

MASTEROPPGAVE

# Klar for videregående?

Mangfold, mestringspraksiser og forebygging av frafall i ungdomstrinnet

*Hanne Westerveld Jensen*

*19.05.2017*

*Master i mangfold og inkludering i pedagogisk virksomhet*

*Avdeling for lærerutdanning*



## **Førord:**

Så er tiden endelig kommet til å oppsummere og avslutte denne reisen som har pågått i over fire år. For meg har det vært en givende, men også krevende prosess, der læring og arbeid har gått hånd i hånd. Det er vel egentlig også den beste måten å lære på.

Jeg vil først og fremst takke min veileder, professor Geir Afdal, for solid veiledning. Du har stilt gode spørsmål og gitt nyttige råd i rett tid, og i en form som har gitt meg rom og autonomi til å *tenke sjæl*.

To gode kolleger fortjener også en takk; Tonje Sanden Sannes, som hjalp meg *to kill my darlings*, og stille kritiske spørsmål til de utallige problemstillingene jeg har spikket på – og Anita Johansen, som har bistått med gode kommentarer i siste runde.

Så må jeg takke mine fire flotte barn; William, Marlene, Julie og Anniken, som alle står midt oppe i tematikken – utdanning og valg av yrkesvei. Dere har vært supre å drøfte med, og bli korrigert og utfordret av underveis i arbeidet. Bare vent, nå skal mor svinge opp med middag og klesvask så det suser!

Til slutt vil jeg rette min takknemlighet til den gode flotte mannen min; Finn, som har holdt ut med kjerringa i en spesielt krevende periode. Du har vært en solid støtte hele veien, og ikke minst *trodd på meg*.

Jeg håper at resultatet av dette prosjektet kan bidra til å utvikle min egen og andres praksis, i eller utenfor skolen, og at flere ungdommer kan utvikle troen på egen mestring gjennom dette.

Rygge, 19.05.2017.

Hanne Westerveld Jensen

## Sammendrag

Begrunnelse for valg av tema:

Skolen står overfor en krevende oppgave når det gjelder i å forberede elever til et samfunn og et arbeidsmarked som er preget av store endringer. Det trettenårige skoleløpet er en rettighet for alle norske ungdommer, men ikke alle fullfører. 16 -19 prosent slutter før de har fullført videregående skole, og frafallet er størst i yrkesfagene.

Både internasjonal og norsk forskning konkluderer med at det skjer en *sosial reproduksjon* i skolen. Det vil si at det finnes en sammenheng mellom sosial bakgrunn og skolefaglige prestasjoner blant elevene. Relevant forskning peker blant annet på begrepene *mestring* og *mestringstro*, som viktige indikatorer for utvikling av skolefaglig motivasjon og fullføringsgrad. Forskningen på *fracfall* i skolen er i hovedsak rettet mot videregående skole, og *overganger* mellom skolenivåene, og mellom skole og arbeid. I den grad eleven opplever skolen som *meningsfylt*, kan påvirke opplevelsen av mestring. Forskning viser også at utvikling av tillit mellom lærer og elev er viktig. *Brudd* mellom de ulike delene av skoleløpet, og mellom skole og arbeid, kan representere en utfordring når det gjelder å utvikle troen på egen mestring, og å gjøre hensiktsmessige studievalg.

Til tross for omfattende satsinger for å forebygge frafall i videregående skole, har gjennomføringsgraden vært stabile de siste ti årene. Forskning indikerer at prosessen med å utvikle tro på egen mestring og engasjement i skolefaglige aktiviteter starter i tidlig. Forebygging av sosial reproduksjon må derfor rettes mot barnehage og grunnskole, hevder noen. Min studie har fokus på ungdomstrinnets praksis når det gjelder å bidra til, eller hindre mestring for mangfoldet av elever. Hensikten er å avdekke politiske-, strukturelle-, og aktørmessige forhold som påvirker elevenes forutsetninger for mestring.

Problemstilling:

*Hvilke prioriteringer i ungdomstrinnet bidrar til eller vanskeliggjør, ifølge rådgiver, at mangfoldet av elever kan oppleve mestring?*

Forskningsspørsmål:

- *Hvilken kapital prioriteres i praksis gjennom politiske prioriteringer, og hvordan påvirker disse elevenes mestring?*
- *Hvilken kapital prioriteres i praksis gjennom organisering av undervisning, og hvordan påvirker denne elevenes mestring?*
- *Hvilken kapital prioriteres i praksis gjennom fysisk plassering, fasiliteter og verktøy som benyttes, og hvordan påvirker dette elevenes mestring?*
- *Hvilken kapital prioriteres i relasjoner, og hvordan påvirker disse elevenes mestring?*

Jeg undersøker skolens praksis, formidlet gjennom rådgiverne, som selv er en del av denne praksisen. Informantenes fortellinger om skolens praksis bestemmer hvilke elevgrupper som er i fokus, og hvilke aspekter ved skolen som er viktig når det gjelder mestring i

ungdomstrinnet. Hensikten med å intervjuere rådgivere, er å få tilgang til *yrkesperspektivet* på ungdomsskolens praksis.

#### Metode:

Min studie kan plasseres i fenomenologisk forskningstradisjon, som baserer seg på en *sosialkonstruktivistisk* verdensanskuelse. Det vil si at *sannheten* skapes og tolkes i møtet mellom mennesker, og muligheten for å finne fram til en *absolutt* sannhet er utelukket. Min egen rolle i forskningsprosessen, og mine *fordommer* spiller en vesentlig rolle. Studien har en kvalitativ tilnærming til forskningsobjektet, og intervjuet er valgt som verktøy for å innhente informasjon. Jeg har foretatt et semi-strukturert intervju av fire rådgivere ved sentrumsnære skoler i fire byer i Østfold. *Tematisk* analyse er benyttet som redskap i analysearbeidet, og jeg har anvendt Bourdieus teoretiske begreper; habitus, felt, kapital og doxa som analytiske *briller* på materialet.

#### Resultater:

Materialet peker på at skolene jobber med å utvikle en mer helhetlig -, og praktisk tilnærming til undervisningen. Målet er å bidra til varierte mestringserfaringer, som kan skape grunnlag for en *sunnt* mestringstro og realistiske programvalg i videregående skole. En VI-skole symboliserer en *inkluderende* skole, der tillit mellom aktørene og gode relasjoner utvikles. Økt prioritering av skolens *fellesarena*, kan bidra til å skape en slik skole.

Samtidig oppleves skolens rammeverk og vurderingsformer som en hindring i arbeidet. Det å *komme gjennom* læreplaner, fører til mangel på *tid* til å utvikle kreativ undervisning og prosjekter på tvers av klasser og trinn. Skolens *kartlegging-* og *vurderingspraksis* skaper en teoritung undervisning. Praktiske - og estetiske aktiviteter og fag vurderes ofte som et *supplement* til den *vanlige* undervisningen for *svake* elever. Dette kan bidra til at elever som kan relatere seg til en abstrakt og teoribasert undervisningsform, opplever økt *mestring*.

*Verdier, kunnskap* og *holdninger* hos lærere, foreldre og elever påvirker relasjoner og evnen til å utvikle tillit og tro på hverandre. Det kan oppstå et *gap* mellom elevenes mestring i ungdomstrinnet, og verdiene som fremmes hjemme og på skolen.

*Politiske – strukturelle-, og aktørmessige* prioriteringer i ungdomstrinnet, påvirker slik elevenes mulighet til å gjøre varierte mestringserfaringer. Disse erfaringene kan gi grunnlag for utvikling av en *sunnt* mestringstro, som er viktig for å foreta gode valg og møte framtidige utfordringer i skole og jobb.

## Abstract

Argumentation for selected topic :

The school is facing a challenging task in preparing students for a society and a job market influenced by major changes. The thirteen-year long school course is a right for all Norwegian youths, but not everyone graduates. 16-19 percent drops out before they have completed high school, and the dropout rate is highest for vocational subjects.

Both international and Norwegian research concludes that there is a social reproduction happening at school. Which means, there is a correlation between social backgrounds and scholarly achievements among the students. Relevant research points to the concepts of mastering and self- efficacy, as important indicators for the development of school-based motivation and level of completion. Research on the phenomena of dropping out is mainly aimed at high school, the transition from one grade to the next, and between school and work. To the extent that the pupil experiences the school as meaningful can affect the experience of mastering. Research also shows that development of trust between teacher and student is important. A breach between the different parts of the school course and between school and work can show to be a challenge in developing ones own self-efficacy and making appropriate study choices.

Despite extensive efforts to prevent dropout during high school, the degree of implementation has been stable during the last twenty years. Research indicates that the process of developing self efficacy and involvement in school-related activities begins early. Some claim that the prevention of social reproduction must therefore be directed at kindergarten and elementary school. My study focuses on middle school (Norwegian; ungdomskole) practices, their contribution or prevention of mastering, for diverse group of students. The purpose is to reveal political-, structural-, and individual levels that affect the students' prerequisites for mastering.

Issue: What are the priorities during middle school, according to the counselor, that can contribute or brake, so that a diverse group of students can experience mastering?

Reaserch question

- What capital is prioritized in practice through political priorities, and how does this influence the student's ability to master?
- What capital is prioritized in practice through the organization of teaching, and how does this influence the ability to master ?
- What capital is prioritized in practice through physical placement, facilities and tools used, and how does this influence the students' ability to master?
- What capital is prioritized in relations, and how does this influence the student's mastery?

I will be studying the school's practice, conveyed through counsellors, who also are a part of this practice themselves. The informants' narratives about school practice determine which student groups are in focus and which aspects of school is important in terms of mastering in middle school. The purpose of interviewing counsellors is to gain access to the vocational perspective on middle school practice.

## Method:

My study can be placed in a phenomenological research tradition based on a social constructivist worldview. This means, that the truth is created and interpreted through the merging of people, and the possibility of finding an absolute truth is ruled out. My own role in this research process, and my prejudices play an important role. The study has a qualitative approach to the research object, and the interview is chosen as a tool for obtaining information. I have conducted a semi-structured interview of four advisors at schools downtown, in four different cities in Østfold. Thematic analysis has been used as a tool in the analytic work, and I have used Bourdieu's theoretical concepts; Habitus, field, capital and doxa as analytical spectacles on the material.

## Results:

The material points out that the schools are working to develop a more comprehensive, and practical approach to teaching. The goal is to contribute to varied mastering experiences that can provide a foundation for a healthy self-efficacy and realistic electives (Norwegian;programvalg) in high school. An US-school symbolizes an inclusive school that develops trust between the parties and good relationships. Increased prioritization of the school as a common arena can help create such a school.

At the same time, the school's framework and assessment methods are perceived as an obstacle to this work. Getting through curricula leads to the lack of time to develop creative teaching and projects across classes and grades. The school's mapping and practice of assessment creates a theoretically heavy teaching. Practical and aesthetic activity subjects are often considered as a supplement to standard teaching for weaker students. This can help students who relate to an abstract and theoretical teaching, experience increased ability to master.

Values, knowledge and the attitudes of teachers, parents and students affect relations and the ability to develop confidence and faith in each other. There may be a gap between the student's ability to master in middle school and the values promoted at home and at school.

Political - structural and actorial priorities in middle school affect the students' chance to acquire varied learning experiences. These experiences can provide a basis for the development of a healthy self-efficacy, that is important for making smart choices and meeting future challenges at school and work.

# Innholdsfortegnelse

Forord.....	1
Sammendrag.....	2
Abstract.....	4
1. Innledning:.....	9
1.2 Skolens utfordring .....	9
1.2 Forskning som berører mestring og frafall .....	10
1.2.1 Sosial reproduksjon .....	11
1.2.2 Pedagogiske diskusjoner .....	13
1.2.3 Praksis i ungdomstrinnet og overgangen til videregående skole.....	17
1.2.4 Oppsummering: .....	18
1.3 Analyseenhet og problemstilling.....	18
1.3.1 Definisjon av begreper .....	19
1.4 Oppgavens forskningsdesign.....	22
1.4 Oppgavens oppbygning og struktur.....	23
2. Bakgrunn og teori.....	24
2.1. Innledning.....	24
2.2 Kategorisering og stempling.....	24
2.3 Teoretiske hovedbegreper .....	25
2.3.1 Innledning.....	25
2.3.2 Habitus.....	25
2.3.3 Symbolsk kapital .....	26
2.3.4 Felt.....	27
2.3.5 Sosial reproduksjon .....	28
2.4 Bourdieu og forskning på praksis.....	28
2.5 Diskusjon av Bourdieus teori .....	29
2.6 Bourdieus teori som rammeverk for min studie .....	30
2.7 Operasjonalisering av teoretiske hovedbegreper .....	31
2.8 Oppsummering: .....	32
3. Metode.....	34
3.1 Innledning.....	34
3.1.2 Forskningsstrategi.....	36
3.2 Begrunnelse for utvalg .....	38
3.3 Utarbeidelse av intervjuguide.....	39
3.4 Metode for innsamling av materiale.....	40
3.5 Metode for analyse av materialet .....	44

3.6	Studiens kvalitet .....	47
3.6.1	Innledning.....	47
3.6.2	Validitet.....	47
3.6.3	Relabilitet .....	49
3.6.4	Etiske betraktninger.....	50
4.7	Sammenfatning.....	51
4.	Analyse.....	53
4.1	Innledning.....	53
4.2.	Undervisning og vurdering – innenfor eller utenfor boksen?.....	53
4.2.1	Innledning:.....	53
4.2.2	Undervisning .....	54
4.2.3	Vurdering og kartlegging .....	56
4.2.4	Sammenfatning:.....	58
4.3	Relasjoner – Tro på eleven .....	59
4.3.1	Innledning:.....	59
4.3.2	Elevenes mestring.....	60
4.3.3	Tro på eleven .....	62
4.3.4	Lærers rolle.....	64
4.3.5	Oppsummering .....	66
4.4	Skolens fellesarena – En VI-skole.....	67
4.4.1	Innledning.....	67
4.4.2	Samlinger for hele skolen.....	67
4.4.3	Aldersblandede aktiviteter.....	69
4.4.4	Samarbeid utenfor skolen .....	70
4.4.5	Sammenfatning.....	71
4.5	Yrkesperspektivet.....	72
4.5.1	Innledning.....	72
4.5.2	Arbeidslivsfacet.....	72
4.5.3	Realitetsorientering av elever og foreldre .....	75
4.5.4	Sammenfatning:.....	78
5.	Klar for videregående? .....	79
5.1	Innledning.....	79
5.2	Strukturelt nivå:.....	79
5.2.1	Teori og praksis .....	82
5.3	Aktørnivået.....	82
5.3.1	Realitetsorientering.....	83
5.4	Politisk nivå.....	86
5.4.1	Sosial reproduksjon .....	86



# 1. Innledning:

## 1.2 Skolens utfordring

Skolen står overfor en krevende oppgave når det gjelder i å forberede elever til et samfunn og et arbeidsmarked som er preget av store endringer. Det trettenårige skoleløpet er en rettighet for alle norske ungdommer, men ikke alle når målet de har satt seg. 16 -19 prosent slutter før de har fullført videregående skole, og frafallet er størst i yrkesfagene.

Samfunn og arbeidsmarked har gjennomgått dramatiske endringer. For 40 år siden gikk en av tre ungdommer over i arbeid etter grunnskolen. Reform - 94 åpnet for retten til videregående skole for alle. Med dette ble videregående opplæring etablert som norm. Meld. St. (28) *Fagfordypning og forståelse*, som blant annet bygger på *Framtidens skole* (NOU 2015:8, 2015), peker på at kunnskapssamfunnet stiller større krav til kompetanse enn noen gang før.

Utdanningssystemets oppgave vil derfor være å forberede de unge til et ukjent arbeidsmarked, og jobber som ennå ikke finnes. Skolens oppgave er altså uoversiktlig og krevende. Et bredt spekter av ungdom med ulike bakgrunn og forutsetninger skal utdannes til et arbeidsmarked med høye krav til kompetanse og fleksibilitet. Utredningen foreslår blant annet å utvide kompetansebegrepet til å omfatte både *tenkning, praktiske ferdigheter*, i tillegg til *sosial-, og emosjonell læring og utvikling* (Meld. St. 28 (2015-2016), 2016, s.16). En slik definisjon gir skolen et krevende oppdrag. Hva skal til for at en mangfoldig elevgruppe kan utvikle sine ressurser og sin kompetanse, slik at de kan fullføre skolen og være rustet til å møte arbeidslivet?

Forskning viser også at sosiale ulikheter blant elevene reproduseres gjennom ulikhet i skolefaglige resultater (Helland & Støren, 2011; Graaf & Zenderen, 2013). Til tross for omfattende satsinger for å forebygge frafall i videregående skole, har gjennomføringsgraden vært stabil siden 1996 (Markussen, 2016 ; Simonsen,2016). Betyr dette at innsatsen må settes inn tidligere i skoleløpet, for å gi en den ønskede utviklingen?

Jeg har valgt å se nærmere på disse spørsmålene ved å rette fokus mot ungdomsskolens praksis. Dette er en kvalitativ studie av hvordan rådgivere i ungdomstrinnet vurderer ungdomstrinnets praksis, når det gjelder å legge til rette for mestring. Jeg har intervjuet rådgivere ved sentrumsnære skoler i fire ulike byer i Østfold. Målet med prosjektet er å gi

innsikt i skolens praksis med fokus på forberedelse til videregående skole og yrkesdeltakelse. Jeg har benyttet teori fra den franske filosofen og forskeren Pierre Bourdieu, i analysen av materialet.

Mine undersøkelser viser at ungdomstrinnet har potensiale når det gjelder å legge til rette for mestring for en større andel av elevene. For å få til dette, må den tradisjonelle oppfatningen av begreper som *fag*, *teori* og *praksis*, utfordres. Det politiske rammeverket i skolen kan representere en utfordring i dette arbeidet. Det er også behov for en oppvurdering av andre opplæringsarenaer enn det tradisjonelle klasserommet. Funn i prosjektet indikerer at ungdomstrinnet forbereder elevene til et studiespesialiserende utdanningsløp, i større grad enn til et yrkesfaglig.

Jeg har her innledet med å forklare litt om bakgrunnen for, og aktualiteten av min studie. Videre i dette kapittelet presenteres en oversikt over forskning på feltet, som jeg mener kan være relevant for å belyse tema og problemstilling. Med bakgrunn i øvrig forskning, peker jeg på relevansen av mitt prosjekt. Jeg presenterer videre problemstilling, definerer viktige teoretiske begreper og avgrensner oppgaven. Til slutt i dette kapittelet gir jeg en kort oversikt over studiens forskningsdesign og oppgavens oppbygning og struktur.

## **1.2 Forskning som berører mestring og frafall**

Jeg vil her gi en oversikt over nyere norsk forskning på feltet. Studier fra Norden og Europa som kan bidra til å belyse tema i en videre sammenheng, er også tatt med. For å få en bedre forståelse av praksis i ungdomsskolen, kan man velge å studere denne *innenfra*. Dette kan gjøres ved å se på studier som er gjort for eksempel av ulike pedagogiske undervisnings- og organiseringsmodeller og verktøy i enkelt fag. Jeg har imidlertid valg å belyse ungdomstrinnet *utenfra*, ved å fokusere på forskning som omhandler elevenes mestring i ungdomsskolen, videregående skole og arbeid, i tillegg til overgangen mellom disse. Jeg tar utgangspunkt i en helhetlig tenkning rundt grunn-, og videregående skole, som ett gjennomgående løp. Tanken er at et slikt perspektiv kan gi en dypere forståelse av hvilke prosesser som kan bidra til, eller hindre større gjennomføringsgrad og arbeidsinkludering. Om mulig kan det også bidra til å generere nye perspektiver som kan undersøkes nærmere.

Søkemotoren *Oria* og *Eric* har fungert som verktøy i arbeidet med å få oversikt over litteraturen. Søkeord som er benyttet er blant annet: *drop-out*, *fracfall*, *fagopplæring*, *VET-*

*vocational education, rådgivning, karriereveiledning, tilpasset opplæring, mestring og self-efficacy*. I tillegg til dette har jeg hentet kilder som henvises til av annen relevant forskning på feltet, som for eksempel Markussen (2014) og Sandal (2014).

Kapittelet er delt i tre hoveddeler som tar for seg temaene *sosial reproduksjon, pedagogiske diskusjoner og overgangen mellom ungdomstrinn, videregående skole og arbeid*. Kapittelet avsluttes med en oppsummering av forskningen som er presentert, og en redegjørelse for hvordan min studie kan bidra med ny innsikt på feltet.

