikk hvor skriveren har måtte stoppe opp, for ikke å tolke for mye inn i det som blir sagt under intervjuene.



## 7.0

### Sluttkommentarer

Denne teksten begynner nå å nærme seg siste side. Forhåpentligvis har leseren fått noen nye tanker om det frafallet vi ser fra de yrkesfaglige studieretningene. Det er likevel verdt å sette av noen sider til å belyse enkelte sider ved teksten, og se om problemstillingen har blitt noe mer enn et spørsmål. Har vi funnet noe svar? Skriveren vil også bruke dette kapittelet til å se litt på hva som gjøres, den dag i dag, med å redusere frafallet. Vi skal se på sistnevnte først.

## 7.1

### Status quo – endring i sikte?

I store bokstaver av beksvart blekk skriver avisen Nordlys om frafallet som finner sted i Troms og Finnmark – fylkene med det hyppigste frafallet i landet i følge avisen. Budskapet virker klart: *”Derfor slutter hver tredje yrkesskoleelev: ALT FOR MYE TEORI”* (Ekanger, 2008)

Både rektor Ingebrigt Myrvoll og elever ved Breivika videregående skole, som ble intervjuet av journalister fra avisen, forteller at yrkesutdanningene må bli mer praktisk rettet. Det må mer utøvelsespraksis til. Myrvoll mener; *”at det er feil at elevene de to første årene må gjennomgå samme pensum som allmennfagelevne i matematikk, norsk, engelsk og samfunnskunnskap og naturfag”* (Ekanger, 2008). Det er flere som snakker elevenes sak. Fylkesutdanningssjef i Troms, Sedolf Slettli, sier at *”den teoretiske undervisningen må knyttes tettere opp mot den praktiske”* (ibid.). Han legger også til at det forsøkes ulike tiltak for å reduseres frafallet, som også gir resultater. Han sier følgende om dette:

Alle de videregående skolene i Troms jobber nå med tiltak for å stoppe frafallet av elever. Skolene teller hvor mange de har mistet i begynnelsen av oktober. Akkurat nå har vi ikke tall som dokumenterer effekt av satsingen vår, men vi vet om enkeltskoler som så langt i år har betydelig lavere frafall enn i fjor (ibid.).

Dette er altså noe av frafallsbildet, selv om det bare er for en liten del av skole- og elevmangfoldet. Det skriveren tolker ut av dette, er at det er en enighet om at fagene presenteres uten fokus på yrkesfaget elevene kom til skolen for å lære. Men hva gjøres med problemet? På denne skolen, er det to ulike program for elever som av ulike årsaker ikke kan følge vanlig opplæringsprogresjon, som ikke kom inn på den linjen de ønsket eller som rett og slett ikke ønsker å gå på skole. Disse programmene skal forhindre at ungdommene holdes i kontakt med utdanningsinstitusjonene (Ekanger, 2008).

Vi har to ulike program. Blino er først og fremst for [de] som ikke vet hva de vil. Pyk (praktisk yrkeskvalifisering) er for de som ønsker seg en praktisk utdanning. Felles for de to er at pensumet for de teoretiske fellesfagene matte, norsk, engelsk og samfunnsfag – er redusert til et minimum, sier rektor Ingebrigt Myrvoll (ibid.).

Dette høres bra ut, ikke sant? Det er likevel noen poenger som her må få komme frem. Tilbudene som disse elevene får, og som tilsynelatende har vært en suksess, er de samme tilbudene som i overkant er strippet for teori, som kun har vært i drift i knappe 3 måneder, som har fått svært få søkere og som ikke er blitt evaluert (Berg, Holen og Mellan, 2008). Det er snakk om tiltak som, ifølge en noe kritisk avis, Nordlys, ikke gjør annet enn å sende elever gjennom en skole uten å gi elevene noe som helst reell kompetanse (ibid.). Vi skal være kritiske til de tiltakene som dukker opp. Likevel, det er ting på gang. Det gjøres noe med problemet. Alt vi kan gjøre er å følge med, se om tiltakene hjelper, og stadig lete etter forbedringer som gagnar ungdommen som elev og som kommende arbeidstaker.

## 7.2

### **Er frafall utelukkende negativt?**

Denne teksten startet med et spørsmål. Den avsluttes på samme måte. Skriveren velger å runde av med et spørsmål som har lurt bak hver eneste krok gjennom hele skriveprosessen: er frafall utelukkende negativt? Slik skriveren selv opplever fenomenet, sånn som det blir fremstilt i media og i faglitteratur, er frafallet et onde vi for alt det er verdt *må* få vekk. Eleven er et offer, skolen fungerer ikke og så videre. La oss si at det er sant. La oss gå ut ifra at eleven, og da YF-eleven spesielt, er et offer for en skole som ikke er lagd for elevens ønsker og mål. Vil det si at frafallet bare er negativt? Skriveren er ikke så sikker på det.

Selvsagt er frafallet negativt, men det *kan* komme noe fornuftig ut av det likevel. Det kan komme noe positivt ut av det negative.

Dette ble til en viss grad også gjort klart i intervjuene med de som hadde sluttet på sin opplæring. Felles for de alle var at de var svært fornøyde med situasjonen de nå befant seg i. Det virket å være en gjeng tidligere elever som var svært fornøyde med sin nåværende status. De hadde alle som én en jobb å gå til. En meningsfull og i tillegg inntektbringende utøvelsespraksis. For noen var det noe midlertidig, mens de gikk og ventet på å begynne i en ny jobb et annet sted over sommerferien eller til vinteren. Andre var i gang med å klatre i stigen som skulle ta de opp og frem, innad i bedriften de nå hadde en fot innenfor. Kan vi si at frafallet de gikk gjennom utelukkende er negativt, tatt i betraktning at de nå har kommet seg ut i jobb? Før vi går videre med denne tankegangen vil skriveren nok en gang trekke inn stemmer fra avisen Nordlys, som poengterer det skriveren vil frem til:

Vi som jobber i skolen (lærerne) skal, med samme kvalitet, samme omsorg, men med ulik og individtilpasset tilnærming gi et godt tilbud til alle. Både til dem som evner og har lyst, men også til dem som er mistilpasset og mangler motivasjon. En oppgave som er vanskelig – i alle fall dersom vi ønsker å ivareta eller aller helst styrke det faglige nivået i den videregående opplæringen. Nei, oppgaven er umulig. I alle fall i den forstand at en del elever, naturlig nok, velger å avbryte skolegangen. Bra, synes mange. Så kan ungdommene bruke et år eller to til noe mer fornuftig enn å lide seg gjennom år i videregående skole. For statistikkgranskerne er dette derimot svært negativt (Berg, Holen og Mellan, 2008).

Frafall vil være negativt for skolene, for samfunnsøkonomien og for statistikkleseren. For ungdommen som slipper å være elev, men som heller får være ansatt, kan det være en befrielse. Frafall kan være meningsfullt! Det kan gi mer mening å falle fra, og det er derfor viktig å huske at frafall ikke trenger bety noe negativt. For individet, som kanskje finner noe annet som passer bedre, vil frafallet være en positiv hendelse. Det trenger ikke bli sett på som et fall i avgrunnen, men et valg mot noe annet. Dette gjelder likevel ikke alle. Mange faller fra uten å finne noe annet som ga frafallet mening. Dette gjør at frafallet likevel er et problem skolen og hele utdanningssystemet må fokusere på, også i fremtiden.

## 7.3

### Sammenfatning

Når det nå skal sammenfattes, vil ikke skriveren forsøke å si det samme som har blitt sagt tidligere, bare med andre ord. Det er heller essensen i teksten som skal komme frem her. Ulike spørsmål har blitt stilt i løpet av teksten. Disse spørsmålene, mer spesifikt de som kom frem i problemstillingen, vil bli tatt opp igjen. Hva har denne teksten bidratt til? Har vi funnet noen svar?

### 7.3.1

#### Et åpenbart spørsmål

Hva er egentlig meningen med en tekst som denne? Jo, den skal belyse ulike fenomener, hendelse eller problemer som er ”der ute”. Denne teksten gjør nettopp det. Den har belyst ulike aspekter ved yrkesfagelevens hverdag, sett i lys av hva statistikk, media og fagfolk sier om frafall, i tillegg til at skriverens egne tanker har fått pusle med temaet i samspill med enkelte teoretikere. Hva har egentlig komme ut av dette?

Det første spørsmålet som ble stilt i denne teksten, søker svar på hvorfor så mange yrkesfagelever velger å bryte med skolen. Rett og slett, hvorfor er det så mange som ikke kommer seg gjennom den videregående skolen? Vi har, og det har teksten også vist, å gjøre med et meget sammensatt fenomen. Skriveren kan godt gjenta seg selv; det er like mange grunner til frafall som det er ungdom som faller fra. Likevel er det tendenser. Det er tendenser som sier oss noe om *mulige* årsaker, som vi kan samle flere elever under. Hva kan vi svare på det åpenbare spørsmålet?: Hvorfor faller så mange yrkesfagelever fra? Hva annet kan vi si, enn at det er et sammensatt problem? Vi tar en ny kikk på problemstillingen, og forsøker å gi den et svar ved hjelp av de poengene som til nå har kommet frem i teksten.



**Hva skjer i møtet mellom det 11. skoleår og den fenomenologiske kropp? Hva vil dette ha å si for elevens søken etter mening, og hva kan en eventuell meningsfattigdom si oss om frafallet fra de yrkesfaglige studieretningene?**

Den fenomenologiske kropp, er den kroppen som bærer våre erfaringer og forventinger. Det er den vi først møter verden med, og som vi kjenner verden på. Hvordan vi tar verden for å være, avhenger av vår kropps tidligere og forventede møter med den. Vi har også sett hvordan det første året på videregående skole kan utarte seg som et 11. skoleår for enkelte elever. For de som ikke trivdes på pulten, og som søkte seg bort fra en slik tilværelse, vil gjensynet med den bli negativt ladet. Det er dette møtet vi har sett kan skape problemer for eleven. Problemene kan oppstå når eleven som søker mening i en utøvende praksis møter pulten, som heller representerer en skole fattig på slik tilværelse. Det å søke mening, men ikke finne den, er da en mulig forklaring på frafallet fra de yrkesfaglige studieretningene.

Her vil skriveren legge til noe. Var det ikke sånn at informantene kom med utsagn som belyste helt andre grunner til frafall enn det problemstillingen handlet om? Ble ikke sykdom, problemer med lærere og ansvar for egen læring nevnt som eksempler på hva de tidligere elevene selv mente var grunner til frafall? Jo. Det stemmer. Det er ikke slik at skriveren her velger å se bort fra disse tankene. De stemmer nok ganske godt med realiteten, men det er jo slik at *alle* studieretninger har frafall. Både studieforberedende og yrkesfaglige studieretninger har frafall. Skriveren tolker det dit hen, at de forslagene informantene kom med i stor grad omhandler det generelle frafallet. Her siktes det til de poengene som belyser *andre* mulige forklaringer på frafallsproblemet enn det denne teksten har gått i dybden på. Disse mulige forklaringene avskrives ikke, men siden de ikke utelukkende handler om yrkesfagelevne, vil skriveren igjen ta en tur tilbake til problemstillingen. Kan deler av frafallet på yrkesfag forklares av teorien om den fenomenologiske kroppens meningsfattede møte med pulten? Det å skulle utelukke et negativt møte mellom det 11. skoleår og den fenomenologiske kropp som en del av forklaringen på frafallet fra de yrkesfaglige linjene synes urimelig.

### 7.3.2

#### **Et åpenbart svar?**

Svaret på problemstillingen er ikke like åpenbart som man kanskje skulle ønske. Betyr det at vi ikke sitter igjen med noe? Skriveren tro det blir feil å si det. Teksten har kommet frem til poenger som belyser en høyst aktuell problemstilling. Det er et bidrag til en helhetlig forståelse. Om vi skal grave oss frem til et svar på hvorfor ungdommen slutter å være elever ved de yrkesfaglige linjene, i større grad enn de ved de studieforberedende linjene, må vi starte et sted. Denne teksten har forhåpentligvis skapt et bilde av tilstanden i skolen som gjør at flammen under engasjementet rundt frafall fortsatt brenner. Vi er litt nærmere en forståelse av frafallene.

Problemstillingen ble belyst av både teori og empiri, og vi kan si at det har kommet frem indikasjoner på at vi er inne på noe. Skriveren presentert en vinkling på et problem, som kan bidra til dypere innsyn i skjevfordelingen av frafall mellom yrkesfag og studieforberedende studieretninger. Yrkesfagtilbudet ser ikke ut til å være tilpasset yrkesfageleven, siden ungdommens valg ikke blir et valg mot mening, men mot frafall. De tankerekker og antagelser som har fått sin plass i denne teksten, som har blitt underbygd av en riktignok spinkel empiri, har belyst en viktig del av problemet. Likevel er det andre faktorer som spiller inn på frafallet. Møtet mellom pulten og eleven, mellom det 11. skoleår og den fenomenologiske kropp, kan forklare noe av frafallet. Det er derfor viktig å huske at grunner til frafall er like mange som det er folk som faller fra. Egentlig burde enhver ungdom som faller ut av skolen få sin egen tekst, og sin egen forklaring på hvorfor den videregående skolen ikke ble stedet for han eller henne. Denne teksten har forhåpentligvis bidratt til en forståelse der noen elever kjenner seg igjen og føler seg sett.