### **1.2.1 Sosial reproduksjon**

Europeisk og norsk forskning er samstemt i å peke på at det foregår en *sosial reproduksjon* i skolen av i dag. Med sosial reproduksjon, mener jeg sammenhengen mellom *sosial bakgrunn* og *prestasjon* i skole og arbeid. Til tross for et likhetsorientert politisk fokus, det faktum at alle ungdommer har rett til utdanning, viser resultatene at de sosiale ulikhetene i samfunnet reproduseres (Bourdieu & Champagne, 1996; Lamb, Sandberg & Markussen, 2011; Markussen, 2016; Helland & Støren, 2011; Graaf & Zenderen, 2013; Bakken & Elstad, 2012). Det synes ikke å hjelpe at det norske samfunnet, i stor grad, har noen felles verdier som peker mot individets rett til å utvikle sitt potensiale og realisere sine mål gjennom utdanning og jobb.

Lamb, Sandberg & Markussen (2011) viser hvordan 13 variabler i ulike OECD land samstemmer når det gjelder faktorer som bidrar til frafall i videregående skole. Ulik sosial bakgrunn, tidligere skoleprestasjoner, identifikasjon med skolen og sosialt engasjement nevnes som de viktigste årsakene til at ungdom ikke fullfører videregående utdanning.

Markussen (2009) forsker på bakenforliggende årsaker til sosial reproduksjon i norsk sammenheng. Hans undersøkelser konkluderer med at elever i tiende klasse som velger studieforberevende utdanningsløp i videregående skole, i hovedtrekk kommer fra familier med høyere utdanning, og bor sammen med to foreldre. De som velger yrkesfag presterer svakere i grunnskolen og kommer oftere fra familier med et generelt lavere utdanningsnivå og begrenset økonomi. Kjønn og etnisitet er også av betydning for valg og fullføringsgrad. Flere jenter enn gutter oppnår studiekompetanse, og gutter av flerkulturell opprinnelse har størst fare for å slutte i yrkesfaglig opplæring (Markussen, 2009; Helland & Støren, 2011).

Når det gjelder faktorer som bidrar til at elever fullfører videregående skole, trekkes tidligere skoleprestasjoner, og spesielt karakterer etter tiende klasse, fram som den sterkeste direkte betydning for fullføringsgrad, og grad av deltakelse i arbeid (Reegård & Rogstad, 2016, s. 47). I tillegg nevnes *engasjement med skolen* som en annen viktig faktor. Forskeren definerer *engasjement* som «å oppleve skolen som en arena der man føler at man hører til, og at man kan identifisere seg med den. Skolen må være en arena der det er verd å yte en innsats for å lære for framtidig nytte», sier Markussen. Han hevder at skolerresultater og engasjement med skolen, henger tett sammen, og at disse faktorene kan spores helt tilbake til barnehage og grunnskolealder. Barn har tilegnet seg ulik forståelse av hva skole er, allerede før skolealder, og de identifiserer seg i varierende grad med skolens verdier. Dette påvirker barnas engasjement og resultater. Barn som identifiserer seg med skolen, engasjerer seg og oppnår resultater, mens barn som ikke identifiserer seg med aktivitetene i skolen, engasjerer seg i mindre grad, og oppnår derfor ikke resultater de samme resultatene. De kommer inn i en dårlig sirkel (Reegård & Rogstad, 2016, s.37). I tråd med denne logikken vil *fracfall* eller *bortvalg*, som forfatteren betegner fenomenet, være et resultat av en prosess som starter tidlig. Det kommer som et resultat av at barna møter en skole de ikke identifiserer seg med. Forskeren viser til at tallene for *fracfall* i videregående skole har vært stabile siden 1996, to år etter at alle elever i ungdomstrinnet fikk rett til en plass i videregående opplæring. *Fracfalls*prosenten har vært stabil til tross for omfattende tiltak og prosjekter over tid, rettet mot videregående skole (Reegård & Rogstad, 2016, s.25).

Markussens (2009) og (2016) hevder at hans forskning peker i retning av at en mest mulig praksis- og arbeidslivsnær utdanning kan bidra til å få utsatt ungdom til å fullføre skole og komme i arbeid. Han peker også på at det er viktig å arbeide mot aksept for å sikte mot *grunnkompetanse* (yrkesutdanning med begrensede mål i læreplanen) tidligere i skoleløpet. Det finnes plass for denne kompetansen i arbeidsmarkedet per i dag, påpeker han. På denne måten vil flere unge oppleve «en skolehverdag der man kan få lov til å mestre, og en skolehverdag uten daglige nederlag (...) der de slipper å strekke seg etter det uopnåelige (...) og der de kan nå målene sine» (Reegård & Rogstad, 2016, s.55).

Bourdieu & Champagne (1996) studerer det franske skolesystemet med fokus på høyere utdanning. Bourdieu lanserer blant annet de teoretiske begrepene *habitus*, *felt*, *kapital* og *doxa*, som verktøy for å forstå bakenforliggende prosesser av sosial reproduksjon. Han viser hvordan elever fra familier med lav *symbolsk kapital*, i form av blant annet språk, akademisk kunnskap og sosiale ferdigheter, møter en «usynlig mur» i utdanningssystemet. Jeg har valgt å

benytte Bourdieu sine begreper som verktøy i analysen av mitt materiale, og vil utdype disse ytterligere i teoridelen i neste kapittel.

De siste årene har ulike forskere (Sjøberg, 2014; Pasi Sahlberg, 2011) pekt på globaliseringens rolle i å opprettholde sosial reproduksjon. En av faktorene forskningen peker på, er at skolene styres gjennom OECD (Organisation for Economic Cooperation and Development), ved at elevene måles opp mot en felles standard gjennom *Pisa- tester* (Programme for International Student Assessment). Skolene ønsker gode resultater, og legger derfor vekt på fagene som testes. Følgen av dette blir at undervisningen fokuserer på å utvalgte resultater og ferdigheter. Denne pedagogikken bygger på økonomiske prinsipper, og man ser elevene som landets *human capital*. Ved å tilegne seg *riktig* kunnskap, skal land øke sitt bruttonasjonalprodukt. Sjøberg hevder at det så langt ikke er funnet en sammenheng mellom bruk av PISA og ulike lands økonomiske konkurransevne (Sjøberg, 2014, s.41).

### **1.2.2. Pedagogiske diskusjoner**

I forskningslitteraturen på feltet finner jeg noen grunnleggende dikotomier når det gjelder pedagogisk praksis i hele skoleløpet. Det er diskusjonen om *bredde eller fordypning, kvalitet og tilpasning* og herunder vektingen mellom *teori og praksis*. I dette avsnittet vil jeg presentere forskning som belyser ulike sider ved disse temaene.

#### ***Bredde og fordypning***

I 1994 ble 109 ulike yrkesretninger i videregående skole samlet til 13 studieprogram. Elevene får en bred teoretisk plattform det første år på videregående. Det andre året velger de en mer spesialisert retning. Samtidig er mengden av teori, i betydning *teoretisk pensum i fellesfag og yrkesfag*, økt. Tanken bak denne endringen er å gi elevene en større forståelse for fagfeltet, slik at de kan modnes og gjøre mer *riktige* utdannings- og yrkesvalg i etterkant. I sammenlikning kan Nederlands utdanningssystem nevnes. Her skiller elevene lag, og staker ut en retning allerede i syvende klasse. Det hevdes at for tidlig *sortering* av elevene fører til en forsterket sosial reproduksjon. En større fleksibilitet og mobilitet i systemet kan demme opp for dette problemet, mener forskere (Graaf & Van Zenderen, 2013, s.138). Olsen (2013) stiller spørsmål ved om det utvikles en faglig helhetskompetanse ved at det legges et løp der man kommer bort i alt innenfor faget. Han finner at elevene utvikler faglig selvstendighet ved å lære noe godt. Han viser hvordan utdanningssystemet har en tendens til å enhetlig-gjøre innholdet i pensum. Dette skjer gjennom systematisering av inntaksgrunnlag, undervisning og

eksamensordning (Olsen, 2013, s.2). Forskeren henviser til en studie av elever under Reform 94, som viste at lærlinger fikk interesse for læring og arbeid ved å kunne noe godt, ikke gjennom å lære litt om alt. Olsen (2013) mener det er et paradoks at programutforming og opplæringsløp har en stadig økende breddeorientering, samtidig som skolen har arbeidet med å styrke fagopplæring og lærlingeordning.

Til slutt vil jeg trekke frem tidligere nevnte melding til stortinget (28), *Fag-fordypning-forståelse*, til tross for at dette er et politisk dokument. Grunnen til at jeg tar det med, er at det viser hvilken retning grunnskolen er på vei, når det gjelder pedagogisk tenkning rundt fokus på bredde eller fordypning. Stortingsmeldingen konkluderer med at pensum i grunnskolen og videregående skole preges av *stoffirengsel*. Dette gjør det krevende for lærere å legge til rette for tid til dybdelæring for elevene. Det anbefales blant annet å *slanke* pensum i hvert enkelt fag. I tillegg til dette skal det jobbes med å samordne fagplaner med fokus på noen overordnede temaer, som kan legge til rette for tverrfaglig samarbeid med fokus på sammenheng og helhet (Meld. St. 28, (2015-2016) 2016, s.7).

### ***Kvalitet og tilpasning***

En annen viktig diskusjon, er hvordan undervisningen kan tilpasses variasjonen av elever i skolen generelt, og i yrkesfag spesielt. Tilpasset opplæring er et begrep det er knyttet stor tiltro til, men også assosiert med stor frustrasjon i norsk skole. Diskusjon rundt nivådeling i klasser, kontra spesialundervisning, er vesentlig i forskningen. Jeg finner også et stort fokus på forholdet mellom teori og praksis. I dette avsnittet har jeg valgt å prioritere forskning med hovedvekt på *teori* og *praksis*, da jeg mener at dette er mest relevant for min studie.

I tilknytning til denne diskusjonen viser Backmann & Haug (2007) hvordan norske læreplaner har pendlet mellom sterk styring av faglig innhold og omfang, til stor grad av lokal valgfrihet. Målet med tilpasset opplæring og differensiering er at man skal oppnå mest mulig likt resultat. Spørsmålet er, ifølge forskerne, hvor langt man kan gå i ulikhet i undervisning, og allikevel nå målet om likhet. De mener at er det viktig å finne balansen mellom et obligatorisk pensum og mulige tilvalg.

### ***Teori og praksis***

Som jeg har nevnt tidligere, handler diskusjonen rundt tilpasset opplæring i stor grad om balansen mellom *teori*, i betydningen; *undervisning basert på boklig kunnskap*, og *praksis* i betydningen; *å lære gjennom praktiske oppgaver*. Herunder kan det nyanseres videre mellom

praksis i skolen, ute i arbeidslivet eller eventuelt i *skjermet sektor* (tilrettelagt arbeid). I dette avsnittet vil jeg presentere forskning på hvordan vektingen mellom disse to fungerer i skolen per i dag, og hva dette bidrar til når det gjelder frafallsproblematikk og sosial reproduksjon.

I melding til stortinget, *Motivasjon – mestring og muligheter*, pekes det på behovet for en mer variert og praktisk rettet undervisning i ungdomstrinnet (Meld. St. 22, (2010-2011),2011). Fra 2012 ble det gitt tilbud om 12 nye valgfag. Den nasjonale satsingen, *Ungdomstrinn i utvikling* som er blitt innført i perioden 2013-2017, er et utviklet på bakgrunn av Meld. St., (22), og legger vekt på bedre arbeidsmåter i viktige fag som matematikk og lesing. Det er også bli utviklet et program for god klasseledelse. Arbeidet med implementeringen pågår fortsatt i ungdomstrinnet. I tillegg til re-innføringen av valgfag, er *arbeidslivsfaget* innført som et alternativ til å velge et ekstra språkfag i ungdomstrinnet. Hensikten med faget, er at elevene skal få jobbe praktisk og prøve ut sine interesser innenfor yrkesfag, i tillegg til å styrke generell faglig motivasjon. Bakken, Dæhlen & Smette, (2013) har evaluert fagets innhold og effekt, slik det har blitt praktisert i perioden 2010-2013. Følgeevalueringen viser at faget stort sett er gjennomført innenfor skolens *fire vegger*, og at overføringsverdien av mestring i disse timene ikke er stor når det gjelder generell motivasjon for læring. I de tilfeller der opplæringen blir knyttet til ordinært arbeidsliv, er resultatene entydig mer positive (Bakken, Dæhlen & Smette, 2013, s. 165)

I videregående skole peker forskning på samme tendens; at det har vært for stor vektlegging av teoretiske fag (Heggen & Øya, 2005; Reegård & Rogstad, 2016). FYR- *Prosjekt for bedre yrkesretting av fellesfag i videregående skole*, et tiltak under prosjektet *NY GIV* (Kunnskapsdepartementet 2010), er i slutfasen av sin implementering. FYR er et ledd i arbeidet med å knytte teorien tettere opp mot praksis i yrkesfagene. Det er tidlig å konkludere med effekten av prosjektet, men foreløpig har det ikke vist resultater på frafalls-statistikken (Reegård & Rogstad, 2016).

Høye krav til teoretisk kunnskap i yrkesfagene har gitt behov for et tilpasset opplæringsløp også her. Reform 94 åpnet for flere alternative løp mot *grunnkompetanse* innenfor yrkesfag, og lære kandidatordningen ble etablert. Her kan man velge bort mål i læreplanen. Markussen (2009) kaller ordningen en *hemmelighet*, fordi det har tatt lang tid å implementere den som et reelt alternativ, og fordi det fortsatt later til å finnes lite kunnskap om denne i ungdomstrinnet (Markussen, 2009, s.176). Forskeren finner at det hefter usikkerhet og skepsis blant lærere og elever mot å sikte mot dette alternativet ved oppstart i VG1. Tilbudet har i hovedsak blitt

benyttet som alternativ, når ordinær opplæring ikke fungerer. Forskning på feltet er samstemt i å peke på at utsatte elever som har hatt yrkesopplæring tett knyttet til ordinært arbeidsliv, har størst tendens til å fullføre skole og komme i jobb (Luftig & Muthert,2005; Høst,2013; Ohna, 2013; Gjertsen,2013). De siste årene har lærekandidatordningen blitt benyttet i større grad, og fått en bredere anerkjennelse i skolen og i deler av arbeidslivet i Østfold. I 2016 utgjorde lærekandidatene 16 prosent av alle som var i yrkesopplæring i Østfold (Østfold fylkeskommune, (2015- 2016), s.44-45).

En annen studie av lærekandidatordningen som belyser disse temaene, og nyanserer bildet noe, er den kvalitative undersøkelsen til Vestergaard (2013). Han har sett på gjennomføringen av opplæring og overgangen til arbeidslivet for kandidater som omfattes av lærekandidatordningen i Telemark. Vestergård fant at kandidater som tok kompetanseprøven på lavere nivå, hadde større sjanse for å komme i arbeid enn de som ikke gjorde det. En del av disse benyttet seg også av trygdeordninger, samtidig som de var i inntektsgivende arbeid. Lærekandidatene oppgav å trives bedre i bedriftsdelen av opplæringen enn i skolen (Vestergaard, 2013, s.77). Vestergaard trekker fram begrepet *self-efficacy* eller *mestringstro* (Bandura, 1977) som en av indikatorene på i hvilken grad elevene lykkes i å nå sine mål i forhold til utdanning. I sin undersøkelse finner han at elever som har middels mestringstro, ser ut til å lykkes bedre i skole og arbeid, enn elever med høy mestringstro (Vestergaard, 2013, s.15). Han stiller spørsmålet om elevene i for stor grad har urealistiske forventninger til seg selv og skolesystemet. Dette kan komme som en følge av at alle elever har rett til videregående opplæring, men ikke alle har rett til læreplass eller lønnet arbeid, mener han. Det er fare for at systemet *tvinger* elever inn i videregående utdanning, og at dette fører til økt risiko for at elever ikke klarer å gjennomføre opplæringen og komme i jobb (Vestergaard, 2013, s.78). Han mener problemet er at tilpasset opplæring i skolen er produktiv for å gjennomføre opplæringen, men den bringer ikke nødvendigvis kandidaten over i jobb. Her peker han på et sentralt dilemma; hvor *ribbet* kan en individuell opplæringsplan være for at opplæringen er anvendelig i møte med arbeidslivet? (Vestergaard, 2013, s.80). Denne utfordringen viser skolen i spennet mellom å skape håp for eleven, og samtidig konfrontere dem med kravene i arbeidslivet.

I likhet med Markussen (2009), Høst (2013) og Ohna (2012), finner Vestergaard at elevene profiterer bedre på opplæring i bedrift enn på skolen. Han mener at dette indikerer at *svake* elever bør starte raskest mulig opp i bedrift ved overgangen til videregående skole. Forskerens undersøkelser viser at elevene liker å bli stilt krav til i bedriften i en reell arbeidssituasjon, og



han stiller spørsmål ved om skolen har for lave forventninger til elever med lærevansker eller andre utfordringer. Med bakgrunn i dette, stiller han spørsmål om tilpasset opplæring og spesialundervisning benyttes feil, gjennom hele skoleløpet.

### 1.2.3 Praksis i ungdomstrinnet og overgangen til videregående skole

I dette avsnittet presenteres forskning som fokuserer på overgangene i skoleløpet. Det framkommer blant annet at *brudd mellom ulike* opplæringsarenaer kan representere en utfordring for elevene når det gjelder mestring, og det å ta hensiktsmessige valg.

Slik jeg ser det, peker Vestergaards (2013) funn mot grunnskole, og spesielt ungdomstrinnets praksis, med tanke på hvordan undervisningen legger til rette for å utvikle mestringstro og realistiske forventninger til egen mestring i videre utdanning og yrkesliv. Markussen (2009) understreker behovet for pedagogisk bevissthet og god veiledning /rådgivning av elever i ungdomstrinnet. I en evaluering av skolens rådgivningstjeneste (Buland, 2012), framkommer det at det er et stort arbeidspress blant rådgivere. Ungdomstrinnet har lavere rådgivningsressurs per elev enn videregående skole. Faget *utdanningsvalg* er tenkt som redskap for å knytte ungdomstrinn og videregående skole sammen. Lødding & Holen (NIFU, 2012) finner at 10 klassinger i liten grad mener at faget har gjort dem sikrere på valg av utdanningsprogram. Elever med lavt karakternivå, og fra hjem med lav formell utdanning opplever best utbytte av faget.

Sandal (2014) har studert elevers opplevelser av valg og overgangsprosesser. Et viktig funn i dette studiet, er at grunnlaget for utvikling av yrkesfaglige interesser i tiende klasse, hovedsakelig er utviklet gjennom selvbestemte fritidsaktiviteter. Praktisk og estetiske arbeidsmåter i skolefag, hospitering på yrkesfaglege utdanningsprogram og på arbeidsplasser har også betydning for valgene (Sandal, 2014 s. V). Yrkesfagelevenes fortellinger i Sandals materiale peker på nytten av å utvikle tillit til faglig engasjerte lærere, i prosessen mot å få tillit til seg selv og sine egne yrkesfaglige valg. Det å få tillit, autonomi og rom til å gjøre egne erfaringer innenfor sine interessefelt, trekkes også frem. Forskeren viser hvordan brudd mellom ulike læringsarenaer, som for eksempel ungdomsskole og yrkesfag i videregående skole, kan oppstå, og hvordan disse oppleves for elevene. Sandals (2013) funn er basert på elevenes stemmer. Hun peker imidlertid på at det kan være interessant å forske videre på potensialet som ligger i grensene mellom de ulike praksisfelleskapene, og de ulike aktivitetene og redskapene for læring som befinner seg der (Sandal, 2014, s.92).

#### 1.2.4 Oppsummering:

På strukturelt nivå peker forskning i retning av at sosial reproduksjon starter tidlig i skoleløpet, ved at utvalgte egenskaper og kompetanse framheves og fostres i skolen. Denne prosessen forsterkes gjennom globalisering og internasjonale politiske føringer.

Strukturelle forhold og prioriteringer i skolens praksis bidrar også til, eller hindrer at elever lærer og motiveres gjennom, blant annet, å oppleve positive mestringsopplevelser. Forskning peker på flere elever kan fullføre utdanning og komme i arbeid, blant annet gjennom økt grad av praktisk og arbeidslivsnær opplæring. Det framkommer at skepsis til, og manglende kunnskap om praktisk rettede utdanningsløp kan føre til at denne muligheten velges i mindre omfang.