### 7.3.3

#### **Konklusjon**

Essensen i denne teksten er vårt syn på mennesket i forhold til det Heidegger sier om våre to typer forståelse. Vi har, som tidligere diskutert, en *eksistensielt primær forståelse* og en *sekundær forståelse*, hvor den primære er tilværens forståelse. Denne bevissthetsuavhengige forståelsen av tilværen og dens verden, er vårt ”måleinstrument” for

mening, tilhørighet og mestring. Det er, som vi har vært inne på, trolig i en mangel på mestring at ungdommen tar steget ut av YF-elev-tilværelsen. Tilværen er vår primære omgang med verden, og den gjør oss i stand til å forstå om vi hører hjemme der tilværen er. Gjennom utleggelsen av vår bevissthetsuavhengige forståelse, forstår vi hvordan vi er på akkord med det vi fyller livet med og om tilværen har mening.

Mennesket som tilværen har mye til felles med det vi i denne teksten har portrettert som den fenomenologiske kropp. Vi har alle med oss denne kroppen, da vi alltid har med oss vår forforståelse, våre forventinger og våre håp for fremtiden. I møte med det 11. skoleår får YF-eleven, om han søkte seg bort fra pulten, et ublidt møte med realitetene. Kroppen vil oppleve mistriksel hvis det den leter etter ikke er å finne. Denne forståelsen kommer gjennom utleggelsen. Det er der vår sekundære forståelse kommer frem. Den er preget av hvorvidt tilværen, eller den fenomenologiske kropp, finner mening med sin tilværelse. Om den har mening, vil vi kunne stå med rak rygg og kjenne at vi kjemper på hjemmebane. En tilværen som er på feil sted vil ikke kjenne denne tryggheten.

Det er dette som vil være vårt svar på spørsmålet om hvorfor et valg mot mening blir et valg mot frafall. Gjennom utleggelsen vil den bevissthetsuavhengige forståelsen tilværen har av sin yrkesfagtilværelse gjøres tydelig for eleven. Denne elevens fenomenologiske kropp vil ha forventinger, krav og håp om hvordan yrkesfaget ville bli. De kroppene som ikke får et yrkesfag som er for YF-elevene, vil da miste sin mulighet til å kjenne "hjemmebanefølelsen". Dette gir ikke mulighet for eleven til å føle selvtillit, og når selvtilliten mangler mister man ikke seg selv i engasjementet – man mister heller troen på seg selv. Mange elever vil ta tak i dette, og velger bort skolen. 30 % av YF-elevene gjør nettopp dette. De slutter på skolen.

Denne tekstens funn er, at om vi skal hjelpe ungdommen slik at de fortsetter å være elever, ja da må vi også se hvordan en mangel på det mange trolig søker seg inn mot, utøvelsen, er en mangel på noe som virkelig er sårt savnet. Om YF-elevene får et 11. skoleår, må vi også forstå at frafall ikke er et tegn på dumskap fra ungdommens side. Vi kan ikke feie frafallet

bort og si at det skyldes elever som er late eller umodne. Det handler om å finne, eller rettere sagt *ikke* finne, det en leter etter. For skolene handler det om å gi YF-elevne et sted hvor det å miste seg selv faktisk betyr noe positivt. Elevne skal ikke gå på skolen å føle mistillit og misnøye. De skal føle mestring og mening.

Hvis teoretiske fag og videre studiemuligheter sitter i høysetet, også ved de yrkesfaglige studieretninger, er budskapet klart: yrkesfagtilbudet virker ikke tilrettelagt for YF-eleven.

## 8.0

### Kildeoversikt

- Berg, K., Holen, L og Mellan, B. T. (2008) *For mye teori?*  
i Nordlys, #253 – 107. årgang, del 2
- Birkelund, Regner (red.) (2002) *Eksistens og livsfilosofi*. 1. utgave, 1. opplag. Munksgaard Danmark A/S, København 2002
- Bourdieu, Pierre (1990) Kroppens sosiale persepsjon. Noen foreløpige bemerkninger  
i *Sosiologi i dag*, 3/1990.
- Bredahl, A-M. (2007) Forelesning, 26.02.07, i Ped-3003, *Kulturpedagogiske tema*  
Tema: ”Kropp og læring”
- Buland, Trond og Havn, Vidar (2007) ”Intet menneske er en øy” Rapport fra evaluering av tiltak i Satsing mot frafall. Lokalisert på Verdensveven: 19.09.07  
Url: [http://www.udir.no/upload/Rapporter/Evalueringe\\_tiltak\\_Satsing\\_mot\\_frafall.pdf](http://www.udir.no/upload/Rapporter/Evalueringe_tiltak_Satsing_mot_frafall.pdf)
- Byrhagen, Karen N., Falch, Torberg og Strøm, Bjarne (2006) SØF-rapport NR.08/06  
”Frafall i videregående opplæring: Betydningen av grunnskolekarakterer, studieretninger og fylke” Senter for Økonomisk Forskning AS Trondheim, November 2006
- Edwardsen, E. (1992) *Knektens dobbeltliv*, i Aasen, Petter/ Telhaug, Alfred Oftedal (red.):  
Takten, takten, pass på takten. Ad notam Gyldendal 1992
- Edwardsen, E. (2004) *Fiskeren og fengselsfuglen*, Om lokal kunnskap og skole ved kysten.  
Årbok for norsk utdanningshistorie 2004
- Edwardsen, E. (2007) Forelesning, 23.03.07, i Ped-3003, *Kulturpedagogiske tema*  
Tema: ”Hvorfor rømmer yf-elevne fra vg.skole?”

Ekanger, Merethe (2008) *Derfor slutter hver tredje yrkesskoleelev: altfor mye teori*  
i Nordlys, #251 – 107. årgang

Gilje, Nils og Grimen, Harald(2005) *Samfunnsvitenskapens forutsetninger*  
Universitetsforlaget AS 1993, 11. opplag 2005

Gulddal, J. og Møller, M. (2002) *En antologi om forståelse*. To paragraffer fra *Sein und Zeit* av Heidegger, Martin. Originalt 1927, oversatt av Møller, M. 1993. Gyldendalske Boghandel, Nordisk Forlag A.S. 1999, 2. opplag 2002

Heidegger, Martin (2007) *Væren og tid* (originalt: *Zein und seit*)  
Oversatt av Lars Holm-Hansen, Bokklubben forlag, 2007

Høgmo, A. (1989) *Norske idealer og samisk virkelighet. Om skoleutvikling i det samiske området*. Gyldendal Norske Forlag A/S 1989

Intermedia.uio.no (2007) Lokalisert på Verdensveven: 16.11.07  
Idehistorie, Teori og Metode: Hermeneutikk  
Institutt for kulturstudier og orientalske språk (IKOS), Universitetet i Oslo  
Url: <http://www.intermedia.uio.no/ariadne/idehistorie/teori-og-metode/skoler/hermeneutikk>

Kvale, Steinar (2006) *Det kvalitative forskningsintervju*. 1.utgave 1997, 8. opplag 2006  
Gyldendal Norsk Forlag AS 2001

Krogh, Thomas m.fl. (2006) *Historie, forståelse og fortolkning*.  
Gyldendal Norsk Forlag AS 1996, 4. utgave 2003, 5. opplag 2006

Kunnskapsdepartementet (2006a) St.meld. nr. 16 Lokaliser på Verdensveven 07.08.08  
*...og ingen stod igjen, tidlig innsats for livslang læring*. Regjeringen Stoltenberg II.  
Url:<http://www.regjeringen.no/en/dep/kd/Documents/Bills-and-white-papers/Reports-to-the-Storting/2006-2007/Stmeld-nr-16-2006-2007-.html?id=441395>

Kunnskapsdepartementet (2006b) St.meld. nr. 53 Lokaliser på Verdensveven: 08.09.08

*Tiltak for at flere skal gjennomføre videregående opplæring.*

Url: <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/presSESenter/pressemeldinger/2006/Tiltak-for-at-flere-skal-gjennomfore-videregaende.html?id=104170>

Merleau-Ponty, M. (2000) *Øyet og Ånden*. Norsk utgave: Pax Forlag, 2000, Valdres Trykkeri. Originalt: *L'oeil et l'esprit*. EditionsGallimard, Paris 1964.

Norsk Rektorlag (2008) Lokalisert på Verdensveven: 29.02.08

*Nå kommer de yrkesfaglige friskolene.*

Url: <http://www.norsklektorlag.no/viewarticle.php?id=1046>

NOU 1999:33 (1999) *Nyttig lærepenge - om utdanningsfinansiering gjennom lånekassen*. Statens forvaltningstjeneste. Statens trykning, Oslo 1999

NRK2, *Trommekongen* 01.05.07 ”Svensk dokumentar. Rytmen får hjertet til å slå, det er som pirring i magen, som rus. Vi følger Abdoulaye Camara som byttet Guinea mot Sverige og som bruker rytmer og musikk til å overleve mørket”. NRK2 01.05.07 kl 23:45-00:16

Opdal, P. (2006) Forelesning, 31.08.06, i Ped-3001, *Samfunn, kultur og menneske i pedagogisk perspektiv*.

Tema: ”Vitenskapsteori”

Ordnett.no (2008a) Lokalisert på Verdensveven: 14.11.08

*Praksis*

[http://ordnett.no/ordbok.html?search=praksis&publications=23&art\\_id=20300322&search\\_type=fulltext](http://ordnett.no/ordbok.html?search=praksis&publications=23&art_id=20300322&search_type=fulltext)

Ordnnett.no (2008b) Lokalisert på Verdensveven: 14.11.08

*Dasein*

[http://ordnett.no/ordbok.html?search=dasein&search\\_type=&publications=8&publications=7](http://ordnett.no/ordbok.html?search=dasein&search_type=&publications=8&publications=7)

Rasmussen, T. H. (1996) *Kroppens Filosof*, Maurice Merleau-Ponty. Semi-forlaget, 1996

Saugstad, T. (2003) *Læring i skole og praksis*, i Nielsen, K./Kvale, S. (red.):  
Praktikkens Læringslandskap. Akademisk forlag 2003

Statistisk Sentralbyrå (2006a) Lokalisert på Verdensveven: 16.04.07

*Utdanningsstatistikk. Gjennomstrømning i vg. skole.*

Url: <http://www.ssb.no/emner/04/02/30/vgogjen/arkiv/tab-2006-09-06-01.html>

Statistisk Sentralbyrå (2006b) Lokalisert på Verdensveven: 01.10.07

*Utdanningsstatistikk. Gjennomstrømning i vg. skole.*

Url: <http://www.ssb.no/emner/04/02/30/vgogjen/arkiv/tab-2007-09-20-02.html>

Steinholt, K. (2006) *På den andre siden av ingensteds*, i Steinholt og Sommerro (red.):  
Improvisasjon. Kunsten å sette seg selv på spill. DAMM

Steinholt, K. (2007) Forelesning, 22.03.07, i Ped-3003, *Kulturpedagogiske tema*  
Tema: "Er skillet mellom "teoretiske" og "praktiske" fag villedende?"

Strøm, B. (2007) Forelesning, 16.03.07 *Kulturpedagogiske tema*  
Tema: "Verkstedlæring og kateterundervisning"

Utdanningsnytt.no (2004) Lokalisert på Verdensveven 03.03.08

*Høyt fravær på tiende trinn gir økt frafall på videregående.*

Url: [http://www.utdanningsnytt.no/templates/udf20\\_5650.aspx?mode=print](http://www.utdanningsnytt.no/templates/udf20_5650.aspx?mode=print)



Utdanningsnytt.no (2006) Lokalisert på Verdensveven 03.03.08

*Gutter på randen*

Url: [http://www.utdanningsnytt.no/templates/udf20\\_11763.aspx?mode=print](http://www.utdanningsnytt.no/templates/udf20_11763.aspx?mode=print)

Utdanningsnytt.no (2007) Lokalisert på Verdensveven 07.10.08

*Kunnskapsløftet forsterker frafall i yrkesopplæringen*

Url: [http://www.utdanning.ws/templates/udf20\\_14026.aspx](http://www.utdanning.ws/templates/udf20_14026.aspx)

Vambheim, Vidar (1994) «Dropp inn – dropp ut?»

*Tiltak for å minske frafall i den videregående skolen i Finnmark – skole og fritid*

Forskersammendrag av Vidar Vambheim, UiTø

Vambheim, Vidar (1995) ”Overgangen til videregående utdanning og arbeidsliv i 16-19-årsgruppa i Finnmark”, Universitetet i Tromsø, 1995

Vambheim, Vidar (2007) Forelesning, 16.03.07, i Ped-3003, *Kulturpedagogiske tema*  
Tema: ”Frafall i vg. skole. ’Dropp-inn, dropp-ut’.”

Vilbli.no (2007) Oversikt over programområder for videregående opplæring.

Lokalisert på Verdensveven: 04.10.07

Url: [http://www.vilbli.no/4daction/WA\\_Kursbeskrivelser?ASP=42575417&Niva=V&Tid=V2007&Return=WA\\_KURSBESKRIVELSER&Ran=50387&TP=04-10-07](http://www.vilbli.no/4daction/WA_Kursbeskrivelser?ASP=42575417&Niva=V&Tid=V2007&Return=WA_KURSBESKRIVELSER&Ran=50387&TP=04-10-07)



## **VEDLEGG 1**

### **Intervjuguide**

Nevn at dette er anonymt, at de kan trekke seg når som helst, alt som sies er viktig, alt er interessant, ungdommen er kilden!

#### **- Båndopptaker på!!**

#### **- Introduksjon:**

- Nevn tema og bruksområde for intervjudata
- Hvorfor jeg spør: master i pedagogikk, leste om frafall, tenkte det var interessant,
- Frafallet er stort, men hva er grunnen?