I hvilken grad undervisningen legger vekt på bedde eller fordypning, teori eller praksis er av betydning for elevens opplevelse av å mestre og finne undervisningen meningsfull. Det framkommer også behov for utvikling av rådgivningstjenesten, faget utdanningsvalg og arbeidslivsfag i ungdomstrinnet. Disse er viktige arenaer hvor elevene kan tilegne seg erfaringer og kunnskap som de kan basere sine valg på. Det pågår en pedagogisk utviklingsprosess, når det gjelder dette, i skolene per i dag.

Forskning på individnivå, viser at relasjonene til engasjerte lærere i et praksisfelleskap er viktig for opplevelse av meningsfullhet og mestring for en stor andel elever. Videre ser vi at *brudd* mellom ulike læringsarenaer kan føre til utfordringer i læringsprosessen, for eksempel i overgangen mellom ungdomstrinn og videregående yrkesfaglig opplæring, der frafallsprosenten er vesentlig høyere enn i utdanningsforberedende studieretninger.

### 1.3 Analyseenhet og problemstilling

Slik jeg oppfatter det, gir forskningen jeg har presentert her, rom for spørsmål knyttet til grunnskolens, og spesielt ungdomstrinnets praksis, med tanke på hva som kan bidra til at flest mulig gjør hensiktsmessig valg, og fullfører videregående skole. *Mestringsbegrepet* framstår som en viktig indikator på god pedagogisk praksis, og som en motvirkende faktor for bortvalg av utdanning. Jeg har vist til flere prosjekter som har studert praksis ut fra elevers perspektiv, med fokus på dette. Slik jeg ser det, savnes en oppdatert forskning på hvordan praksisfeltet i ungdomstrinnet ser ut per i dag, sett fra pedagogenes ståsted. Kan erfaringer, tanker og

refleksjoner fra eget praksisfelt bidra til å belyse skolens praksis? Jeg mener det er behov for en dypere forståelse for hva som legger grunnlaget for elevens lærings-, og mestringsvilkår i skole og arbeid. Sandal (2013) peker på behovet for å studere *overgangen* mellom ulike praksisfelleskap. Rådgiverne i ungdomstrinnet er de som har tettes kontakt med den videregående skolens praksisfelt. Jeg antar derfor at de har viktige erfaringer, og kanskje en litt annen tilnærming til skolens praksis, som vil kunne gi meg dypere forståelse av de ulike sidene ved problemstillingen. Rådgiverne har også kontakt med stort sett hele elevgruppa i ungdomstrinnet hvert år. Dette gir dem en unik oversikt og forståelse av elevgruppa som helhet. Jeg har derfor valg å spørre rådgivere om å fortelle om ungdomsskolens praksis, når det gjelder å legge til rette for mestring for hele elevgruppa.

Min problemstilling er som følgende:

*Hvilke prioriteringer i ungdomstrinnet bidrar til, eller vanskeliggjør, ifølge rådgiver, at mangfoldet av elever kan oppleve mestring?*

Forskningsspørsmål:

1. Hvilken *kapital* prioriteres i praksis i ungdomstrinnet gjennom *politiske prioriteringer*, og hvordan påvirker disse elevenes *mestringsvilkår*?
2. Hvilken *kapital* prioriteres i praksis i ungdomstrinnet gjennom *organisering av undervisning*, og hvordan påvirker denne elevenes *mestringsvilkår*?
3. Hvilken kapital prioriteres i praksis gjennom *fysisk plassering, fasiliteter og verktøy som benyttes*, og hvordan påvirker disse elevenes *mestringsvilkår*?
4. Hvilken kapital prioriteres i praksis i ungdomstrinnet gjennom *relasjoner mellom aktørene*, og hvordan påvirker disse elevenes *mestringsvilkår*?

### **1.3.1 Definisjon av begreper**

Jeg vil her definere begrepene *prioriteringer* og *mestring*, og utdype hva jeg legger i disse. Først forklarer jeg hva jeg legger i begrepet *prioriteringer*. Deretter går jeg grundigere inn i å belyse *mestringsbegrepet*, som har en viktig funksjon i min studie. Til slutt avgrensers jeg problemstillingen ved å klargjøre hva jeg ønsker å utforske, og hva jeg velger å ikke ha fokus på.

## Prioritering

Begrepet *prioritering* kan forstås som å *rangere etter viktighet*, eller å *la komme først* (*The free Dictionary*). I politisk sammenheng kan dette innebære å fordele, balansere, rangere eller rasjonere (NOU 1997: 18). Disse begrepene peker mot en aktiv handling eller praksis. Samtidig forutsetter de også, slik jeg forstår det, en verdimessig vurdering. For å *rangere etter viktighet*, må jeg først bestemme meg for hva jeg oppfatter som viktig eller verdifullt. Slike vurderinger kan skje bevisst eller ubevisst. I ungdomstrinnet foretas det prioriteringer i den daglige praksisen, gjennom blant annet valg av undervisnings-, og vurderingsformer, bruk av verktøy og vinkling av lærestoff. Undervisningen blir strukturert og formet av rammer som er et resultat av politiske prioriteringer. Aktørene i skolen foretar individuelle prioriteringer innenfor gitte rammer på politisk og strukturelt nivå. I møtet mellom lærer og elev kommuniseres bevisste og ubevisste budskap om hva partene rangerer som viktig. I min studie er det en vid forståelse av prioriteringsbegrepet som legges til grunn. Når jeg stiller spørsmål om hvilke prioriteringer i skolen som bidrar til mestring for elevene, er det både den verdimessige og den konkrete dimensjonen jeg tenker på.

## Mestring

Jeg har valgt mestringsbegrepet som hovedbegrep i mitt prosjekt. Det representerer *den røde tråden* i oppgaven. I dette avsnittet gir jeg en kort historikk bak begrepet, og skissere tre teoretiske tilnærminger som er relevante for min problemstilling. Til slutt vil jeg klargjøre hva jeg legger i begrepet.

Svare og Klemsdal (2011) viser til Kvåle og Nilsen (1999), som hevder at begrepet stammer fra de gamle håndverksfagene. Lærlingen eller svennen arbeidet over en viss tid hos en *mester*, for å lære de praktiske ferdighetene og den teoretiske kunnskapen som skulle til for å bestå *mesterprøven*. For å klare dette, måtte han produsere gjenstander av den kvalitet som standarden i faget krevet. Om han gjorde dette, fikk han tittelen *mester*. Et bevis på at han *mestret*.

Å mestre handler om å oppnå noe som blir oppfattet som verdifullt eller viktig av deg selv og omgivelsene, hevder Svare og Klemsdal (2011). Forskerne definerer mestring slik;

Mestring forekommer når en person besitter praksiskunnskap som gjør det mulig å utføre en aktivitet i samsvar med bestemte standarder, og som bidrar til å virkeliggjørelsen av bestemte mål som vurderes som verdifulle (Svare og Klemsdal, 2011, s. 4).

For å forstå materialet jeg har innhentet, vil det være nyttig å benytte en bred forståelse av begrepet. Jeg lener meg her på Svare & Klemsdal (2011), som peker på tre ulike aspekter ved mestringsbegrepet. For det første kan mestring bety det samme som å *løse en oppgave*. Det handler da om å gradvis øke sitt ferdighetsnivå. Når du er en *mester* på oppgaven, kan du utvikle nye strategier for å løse oppgaven, og kunnskapen er blitt en del av deg selv. Du bare *vet* hva du skal gjøre, eller det *sitter i kroppen* (Svare & Klemsdal, 2011, s.7). Et annet fruktbart begrep for å forstå fenomenet er *self - efficacy* eller *mestringstro*, som jeg allerede har vært inne på i innledningskapittelet. Med mestringstro menes *det individet tenker om sin egen mestring*, og om sine løsningsstrategier (Bandura, 1997). Graden av mestringstro påvirker personens innstilling til den oppgaven eller utfordringen han eller hun står overfor. En person med høy mestringstro vil øke sin innsats for å oppnå målet. Han eller hun vil også skaffe seg den kunnskapen som er nødvendig for komme dit. Mestringstro er altså en indirekte påvirkning på resultatet, og den utvikles gjennom tidligere mestringsopplevelser (Bandura 1997). Individets *meta-perspektiv* på egen mestring er viktig for hvordan man foretar valg, og hvordan man lykkes med å nå sine mål. Det er altså ikke den konkrete hindringen eller utfordringen som er av betydning. Det er hvordan en person tenker om sin evne til å mestre utfordringen, som i stor grad avgjør utfallet (Højdal og Poulsen, 2009).

En tredje vinkling på mestring, som kan bidra til å belyse fenomenet, er begrepet *coping* som er utviklet innenfor psykologien (Svare & Klemsdal, 2011). Coping handler om hva en person gjør for å håndtere en vanskelig situasjon, både tanke-, og følelsesmessig, men også praktisk på det ytre plan. Både på det indre og det ytre plan kan man velge ulike mestringsstrategier. Alt fra å aktivt gå inn for å endre situasjonen, til å innfinne seg med å leve med den. Målet er å gjøre en situasjon *tålelig* (Svare & Klemsdal 2011). Vi ser altså at mestringsbegrepet rommer både tanker om egen mestring; *mestringstro* på det indre plan, og det vi foretar oss for å løse de oppgavene eller utfordringene vi står overfor på det ytre plan.

Svare & Klemsdal (2011) peker på forskningen til Luszczynska, m.fl. (2005) som finner at grad av mestringstro og psykisk helse har en sammenheng. Forskning viser blant annet at personer med høy mestringstro er mindre deprimert, og har lavere grad av angst. Hvis mennesker opplever at de mestrer situasjonen, påvirkes ikke deres psykiske helse i så stor grad av de utfordringene de møter (Bandura, 1995).

Et annet viktig poeng som angår mestring på det indre plan, er i hvilken grad troen på egen mestring er *realistisk*. For høy mestringstro kan gi dårlige resultater, fordi personen ikke har

innsikt i, eller forsonet seg med sine *begrensninger* (Svare & Klemsdal, 2011; Vestergaard 2013). For lav mestringstro kan derimot bidra til å begrense personens handlingsrom unødvendig, og påvirke evnen til å nå mål og motivasjonen for å sette seg nye mål.

Mestringsbegrepet i mitt prosjekt, rommer både det indre og det ytre planet. I intervjuene med rådgiverne er både *mestring* og *mestringstro* benyttet. Dette avhenger av tema og fokus i samtalen. Samtidig har det vært viktig for meg å være tydelig på at verken rådgiverne, eller jeg, kan vite noe om elevens indre plan når det gjelder tanker om egen mestring. Målet mitt er å forstå nye sider ved hvordan skolen påvirker elevenes utvikling av mestring og mestringstro, basert på rådgivers *erfaringer* med dette. Jeg kan altså heller ikke vite hva skolen gjør i alle fag og på alle nivåer. Jeg har bare tilgang til rådgivers fortellinger og perspektiver. Informantene er derfor i posisjon til å definere hvilke elever de vil snakke om, og hvilken praksis de vil fremheve fram som viktig. Dette er også noe av poenget i mitt prosjekt; Jeg ønsker å få fram rådgivers stemme, med tanke på å få fram *yrkesperspektivet*.

## 1.4 Oppgavens forskningsdesign

Her presenterer jeg kort oppbygningen av mitt prosjekt, og viser hvordan valg av problemstilling, teori og metode henger sammen. Til slutt gir jeg en oversikt over oppgavens oppbygning og struktur.

Får å få innsikt i rådgiveres tanker og erfaringer om temaet, har jeg valgt kvalitativ forskningsmetode i form av intervju som verktøy for innhenting av data. Fokus er hele ungdomsskolens praksis, og ved å la rådgivere fortelle, har jeg til hensikt å finne perspektiver på ungdomsskolens rolle som forberedelsesarena for videre utdanning. Materialet har jeg analysert ved hjelp av tematisk analyse (Ryan & Bernard, 2003). Denne analyseformen kan være hensiktsmessig å benytte når intervjuformen relativt løs, og jeg først og fremst ønsker å få fram de temaene som rådgiverne er opptatt av. Den franske sosiologen Pierre Bourdieu sin teori om blant annet *habitus*, *kapital* og *sosial reproduksjon* har fungert som *briller*, eller tolkningsverktøy, i arbeidet med å forstå materialet jeg har innhentet (Bourdieu & Champagne, 1996; Bourdieu, 2002; Bourdieu, & Waquant, 1996). Årsaken til at jeg har valgt denne teorien, er at den gir mulighet for å studere praksis med fokus på hvordan individ og samfunn påvirker hverandre. Yrkesperspektivet er også essensielt i *habitus*-, og kapitalbegrepet, og skolen som mestringsarena er sentral når det gjelder å forklare sosial reproduksjon. Jeg har drøftet funnene som framtrer i analysedelen opp mot nyere norsk og

europaisk forskning på feltet. Forskningen hjelper meg å se noen sammenhenger og motsetninger i materialet. Den gir også en mulighet for å problematisere de konklusjonene jeg har kommet fram til i analysedelen.

## **1.4 Oppgavens oppbygning og struktur**

Teksten er inndelt i fem kapitler; *innledning, bakgrunn og teori, metode, analyse og drøfting*. I dette kapitlet har jeg gjort rede for tematikk og begrunnelse for valg av problemstilling. Jeg har definert viktige begreper i problemstillingen, og avgrenset denne. Kapitlet inneholder også en kort gjennomgang av prosjektets forskningsdesign og en begrunnelse for valg av metode og teori.

Kapittel 2 gir en innføring i Bourdieus teori om sosial reproduksjon og hans hovedbegreper, habitus, felt, kapital og doxa. Jeg drøfter styrker og svakheter ved teorien, og hvordan den kan fungere som analyseredskap i min studie. Til slutt i kapitlet operasjonaliseres de teoretiske begrepene.

Kapittel 3 omhandler bakgrunn for valg av metode. Jeg plasserer meg selv i forskningsteoretisk tradisjon og klargjør hvilken forskningsstrategi jeg har benyttet. Jeg redegjør også for utvalg, innsamling av materiale og min egen rolle i dette arbeidet. Jeg gir også en detaljert framstilling av framgangsmåte i analysearbeidet. Til slutt drøfter jeg forskningens kvalitet og klargjør etiske vurderinger som er foretatt underveis i prosessen.

Kapittel 4 inneholder analysen av materialet jeg har samlet. Kapitlet er inndelt i 4 underkapitler; *undervisning og vurdering, relasjoner, skolens fellesarena og yrkesperspektivet*. Disse representerer fire tema som jeg har etablert gjennom analysearbeidet. Hvert tema blir analysert ved hjelp av Bourdieus begreper; habitus, felt, kapital og doxa.

I Kapittel 5 drøfter jeg mine funn opp mot relevant forskning som er redegjort for i innledningen. Mine egne refleksjoner knyttet til teori og materialet, bidrar også til å belyse tematikken.

## 2. Bakgrunn og teori

### 2.1. Innledning

I dette kapitlet redegjør jeg for teoretiske hovedbegreper. Først definerer og utdyper jeg begrepene ved hjelp av primær og sekundærlitteratur. Videre diskuterer jeg hvordan mitt prosjekt kan dra nytte av Bourdieus teori, hvilke styrker og svakheter den kan ha, og hva jeg må ta hensyn til ved bruken av begrepene. Til slutt operasjonaliserer jeg begrepene til bruk i min studie. Dette gjøres ved å knytte noen nøkkelspørsmål til hvert hovedbegrep.

Som beskrevet i innledningskapitlet, er jeg opptatt av å finne fram til hvilke prioriteringer i ungdomsskolen som bidrar til, eller hindrer mestring for elevene. I min gjengivelse av forskning på feltet, har jeg funnet at mestring framheves som en viktig faktor for å lykkes i skolen, og for å gjøre hensiktsmessige valg med tanke på videre utdanning og arbeid. Det pekes også på at *sosial reproduksjon* kan være et resultat av at elever med særskilte oppvekstvilkår ikke opplever mestring i sin skolehverdag. Det finnes flere anerkjente teorier som kan være fruktbare å benytte for å belyse skolens praksis og samspillet mellom individ og samfunn. Grunnen til at jeg har valgt Bourdieus teorier som *briller* i min tilnærming til forskningsobjektet, er at hans forskning gir meg et begrepsapparat som på en forståelig måte belyser hva som skjer i møte mellom samfunn, skole og elev. Dette er en sammensatt formingsprosess som er *usynlig* og krevende å forstå og forklare. Jeg tenker derfor at forskerens begreper kan hjelpe meg til å finne fram til politiske-, strukturelle-, og aktørrelaterte inkluderings- og ekskluderingsfaktorer i skolen (Nicolini 2013; Reckwitz, 2002).

I dette kapitlet presenterer jeg Bourdieus hovedbegreper *habitus*, *felt*, *kapital* og *doxa*, og beskriver hvordan jeg vil benytte disse i analysen av mitt materiale. Innledningsvis vil jeg ta frem noen teorier om *klassifisering* og *stempling* som fundament for å forstå forskerens hovedbegreper og teori. Videre presenteres hans hovedbegreper, og hvordan disse kan forklare hvordan sosial reproduksjon videreføres gjennom generasjoner. Jeg gjør videre rede for diskusjonen rundt, og kritiske innspill til Bourdieus habitusbegrep, og plasserer mitt prosjekt i forhold til disse. Til slutt operasjonaliserer jeg hovedbegrepene ved å foreslå konkrete spørsmål jeg kan stille når jeg sorterer og analyserer mitt materiale.

### 2.2 Kategorisering og stempling



Ulike *stemplingsteorier* har vektlagt menneskets behov å forstå verden, og seg selv i forhold til den. Teoretikere innenfor denne tradisjonen, har prøvd å forklare hvordan dette behovet kan bidra til å forme oss som individer (Goffmann, 1971; Hargreaves, 1975). Blant annet trekkes språket frem som et viktig verktøy i denne prosessen. Vi forstår ting ved å navngi dem ut fra kategorier; for eksempel *eple - frukt*. Denne grupperingen konstruerer *merkelapper* eller *typer* som mennesker trenger for å skape struktur og sammenheng. Dette er en prosess som hjelper oss å forstå andre, og oss selv i forhold til dem. Noen kategorier er mer ønskelige enn andre, og de påvirker derfor våre handlinger. Den reaksjonen en person viser, ut fra en oppfatning eller stempling av vedkommende, er med på å forsterke ønskede eller uønskede trekk ved denne personen (Hargreaves 2012, s.144). Så er spørsmålet hvordan vår oppfatning av hva som er *kult*, *verdifulle* eller *anerkjent* formes, og hvilken rolle dette kan spille for skolefaglige og yrkesmessige valg og prestasjoner.

## 2.3 Teoretiske hovedbegreper

### 2.3.1 Innledning

Bourdieu arbeidet med disse spørsmålene gjennom sin forskning blant annet på det franske skolesystemet i perioden 1958-2007. Han utviklet noen viktige begreper som han mente forklarte samfunns- og utdanningsmessige tendenser på tvers av kulturer. Jeg skal her presentere fire viktige begreper i hans teori; *habitus*, *felt*, *symbolsk kapital* og *doxa*. Videre vil jeg diskutere i hvilken grad disse kan fungere som et teoretisk rammeverk for min studie av ungdomsskolens praksis.

### 2.3.2 Habitus

Bourdieu mente at *habitus* er et sosialt formet system av strukturerte og strukturerende holdninger, som er tilegnet i daglige praktiske gjøremål, og i samhandling med andre mennesker. (Bourdieu & Wacquant, 1996, s.106-107). Det er med andre ord tillærte disposisjoner for å handle på en bestemt måte. Disse disposisjonene er, ifølge Bourdieu, ubevisste, og de er inkorporerte i kropp og sinn over tid. Fenomenet kan også beskrives som en *sosialisert kropp* eller et *repertoar av ressurser og handlemåter* (Prieur, 2006). Habitus kan gi seg uttrykk gjennom ulike interesser, smak, verdier, kroppsholdning, språk og ubevisste reaksjoner. Det ligger ikke en *deterministisk* filosofi til grunn for Bourdieus teorier. I så fall ville individet være et robot-liknende produkt av sine omgivelser. Han mener derimot at *habitus* formes også av sin samhandling med, og sin påvirkning på omgivelsene, med rom for både variasjon og kreativitet (Prieur, 2006). Habitus er måten kroppen tilpasser seg sitt

miljø på. Gjennom prøving og feiling lærer kroppen seg å framtre på en måte som gjør at den ikke utfordrer, men finner sin plass (Bourdieu, 2002, s. XI). Habitus kan være både individuell og kollektiv. Det kan dreie seg om et individ eller en gruppes habitus, som for eksempel *nordmenn* eller *elektrikere*. Gjennom sin forskning fant Bourdieu at *klassifikasjon*, som jeg forklarte innledningsvis, er en viktig drivkraft bak habitus;

Habitusformene er prinsipper for å generere atskilte og adskillende virksomheter. Hva arbeidsmannen spiser, og særlig måten han spiser på, hvilken idrett han utøver og måten han utøver den på, hvilke politiske meninger han har og måten han uttrykker dem på- alt skiller seg fra systematisk fra de tilsvarende forbruk og aktiviteter vi vil finne hos en industrileder (...) Forskjellene knyttet til ulike posisjoner, det vil si godene, virksomhetene og framfor alt måtene å forholde seg til godene og virksomhetene på, fungerer i hvert samfunn som konstituerende forskjeller på symbolske systemer, slik helheten av fenomener utgjør et språk eller helheten av adskilte trekk og differensierende avstander konstituerer et mystisk system - det vil si fungerer som distingverende og adskillende tegn (Bourdieu, 2002, s.10-11).

Sosiologen forklarer her hvordan de aktivitetene vi gjør og hvordan vi gjør dem, er lært gjennom sosialisering innenfor en sosial gruppe, eller i kraft av en *posisjon* i samfunnet. Disse handlingene eller ferdighetene er med på å definere oss i forhold til andre. Han hevder altså at en *klasse*s eksistensbetingelser er innpodet i habitus. En gruppe mennesker innenfor en sosial klasse, utvikler særpregede former for praksis som opprettholder ulike sosiale strukturer og posisjoner innenfor gruppen, og definerer dem i forhold til andre grupper eller individer. På denne måten *erkjenner* individer ubevisst sin *skjebne*, og har en tendens til å samarbeide med denne (Prieur, 2006, s.135).

### 2.3.3 Symbolsk kapital

Bourdieu bruker begrepet *symbolsk kapital* for å beskrive egenskaper ved en person som verdsettes av andre deltakere innenfor et felt (Prieur, 2006, s.64). Det dreier seg om ulike egenskaper i form av kunnskap og ferdigheter, eiendom og sosiale relasjoner som en person er i besittelse av, og som anerkjennes på ulike måter av omgivelsen. Forskeren deler kapitalformene i tre hovedkategorier: *økonomisk kapital*, *kulturell kapital* og *sosial kapital*. Økonomisk kapital er eiendom og penger som gir status i visse kretser, og åpner for mulighet til å delta på ulike arenaer i samfunnet. Kulturell kapital er i hovedsak kunnskap om viktige kulturelle markører, som for eksempel språk, kunst og litteratur og musikk. Det skilles mellom *arvet kapital* som stammer fra familieforhold og oppvekst, og *ervert kapital*, som tilegnes hovedsakelig gjennom utdanning. Sosial kapital kan for eksempel være venner,

omgangskrets og ulike sosiale arenaer som mennesker deltar i. Den symbolske kapital er en fellesbetegnelse på de ulike kapitalformene, og den verdsettes i forhold til i hvilken grad den gir status på de ulike arenaer som individet eller gruppen er en del av. Ifølge Bourdieu, vil mennesker med høy utdanning oppfatte kulturell kapital som en viktig, og denne type kunnskaper og interesser vil slik fungere som symbolsk kapital og innebære status innenfor denne gruppen. Blant rike mennesker, derimot, er økonomisk kapital mer betydningsfull (Bourdieu, 2002, s. 111-112). Gjennom arvet og tilegnet kapital utvikles en viss *smak* eller *distinksjon* for visse verdier. Bourdieu mener at jakten på symbolsk kapital genereres av behovet for anerkjennelse, identitet - *en berettigelse for eksistens*, og at denne drivkraften er et sosialt, dyptliggende og ubevisst fenomen (Prieur, 2006, s. 69).

Han påpeker på at staten har en viktig rolle i å tildele symbolsk kapital og legitimitet. Dette gjøres i form av lovgivning og utdannelsessystem, som etablerer kategorier som vektlegger visse verdier og kvaliteter. Men det sosiale samspillet mellom individer og grupper i et samfunn, bidrar også til å skape identitet og verdighet gjennom å kategorisere, stemple eller anerkjenne ulik kapital. Denne kategoriseringen gir grunnlag for en nivåbasert inndeling i ulike *klasser*, hvorpå grupper og individer som besitter høy symbolsk kapital har definisjonsmakten for hva som er riktig og godt og smakfullt eller distingvert.

#### 2.3.4 Felt

Kapitalformene tilegnes og gjør seg gjeldende på ulike arenaer eller *felt* i samfunnet. Et felt er ifølge Bourdieu, ulike arenaer i samfunnet, som for eksempel en arbeidsplass, en familie eller et klasserom. Feltet kjennetegnes ved at det inneholder relasjoner mellom individer med ulike roller og posisjoner, og som utøver ulike former for makt gjennom for eksempel å etablere bestemmelser eller rutiner (Grenfell & James, 2004, s.8). Prieur oppsummerer kravene for hva Bourdieu hevder kan definere et felt; det skal ha en viss grad av autonomi, spesialiteter som skiller det fra andre sosiale rom, det skal også ha spesifikke krav og kapitaler, samt en form for autonomi i forhold til statlig styring (Prieur, 2006, s. 182). I feltet vil ulike verdier, kunnskap, holdninger og aktiviteter anerkjennes og verdsettes i henhold til den dominante gruppens symbolske kapital. Dette skjer ubevisst. Hva som er tenkelig og utenkelig, mulig å uttrykke eller uutsigelig, verdsatt eller ikke, er et produkt av praksisen som skjer i feltet, og de prinsippene som råder der. Denne legitimeringen etablerer en form for *sannhet* eller *doxa* innenfor feltet (Grenfell & James, 2004). Slik etableres et maktforhold mellom og rundt de ulike aktørene i et felt, mener Bourdieu. Han definerer for eksempel høyere utdanning i Frankrike som et *felt*. Mye av hans forskning er rettet mot dette feltet.

### 2.3.5 Sosial reproduksjon

Bourdieu's forskning har blant annet som mål å forklare hvorfor sosial reproduksjon blir opprettholdt i det franske skolesystemet, til tross for at høyere utdanning er åpnet også for økonomisk mindre privilegerte grupper i befolkningen. Blant annet i *La reproduction* (1970/1977), legger han fram hvordan studenter med høy kulturell kapital har større framgang i studiene enn andre. Elevenes kultur i møte med skolens kultur er avgjørende for seleksjonsprosessen. Kunnskap om en viss type språk og utvalgte begreper som eleven møter i skolen, er en viktig ingrediens i kulturell kapital for å mestre academia. Denne sorteringen innenfor skoleverket er ikke en åpen prosess, ifølge Bourdieu. Skolen erkjenner ikke at elevens suksess er betinget av deres sosiale arv. De privilegerte elevene tillegges i stedet egenskaper som individuelt talent, begavelse og flid. Forskeren hevder at skolen påfører elevene en bestemt kultur som forteller dem hva som er meningsfylt og av betydning. Dette skjer gjennom skolens legitime og allment anerkjente pedagogiske autoritet, og gjennom systematisk pedagogisk arbeid (Prieur, 2006, s. 80). Her ser vi hvordan *doxa* innenfor et felt er med på å forme og plassere deltakerne i feltet i forhold til hverandre.

## 2.4 Bourdieu og forskning på praksis

Bourdieu's teorier legger grunnlaget for fokus på *praksis* som forskningsobjekt for å studere sosiale fenomen. Hans arbeid legger vekt å beskrive *hva* som skjer i de ulike settingene som studeres, men også å forsøke å forklare *hvorfor* det skjer. For å få til dette, tar han ikke utgangspunkt i et subjektivt ståsted som forklarer handlinger ut fra et individuelt og rasjonelt perspektiv. Ei heller støtter han et objektivt syn på verden, der naturgitte systemer og regler, nedlagt i oss, styrer våre handlinger og preferanser. Habitus-begrepet kombinerer de to overnevnte perspektivene. Habitus, er som forklart over, vår ubevisste kunnskap om verden og oss selv, *nedskrevet* i kropp og sinn. Gjennom erfaringer fra hverdagens praksis i barndomsårene, først og fremst i familien, læres og automatiseres ferdigheter som språk, kroppsbeherskelse i daglige gjøremål, idrett og arbeid. Også andre trekk ved personen som for eksempel interesser, smak og verdier, internaliseres og kroppsliggjøres gjennom sosiale felleskap (Nicolini 2013. s. 55). Habitus er altså en kombinasjon av gener og ubevisst lærte disposisjoner, som kommer til uttrykk gjennom *praksis* - en måte å *være* på i verden.

Et individs møte med ulike felt, vil påvirkes av hvilken kapital personen har med seg, og hvilken kapital som verdsettes i feltet. Handlingene som skjer skapes i dette møtet, og feltet

struktureres og formes av hvert enkelt individ som deltar. Personer eller grupper, hvis habitus innehar kapitalen som etterspørres, vil lettere identifisere seg med feltet og mestre å delta i praksisen som utøves. Denne personen eller gruppen vil også lettere kunne høste anerkjennelse for sine bidrag og komme i posisjon til å påvirke og forme feltet. En deltaker eller gruppe som ikke har den symbolske kapitalen som verdsettes i feltet, vil oppleve det motsatte. Bourdieu poengterer at dette er ubevisste og relativt usynlige prosesser, og at sosial praksis både er et produkt av, og en påvirkende faktor for hvordan strukturelle systemer i samfunnet skapes og utøves (Nicolini, 2013 s.59).

Bourdieu's teoretiske begreper kan bidra til å forstå hvordan politiske-, strukturelle-, og aktørmessige nivåer i samfunnet påvirkes gjensidig av hverandre. Praksis på et felt, vil være et produkt av forhandlinger mellom politiske prioriteringer, strukturelle rammer og de aktørene som deltar. Ifølge forskeren kan man altså ved å studere praksis, avdekke skjulte *maktstrukturer* både på *mikro-* og *makronivå* i samfunnet, og få en dypere forståelse av sammenhengen mellom disse.

## 2.5 Diskusjon av Bourdieus teori

Hovedkritikken av Bourdieus teorier er rettet mot habitus-begrepet. Sullivan (2002) hevder at begrepet er teoretisk selvmotsigende og lite anvendelig som forskningsverktøy. Hun henviser blant annet til Nash (1990) som forfekter at habitusbegrepet er vagt definert, *ambisiøst* og *overlessert*. Hun mener også at begrepet har en deterministisk grunntanke, og at forsøket på å koble individualisme med strukturalisme, gjennom habitus, ikke lykkes. Dette begrunner hun med at habitus må være formet av bevisste individer som har evnen til å ta valg, og til å endre sin innstilling, for eksempel til skolesituasjonen de er plassert i. Sullivan mener at våre forventninger om fremtiden er basert på nåtid, ikke fortid. Ut fra disse forventningene springer handlinger, som igjen skaper sosial praksis (Sullivan, 2002 s.151). Forskeren savner altså en bevisst indre monolog eller *forventing* hos individet, basert på det nåtidige, framfor tidligere erfaringer og sosialisering nedfelt i habitus. Artikkelen *It's all becoming a habitus* (Reay, 2004), støtter denne kritikken delvis. Forfatteren argumenterer imidlertid for at Bourdieu endret sin forståelse av, og innholdet i habitusbegrepet gjennom sine studier, og at han gradvis åpnet for større mulighet for endring av de grunnleggende strukturene (Reay, 2004, s. 8). Forfatteren argumenterer for at begrepet kan forstås som en skala, hvor man i den ene enden har en habitus som forsterkes og reproduseres i møte med et felt som består av de samme verdier og disposisjoner. I den andre enden av skalaen har vi habitus i endring

gjennom en prosess, som enten øker, eller minsker et individs forventninger. Dette skjer når personer eller grupper møter et nytt og fremmed felt. Her ligger muligheter for sosial endring som muliggjør nye handlinger og levemåter (Reay, 2004, s.10). Forfatteren støtter allikevel Sullivans(2002) argument om at Bourdieu legger for stor vekt på ubevisste aspekter og impulser ved habitus. Habitus må ifølge denne tankegangen, også omfatte vurderinger og refleksjoner i mer eller mindre bevisst form. Reay (2004) kaller dette fenomenet en *indre monolog*.

Bourdieu's teorier hadde fokus på sosial klasse, som en viktig formende kraft av habitus. Her påpeker kritikere at flere andre kjennetegn ved et individ, som for eksempel kjønn og rase, også kan være medvirkende faktorer i denne prosessen (Sullivan, 2002). Når det gjelder diskusjonen om habitus er et fruktbart begrep i forskningsøyemed, foreslår Reay (2004) å bruke begrepet både som teori og metode, eller som en måte å *forstå* verden på;

Using Habitus as a conceptual tool ensures that research focus is always broader than the specific focus under study. While it is important to view individuals as actively engaged in creating their social worlds, Bourdieus method emphasizes the way in which the structure of those worlds is already predefined by broader racial, gender and class relations (Reay, 2004, s. 14).

Ifølge forfatteren kan habitusbegrepet hjelpe oss å se forskningsobjektet i lys av en større sosial sammenheng og den innflytelse sosiale fenomen som for eksempel klasse, rase og kjønn kan ha på individet. Hun forslår til slutt å definere habitus som *states of mind* (jmf. indre monolog) og / eller *effective dispositions* (*kroppslige disposisjoner*) (Reay, 2004,s. 18).

## 2.6 Bourdieus teori som rammeverk for min studie

I min studie har jeg valgt et å benytte en vid forståelse av habitusbegrepet, som inkluderer kategoriene rase, kjønn, sosial - og kulturell bakgrunn. I min analyse velger jeg å forstå habitus som *en måte å være på i verden*. I begrepet *å være*, inkluderer jeg både *kroppslige disposisjoner* og *en indre monolog*.

Bourdieu utviklet sine teorier gjennom forskning på det franske skolesystemet på 1950 -2007. Et samfunn hvor sosiale klasser var tydelig definert, og økonomisk ulikhet vesentlig. Man hadde et privatisert skolesystem som gjenspeilet de ulike klassenivåene. I denne perioden ble høyere utdanning åpnet for flere, gjennom subsidier fra staten, og elever fra lavere sosiale lag fikk innpass på en ny arena. I Norge har likhetsidealet og økonomisk utjevning vært et viktig verdimeisig fundament i utdanningssystemet gjennom flere generasjoner. Man tenker at

*enhetsskolen* har bidratt til å sørge for like utdanningsmuligheter for alle barn. Allikevel viser forskning (Lamb & Markussen, 2011; Graaf & Zenderen, 2013; Helland & Støren, 2011) at vi tenderer mot sosial reproduksjon, og at frafallet i videregående skole er relativt høyt, spesielt innenfor yrkesfagene. De mekanismene som påvirker individenes suksess og aspirasjoner kan synes å være relativt usynlige i norsk skole. Habitus - og kapitalbegrepet er utviklet nettopp med tanke på å avdekke usynlige *maktstrukturer*, som i større eller mindre grad påvirker og former individers handlingsrom. Derfor mener jeg at Bourdieus teori kan være interessant å benytte i min forskning på norsk ungdomsskole.

Det kan videre stilles spørsmål om ungdomstrinnet kan forstås som et *felt*, slik begrepet defineres av Bourdieu. De overnevnte kriterier kan sies å være oppfylte, så nær som kravet om særskilte *kriterier for deltakelse*. I Norge har alle elever innpass i ungdomsskolen, bortsett fra en liten gruppe elever som mottar sin opplæring i adskilte enheter. Man kan allikevel si at ungdomsskolen er *feltaktig*, ved at den består av ulike grupper med ulik kapital som kappes om å sette dagsorden (Prieur, 2006, s. 183). Ungdomsskolen er definitivt underlagt et større pedagogisk *felt* som påvirkes og formes av politiske og ideologiske strømninger, nedfelt i læreplaner og pedagogiske arbeidsmåter. Med utgangspunkt i forskning på skole og utdanning, som jeg har redegjort for i innledningsdelen, vil jeg videre se på hvordan de teoretiske begrepene habitus, kapital og doxa kan fungere som verktøy for å forstå og forklare mitt materiale.

## **2.7 Operasjonalisering av teoretiske hovedbegreper**

Jeg har undersøkt hva rådgivere mener om skolen praksis med tanke på prioriteringer som legger til rette for mestring i ungdomstrinnet. I innledningen definerte jeg begrepet *prioriteringer*, og skilte mellom prioriteringer på politisk-, strukturelt-, og aktørmessignivå.

Jeg vil videre sette disse kategorien opp mot de overnevnte teoretiske hovedbegrepene og se hvilke spørsmål denne koblingen kan generere.

### **2.7.1 Spørsmål på politisk nivå:**

Det politiske nivået i ungdomsskolen representeres blant annet gjennom stortingsmeldinger som legger føringer for økonomiske prioriteringer, rammeplaner, læreplaner, undervisningsmaterieell og kvalitetsmålinger.

*Kapital:* Hvilken *kapital* vektlegges i ungdomsskolen gjennom politiske prioriteringer, og hvordan påvirker disse elevenes mestring?

*Doxa:* Hvilke *uttalte sannheter* ligger til grunn for politiske prioriteringer i ungdomsskolen, og hvordan påvirker disse elevenes mestring?

### **2.7.2 Spørsmål på strukturelt nivå:**

Det strukturelle nivået i skolen handler om hvordan de daglige aktivitetene i skolen er organisert og strukturert. Det omfatter de fysiske rammene i skolen og innholdet de fylles med. Her finner vi blant annet lokal pedagogisk praksis, timeplaner, verktøy, lokaliteter, arrangementer, rutiner, tradisjoner og kultur.

*Kapital:* Hvilken *kapital* vektlegges i ungdomsskolens fysiske utforming og organisering og bruk av verktøy, og hvordan påvirker dette elevenes mestring?

*Doxa:* Hvilke *uttalte sannheter* kommer til uttrykk gjennom skolens praksis, og hvordan kan dette påvirke elevenes mestring?

### **2.7.3 Spørsmål på aktørnivå:**

Aktørnivået i ungdomstrinnet består av personer og gruppers handlinger, prioriteringer og relasjoner. Aktører innebefatter blant annet elever, lærere, ledelse, foreldre og annet pedagogisk- og helse relatert støtteapparat.

*Kapital:* Hvilken *kapital* prioriteres blant ulike aktører i ungdomstrinnet, og hvordan kan dette påvirke elevens mestringsvilkår?

*Doxa:* Hvilke *uttalte sannheter* kommer til uttrykk gjennom de ulike aktørenes prioriteringer i skolehverdagen, og hvordan kan disse påvirke elevenes mestring?

*Habitus:* Hvilke *relasjoner* finnes mellom ulike aktører i ungdomstrinnet, og hvordan kan disse påvirke elevenes mestring?

## **2.8 Oppsummering:**

Bourdieu's teori søker å forklare hvordan samspill og forhandlinger mellom samfunn og individ foregår, og hvilken rolle skole og utdanning spiller i denne prosessen. *Habitus-*, *doxa-*, *felt-*, og *kapitalbegrepet* er essensielle i hans teori. Disse tar sikte på å forklare hvordan en



usynlig maktfordeling opprettholdes i samfunnet basert på individenes sosiale bakgrunn og oppvekstvilkår. De overnevnte begrepene kan fungere som analyseverktøy for å forstå skolens praksis, og å avdekke usynlige maktstrukturer som påvirker elevenes mestringsvilkår.

## 3. Metode

### 3.1 Innledning

Det pedagogiske feltet tilhører samfunnsvitenskapelig forskning, hvor både kvalitativ og kvantitativ forskningsmetode blir benyttet som verktøy. Hvilken metode man velger, avhenger av hva man ønsker å undersøke. Metodene har sitt opphav i ulik forståelse av *ontologi*; virkelighet, sannhet – og *epistemologi*; hva man kan ha kunnskap om (Hatch, 2002, s.2). I dette kapittelet vil jeg klargjøre hvilken forskningstradisjon mitt prosjekt kan plasseres i, Jeg klargjør også hvilket ontologisk og epistemologisk ståsted jeg har tatt ved valg av metode, teori og problemstilling, og hvorfor. Videre vil jeg gi en begrunnelse for utvalg av informanter, og en beskrivelse av min framgangsmåte ved innsamling av materialet. Til slutt vil jeg redegjøre for framgangsmåte under analysearbeidet, samt drøfte spørsmålet om forsknings kvalitet ved hjelp av begrepene *relabilitet* og *validitet*.