#### **- Nevn hva frafall er:**

- At man slutter, bytter eller trenger mer tid, altså ikke fullført på normert tid
- 

### **Intervju**

- Hvem er så du? (alder, jobb, tidligere studie, driver med nå?)

- Hvorfor YF etter ungdomskolen?
  - Noe med ungdomskolen som førte til YF?
  - Hvorfor ikke teorifag/allmennfag?
  - Hvorfor er ikke du en god match med teorifag?
  
- Hvilke forventinger hadde du til YF når du søkte deg dit?
  - Hvordan ble de innfridd?
  - Hvordan ble de ikke innfridd?
    - Kjenner du andre som har sagt noe om dette?
  
- Hvorfor valgte du å slutte?
  - Det kan jo være ulike grunner til det. Kjenner du flere som gjorde det?
  
- Har du noen eksempler/historier hvor du fant ut at du hadde kommet på riktig sted?
  
- Har du noen eksempler/historier på det motsatte?
  
- Hvordan har du hatt det på skolen ellers om årene? Har du følt deg hjemme?
  - Hvordan har du følt deg hjemme/ikke hjemme?
  
- Hva vil du si gir deg mening i hverdagen? Hva betyr det for deg at noe er meningsfylt?
  
- Noe mer du vil legge til?

## VEDLEGG 2

### Intervju GUTT, transkribert

IN: Intervjuer

IO: Informant

**(båndopptaker virket ikke i starten intervjuet.)**

IN: Hvorfor valgte du YF etter ungdomskolen?

IO: (etter intervjuers notater) Var skolelei, hadde jobbet mye med far min (også flislegger) og det falt naturlig og var artig.

Båndopptaker fungerer fra nå av.

IN: Hvilke forventinger hadde du til YF når du søkte deg dit?

IO: *At det skulle bli mer praksis. Altså, mer arbeid. Var klar for å bruke kroppen mer... og hodet. Fikk jo brukt hodet på ungdomskolen også, men måtte bruke det mye mer enn fysisk arbeid. Like å arbeide.*

IN: Hvordan ble forventningene innfridd?

IO: *I hovedsak ikke. Vel, det ble jo mer praksis på VG. Men forskjellen fra ungdomskolen var ikke stor. Fortsatt over nesten 50% teori, og mye av YF var teori. Meningsløs teori.*

IN: Hvordan ble de ikke innfridd?

IO: *For lite spesialisering. Skulle ønske det var mer av det fra starten av. At man kom inn på et studie hvor man faktisk fikk gjøre det en skal bli. Ikke alt mulig å gjøre som ikke passer*

*inn. Skjønner at det må til med litt kunnskap, men hvorfor ikke kunnskap jeg kan bruke?*

IN: Kjenner du andre som har sagt noe om dette?

IO: *Nei. Eller, jo. Det er jo flere som sier de ikke skjønner hvorfor vi lærer om hvordan en tegner et tak. Hva skal jeg med det liksom? Hvorfor kan jeg ikke bruke tid på verkstedet i steden? Lærer jo bedre av å se på en kar gjøre jobben og så gjøre det samme etterpå.*

IN: Det er det flere som er enige i?

IO: *Ja.*

IN: Hvorfor valgte du å slutte?

IO: *Nei, det var jo en del fravær i alle fag. Men hvorfor jeg hadde det vet jeg ikke helt... Sikkert fordi jeg ikke gikk på rett fag. Eller at faget ikke var riktig for meg på en måte.*

IN: Det kan jo være ulike grunner til at man slutter. Kjenner du flere som har gjort det?

IO: *Tja, det var mange som følte at YF ikke var prioritert på lik linje med AF. På AF får dem jo skoleturer og sånn, mens vi må bygge murvegger med gammel murstein. Skal visst være forskjell på fagene.*

IN: Var det flere grunner til at du sluttet?

IO: *Ja, jeg hadde litt problemer med noen av lærerne. De var bare ikke helt på bølgelengde med meg. Kan vel si det fikk meg mindre motivert etter hvert.*

IN: Skjønner.

IN: Har du noen eksempler/historier hvor du fant ut at du hadde kommet på riktig sted?

IO: *(tenker litt) 1.året. Vi hadde praksis inne på verkstedet. Vi skulle bygge en murvegg. Lærer'n viste oss hvordan det skulle gjøres, også fikk vi hver vår haug med murstein selv. Jeg fikk det ikke til åp første forsøk, men det gikk bedre etter hvert. Inne på skolebenken er det annerledes. Altså, vi får jo flere forsøk der og, men det er ikke på samme måten. Det er*

*lettere å miste konsentrasjonen der. En gang ble jeg så ukonsentrert at jeg sovnet. Lærer'n vekke meg når jeg lå på gulvet. Det var litt flaut. Men altså, det er lettere å konsentrere seg kanskje, når man får brukt kroppen. Man våkner liksom litt. Vanskelig å sovne på verkstedet siden en er i bevegelse og sånn. Jeg må bevege meg. Klarer ikke sitte stille lenge. Ikke fordi jeg har ADHD eller noe.. Bare fordi det er vanskelig. Og noen ganger er det enkelt, men det stemmer liksom ikke helt. Jeg må ... gjøre noe ordentlig liksom.*

IN: Har du noen eksempler/historier på det motsatte?

IO: *Ja, men vet ikke om det passer helt. Det var vel i på 2. året... Ja, tror det var det. Vi skulle tegne det der taket vi snakket om her. Det var vel i et fag dem kalte Yrkesteori. Det ble bare helt feil. Håpløst prosjekt.*

IN: Hvorfor var det håpløst?

IO: *Nei, det var jo ikke det jeg kom hit for å lære. Altså, skjønner at det må til. At en må lære litt forskjellig og sånn. Men noen ganger var det helt håpløst. Vi hadde 50 siders kapittel om mursteiner. Hvorfor vi ikke fikk gå i verkstedet og bruke mursteinen i stedet var veldig rart. Vi hadde jo murstein...*

IO: *Ja, også var det jo litt rart å komme på YF.*

IN: Hvordan det?

IO: *Dem sa jo det skulle bli annerledes og sånn, lærerne på ungdomskolen. Men førsteåret på VG var nesten likt med ungdomskolen. Det var litt rart. Da var det mange som gjorde motstand, hvis du skjønner?*

IN: Ja, men du må gjerne utdype det litt.

IO: *Vet ikke helt hva jeg skal si der men.. det manglet litt på motivasjonen. Sikkert fordi mye vi skulle gjøre rett og slett var meningsløst. Ja, det var litt sånn. Og hvis vi spurte sa dem bare at vi får bruk for det senere i livet og sånn. Det har de sikkert rett i.*

IN: Ja, kanskje det?

IN: Hvordan har du hatt det på skolen ellers om årene? Har du følt deg hjemme?

IO: *Ja. Har ikke blitt mobbet eller noe. Bare slitt litt med matematikk og sånn. Har litt problemer med tall. Dem er litt i veien liksom.*

IN: Så du vil si du har trivdes på skolen?