#### 3.1.1 Vitenskapsteoretisk plassering

Jeg har valgt å benytte meg av kvalitativ forskningsmetode, og jeg baserer seg på en sosialkonstruktivistisk verdens anskuelse. Forskningsparadigme står i kontrast til den tradisjonelle *positivistiske* tenkemåten, som søker å si noe om det som *virker*, og å finne fram til kausalitetsrelasjoner og naturlover (Hyldgaard, 2006). Sosialkonstruktivismen tar utgangspunkt i at absolutt, universal kunnskap er utilgjengelig for forskning.

Forskningsresultatene er en konstruksjon og et resultat av sosiale, kulturelle og individuelle perspektiver. Selv om man kan finne liknende fenomen på tvers av sosiale grupperinger, hevder konstruktivismen at det finnes mange sannheter, fordi de konstrueres av individer som erfarer verden fra hvert sitt individuelle og unike ståsted. Sannhet er språklig og symbolsk konstruert, og den er ikke objektiv. Den er «det vi blir enige om at den er» (Hatch, 2002, s.15). Som forsker ser jeg meg altså ikke som en objektiv observatør av verden, men heller som en deltaker i verden, og en som påvirker forskningssituasjonen og innsamling av data gjennom valg av fokus og interaksjon med forskningsobjektene. I min tilnærming til data har jeg forsøkt å forstå og fortolke pedagogisk praksis i ungdomstrinnet, heller enn å forklare den.

Jeg har også lagt vekt på å belyse hvordan min rolle kan ha bidratt til å påvirke forskningsresultatet. Dette vil jeg omtale nærmere under avsnittet om *min rolle*.

Allikevel må jeg presisere at mitt prosjekt ikke er *konstruktivistisk*, som i ytterste konsekvens vil si at forskning i sin natur er meningsløs. Jeg har en intensjon om at mitt arbeid vil kunne bidra til å forstå og utvikle pedagogisk praksis.

Hyldgaard (2013) hevder at alle vitenskapspersoner og enhver vitenskapelig praksis abonnerer på svar på klassiske filosofiske spørsmål. Hun påpeker at disse legger rammer for hva man kan stille spørsmål om og finne svar på (Hyldgaard, 2013, s. 149). Et relevant spørsmål knyttet til min undersøkelse av hva som bidrar til eller hindrer mestring, er i hvilken grad mennesket er en passiv reproduksjon av sine omgivelser, eller en bevisst, reflektert og rasjonell *aktør*, med evne til å påvirke og ta selvstendige valg. Hvor ligger potensialet til læring og mestring? Ligger det i oppvekstvilkår og strukturen i skolesystemet, eller i individets egenskaper, potensial og innstilling?

Studier av unges mestring i utdanningssystemet, kan ha en metodisk tilnærming preget av en kollektivistisk tankegang. Det vil si at man retter fokus på å forklare fenomen gjennom å analysere strukturelle fenomen og maktfaktorer i samfunnet, og hvilken posisjon det enkelte individ har innenfor det sosiale systemet. En annen metodisk tilnærming til feltet kan være å fokusere på individet som sosial aktør, og søke å forstå bakgrunnen for enkelt aktørers handlinger og valg.

Ved å velge Bourdieus teori som forståelseshorisont og analyseredskap, har jeg posisjonert meg i forhold til dette spørsmålet. Habitusbegrepet til Bourdieu (1996), legger vekt på individets habitus som «sosialt konstituert system av strukturert og strukturerende holdninger som er tilegnet i praksis og konstant orientert mot praktiske mål» (Bourdieu & Vacquant, 1996, s. 106-107). Teorien har altså en praksisrelatert forståelse av hvordan individet formes og utvikles, som vektlegger sosiale prosessers *maktfaktor* i forhold til å forme individet, men ikke i deterministisk forstand. Individet vil også søke påvirke og forme sine omgivelser i større eller mindre grad (Prieur, 2006). Valg av teoretisk ståsted i mitt prosjekt har slik lagt føringer for hvordan jeg tilnærmer meg mitt forskningsobjekt, utforming av intervju spørsmål og mitt syn på informanten og meg selv som forsker. Nicolini (2013) viser hvordan Bourdieus teori legger grunnlaget for fokus på *praksis* som forskningsobjekt, for å studere sosiale fenomen. Forfatteren kaller dette *social praxeology*, og peker på hvordan møtet mellom Bourdieus begreper; *sosial kapital*, *habitus* og *felt*, former praksis, eller *det vi gjør*. Mitt fokus

er dermed å studere hvordan skolen *gjør* inkludering og mestring for mangfoldet av elever på ungdomstrinnet. Spørsmålene er rettet mot konkrete aktiviteter og verktøy som benyttes i dette arbeidet, og på å få fram beskrivelser og fortellinger om informantens livsverden og forståelse av hva som skjer og hvorfor.

Som beskrevet over, søker jeg å få innblikk i pedagogisk praksis i ungdomsskolen som *felt* (Bourdieu, 1977) Både kvantitativ og kvalitativ metode kan være anvendbar i denne sammenheng. Jeg ønsket imidlertid å få innsikt i praksis gjennom pedagogers forståelse og tanker og vurderinger rundt tematikken. Derfor ble det naturlig å velge en kvalitativ tilnærming.

Min studie er ikke basert på en rent induktiv- eller deduktiv metode ved at jeg henholdsvis søker å forme teorier basert på empiriske funn, eller at data innhentes for å bevise eller avkrefte teori. I arbeidet med utforming av forskningsdesign, innhenting av materiale og tolkning av dette, har jeg beveget meg fram og tilbake mellom teori og praksis. Denne strategien kalles *abduktiv*. Jeg vil videre gjøre rede for hvordan denne prosessen har foregått gjennom min beskrivelse av metodevalg og framgangsmåte i prosjektet.

### **3.1.2 Forskningsstrategi**

Det finnes ulike strategier innenfor kvalitativ forskning som kan benyttes for å innhente informasjon. Observasjonsstudier, intervju i grupper eller med enkeltindivider, samt diskursanalyse, er noen av disse (Kvåle, 2015). Jeg tenkte først at det ideelle for meg ville være å gjennomføre et gruppeintervju for å få fram *samtalen* og de ulike perspektivene blant rådgivere om temaet (Kvåle, 2015, s.177). Praktiske hensyn gjorde dette vanskelig, da de fleste ungdomsskoler kun har en person som har rådgiverfunksjon. Jeg vurderte at det ville bli krevende å få informantene til å sette av til tid til å samles på tvers av fylket i en travel hverdag. Et annet aspekt ved mitt valg av strategi, var at jeg ønsket å få fram variasjonen mellom de ulike skolenes praksis. Dette for å se om det var store ulikheter eller sammenfallende tema som gjorde seg gjeldende. I et gruppeintervju ville ulike faktorer, som personlighet og relasjon, kunne gjøre seg gjeldende og påvirke tematikk og ytringer. Av overnevnte praktiske hensyn, og for at de ulike stemmene kunne komme tydelig fram, valgte jeg derfor å intervjuer rådgivere en til en, på deres respektive arbeidsplass.

I innledningen forklarte jeg hvorfor jeg har ønsket å få fram rådgivers stemme i min forskning. Fokus i intervjuene har vært å få rådgivernes beskrivelse av skolens totale praksis.

Her ligger en bakenforliggende tanke om at skolens personale, blant annet basert på rolle og funksjon i skolen, vil beskrive skolen praksis ut fra sitt ståsted. Ved å la rådgivere fortelle om skolens daglige aktiviteter og sitt syn på disse, studerer jeg de strukturelle og politiske aspektene ved skolens praksis, i lys av aktører opplevelser og tanker om fenomenet (Nicolini, 2013; Reckwitz, 2002).

Kvåle (2015) beskriver hvordan intervjuformen, i tråd med en fenomenologisk forskningstradisjon, søker «å forstå verden sett fra informantens side» (Kvåle 2015, s.20). Intervjupersonen sees av Kvåle som et subjekt, et individ som er delaktig i å skape mening og forståelse om et emne. Samtidig påpekes det at intervjupersonen er underlagt maktrelasjoner, diskurser og ideologier. Dette gjelder også for meg selv som forsker. Så er utfordringen hvordan dette kan tas hensyn til i arbeidet med å innhente og tolke mitt materiale.

En vesentlig tolkningstradisjon innenfor samfunns- og sosialfaglig forskning er hermeneutikken. Grunntanken i hermeneutikken er at individet har en egen vilje og evne til å påvirke sine omgivelser. Dette er en forutsetning for at det skal kunne finnes *mening* med menneskelige og kulturelle uttrykk. En hermeneutisk tilnærming til materialet er å gå fra *del* til *helhet*, og tilbake til del. For eksempel ved å studere en utvalgt tekst av en forfatter, for så å analysere denne i lys av forfatterens øvrige tekstproduksjon. Grimen & Gilje (2011) hevder at en hermeneutisk tilnærming til sosiale fenomen vil innebære å prøve å forstå og tolke mening bak handlinger og praksis. Gadamer (1990), en av hermeneutikkens fedre, var opptatt av spørsmålet om i hvilken grad vår førforståelse, eller *fordommer*, påvirker vår tolkning og hvordan vi skal forholde oss til dette i tolkningsarbeidet. Han hevder at man må anerkjenne at våre fordommer er et resultat av levd liv, og at disse er en forutsetning heller enn en begrensning for å forstå og tolke (Gadamer, 1990, s.313). Samtidig er det viktig å erkjenne at min egen og informantens førforståelse til sammen, og i dialog med hverandre, er med på konstruere og *fargelegge* resultatet. I kvalitativ forskning er tolkning et grunnleggende element. Det vil derfor være viktig å i størst mulig grad å være bevisst på å klargjøre hvilke perspektiver, ytre faktorer, personlige trekk, teorier og førforståelser dette dreier seg om (Kvåle & Brinkmann, 2009). Mitt prosjekt har benyttet en hermeneutisk tilnærming til forskningsmaterialet. Jeg har lagt vekt på å være *transparent* i framleggelsen av mine funn ved å tydelig å grunngi valg av metode, framgangsmåte i innhenting av materialet, og hvordan jeg har gått fram i tolkningsarbeidet.

## 3.2 Begrunnelse for utvalg

Min studie er basert på intervjuer med 4 rådgivere på fire ulike ungdomsskoler i Østfold. Grunnen til at jeg velger å holde meg til ett fylke, er at jeg ønsker mest mulig like forutsetninger, med hensyn til samarbeid med videregående skole, i tillegg til at tilbud i videregående skole og arbeidsmarkedsforhold ville være relativt like. Skolene jeg har valgt ligger i 4 ulike byer i Østfold og har sentrumsnær beliggenhet. Jeg vurderer at en slik beliggenhet kan sørge for at jeg får et variert og nyansert bilde av praksis på skoler i fylket, samtidig som elevgruppen, og de sosioøkonomiske forholdene de kommer fra, også vil være relativt lik.

Tidsrammen for min undersøkelse er en begrensende faktor med tanke på antall informanter. 4 intervjuer er relativt begrenset antall for å kunne studere et fenomen. Samtidig kan man tenke at min studie kan gi et relativt representativt bilde av rådgiveres perspektiv ved sentrumsnære ungdomsskoler i et norsk fylke.

Utvalget består av to kvinner og to menn i alderen 35 – 60 år. Alle med solid erfaring fra undervisning, og med 4 til 10 års erfaring innen rådgivning. En av rådgiverne har i tillegg sosiallæreransvar, og deltar ikke i vanlig undervisning. De andre tre underviser i tillegg til å fungere som rådgivere. De tre underviser i ulike fag; blant annet kunst og håndverk, gym, norsk, matte og engelsk. To rådgivere har også ansvar for faget *utdanningsvalg*.

To av informantene oppgir at de har tatt videreutdanning 30 studiepoeng for rådgivere ved høyskole i løpet av de siste tre årene. Uten at jeg spør dem direkte, oppfatter jeg at alle informantene trives med oppgaven som rådgiver, at de vurderer funksjonen som en viktig del av skolens praksis.

Skolene som er i fokus i min studie, ligger alle relativt nært et bysentrum og har en svært variert elevgruppe hva gjelder sosioøkonomisk bakgrunn og etnisitet. Tre av skolene er organisert med 1-10 trinn, og en er ren ungdomsskole. Ungdomstrinnet har ulik størrelse fra 180 – 310 elever. Fasilitetene er også ulike, ved at to er relativt nybygde, en noe eldre og en svært gammel. To av skolene er inndelt i baser, med store og små grupperom, mens to har tradisjonell inndeling i klasserom. Alle skolene var plassert i tett bebyggelse.

### 3.3 Utarbeidelse av intervjuguide

Med bakgrunn i min problemstilling, og de forskningsspørsmålene jeg ønsker å få svar på, har jeg utarbeidet et semi-strukturert intervjuguide. Kvåle (2015, s.162) hevder at strukturen i et slik manuskript kan være detaljert og stramt formulert når det gjelder oppbygning og rekkefølge av spørsmål, eller mer *løst* satt opp med ulike tema og forslag til oppfølgings spørsmål. Forfatteren påpeker at jo mer strukturert intervjusituasjonen er, jo enklere vil den begrepsmessige struktureringen i analysearbeidet være i etterkant (Kvåle, 2015, s.163). Jeg ønsker å gjøre analysearbeidet så enkelt som mulig, og sørge for at intervjusamtalene berører vesentlige tema. Samtidig ønsker jeg at informanten skal bringe fram de momentene som han eller hun syntes var viktige innenfor de ulike temaområdene. Jeg har derfor lagt vekt på å lage åpne, og minst mulig ledende spørsmål. Jeg har satt opp fire forskningsspørsmål i et skjema, og utarbeidet 2-4 intervjus spørsmål knyttet opp mot hvert av dem (Kvåle, 2015.s.164). I tillegg har jeg satt opp noen generelle oppfølgings spørsmål som kan benyttes til alle de ulike temaene for å få fram mest mulig utdypende svar (Kvåle, 2015, s. 171) .

Jeg har tidligere beskrevet og begrunnet mitt valg av fokus ut fra teori og tidligere forskning på området. I et sosialkonstruktivistisk perspektiv vil altså en beskrivelse av sosial praksis romme og synliggjøre også iboende strukturer. Dette kan for eksempel dreie seg om institusjoners kultur, menneskesyn, maktrelasjoner og samfunnsmessige og moralske føringer (Nicolini, 2013). For å få en dypere forståelse av hva som bidrar til og hindrer utvikling av mestring, er derfor hensikten med intervjuene å få et mest mulig nyansert bilde av hva som konkret *gjøres* i ungdomstrinnet både på politisk-, strukturelt-, og aktørnivå. Samtidig ønsker jeg også å få innsikt i rådgivers tanker og vurdering av denne praksisen. Den første delen av intervjuet har derfor fokus på å la informanten fortelle relativt fritt om særtrekk ved skolen, om ulike fokusområder i det praktiske arbeidet og om skolens uttalte verdigrunnlag. Midtdelen av intervjuet, har fokus på å la informanten trekke fram aktiviteter og konkrete faktorer som fasiliteter, metoder, materiell, i tillegg til personer som han eller hun mener bidrar til å utvikle mestringsforventning hos elevene (Reckwitz,2002). Den siste delen legger vekt på å få fram utfordringer, hindringer og diskusjoner som informanten mener finnes i skolen, knyttet til det daglige arbeidet. Jeg spør også om informanten har konkrete fortellinger om elever som

de mener har hatt en positiv utvikling med hensyn til å utvikle mestring, og hvordan skolens praksis har bidratt til dette, ifølge informanten.

Jeg gjennomførte et prøveintervju for å få øvelse i rollen som intervjuer, og for å bli trygg på at spørsmålsformuleringene fungerte etter hensikten. Det var også greit å få et forhold til hvor lang tid intervjuet ville ta. Tilbakemeldingen jeg fikk fra øvingsinformanten, var at jeg brukte unødig lang tid til å forberede vedkommende før jeg satte i gang. Intervjuspørsmål og min håndtering av rollen som intervjuer fungerte godt. Jeg gjorde derfor ingen vesentlige endringer på intervju-skjemaet.

### 3.4 Metode for innsamling av materiale

For å komme i kontakt med informantene har jeg sendt ut brev rettet til rådgiver på de fire skolene jeg har lokalisert som sentrumsnære i hver enkelt by. Jeg presenterte meg selv som masterstudent, og med yrke. I brevet opplyser jeg også om at hovedtemaet for studien; *Mangfold og inkludering i pedagogisk virksomhet*, og nevner stikkord som *ungdom, utdanning og mestring*.

På tidspunktet for utsendelsen av disse brevene, hadde jeg, som tidligere nevnt, planer om å benytte gruppeintervju som metode, noe som også framkom i min forespørsel til informantene. Etter noe tid gjentok jeg min forespørsel per telefon overfor den enkelte rådgiver. Tre av fire rådgivere sa seg villige til å stille som informanter. En takket nei av personlig årsaker, og jeg sendte da ut en ny forespørsel til en annen skole i samme område. Her fikk jeg positivt svar. Underveis i prosessen ble det klart for meg at et gruppeintervju ville være vanskelig å gjennomføre, og dette ble derfor korrigert i samtale med den enkelte.

Under intervjuene benyttet jeg en lydopptaker. Jeg hadde intervjuspørsmålene tilgjengelig, men forsøkte å se minst mulig på dem. Ønsket var å ha en mest mulig naturlig samtale med informantene, og sørge for å gi plass til dem og det de var opptatt av. Samtidig var det viktig å holde samtalen til *skolens* praksis, og legge mindre vekt på rådgiverens *egen* praksis, som kunne være en nærliggende fallgruve. Samtidig vurdert jeg at rådgivers praksis også er en del av skolens praksis, og derfor viktig å ta med som en del av materialet, der det er naturlig.

Det første intervjuet bærer preg av at det er mitt første. Min ansenhet kan ha smittet over på informanten, som også ble intervjuet for første gang. Dette kan ha påvirket materialet ved at begge parter var noe *famlende* og opptatt av si det *riktige*. I tillegg ble intervjuet tidlig avbrutt



av en telefon, som brakte informanten ut av fokus. Etter dette ble telefonene avslått, og informanten falt mer til ro. Mot slutten av samtalen opplevde jeg imidlertid at begge ble mer trygge på hverandre og i rollen, slik at samtalen fløt bedre, og informantens tanker og erfaringer kom tydeligere fram.

Tre av intervjuene er avholdt på informantenes arbeidsplass. Det ble satt av god tid, og bortsett fra overnevnte avbrytelse, var intervjusituasjonen preget av god tid i rolige omgivelser. Slik jeg ser det, bidro dette til at jeg og informanten fikk ro til å holde fokus, og til fordypning i de ulike spørsmål og tema. Dette kan ha bidratt til å heve kvaliteten på materialet. Et unntak var ett av intervjuene, der informanten hadde glemt avtalen, og reist hjem for dagen. Intervjuet ble derfor avholdt hjemme hos vedkommende. Den private settingen førte, slik jeg ser det, til en bedret kontakt og uventet ro og fokus. Den fysiske avstanden til skolen, kan kanskje har gitt informanten en følelse av å få sine egne erfaringer litt på avstand, slik at hun kunne se skolens praksis i et litt annet perspektiv.

Intervjuene varte i gjennomsnittlig en time. Jeg la vekt på å gi informanten tid til å tenke og formulere seg. Jeg forsøkte å oppsummere det de formidlet med noen nøkkelord, slik at informanten kunne bekrefte eller avkrefte om jeg hadde forstått. I tillegg hadde jeg fokus på å stille enkle spørsmål som inviterte til utdyping av budskapet, som for eksempel; «på hvilken måte?», «forklar nærmere», eller «fortell» (Hatch, 2002, s.115; Kvåle, 2015, s.195). Jeg var også opptatt av min egen fremtoning kunne påvirke informanten og innholdet i samtalen. Jeg la vekt på å vise interesse og oppmuntre informanten til å gi uttrykk for det de hadde på hjertet. Blikk-kontakt, pust og kroppsholdning er blant annet faktorer som kan påvirke kontakten i en samtale. Jeg var bevisst på hvordan jeg satt, hadde fokus på å ha et åpent avslappet kroppsspråk, og å se mest mulig på informanten og minst mulig på papirene mine. Samtidig var det viktig for meg å opptre *nøytralt* i forhold til de ulike tema som ble tatt opp. Det vil si at jeg forsøke å unngå at min kommunikasjon bidro til å *dra* samtalen i ønsket retning, eller framheve noen aspekter framfor andre (Hatch, 2002).

Det oppsto et interessant fenomen ved flere anledninger da vi var enige om å avslutte intervjuet. Da kom ofte informanten på interessante betraktninger og fortellinger, og fortsatte å utdype ulike aspekter ved temaet. Ved slike anledninger spurte jeg vedkommende om det var greit at jeg startet lydopptakeren igjen, før de fullførte resonnementet.

Jeg valgte å la materialet ligge urørt, til alle intervjuene var gjennomført. Fordelen med dette kan være at forskeren får avstand til innholdet, og at hver samtale kan være mest mulig

genuin, det vil si minst mulig farget av tidligere innhentet informasjon. Samtidig er jeg bevisst på at tolkning og meningskonstruksjon skjer ubevisst og automatisk, slik at hver samtale er noe preget av den forrige. Ulempen ved å ikke transkribere teksten med en gang, og før neste intervju, kan være at man glemmer detaljer rundt kommunikasjonen og settingen. Dette kan bidra til at du ikke får mulighet til å avdekke mangler, eller *huller* i informasjonen som nedskrives, og justere på intervju spørsmål og fokus i de neste intervjuene (Hatch, 2002, s.115). Jeg opplevde imidlertid ikke dette som en utfordring. Eksempelvis ble jeg oppmerksom på at det var vanskelig for informanten å komme på konkrete eksempler på elever eller grupper som, etter deres oppfatning, hadde hatt en positiv utvikling når det gjaldt å utvikle mestringsforventning. På de to første intervjuene var spørsmålet rundt dette, plassert tidlig i intervjuet. Da jeg forsøkte å stille dette spørsmålet på et senere tidspunkt, etter at informanten hadde snakket seg *varm* om emnet, kom de konkrete historiene lettere fram.

### **3.4.1 Min rolle i intervjusituasjonen**

Kvåle (2015, s.108) påpeker at forskerens rolle som person, og forskerens integritet, er avgjørende for kvaliteten på kvalitativ forskning. Han begrunner dette blant annet med at intervjueren selv er det viktigste redskapet for å innhente kunnskap. Videre viser Kvåle (2015) hvordan forskerens *uavhengighet* avhenger av deres tilknytning til forskningsfelt og til informanter. Jeg har tidligere nevnt hvordan jeg har vært bevissthet på min opptreden i intervjusituasjonen. Jeg skal her redegjøre for min faglige og erfaringsmessige bakgrunn, og hvordan den kan bidra til å prege min førforståelse, og også påvirke min relasjon til informanten.

Jeg er utdannet lærer ved universitet, med fagene norsk og spesialpedagogikk og har jobbet i barnehage, barne- og ungdomstrinn i til sammen 12 år. Videre har jeg jobbet 6 år i et arbeidsrettet tiltak for NAV, med ungdom utenfor arbeid og utdanning. I tillegg til dette har jeg en kortere rådgiverutdanning, og opplæring i *supportet employment*; fagplattformen i attføringsbransjen. I den sistnevnte jobben har jeg hatt anledning til å betrakte den pedagogiske institusjonen *utenfra*. Fordelen med dette kan være at jeg kanskje kan stille andre spørsmål til skolens praksis enn om jeg jobbet i skolen. Samtidig ser jeg at min tidligere erfaring som lærer kan være viktig med tanke på å inneha bakgrunnskunnskap, slik at jeg kan stille relevante spørsmål og snakke *samme språk* som informanten.

Som Kvåle (2015) påpeker, kan det være en styrke å ikke ha personlige bindinger, eller vesentlig forhåndskunnskap, som kan influere tilnærmingen til de involverte. Jeg kjenner ikke noen av informantene fra før, og har lite eller ingen kjennskap til skolene de jobbet i. Ifølge Kvåle (2015) kan dette bidra til at jeg kan opprettholde en profesjonell avstand til mine informanter og til forskningsmaterialet. Effekten av å tilkjennegi at man vet hva informanten snakker om og kjenner til fagterminologi, kan påvirke samtalen. Mine informanter var informert om hvor jeg jobbet, og at jeg deltok på et masterstudie med overskriften *Mangfold og inkludering i pedagogisk virksomhet*. At jeg ikke opplyste om min bakgrunn som lærer, var bevisst fra min side, da jeg ønsket at informanten skulle oppleve å være *fagpersonen* på området. På denne måten ville de være mer trygge i sin rolle, fortelle detaljert og forklare fagterminologi som til en *utenforstående*, tenkte jeg. I løpet av samtalen oppsto allikevel situasjoner der jeg tilkjennega min kunnskap om emnet. Dette bidro derimot til at informanten utdypet emnet i større grad, enn om jeg ikke hadde gjort det. Dette eksempelet illustrer at det kan være både fordeler og ulemper med å ikke tilkjennegi at man kjenner fagområdet og informantens hverdag.

Før det siste intervjuet ble gjennomført, fikk jeg imidlertid ny jobb i fylkeskommunen, som blant annet bidrar vesentlig i samarbeidet mellom rådgivere i ungdomstrinnet og videregående skole. Jeg måtte nå ta tilling til om jeg skulle tilkjennegi dette overfor min siste informant. Jeg vurderte at min nye posisjon kunne påvirke min relasjon til informanten, noe jeg ikke ønsket, og tilkjennega derfor ikke min nye rolle.

Kvåle (2015, s.125) diskuterer hvordan kropp og identitet kan påvirke relasjoner i intervjusituasjonen. Et intervju er et møte mellom mennesker, hvis kropp blant annet avslører kjønn, etnisitet og klasse. Jeg har intervjuet to kvinner og to menn, og er selv kvinne. Min erfaring fra intervjusituasjonen er at det ble lettere å få *kontakt* og utvikle en form for *interessefelleskap* med de kvinnelige informantene. Dette kan ha vært positivt ved at det bidro til mer utfyllende og *oppriktig* informasjon. Samtidig vil det kunne føre til at begge forlater sitt *profesjonelle* ståsted, og blir mindre kritiske og nyanserte i vår kommunikasjon.

Andre kroppslige faktorer som kan ha spilt inn, kan være kulturell bakgrunn, som jeg anser å være relativ lik som informantenes. Det er vanskelig å si om dette har bidratt positivt eller negativt i møte med dem. To av informantene er en del eldre enn meg selv. Jeg opplevde meg selv som mer *ydmyk*, og kanskje mer lydhør overfor dem, enn for de andre. Kanskje førte dette til at jeg ikke i like stor grad mestret å være tydelig og pågående i mine oppfølgende spørsmål og å styre samtalen optimalt.

### 3.5 Metode for analyse av materialet

Etter at intervjuene var gjennomført ble opptakene transkribert. Ifølge Ellingson (2012, s.582) anslås det at rundt 90 prosent av meningsinnhold som oppfattes kommunikasjon, er ikke-verbal. I overføring fra lyd til tekst mister man derfor viktige elementer ved det som blir kommunisert. Kroppslige gester, ansiktsuttrykk og intonasjon blant annet. Jeg ønsket å få ned på papiret en mest mulig levende og nyansert gjengivelse av samtalen (Kvåle, 2012, s.211), og valgte derfor å skrive ned alt som ble sagt, relevant eller ikke. Jeg tok også med lyder som *hmmm*, *hehe* og pauser....., for å få fram mest mulig av den nonverbale kommunikasjonen som mulig. Allerede under denne prosessen fikk jeg en vag oversikt, og ble bevisst ulike tema som gikk igjen i materialet. Opplevelser og *kroppslige fornemmelser* satt fortsatt i kroppen på dette tidspunktet. Ellingson, (2012) hevder at man kan notere ned slike fornemmelser, fordi de er en del av budskapet som mottas, eller kan gi retning i forhold til analysearbeidet og videre forskning. Jeg forsøkte å sette ord på dette i personlige notater etter hver transkribering. Disse notatene er benyttet under analysearbeidet, der jeg anså det som nyttig for å nyansere min tolkning av ulike tema. Under transkriberingen ble jeg oppmerksom på hvordan informantens måte å kommunisere på, kunne utgjøre en vesentlig forskjell på vanskelighetsgraden av transkriberingsarbeidet. Noen var mer tydelig og klare i sine formuleringer og benyttet færre ord. Andre brukte mange ord, snakket springende og benyttet mange gjentakende *vaneord*. Her var det viktig for meg å være tro mot min intensjon om å og gjengi samtale slik som de var, uavhengig av hvordan ting ble formidlet. Til slutt hadde jeg 50 sider tekst, basert på omlag fem timers samtale. Jeg var nå klar til å begynne å strukturere og sortere materialet.

I kvalitativ forskningstradisjon finnes det ulike analysemetoder man kan velge ut fra studieobjekt, og hva man ønsker å finne ut av. Bergstrøm & Borèus (2012, s.40) hevder at en godt gjennomført analyse hjelper en å belyse et samfunnsmessige problemer. Forfatteren redegjør for ulike metoder som kan benyttes innenfor tradisjonelle tekstanalytiske

hovedretninger, som for eksempel argumentasjonsanalyse og diskursanalyse. Jeg finner at min problemstilling ikke passer helt inn i noen av disse. Hensikten med min studie er å finne fram til hva rådgiverne er opptatt av når det gjelder skolen praksis. I tillegg ønsker jeg å studere maktrelaterte faktorer i skolen praksis. For å få til dette, er jeg avhengig av å finne fram til ulike tema som framtrer i materialet. Jeg ønsker også å se etter iboende maktstrukturer i skolens praksis, gjennom min bearbeiding av materialet. Jeg har derfor valgt å benytte *tematisk analyse* (Ryan & Bernard, 2003) som verktøy i analysearbeidet. Denne metoden benytter teknikker på tvers av ulike analysetradisjoner, og har fokus på å identifisere ulike tema i tekster. Forfatteren legger vekt på at det er viktig å redegjøre for hvordan man har gått fram for å etablere ulike kategorier og tema ((Ryan & Bernard, 2003, s.86).

Jeg vil videre gi en beskrivelse av hvordan jeg har gått fram i sortering og analyse av materialet, og knytte dissevalgene til relevant teori.

1. Spørsmål var merket med « I – for intervjuer», og svarene merket med en bokstav tilhørende hver enkelt informant, slik at jeg kunne holde dem fra hverandre selv om jeg delte teksten opp. Jeg er visuell som person, og får best oversikt ved å fysisk fargelegge og sortere ulike utsagn (Ryan & Bernard, 2003, s.95). Jeg startet derfor med å fargelegge budskapet med ulike fargekoder, basert på om svarene pekte mot politiske-, strukturelle-, eller aktørmessige faktorer som bidrar eller vanskeliggjør mestring. Noen av ytringene fikk flere farger, fordi de inneholdt flere av elementene. Videre tenkte jeg først å dele opp teksten og samle de ulike fargekodene. Jeg innså raskt at dette førte til manglende oversikt og kaos.
2. Jeg samlet derfor først like tema (Ryan & Bernard, 2003) ut fra spørsmål og svar på tvers av de 4 intervjuene. Jeg lagde mapper med overskrifter som *hindringer, diskusjoner, personer som bidrar, aktiviteter som bidrar/hindrer og fortellinger om elever som har utviklet mestring* osv. Fargekodene fulgte med da jeg klippet opp arkene etter dette systemet.
3. Det neste steget var å samle mapper som omhandlet de samme temaene. Jeg så at tema *hindringer, diskusjoner* og *ting jeg vil beholde eller endre*, samstemte med tema i mappene som *aktiviteter, personer* og *ting som bidrar/hindrer til mestring*. Slik kunne

jeg redusere antall mapper, og til slutt sitte igjen med få mapper merket med overordnede tema, som for eksempel  *vurdering, organisering av undervisning, overgang til VGS og arbeid* osv. I tillegg satt jeg igjen med noen mapper som inneholdt materiale som omhandlet alle disse temaene. Dette gjaldt blant annet og  *personer som bidrar*.

4. Jeg satt til slutt igjen med tre mapper som hadde overskriftene;  *undervisning og vurdering, skolens fellesarena og overgangen til videregående skole og arbeid*. Jeg tok nå for meg innholdet i hver mappe. Først sorterte jeg utsagn i forhold til om de hørte hjemme på politisk-, strukturelt- og aktørnivå. Noen havnet i sonen mellom to av nivåene. Så gikk jeg i gang med å granske sitatene mer grundig. Jeg lette etter repetisjoner, metaforer, likheter og forskjeller, og også etter hva som ikke ble snakket om (Ryan & Bernard, 2003, s. 86-93; Kvåle, 2015, s.264) I tillegg til dette lette jeg etter utsagn som relaterte seg til Boudieus teori, slik jeg oppfattet det (Ryan & Bernard, 2003, s.93). Et eksempel på dette er når rådgiver snakker om at et fag eller yrkesvalg har høyere  *status* enn et annet. Jeg var opptatt av å ikke ha for stort fokus på dette så tidlig i analysearbeidet, med tanke på at teorien ikke skulle farge analysearbeidet i for stor grad (Ryan & Bernard 2003, s.94).
5. Jeg lagte et skjema med de tre overnevnte nivåene på den horisontale linjen, og mine intervju spørsmål/teoretiske begreper på den vertikale. Skjemaet ble så fylt med ulike sitater og meningsfortattede tema (Kvåle, 2015, s.233), der jeg oppfattet at de hørte hjemme. Ved siden av skrev jeg mine refleksjoner knyttet til innholdet i de ulike feltene. Dette gjorde jeg for å komme i posisjon til å analysere teksten i lys av teori (Kvåle, 2015).
6. Når dette var gjort, laget jeg et reflekterende skjema der jeg tegnet mer assosiative figurer og akser. Dette bildet ble mitt metaperspektiv på materialet, som jeg hadde studert i detalj (Ryan og Bernard, 2003, s.99). Dette gjorde jeg for å få overblikk over materialet, og forsøke å finne fram til sammenhenger eller motsetninger på tvers av de ulike temaene, og på tvers av teori og data. Ettersom jeg fortsatte analysearbeid på detaljnivå, gikk jeg tilbake til meta-arket med jevne mellomrom og tegnet/skrev. Denne måten å jobbe på, kan sees i sammenheng med en hermeneutisk fortolknings tradisjon (Kvåle, 2015, s. 237). Som tidligere nevnt, innebærer en hermeneutisk tilnærming til teksten å bevege seg fra del til helhet, og tilbake til del.

7. Til slutt laget jeg ett nytt skjema, ett skjema for hvert nivå; det politiske, det strukturelle, og det individuelle. Tre nye felt på den horisontale linje fikk overskriftene; *mitt materiale*, *teori*, og *annen forskning*. Denne måten kunne jeg analysere sitatene i lys av relevant forskning på feltet (Kvåle 2015).
8. De tre temaene ble til tre kapitler i oppgaven. Etter å ha skrevet et utkast, innså jeg at teksten ble for tung og oppramsende. Mitt ønske om å vise fram mye av materialet gjorde det vanskelig å få plass til analysen. Jeg valgte derfor å skille ut aktørnivået i de tre kapitlene og lage et eget kapittel om *relasjoner*. Jeg synes selv at teksten ble enklere å lese, og at analysen ble tydeligere på denne måten.

## 3.6 Studiens kvalitet

### 3.6.1 Innledning

I metodedelen har jeg klargjort hvilken forskningstradisjon mitt prosjekt kan plasseres i. Jeg har jeg samtidig pekt på hva begrepene validitet; gyldighet og relabilitet; generaliserbarhet kan bety i denne sammenhengen. Det pågår en debatt rundt relevansen av disse to begrepene i samfunnsfagligforskning. Østerud(1998) bidrar i denne debatten, ved å problematisere at metodekrav fra en positivistisk forskningstradisjon overføres til et konstruktivistisk paradigme. Østerud (1998) forslår å *dekonstruere dikotomien* mellom de to metodene, og tenke at ethvert forskningsprosjekt ikke befinner seg ved to ytterpunkter, men heller på samme skala mellom ekstremt kvalitativ- og kvantitativ forskning. Han foreslår å endre begrepene *ytre validitet* og *relabilitet* til *overførbarhet*. Dette krever at forskeren gir en så fullstendig beskrivelse av konteksten som mulig, slik at man får et godt vurderingsgrunnlag. Dette kan kalles *tykke* beskrivelser, og kan ette min mening sees i sammenheng med Kvåles (2015) krav om *transparens* eller *gjennomsiktighet*.

### 3.6.2 Validitet

I dette metodekapittelet har jeg forsøkt å gi en detaljert og gjennomsiktig beskrivelse av alle valg og avgjørelser som er tatt underveis i planleggingsfase, gjennomføring og analyse. Samtidig vil jeg understreke at hvis jeg hadde tatt andre valg underveis i prosessen, kunne resultatet ha blitt et helt annet. Dette gjelder for eksempel valg av teori. Det at jeg valgte

Bourdieu som redskap i analysearbeidet, er for eksempel ikke tilfeldig. Min oppvekst og arbeidserfaring ligger til grunn for valget, og preger min forståelse og anvendelse teorien (Gadamer, 1990). Teorien ga *gjenklang* i meg, da jeg fikk den presentert. Dette kan ha bidratt til å gjøre meg *blind* for andre aktuelle tilnærminger i prosjektet. Jeg har forsøkt å være bevisst på dette, ved å sette meg godt inn i teorien, og tydeliggjøre valget og den teoretiske plattformen i oppgaven. Jeg brukte også god tid på utformingen av intervju spørsmålene, for å sikre meg om at de ikke ledet informanten i noen retning. Målet var å få fram tema som informanten var opptatt av når det gjelder skolens praksis og mestringsaspektet. Jeg ønsket ikke at de skulle snakke om det jeg ventet å få høre. Valideringen av intervju spørsmålene ligger i at jeg diskuterte dem med veileder, og at jeg har lagt dem som vedlegg i oppgaven (Ryan & Bernard, 2003, s.104).

Valg av analysemetode og bearbeidelsen av materiale er også et resultat av både bevisste og ubevisste valg. Måten jeg har sortert materialet, og temaene jeg har valgt å analysere er et produkt av min førforståelse. Det ligger ikke klar ulike temaer i en tekst, som venter på å bli oppdaget (Ryan & Bernard, 2003). En måte å sikre validitet i analyseprosessen, er å sørge for at leseren kan følge de ulike stegene jeg har foretatt underveis (Ryan & Bernard, 2003, s.103). Dette setter leseren i posisjon til å bedømme kvaliteten på analysen. Jeg har forsøkt å beskrive analyseprosessen, uten å gå i detaljer. I tillegg har jeg tatt inn en stor mengde sitater i teksten. *For* mange, vil kanskje noen mene. Dette har jeg gjort bevisst, fordi jeg ønsker at leseren skal få direkte kontakt med informanten, og det de forteller. Når man leser oppgaven, kan sitatene gi mulighet for å se andre sider og momenter ved temaene, enn de jeg har festet meg ved. Samtidig kan det gi mulighet for å ta stilling til om man forstår teksten på samme måte som meg.

Da jeg sorterte materialet, slo det meg at mange av sitatene pekte i samme retning. De fleste sitatene kunne plasseres inn under felles overskrifter. Jeg fant også få motsetninger i materialet. På den ene siden kan dette bety at jeg har lett etter de poengene som jeg ønsker å finne. På den annen side kan det rett å slett bety at informantene har relativt like oppfatninger om skolens praksis, og er opptatt av de samme temaene. Kvåle (2005) peker på at validering handler om å ha et kritisk syn på sine egne tolkninger. Dette kan innebære for eksempel å la informantene bekrefte sine uttalelser, og å involvere dem i analyseprosessen. Et motargument mot å gjøre dette, er at det kan forhindre nye tanker og ideer (Ryan & Bernard, 2003, s.104). Mitt utgangspunkt er å møte informantene som erfarne fagpersoner med viktig kunnskap på feltet. Jeg har ikke til hensikt å møte dem med mistenksomhet eller skepsis (Kvåle 2015).



Målet er blant annet å gi dem en *stemme* i forskningen på feltet. Samtidig er også poenget med min analyse å sette fokus på *ubevisste* holdninger og praksis som kan påvirke skolen som mestringsarena. De som befinner seg i skolen, kan selv ha vanskelig for å oppdage slike fenomen. Dette er en av årsakene til at jeg ikke har involvert informantene underveis i tolkningsarbeidet.