IO: *Følte meg hjemme for så vidt. Lærerne var snill og flink til sitt, men det var ikke alt som var like artig. Det hjelper ikke at dem kan faget sitt hvis det ikke er interessant for meg. Men det er vel vanskelig å gjøre alt artig for alle. Det er jo ikke lærerens feil liksom. Han må jo følge sånn læreplan-saker. Det er jo dem som lage dem (læreplanene) som har en jobb å gjøre.*

IN: Hva syns du de burde gjøre annerledes da?

IO: *Dem burde... Hehe, nei det ble verre. Kanskje ... mer tilpasse hevr elev? Mange ganger ble det jo stilt spørsmål i timene og sånn. Da stod lærer'n bare og sa det samme vi kunne lest i boka. F.eks. som når vi skulle lære om murstein i timen, for å bruke det som eksempel her og. Da skulle vi lese om det, også var det noe jeg og en kamerat lurte på. Og da så lærer'n at det var sånn og sånn. Det var jo de samme tingene som stod i boka.. Kunne han ikke da bare vist oss det når vi var i verkstedet senere på dagen eller noe sånn? Sikkert mange som har lurt på det samme. Hva var det du spurte om egentlig?*

IN: Jeg lurte på hvordan du følte du hørte til på skolen, eller om det var annerledes noen gang.

IO: *Å ja. Nei det var jo matematikken som var vanskelig. Men på ungdomskolen jobba man seg jo gjennom det man måtte. Det var liksom ikke noe valg. Da er det jo greit nesten. Men trodde kanskje det skulle bli annerledes på videregående. Men det var ikke så stor forskjell. Men det ble jo mer ansvar. Jeg liker ikke å ha så mye ansvar. Eller, jo det gjør jeg jo. Men sånn... hvis en er på jobb en plass har en jo ansvar for kunder og kollegaer og sånn. På skola er det jo bare en sjøl egentlig. Så hvis en har fravær går det jo bare ut over en sjøl. Litt vanskeligere å ta ansvar da.. Men en burde jo møte opp likevel.*

IN: Ja, men det var ting som gjorde at du ikke møtte opp likevel? Du nevnte jo at det ble en del fravær..?



IO: *Ja, blir litt vanskelig av og til. Men det er jo fordi jeg kom ikke inn på det jeg søkte på.*

IN: Ok, så du kom ikke inn på førsteønsket ditt?

IO: *Jo, det var førsteønsket mitt. Men det stod ikke helt til forventingene liksom. Det var liksom ikke yrkesfag slik jeg trodde det var. Det var liksom ikke \_yrkes\_fag. Hvis du skjønner?*

IN: Ja, tror jeg gjør det. Men du må gjerne utdype mer hvis du kan?

IO: *...hmm, nei. Tror ikke vet helt hva jeg skal si da..*

IN: Skal vi se. Hmm, hva vil du si gir deg mening i hverdagen? Hva er meningsfylt for deg?

IO: *Arbeid. Ikke for penger og sånn, men for at det er trivsel liksom. Kan sikkert trives med å lære sanne skolefag, men nei. Trives mest med å bruke kroppen mer enn hodet.*

IN: Ja, syns du det er slik at du får brukt kroppen for lite på skolen, eller er det slik at en ikke får brukt hodet nok ellers?

IO: *Nei, ikke sånn. Når en bruker kroppen så må jo hodet også være med. Litt vanskelig ellers (ler). Nei, det blir jo sånn at på skola, hvertfall når vi var i klasserommet, så hadde vi jo kunn bruk for hodet og hånda som skal bla i boka. Det er jo annerledes når en er på jobb og sånn.*

IN: Kan du utdype det litt?

IO: *Altså, det er jo ganske enkelt det da. Må jo tenke seg om når en gjør ting. Men det er lettere å se for seg ting når en jobber.. Det slet jeg med på skola. Vi skulle liksom bruke fantiasien vår til å se for oss historier og sånn. Og kanskje skrive noe om det og sånn. Det funka ikke for meg. Det samme skjedde når jeg skulle lese den der Ringenes Herre. Jeg klarte nesten å lese alt, men det var ikke før filmene kom at jeg klarte å se hvordan det så ut der. (ler litt forsiktig) Der fikk jeg jo brukt det jeg leste om i hvertfall.*

IN: Jeg hørte du lo litt der. Hva kom det av?

IO: *Nei altså, det gikk liksom opp for meg der ... at det kanskje var litt sånn på skolen også. Jeg lærte kanskje ikke så mye av å lese om ting, men når det ble vist «i farger» hvis du skjønner så fikk jeg det mer med meg.*

IN: Med farger så mener du?

IO: *Altså, «live» på en måte. Slik at vi fikk sett hvordan det egentlig var. I virkeligheten. Men det var ikke alltid vi fikk sett det vi lærte sånn «live». Og da ble det litt håpløst.*

IN: Ja, da skjønner jeg hva du mener.

IN: Noe mer du vil legge til?

IO: *Nei. Tror ikke det. Fikk vel sagt det jeg ville si. Eller jo, det var det ja.*

IN: Hva tror du du gjør i fremtida da?

IO: *Det blir vel skole igjen en gang. Kanskje til høsten.*

IN: Samme linje eller noe annet?

IO: *Blir nok noe annet ja. Men vet ikke hva. Kanskje mekk eller noe sånn. Service og samferdsel hadde jo også funka. Så lenge det blir noe jeg trives med. Det har jeg lært av mor og far min. At jobb med høy lønn ikke betyr noe som helst hvis det er kjedelig og sånn.*

IN: Ja, det hørt jo veldig lurt ut det. Men da er vi ferdige. Takk skal du ha!

IO: Ikke noe problem.

### VEDLEGG 3

#### Intervju GUTT 3, transkribert

IO: Intervjuobjekt

IN: Intervjuer

IN: Ja, du er da her for å snakke om grunnen til at du sluttet på videregående

IO: *Ja.*

IN: Jeg skriver jo om det tema i min masteroppgave, og synes det er ganske merkelig at det er flere yrkesfagelever som slutter eller faller fra skolen. Det er jo litt merkelig

IO: *Ja...*

IN: Men jeg er jo ikke her for å fortelle deg om ting. Det er jo mer interessant for meg å høre hva du har å si. Så, vi kan vel bare sette igang?

IO: *Ja. Det er greit.*

IN: Ja. Vi starter med noen enkle spørsmål: Hvor gammel er du?

IO: *18*

IN: 18 ja. Og du er i jobb? Var det det en 100% stilling du sa? (vi diskuterte dette i forkant av inntervjuet)

IO: *Ja, 100%*

IN: Hva er det du jobber som?

IO: *Stilasmontør*

IN: Hvor gikk du før du begynte i den jobbe du har nå? Hvilken linje?

IO: *Jeg gikk på \*\*\*\*, bygg og anlegg, heter det vel.*

IN: Blir det det samme som byggfag?