Spørsmålet til slutt er da om metoden jeg har benyttet og redegjort for, har fungert godt med tanke på å finne svar på min problemstilling. Jeg mener selv at funnene jeg har kommet fram til kan gi en ny forståelse for hva som kan bidra til, eller hindre mestring i ungdomstrinnet. Jeg har også vært åpen om ulike valg og metoder jeg har benyttet for å komme fram til mine funn. Samtidig vil jeg igjen understreke at dette er ett av mange mulige perspektiver på skolen praksis.

### 3.6.3 Relabilitet

Relabilitet kan oversettes med *gyldighet* eller *overførbarhet* (Kvåle, 2015; Østerud, 1998). Østerud (1998) problematiserer kravet om overførbarhet i kvalitativ forskning, fordi den er sosial av natur, og ikke kan måles i objektive størrelser eller tall. Intervjuet som verktøy er vanskelig å repetere, fordi det unikt, bundet av tid og sted og av de personene som deltar. I avsnittet om utvalg, diskuterte jeg hvorvidt mine funn kan være gyldige for bynære skoler i Østfold. Jeg kom til at utvalget kan ansees å være representativt for denne type skoler. Spørsmålet er om funnene også være gyldige for andre skoler i Østfold, eller i andre fylker? Norske skoler har en del felles trekk, ved at de har den samme læreplanen og noenlunde like økonomiske rammer. Det samme gjelder de videregående skolene. På den andre siden vil det sosio-økonomiske grunnlaget rundt skolene være ulikt. Tradisjoner og verdier likeså. Dette kan påvirke skolen som felt. Det er derfor stor sannsynlighet for at jeg vil få en større variasjon i materialet hvis jeg gjennomfører det samme intervjuet i andre norske fylker.

I tematisk analyse gjelder spørsmålet om relabilitet om kodene man benytter på materialet knyttes til momenter som omhandler det samme (Ryan & Bernard, 2003). I min studie har jeg samlet utsagn som jeg oppfatter handler om de samme temaene. Det kan være vanskelig å være sikker på om jeg tolker budskapet i sitatene korrekt, fordi en tolkning alltid vil være farget av min egen førforståelse. Det er også umulig å *bevise* relabilitet i analysedelen i etterkant. Det at jeg har tatt med mange sitater i teksten kan bidra til åpenhet rundt *hvordan* materialet er sortert og tolket.

Til slutt vil jeg oppsummere diskusjonen om validitet og reliabilitet med å trekke frem Hatch (2012), som poengterer viktigheten av at forskeren tar stilling til sin ontologiske og epistemologiske plassering. Slik jeg ser det, vil denne påvirke hvordan funnene blir etablert, forstått og anvendt. Dette synet understøttes av Kleven (2007, s. 221), som hevder at all forskning er et resultat av ontologiske betraktninger, men også ulike ideologier, interesser, verdier, håp og ønsker. Forfatteren hevder at det ikke er de ulike valideringsverktøy som benyttes i forskningen som er avgjørende, men hvordan funnene blir forstått og benyttet.

Som det framgår av diskusjonen over, kan funnene i min studie ikke overføres direkte til andre skoler eller fylker i Norge. Samtidig vil jeg hevde at jeg har satt fokus på prosesser og maktstrukturer som kan gjenkjennes på ulike måter i alle skoler. Hensikten med studien er blant annet å bevisstgjøre meg selv og andre på hvordan *doxa* i skolen påvirker feltet som mestringsarena for ulike elevgrupper. En forståelse av dette kan bidra til at leseren blir mer bevisst på egen praksis, og på det feltet han eller hun arbeider i.

#### **3.6.4 Etiske betraktninger**

I alle forskningsprosesser er det viktig å være bevisst på hvilket ansvar man har som forsker. Jeg må tenke gjennom hvilken hensikt jeg har med studien, og hvordan den kan påvirke de involverte, som for eksempel informantene. Kvåle peker på fire viktige etiske aspekter. Det er kravet om informert samtykke, konfidensialitet, konsekvenser og forskerens rolle (Kvåle, 2015). I dette avsnittet skal jeg redegjøre for mine valg og refleksjoner rundt disse.

Når det gjelder konfidensialitet, har den Nasjonale forskningsetiske komite utarbeidet retningslinjer for humaniora og samfunnsfag (NESH,2006). Disse setter kriterier for blant annet hensynet til personvern og informert samtykke. Ut fra disse retningslinjene har jeg vurdert at jeg det ikke er påkrevd å melde inn mitt prosjekt til norsk datatjeneste. Jeg har tatt opp intervjuene på lydfil uten at opptakene er koblet til person. Transkriberingen er også utført uten navn og annen informasjon som kan knytte innholdet til konkrete personer eller skoler. Jeg har oppbevart materialet på min private pc som er passord-beskyttet. Østfold er ikke stort, og en leser kan lett gjenkjenne opplysninger i sitater som kan knyttes til en spesiell skole. Det er enkelt å lokalisere en person, når man vet at det som regel er kun en rådgiver per skole. Dette har jeg tatt hensyn til ved å utelate sitater som kan knyttes til spesielle forhold ved skolen, som for eksempel organisering av ledelse eller konkrete hendelser.

Informantene signerte en samtykkeerklæring før intervjuet. Der sto det at de godkjenner at materialet kan benyttes til forskning, og en eventuell publisering av dokumentet. De har også skrevet under på at de kan velge å trekke sitt bidrag i prosjektet til enhver tid. En av informantene har ønsket å lese gjennom oppgaven før en eventuell publisering, noe jeg selvfølgelig aksepterte.

Jeg har reflekter over hva konsekvensen kan være ved en offentliggjøring av oppgaven. Mitt ønske er at selvfølgelig at den kan bidra til en positiv utvikling i ungdomstrinnet. Jeg har også stil meg spørsmålet om hvordan den kan påvirke informantene (Kvåle, 2005, s.107) Vil det oppleves positivt for dem å lese den, eller å la andre lese den? På den ene siden kan noe av innholdet kanskje provosere det pedagogiske miljøet i skolen, og dermed skape et anstrengt forhold mellom til rådgiver og lærere. På den annen side har jeg konkludert med at rådgivermiljøet kanskje vil oppleve dette som produktivt. Gjennom prosjektet har de fått en stemme i den pedagogiske debatten, og en mulighet til å synliggjøre sitt perspektiv på ungdomsskolens praksis. For å ivareta målet om å få en konstruktiv debatt og utvikling, har jeg utelatt noen enkelte sitater som er spesielt skarpe og kritiske.

Når det gjelder min egen rolle i forskningen har det vært viktig for meg å være gjennomsliktig i analyseprosessen. Kanskje nettopp fordi materialet, slik jeg oppfatter det, peker relativt tydelig i en retning. Dette i kombinasjon med mitt engasjement for ungdom som strever i skole og arbeid, bidrar til at jeg har vært opptatt av å få fram rådgivers stemme, og ikke min egen i analysen. En ulempe med dette kan være at jeg blir noe utydelig i presentasjonen av mine funn.

En forsker står i en maktposisjon overfor informant og publikum (Hatch, 2002). Makt til å ta fram et poeng foran et annet, og makt til å velge en teori foran en annen. I bunn og grunn handler dette om å ha troverdighet og integritet. Det viktig å vise respekt i møte med informanten og i arbeidet med datamaterialet. Integritet handler også om og være åpen om valg man tar underveis i prosessen ( Kvåle 2015). Jeg håper at min framferd og mitt arbeid oppfyller dette kravet.

## **4.7 Sammenfatning**

I dette kapitlet har jeg redegjort for hvilke metoder og strategier jeg har benyttet i min studie, og hvorfor. Jeg har plassert med selv i en fenomenologisk forskningstradisjon som baserer seg på en *sosialkonstruktivistisk* verdensanskuelse. Det betyr at jeg utelukker

muligheten for å finne fram til en *absolutt* sannhet. Jeg tar også i betraktning min egen rolle i forskningsprosessen, og at mine *fordommer* spiller en vesentlig rolle. Jeg har valgt en kvalitativ tilnærming til forskningsobjektet, og intervju som verktøy for å innhente informasjon. Det er gitt en begrunnelse for hvordan jeg har funnet fram til de fire rådgiverne som er intervjuet, og en beskrivelse av hvordan innhenting av data har foregått. Jeg har begrunnet valget av *tematisk* som analyse som redskap i analysearbeidet, og gitt en detaljert beskrivelse av de ulike stegene jeg har foretatt i analysearbeidet og hvorfor. I min drøfting av studiens kvalitet trekker jeg fram viktigheten av å være *gjennomslutning* framstillingen av prosjektet og gi tydelige begrunnelse for valg som er foretatt underveis. Jeg problematiserer muligheten for å kunne *overføre mine funn* til andre liknende felt, og peker samtidig på hvordan studien benyttes for å belyse aktuelle tema. Hensikten med studien er blant annet å bevisstgjøre meg selv og andre på hvordan *doxa* i skolen påvirker feltet som mestringsarena for ulike elevgrupper. En forståelse av dette, kan bidra til at leseren blir mer bevisst på egen praksis, og på det feltet han eller hun arbeider i.

## 4. Analyse

### 4.1 Innledning

Som skissert i innledningskapittelet, har jeg sortert data ut fra tema som omhandler prioriteringer i undervisningen på politisk-, strukturelt- og aktørmessig nivå. Jeg har lett etter eksempler på praksis som påvirkes direkte av politiske prioriteringer, strukturelle variasjoner og prioriteringer i skolens organisering og undervisning, og til slutt, ulike aktørers rolle når det gjelder å bidra til mestring for elevene i skolehverdagen. Disse tre nivåene studerer jeg ved hjelp av begrepene kapital, doxa og habitus. Hensikten er å finne fram til konkrete og mer bakenforliggende faktorer som bidrar til eller hindrer mestring i ungdomstrinnet og i overgangen til videregående skole.

I analysearbeidet har jeg funnet fire framtrædende hovedtemaer. Disse har jeg kalt *undervisning og vurdering, skolens fellesarena, relasjoner og yrkesperspektivet*. I dette analysekapittelet er hvert av hovedtemaene benyttet som overskrift for fire underkapitler i samme rekkefølge. Annen forskning som kan belyse tema, tar jeg inn i den avsluttende drøftingen, som kommer i det siste kapittelet.

### 4.2. Undervisning og vurdering – innenfor eller utenfor boksen?

#### 4.2.1 Innledning:

Problemstillingen for prosjektet, og forskningsspørsmålene jeg har utformet, stiller blant annet spørsmål om hvilken kapital som prioriteres i ungdomstrinnet gjennom politiske føringer, og i skolens undervisningspraksis. Store deler av intervjuene jeg har gjennomført handler om skolens organisering, og om undervisning- og vurderingspraksis. Rådgiverne beskriver hvordan de jobber med å forbedre undervisningen, blant annet ved samarbeide på tvers av fag og klasser. De gir uttrykk for hvilke rammebetingelser som bør være til stede for at skolens skal kunne legge til rette for gode mestringsopplevelser og hvilke utfordringer de møter knyttet til dette arbeidet. I materialet finner jeg et ønske om å frigjøre seg fra de stramme føringene som legges av læreplanen. Skolen jobber mot en mer helhetlig undervisning, og informantene ønsker et større innslag av praktiske- og estetiske elementer i undervisningen. De mener at dette kan bidra til mestring for en større gruppe av elevene. I

dette kapittelet setter jeg altså fokus blant annet på hvordan politisk-, og strukturelt nivå gjennom læreplan og karakterkrav påvirker skolen pedagogiske praksis. Første del av kapittelet tar for seg hva informantene forteller om skolens undervisning, og deretter hvordan de beskriver skolens vurderingspraksis. Jeg utforsker uttalelsene i lys av Bourdieus begrepsapparat. Dette gjør jeg for å se om jeg kan finne uutalte sannheter som påvirker skolens prioriteringer i det pedagogiske arbeidet.

#### 4.2.2 Undervisning

I dette avsnittet analyserer jeg data som handler om undervisningspraksis i ungdomstrinnet. Dette gjør jeg ved å stille spørsmål om hvilken kapital skolen prioriter organisatorisk, materielt og pedagogisk.

Kari: Det er jo noe vi som vi snakker om oss imellom, at det skulle vært mye mere praktisk estetisk. At man kan gjøre noe med hendene sine eller kroppen.... altså det er klart man kunne fått til mere sånne ting, men da må man tørre å tenke mye mere utradisjonelt- Tørre å gjøre mer av disse tingene i de andre fagene, for det er jo mulighet for det....Ja du kan si at vi har et såkalt kunnskapsløft, hvor det står en masse kompetansemål vi skal gjennom, og vi har også ofte det vi kaller tidstyver, hvor det skjer ting utenfor, så vi får ikke gjennomført timene. Så det blir på en måte stress i forhold til det å komme gjennom alle kompetansemålene i kunnskapsløftet, og det å tørre å gå litt utenfor...da er man redd for at hvis man gjør det, så rekker man ikke gjennom. Skjønner du- det tidspresset. For vi har jo et kunnskapsløft, og der står jo hva vi skal gjøre...

Rådgiver forteller her om at lærerne på hennes skole ønsker et større innslag av praktisk-estetiske aktiviteter i undervisningen. Utfordringen er mangel på tid til å forberede og gjennomføre dette. Informanten peker på kunnskapsløftet og læringsmål som en kilde til stress og tidspress. Hun hevder at det å «tørre å gå utenfor» kompetansemålene kan frigjøre tid til å legge til en mer kreativ og variert undervisning, som igjen kan bidra til mestring for flere elever. Flere av informantene snakker om *mangel på tid*;

Knut: Ja, dybdelæring er jo absolutt noe jeg føler at vi i skolen må gjøre mer av, for sånn som det er nå så skal vi haste gjennom pensum, ikke sant.....når vi har kommet godt i gang med noe, skal man liksom hoppe videre i stedet for å dykke ned igjen.

Erik: Ja, for alle kan jo mestre noe ikke sant..det er jo spesielt for de svake da, når du sliter med å henge med, når du går såpass fort framover. Asså, man fåkke stoppa opp og tenkt over ting da, ja.

Her peker en annen informant på at pensum skaper stress, og oppleves som et hinder for å gå i dybden i undervisningen. Han hevder at *de svake elevene* trenger tid til å stoppe opp å tenke gjennom ting. Jeg tolker disse uttalelsene som et uttrykk for at kunnskapsløftet legger til rette for elever som trives med, og mestrer rask progresjon og «tradisjonell klasseroms-undervisning». Elever som lettere tar til seg kunnskap gjennom fordypning, eller en mer

praktisk rettet undervisning, vil kanskje ikke få samme progresjon i dagens undervisningssituasjon. Disse elevene betegnes, av rådgiverne, som de *svake elevene*. I tråd med kapital og doxa begrepet til Bourdieu (Bourdieu & Champagne, 1996), er det naturlig å stille spørsmål om kunnskapsløftet, med sine mål og føringer, indirekte bidrar til å skape *svake og sterke* elever. Som tidligere nevnt viste Bourdieu hvordan den franske skolen tilla elevene visse egenskaper basert på hvordan de mestret undervisningen. I sitatet over tillegger informanten, ubevisst, karaktertrekket *svak* om en gruppe elever. Dette gjøres på bakgrunn av manglende mestring i en *teoritung* undervisningsform.

Til tross for mangel på tid og press på pensum, forteller informantene om et aktivt arbeid mot en mer helhetlig undervisning. På strukturelt nivå, legger de vekt på hvordan skolene deres jobber med å utvikle en mer tverrfaglig, elevstyrt og tilpasset undervisning;

Knut: Ja så er det sånn at vi prøver å koordinere med andre fag, sånn at det blir tverrfaglig, for det er et satsingsområde i skolen også....det går litt på motivasjonen til elevene, for i en del fag så føler elevene at de merker jeg i hvert fall at de sliter med å motivere seg i en del fag rett og slett....ja, jeg ville forsterke at vi kunne jobbe mer på tvers av fag...vi er fortsatt veldig opptatt av faget vårt. At vi kunne være mye mer tverrfaglige da...nei, det blir generelt sånn praktiske hjelpemidler da, sånn visualisere ting og sånn. Og la elevene jobbe med noe, bruke hendene kanskje.....ja sånn type casejobbing og problemløsning og sånn type tenking da. Nei, for da er det ofte ikke, altså det er ikke noen fastlåst fasit, sånn at man kan tenke litt utenfor boksen, rett og slett. Sånn at elevene kan komme opp med gode løsninger som nødvendigvis ikke læreren har tenkt på heller, ja, at man har litt større spekter da.

Her forteller informanten om tverrfaglige tema og casearbeid. Samtidig hevder en at det er utfordrende å få til dette, blant annet fordi lærere generelt er opptatt av *sine* fag. Gevinsten ved å få til en mer helhetlig undervisning synes å være at elevene opplever undervisningen mer meningsfylt og nyttig. At oppgaver og stoff er knyttet til konkrete tema som kan overføres til det virkelige livet. Dette kan bidra til å øke mestring og motivasjon for flere elever. I tillegg mener en informant at en slik undervisningsform kan hjelpe elevene til å *tenke utenfor boksen*. Dette framheves som en kontrast til tradisjonell læring som en reproduksjon av svar og løsninger som lærer eller læreplan har tenkt ut i forkant. Uttrykket *utenfor boksen* benyttes av informanten i overført betydning. Flere av informantene snakker om å *gå utenfor* for eksempel fag, planer, eller det som oppfattes som *vanlig* praksis. I denne analysen vil jeg videre bruke begrepet *utenfor boksen* i overført betydning på praksis som bryter med det som oppfattes som *vanlig* eller *korrekt* undervisningspraksis.

Basert på informantenes fortellinger oppfatter at praksis i ungdomstrinnet er i en dreiningsprosess mot undervisning som kan bidra til mestring for en større gruppe av elevene.

Det er fokus på kreativitet og variert tenkning og problemløsning knyttet opp mot praktiske og livsnære tema, som ikke begrenset av et kunstig definert *fag*. En utfordring, ifølge informantene, er at det kan være krevende for lærere i ungdomstrinnet å tenke *utenfor boksen* av sine egne fag. Med dette mener jeg at de ulike *fagene* i ungdomstrinnet har eksistert over tid, og det kan kanskje tas som en selvfølgelighet blant lærere at nettopp disse fagene er selvstendige enheter, som hver for seg er nødvendige og viktige å lære og å vurdere. Her kan doxa-begrepet bidra til å forstå hvordan etablerte begreper og fenomen tas for gitt, som ubevisste sannheter og verdier innenfor et felt. De ulike fagene kan representerer her kategorier og bokser, som deler opp og begrenser en helhetlig forståelse og læringsprosessen. Disse kategoriene kan gjøre det vanskelig å se meningen med det som skal læres, og å knytte stoffet til elevens virkelighet. Er det mulig å tenke skolen delt opp på en annen måte? Rådgiver sier at det krever mot og viljestyrke, å gå utenfor de oppsatte rammene i pensum, og bedrive såkalt utradisjonell undervisning. Jeg tolker at fagene representerer doxa, og en usynlig maktfaktor i ungdomstrinnet, ved at de krever fokus og tid hver for seg, kjemper om plass og vektlegging, og *tvinger* lærere inn i en stram og tradisjonell undervisningspraksis.

#### 4.2.3 Vurdering og kartlegging

På spørsmål om skolen møter noen utfordringer i arbeidet med å legge til rette for mestring, peker flere av mine informanter på karakterer. I dette avsnittet analyserer jeg materialet som peker på ulike sider ved vurderingspraksis i skolen, og hvordan prioriteringer som foretas på kan påvirke elevenes mestring.

Erik: ...det at de må ha karakterer. Jeg tenker det å ha en arena uten å måtte tenke karakter. Det ville ha gitt en helt annen arena for elevene. Et annet fokus på den vurderingsgreia. Det å få oppleve mestring uten at mestring er knytta det til karakter.

Knut: Ja, for det er jo et konstant stress-situasjon elevene på en måte jobber under, da. Så det er en sånn totalpakke med stress, det merker vi veldig godt.

Erik: ... har klare framtidsdrømmer. Og ho ser at drømmen kanskje ikke er innen rekkevidde, at ho ikke kommer inn på neste år på VGS. Selv om ho jobber som bare den...der er det karakterer som stopper henne, så hadde det ikke vært så høye krav til karakterer..... Jeg ser at vi må ha karakterer, jeg skjønner det. Men det er en bremse, en voldsom bremse.