IO: *Det blir vel byggfag, ja. Dem bytter jo navn på det der.*

IN: Mhm.

IN: Hvis du tenker tilbake på ungdomskolen, når du da skulle søke deg inn på videregående, hvorfor ble det yrkesfag?

IO: *Fordi allmennfag ikke hørtes så... Fordi jeg var allerede skolelei i 10.klasse. Og allmennfag er mye mer teoretisk enn det ville vært på byggfag.*

IN: Ja... Så du valgte rett og slett bort allmennfag?

IO: *Ja, uten tvil.*

IN: Du ville ha noe mer...praktisk?

IO: *Praktisk ja.*

IN: Er det noen spesiell grunn til at allmenfagene ikke er tiltrekkende for deg? Bortsett fra det du sa om at du ville ha mer praksis selvfølgelig.

IO: *Ja, altså, jeg slet med å sitte inne i timene og skulle sitte å høre på alt læreren skulle fortelle meg. «blabla, det må du gjøre, og les det og det og...» Så jeg ble rett og slett dritlei, for å si det mildt. ...av selve teorien.*

IN: Ja.

IN: Hvilke forventinger hadde du til det faget du søkte deg inn på?

IO: *Jeg hadde ganske høye forventinger til det. Men jeg ble...skuffa.*

IN: Du ble det ja? Var det noen konkrete ting du så frem til som aldri ble noe av?

IO: *Nei, jeg visste ikke egentlig hvordan det fungerte det der byggfaget. Men jeg hadde jo en plan om hva jeg skulle bli.*

IN: Jaha?

IO: *Jeg hadde bestemt meg for hva jeg skulle bli. Jeg skulle jo bli rørlegger.*

IN: Jaha?

IO: *Og snekering f.eks. interesserte meg ikke. Forskaling interesserte meg ikke, betong interesserte meg ikke. Og første-året møtte du jo ha 10-12 forskjellige sånne ... praksisdeler. På hvert av de yrkene.*

IN: Så det er en slik introduksjonsdel til alle mulige utdannelsesløp?

IO: *Ja. Og jeg brydde meg ikke SÅ mye, jeg gjorde det jeg fikk beskjed om osv. Men jeg brydde meg jo ikke noe om det her.. Jeg skulle jo ikke bli noe av det. Jeg hadde min plan klar. Og hvis du gjorde noe galt i det snekeringsfaget så fikk du jo hundkjeft.*

IN: Hmm, ja.

IN: Så du så ikke så mye mening med de tingene du mente du ikke ville få bruk for?

IO: *Ja.*

IO: *Det ble jo nesten sånn at jeg valgte dem bort, på en måte.*

IN: Ja, ikke sant.

IN: Kjenner du til andre som har hatt det likt som deg? Andre som forteller samme historie?

IO: *Nei... Jeg husker ikke helt.*

IN: Nei.

IO: *Jeg skal si ifra hvis jeg kommer på noe.*

IN: Ja, flott.

IN: Hvor mange år gikk du på denne skolen?

IO: *Jeg gikk et halvt år.*

IN: Ok, så ett semester.

IO: *Ja.*

IN: Hvordan var skolehverdagen din? Var den delt opp i praksisdeler og teorideler, eller hvordan var det?

IO: *Det var litt teori noen dager, også var det mye praksis noen dager. Men vi hadde bare én dag med bare teori. Resten var litt blanding. 3 timer teori, 3 timer med noe annet. Osv.*

IN: Ja.

IN: Var det noe spesielt som skjedde siden du valgte å slutte, eller gikk du rett og slett lei som du nevnte tidligere?

IO: *Ehh, ok. Det som skjedde var: Det gikk greit i starten. Også begynte læreren å vise sin sanne side. Han var rett og slett ikke god i hodet. Og det var opptil flere elever som var fortvilt over den samme læreren.*

IN: Jaha?

IO: *Ja, han var jo borte hos meg og bestekompisen min, og lurte på «hva i all verden gjør dere her?». «Hvorfor i svarte slutter ikke dere?». Og han spurte senere, 12-13 ganger, om hvorfor vi ikke slutta. Egentlig er det vel meninga at læreren skal motivere deg til å gå videre, ikke det motsatte. Ikke be deg dra deg vekk...*

IN: Ehh, nei.

IO: *Han hadde lagt oss to i hat.*

IO: Det var en gammel lærer

IN: *SÅ, hadde du han i mange fag?*

IO: Han var «the main teatcher» så vi hadde han i det meste.

IN: Ja.

IO: *Møtte han alt for mye*

IO: *Det kan jeg forresten fortelle, at søskenbarnet mitt hadde samme lærer. Og han droppa ut på grunn av læreren han også.*

IN: Ja, det er kanskje sånn for mange.

IO: *Også onkelen min, for lenge siden. Han hadde også samme lærer. Han er en gammel lærer. Men onkel min klarte heldigvis å holde unna. Han fullførte skolen. Lærer'n hadde vært helt lik til han også. Snodig at sånne folk få undervise. Vi tok det opp med rektor også, men han er der enda.*

IN: Ja, det er jo kanskje litt merkelig.

IN: Men har du noen andre eksempler på at du hadde kommet på feil sted?

IO: *Neida, bortsett fra en del fag jeg ikke ville ha så var skolen en grei plass.*

IN: Ja, så du trivdes sosialt også?

IO: *Jada. Masse fine jenter som gikk på helse og sosial, mye fint å se på der. Det var litt langt til skolen da, men det gikk da.*

...

IO: *Det eneste var jo de der bunkene... Det som praksisen var delt inn i. Og læreren, pluss*

*det å måtte reise langt.*

IN: Tidligere, på barne- og ungdomskolen, trivdes du?

IO: *Ehh, det har vært veldig variert med meg. Jeg har flytte en del. Men det har vært opp og ned. Trivdes best der jeg gikk i 7. og 8. klasse.*

IN: Hvorfor var de årene best?

IO: *Nei, fordi jeg kom bedre over ens med folk der. Slet litt med å få meg venner på en av de tidligere skolene jeg gikk på. Men så begynte jeg på ungdomskolen. Kom inn i den værste drittklassen ever. (ler) Og, selvfølgelig, det gikk greit. Men jeg hadde den største drittklassen som har vært.*

IN: Ja, med «drittklasse» mener du pøbler og... (avbrutt)

IO: *Pøbler, jævelunger.. osv. Wannabes og... Ja.*

IN: Ja.

IN: Var det en klasse som ikke var så opptatt av skolen?

IO: *Ja, mer opptatt av det sosiale, også spilte alle guttene i klassen fotball, bortsett fra meg. Hater fotball... Så det blir jo litt verre da, å komme i kontakt med dem. Men det gikk da greit. Gjorde det overraskende greit på eksamen.*

IN: Jasså? Det er jo artig.

IO: *Ja, da var jeg imponert over meg selv.*

IN: Ja, fortell meg gjerne. Hvilke fag var det snakk om?

IO: *På eksamen så.. Vel, jeg visste jo litt hvor det gikk med snittet mitt. Jeg hadde 3.2 i snitt liksom. Også kom jeg opp i matte og norsk. Og jeg tenkte «dette er det værste jeg kunne komme opp i...».*

IN: Du snakker om 10.klasse nå ikke sant?

IO: *Ja.*



IO: *Joda, så jeg gjorde unna eksamen, og siden det var muntlig matte, så fikk jeg jo tilbakemelding. Eller dem prata med meg da. Og dem sa det var så nært en 6'r, men fortsatt bare en 5'r. Men en sterk 5'r da. Og det var jo kjempebra.*

IN: Ikke værst! Og hva hadde du i matte fra før?

IO: *2. Jeg var ubrukelig i matte.*

IN: Ikke dårlig. Det skal litt til å gå opp nesten 4 karakterer på en eksamen.

IO: *Ja, det er ikke dumt.*

IO: *Det samme med norsk. Der hadde jeg 3, og fikk 4 på eksamen. I nynorsk der hadde jeg en 2 minus, og gikk opp til en sterk 5'r på eksamen.*

IN: Ganske artig dette. Jeg kom opp i samme fag som deg på ungdomskolen. Jeg gikk opp 1 karakter i hvert fag. Men ikke 3-4, slik som du. (begge ler)

IO: *Jaha? Men du hadde kanskje litt høyere snitt enn meg?*

IN: Nei, jeg hadde en svak 3'r i matte. Og 4 i norsk var det vel.

IO: *Ikke så dumt det.*

IN: Det er kanskje en myte ute og går, om at yrkesfagelever har dårlige karakterer i sånne fag.

IO: *Det trenger ikke være sånn. Det hele kommer an på.. Hvis jeg ikk ehar lyst til å sitte på kontoret hele dagen, hvis jeg har lyst til å være håndtverker, så har jeg lyst til det. Det er ikke noe tvil. Da er ikke allmenn noe for meg. Så enkelt er det. Det trenger ikke ha noe å si hvor mye lekser du har gjort. Det kommer an på hva du er interessert for. Og hva du vil videre. Jeg skulle jo begynne å arbeide på oljerigg. Det var jo planen. Men ettersom det gikk dårlig på byggfag og med læreren, så ble det jo ikke noe av det.*

IN: Nei. Veldig interessant det du sier.

IO: *En av kompisene mine har jo 4.9 i snitt, og han valgte å bli rørlegger.*

IO: *Og en annen ting. Jeg likte veldig godt det at vi fikk utveksling på ungdomskolen. I to uker var det vel. En kamerat av meg fikk jo ordnet seg med praksisplass allerede da, siden han skulle bli rørlegger.*

IN: Ja, så du er for slike ordninger som utplassering på ungdomskolen?

IO: *Ja, det var veldig behagelig for meg, siden jeg liker praksis. Det blir jo ikke mye med de to ukene, men det er jo litt. Og på andre året på videregående er det vel også utplassering. Det er jo også bra.*

IN: Ja.

IO: *Men nå er jeg i jobb, og kommer vel til å jobbe der så lenge dem betaler meg. (ler) Også skal jeg prøve å få støtte til noen kurs der nede. Utdanne meg sånn. Dem har jo allerede spandert truck-kurs og sånne ting allerede. Så det virke jo som at dem vil ha meg der. Men på en annen side føler jeg meg ikke helt velkommen der heller.*

IN: Neivel? Fordi du ikke er kvalifisert, eller hva er grunnen til det?

IO: *Ja.. Også er jeg for veik til å være stilasmontør, (ler) for å være ærlig. Men det kommer seg. Det kommer seg.*

IN: Ja, der gjør nok det. Det er nok et veldig fysisk yrke.

IO: *Jævlig fysisk. Derfor har jeg jo vært sykemeldt en stund også. Også i starten tærte dem på meg for at jeg var for svak og sånn. Lille...puddingen og sånn.*

IN: Litt sånn arbeidsplassmobbing?

IO: *Ja.. Nei, men det går bra det. Jeg mobber dem bare tilbake så..*

IN: Ja, det er vel sånn det skal være.

IN: Du snakket om at det ikke var noe problem å få seg jobb. Vurderte du noen gang å gå direkte ut i jobb etter ungdomskolen?

IO: ... *Jeg var djevelsk usikker.*

IN: Du var det ja?

IO: *Jeg stod liksom og vippe midt på mellom skole og jobb. Men så søkte jeg meg jo inn på videregående, fikk plass og...da endte den med at jeg gikk et halv år så... Også gikk jeg faktisk et år hjemme og traska. Fordi jeg rett og slett ikke gadd å gjøre noe. Var dønn lei av alt.*

IN: Ja.

IN: Du syns ikke det er noe stress å komme opp på jobb, og leve i en jobb-tilværelse? Siden du har 100%-stilling vil jeg anta du har en del timer på jobb i uka...

IO: *Jeg har 7,5 time pr dag ja. Hmm, det er ikke noe stress å komme seg på jobb. Men, stilasmontør er en forbanna dritjobb. Det er tungt fysisk, sjefen vår er skrudd selv om vi vet hvordan vi skal komme oss unna da (ler). Han setter litt høye krav til oss. Et eksempel var da jeg og Gregor, en polak, og han er ikke stilasmontør han heller. Samme som meg, bare en hjelper liksom. Vi ble sendt ut for å sette opp et rullestilas oppe på \*\*\*\* skole. Jeg hadde aldri gjort det før, og han Gregor hadde sett det blitt gjort èn gang. Vi endte jo opp med å bruke alt for lang tid, og måtte til og med bygge om igjen. Vi gjorde det jo feil først. Og siden jeg var den eneste som kunne norsk så fikk jo jeg alt av kjeften fra sjefen. Men så sa jeg til han: «du, jeg er ikke montør. Gregor vet ikke egentlig hva han gjør. Hva forventer du av oss?».*

IN: Hva sa han da?

IO: *Nei, han bare mumla noe om at «jaja, det var vel greit, og blablabla». Så han ga seg.*

IN: Det er godt. Godt at det ikke er som med læreren du snakket om.

IO: *Neinei, på langt nær.*

IN: Et litt annet spørsmål. Hva er det som gir deg mening i hverdagen? Hva er det som er meningsfullt for deg?

IO: *Ehh, ikke sitte inne hele dagen. Ut og gjøre noe. Komme seg ut og være sosial, det gir meg mening.*

IN: Skjønner.

IN: Nå nærmer vi oss slutten her, men sånn avslutningsvis, er det noe du vil nevne som det ikke har blitt spurt om? Noe du hadde forventet å skulle snakke om?

IO: *Jeg hadde ikke tenkt så mye over det, for å være ærlig.*

IN: Nei, men da sier vi oss ferdig. Takk skal du ha!