Her oppfatter jeg informantene relativt samstemte i å peke på karakterer som en «stressfaktor» og en «bremse» i forhold til det å oppleve mestring. I det siste sitatet forstår jeg det slik at informanten mener at karakterkravene virker mot sin hensikt når det gjelder å motivere eleven



til å jobbe mot målet sitt. Nasjonale prøver (fagtester i norsk, matematikk og engelsk på landsbasis) blir også framhevet som en viktig faktor i vurderingsarbeidet;

Trine: I vår skole blir det brukt som et verktøy som det er, og derfor syns ikke folk det er så hakkande gæli heller. Sånn som det var før, med aviser og rangering og rektor får lønn etter resultater osv...ikke bra...» «Hvorfor ikke bra?» « nei hva gjør de da, øver de for å mestre bra på nasjonale prøver, og hva viser det for noe? Det viser ingen ting. Det viser at de øver til en prøve. Det er jo ikke meningsfylt....nei vi bruker litt tid til å jobbe med eksempeloppgaver, men ikke noe sånn..bare litt uka før, for at elevene skal bli minna på formen. Og udir har jo sagt nå at man kan se det som en del av undervisvurderinga- uten å sette karakter...

Informanten ser nasjonale prøver som et nyttig verktøy, forutsatt at det brukes *riktig*. Hun peker på forskjellen mellom det å øve for å få gode resultater på offentlige målinger, eller og å teste elevene for å finne ut hva de kan jobbe mer med. Hvis jeg sammenstiller uttalelsene om karakterer og nasjonale kartleggingsprøver, forstår jeg det dithen at måling og karaktersetting brukt for å finne nivå og retning, kan bidra til mestring og motivasjon for videre læring. Utfordringen oppstår når karakterkravene blir for høye, og nå de skal benyttes som inngangsbillett til videregående skole. Det antydes også at et stort pensum som vurderes med karakterer, fører til stress og dalende mestringsfølelse for en del elever.

Kapital-begrepet (Bourdieu, 1983; Bourdieu & Champagne, 1996) kan anvendes for å forstå diskusjonen om karakterer og nasjonal testing. Et spørsmål som vil være naturlig å stille i denne sammenheng er *Hvilke kvaliteter og ferdigheter er det som måles? Eller hvilken kapital blir vektlagt når karakterene settes og målingene utføres?* Ved å måle utvalgte fag og gjennomføre overvekt av teoribaserte skriftlige og muntlige prøver, sendes et indirekte budskap til elevene om hva som er viktig og verdifull kunnskap og ferdighet. Nasjonale prøver vektlegger teoretiske fag, eller det som i videregående skole kalles *felles fag*. Ifølge informanten har skolen deres funnet en fruktbar måte å benytte prøven på. Mitt spørsmål blir da om elevene som presterer best for eksempel i praktisk estetiske fag, indirekte lærer at deres mestring ikke er av samme viktighet eller verdi? I de foregående avsnitt framkommer det også at det er liten tid til å legge til rette for praktisk og variert tilnærming i alle fag. Hvis dette er tilfelle, kan det tenkes at de samme elevene vil bli tapere også i «sine» favorittdisipliner.

Samtlige informanter forteller om *Vurdering for læring*, et prosjekt som er igangsatt av Kunnskapsdepartementet, og som jobbes med på alle nivåer i grunnskole og videregående skolen. Fokus her er å utarbeide vurderingskriterier i de ulike fagene på tvers av klasser, trinn og skoler. I tillegg er det fokus på å gi *tilbakemeldinger og framover-meldinger* til elevene. Disse skal ha fokus på hva de kan jobbe med, for å utvikle seg og forbedre sine resultater. På

mitt spørsmål om hva skolen har hatt fokus på den siste tiden, trekker alle informantene dette som et positivt og nyttig verktøy i det pedagogiske arbeidet;

Trine: Men altså de elevene jeg har hatt selv, har på en måte sagt at når vi har startet med det her «vurdering for læring», at når vi har hatt konkrete vurderingskriterier og at vi er nøye med måla, hva vi skal lære...at det er forutsigbart det der. Det er viktig. Da vet man også hva som forventes på de ulike nivåene da.....ja da skjønner de litt mer også av både hvorfor de får de karakterene de får, også skjønner de litt mer om hva som forventes da

Knut: Jeg syns i hvert fall det at når det gjelder vurdering for læring, at elevene har blitt mye flinkere til å på en måte ha fokus på ting de kan gjøre noe med da, altså ikke bare på en tilbakemelding, også står fast på sammen sporet neste gang, ikke sant.

Jeg oppfatter at informantene vektlegger at tydeliggjøring av mål og kriterier hjelper elevene til å erkjenne sine faglige styrker og svakheter, og gjennom egen refleksjon, komme fram til hva de kan gjøre for å utvikle seg. Dette bidrar til å aktivisere selvstendige tankeprosesser, gjøre elevene trygge, samt øke motivasjon og mestringstro. En rådgiver snakker også om hvordan dette arbeidet kan virke motiverende for elever som strever med skolen;

Erik: Ja, det må være noe som er oppnåelig da, i de tilbakemeldingene. Og med forslag på hvordan de kan løse det videre. Og at de forslaga er innenfor rekkevidden demmes. Og at de ser at de kan få det til....og det er jo særlig viktig tenker jeg, for de som sliter med andre ting...da er det viktig at de kan få noe som de kan nå, ikke alt for langt fram.

Her påpeker informanten at elever kan oppleve mestring ved å få målene delt opp, slik at de oppleves *innenfor rekkevidde*. Målene må altså være tilpasset den enkelte elev, samtidig som de hjelpes til å erkjenne sin faglige *kapital*.

#### **4.2.4 Sammenfatning:**

I intervjuene ser jeg at informantene, på den ene siden, framhever undervisning *utenfor boksen*. Undervisning som bryter med den *vanlige* klasseromsundervisningen, blant annet ved at den inneholder større innslag av praktiske-, og estetiske elementer. Undervisningsopplegg som går på tvers av fagene, og som vektlegger andre ferdigheter enn de som framheves *klasserommet* ønsker informantene mer av. De ønsker også mer tid for elevene til fordype seg i noen områder, og å dyrke individuelle interessefelt. De har behov for autonomi og rom til å tenke selv, og finne kreative løsninger, ifølge rådgiverne. Ikke reproduere ferdigtygget kunnskap. Det kan innebære at produktet av læringsprosessen også vil havne *utenfor boksen*. Læreplanmål og pensum er en kilde til stress i skolehverdagen. Det blir ikke nok tid til å forberede kreativ undervisning. Det er viktig å sørge for at elevene har vært gjennom det stoffet som skal måles.

På den annen side hører jeg at arbeidet med å sette tydelig mål og kriterier for elevene er viktig. Når eleven setter seg mål som er innfor rekkevidde, vil de kunne oppleve større grad av mestring. Det kan synes som om det er en motsetning mellom disse to fokusområdene. På den ene siden å «sprengne rammen for tradisjonell tenkning om undervisning og fag, og samtidig utarbeide vurderingskriterier som skal være like for alle. Hvordan kan det lages en standard for å måle uforutsigbare resultater? Ligger noe av svaret på dette spørsmålet i å oppvurdere flere former for kapital? Praktiske ferdigheter, kreativitet og samarbeid er nevnt i materialet. Evne til nytenkning og fordypning likeså. På den annen side vil utfordringen med en mer individuell vurderingsform, som vektlegger den enkelte elevens utvikling og progresjon, være vanskelig å kombinere med karaktersetting og inntak i videregående skole, slik det fungerer per i dag.

### **4.3 Relasjoner – Tro på eleven**

#### **4.3.1 Innledning:**

Skolens organisering og undervisning utføres av lærere i møte med elever. De konkrete handlingene som utføres i skolehverdagen og måten de utføres på, er en del av aktørnivået i min analyse. Mine forskningsspørsmål har fokus på hvilken kapital som prioriteres blant aktørene i ungdomstrinnet, og hvordan dette påvirker elevenes mestring. Jeg stiller også spørsmål om hvordan relasjonen mellom aktørene i skolen påvirker mestringsvilkårene. I intervjuene har jeg blant annet spurt rådgiverne om å fortelle om konkrete personer eller roller på deres skole, som de mener spesielt bidrar til å legge til rette for mestring hos elevene. Jeg har også spurt om de har noen suksesshistorier fra skolehverdagen, der elever har vist en positiv utvikling gjennom å oppleve mestring og hvorfor. I forhold til min problemstilling, er det interessant å finne fram til hva informanten mener skolen og lærerne har gjort konkret for å bidra til denne utviklingen. I intervjuene la jeg ingen føringer på *hvilke* elever vi skulle snakke om. Jeg brukte betegnelsen hele *elevgruppa*, nettopp for å indikere at informanten selv kunne velge hvem de ville fokusere på. Mitt fokus når det gjelder elevrollen, er hvordan rådgiverne beskriver elevene med sine ressurser og utfordringer, og hva de forteller om *relasjonen* mellom lærer og elev. Dette gjør jeg for å utforske hvordan relasjoner, eller møtet mellom ulike habituser i ungdomstrinnet kan fremme, eller hindre mestring for elevene (Bourdieu & Wacquant, 1983).

I dette hovedavsnittet analyserer jeg først hvilke elever rådgiver er opptatt av å fortelle om. Videre ser jeg på hva materialet sier om hvordan skolen møter disse elevene, og hvordan rådgiver beskriver relasjonene mellom ulike aktører. Til slutt analyserer jeg funnene i lys av teori om habitus, kapital og doxa.

#### 4.3.2 Elevenes mestring

Jeg finner at informantene er opptatt elever som ut fra måten de blir omtalt på, kan sorteres i to hovedkategorier. Det er de som viser *lav motivasjon* for skolearbeid, og elever som er preget av *psykososiale vansker*. Felles for elevene som er i fokus, er at de ikke mestrer deler av, eller den totale skolesituasjonen.

Beskrivelser som peker i retning av lav motivasjon, er slike som; «trives dårlig på skolen», «ga blanke i fag og lærere», «skulka mye», «var slitsom å ha i klassen», «gjorde ikke lekser», «sliter med å motivere seg i en del fag». Beskrivelser som tyder på psykososiale utfordringer, er beskrevet som; « fungerte ikke i vanlig klasserom», «ja mest angst da», «sliter med større grupper», «mye psykiatri her rett og slett», «de usynlige elevene», «selvfølelse under båten» og «ganske mye bagasje».

I et sosiokulturelt perspektiv formes og utvikles mennesker i samhandling med sine omgivelser. Som forklart i teoridelen, konkretiserer Bourdieu denne forståelsen gjennom begrepene «habitus og felt» og møtet mellom individer med større eller mindre grad av symbolsk kapital. Hvis jeg setter overnevnte kategorier inn i denne forståelsesrammen, finner jeg at både de umotiverte elevene og elevene som strever med psykiske utfordringer, kan være et produkt av feltet de deltar innenfor. Samtidig kan det også kan være en beskrivelse av kjennetegn ved individet. Manglende kapital blir av informantene beskrevet blant annet med «svake skriftlige ferdigheter», «lykkes bedre i dem praktiske faga», «teorivake elever» og «fungerer ikke vanlige klasserom», «og trives ikke i vanlig undervisning».

Slik jeg tolker disse uttalelsene handler dette i hovedsak om elever som mangler kapital som kreves for å mestre undervisning med vekt på teori og abstraksjon. Dette kan sees i sammenheng rådgivernes uttalelser om at skolen er for *teoritung*, og at det er for liten tid og bemanning til å forberede og gjennomføre undervisning med vekt på kreative, praktiske og estetiske aktiviteter. Flere av fortellingene om elever i mine intervjuer beskriver prosesser der

elever endrer sin adferd og oppfattes annerledes av sine omgivelser som et resultat av at de erfarer mestring på andre «felt» enn tidligere.

Erik: (...)vi hadde en elev som ikke trivdes på skolen, fikk ikke til, ga litt blanke i fag og lærere. Men var ingen drittsett altså. Men det var mange lærer som synes han var litt slitsom å ha i klassen Men så uttrykte han ønske om å jobbe. Så vi fikk til en avtale med Kiwi. Så i begynnelsen ble han satt på flaskerommet, og så hadde vi kontakt med sjefen på butikken som ganske raskt var over seg over denne gutten. Det var en arbeidsom gutt, sosial hyggelig mot de ansatte og kunder. Etter hvert fikk han mer og mer ansvar (...) ble spådd en lysende framtid i butikkjeden. Dette hadde litt innvirkning på skolen og. Han fikk på en måte en identitet av at han fikk til noe, sånn..og det siste året var han overhodet ikke den drittsekken som han ble oppfattet som før. Så han gikk ut herfra med greie karakterer, og kom inn på tømmerlinja- der er han på god vei til å fullføre en utdanning.

Denne historien illustrerer, slik jeg forstår det, hvordan individet formes i møtet med et felt. I butikken er andre ressurser og kapital etterspurt enn i klasserommet. Kanskje føler han seg mer *hjemme* blant de ansatte og med oppgavene han blir satt til. Samarbeidet og felleskapet på arbeidsplassen gir positiv støtte til eleven. Jeg tolker at eleven opplever denne måten å lære på, som mer meningsfylt og nyttig enn skoleundervisningen. Dette motiverer til innsats, som igjen fører til mestring og læring. Gutten høster anerkjennelse for jobben han utfører, og opplever at han *får til noe*. Denne positive prosessen bidrar til at eleven endrer sin adferd også på skolen. Lærerne får en annen elev tilbake, enn den de trodde de kjente fra før. De skolefaglige prestasjonene bedrer seg også, som et resultat av arbeidsutplasseringen. Guttens indre monolog om seg selv har endret seg. Han har opparbeidet en tro på egen mestring og verdi. Dette skjedde ved at skolen plasserte eleven i et felt som anerkjente hans ressurser og kapital.

Informantene trekker også fram elever som strever med skolens sosiale setting. Psykososiale utfordringer framheves som en viktig årsak til dette. Psykiske lidelser kan oppstå som resultat av medfødt sårbarhet, stressbelastning, traumer, omsorgssvikt, eller en kombinasjon av disse (Svare & Klemsdal, 2011). I skolesammenheng kan stress relateres til skolefaglig prestasjonspress, og det å mestre relasjoner og den sosiale settinger. Min tolkning er at evnen til å mestre sosiale settinger i skolen, direkte eller indirekte, kan være et uttrykk for manglende symbolsk kapital. I hvilken grad elevene har oppøvd sin evne til å omgås, forstå og tilpasse seg andre mennesker, synes å være viktig i møte med skolen. Ifølge Bourdieu er det også viktig å vite *hvordan* man skal omgås lærere og medelever. Det handler her om kulturell og økonomisk kapital som for eksempel språk og dialekt, kroppsspråk, klær og eiendeler, interesser og valg av venner. Det interessante ved denne logikken, er at den kapitalen som framheves i skolen både pedagogisk og sosialt, kan være ulik på forskjellige

skoler, og forskjellig fra *familiefeltet* eller andre felt som elevene beveger seg innenfor. I tråd med doxa-begrepet (Bourdieu & Champagne, 1996; Bourdieu, 2002), handler det altså ikke om *flinke* eller *sosialt oppegående* elever, men et møte mellom ulike habituser og ulike felt. Som jeg tidligere har pekt på, kan den sosial sårbarhet også handle om belastning i oppvekst og genetiske personlighetstrekk. Dette fritar ikke skolen for ansvaret til å inkludere alle. Kapital-begrepet forklarer hvordan feltet definerer normalen, og hva som anerkjennes som viktig og verdifullt. Han vektlegger også hvordan individet kan påvirke maktforholdet i feltet. Graden av stress en elev opplever i møte med skolens krav, avhenger av individets egen sårbarhet og mobiliseringskraft. Elever som i utgangspunktet mangler kapitalen som kreves, men som har styrke til å mobilisere andre ressurser i seg selv, kan bidra til å endre feltet og de verdier som dominerer der. Sett i lys av avsnittet om undervisning *utenfor boksen*, kan prioriteringer i skolen på strukturelt nivå, gjøre dette prosjektet lett eller vanskelig for eleven.

### 4.3.3 Tro på eleven

Når rådgiverne beskriver hvilke verdier de mener skolen deres står for, hører jeg at de legger vekt på å være «en inkluderende skole» der det er «rom for å være seg sjøl», «ha takhøyde», og «lite merkepress». Det er altså fokus på å bidra til at flest mulig av elevene skal føle seg inkludert, og oppleve mestring på skolens sosiale arena. I intervjuene finner jeg fortellinger om hvordan dette gjøres i praksis;

Kari: Ja, det kom jo en elev hit for noen dager siden. Han hadde jeg på tiende trinn. Det var et veldig godt samarbeid lærere imellom på det trinnet. Denne eleven, han skulka mye, han gjorde ikke lekser og han var fremmedspråklig. Så søkte han seg inn på råd fra meg på helse og oppvekst (...) nå er han altså ute i, enten så er han lærling, eller så er det andre år nå på helse – og oppvekstfag, barne og ungdomsarbeider. Han kom å klemte oss og takket oss for det vi har gjort, og da tenker jeg det har nytta (.....) Vi ga ham ikke opp, jeg ga ham ikke opp og de andre lærerne ga ham ikke opp. Vi prøvde hele tia å få ham til å skjønne at han kunne mestre hvis han bare ville. Og han har jo da fullført VGS, for jeg tenkte at oj..der har vi en som...ja du vet.

Her leser jeg om en gutt som var på vei til å gi opp skolen, men som allikevel kom seg gjennom, takket være lærere som ikke gav ham opp. Slik jeg forstår budskapet i denne fortellingen, handler den om lærere som formidler til eleven på ulike måter at de har *tro* på at eleven kan mestre og lykkes. Dette er et tema som flere av mine informanter snakker om;

Erik: Jeg tenker med en gang på holdninger jeg da, hos lærerne. At de utviser en tro på de ungdommene de jobber med, at de viser at de tror på dem, at de tror at de kan få det til (...) det kan man vise ved å snakke med dem, kroppsspråk, men også de tilbakemeldingene man gir da, både skriftlig og muntlig. At de inneholde noe som

handler om hva de får til, og hva de kan gjøre videre for å få til mer. Vi lærere er litt utålmodige sant. Så når de ser at noen har fått til noe, så pøser vi på med mer. De vil løfte, løfte, løfte, det ikke bra vet du.

Erik: Vi gir dem en ordinær skolegang, det...vi prøver å løfte dem med det. For selvfølelsen deres er under båten. De kan komme til skolen med 60 – 70 % fravær. Og vi forlanger at de skal møte opp, ellers så får de ikke være der. For vi tror på dem, fordi vi er sikre på at de vil klare eksamen.

Rådgiverne forteller om hvordan troen på at elevene kan mestre, formidles gjennom veiledning, kroppsspråk og i handling. Lærerne har fokus på elevenes ressurser, og de setter også krav til elevene i henhold til realistiske mål. I det siste sitatet ser vi at informanten mener at det også finnes en grense for hvor mye man bør «pushe» eller «løfte» elevene mot å nå nye læringsmål. Jeg oppfatter her at det handler om å ha en balanse i å formidle tro på eleven og det å legge vekt på hva som er *godt nok*.

I likhet med sitatene over, finner jeg et bredt spekter av uttalelser i mitt materiale som nyanserer hvilke kvaliteter de gode lærerne har. De snakker om at personene «ser hele eleven», «fokuserer på de sterke sidene», «utrolig lyttende», «respektfull overfor ungdommene», «opptatt av fag», «et stort fagmenneske», «har lav terskel», «brenner for det han driver med», «involverer elevene og henter ideer utenom fagstoff».

Jeg oppfatter at essensen i disse uttalelsene er at de handler om et positivt *menneskesyn* som formidles aktivt til elevene. Det handler også om å skape trygge og gode relasjoner mellom lærer og elev, samtidig som faglighet framheves som en viktig egenskap. Dette er tema som jeg oppfatter at mine informanter finner det lett å snakke om, og som jeg merker ligger dem på hjertet. Utfordringen her, ifølge Bourdieu og habitusbegrepet, er at vårt kroppsspråk, og det vi uttrykker språklig er formet av vår oppvekst og tidligere erfaringer (Bourdieu & Waqquant, 1996). Gjennom ordvalg, kroppsspråk, øyekontakt med mere, blir uttrykke for dette ubevisst. Dette kan bidra til å styre hvilke elever vi *lettest* kommuniserer med og hvilke som er *lette å like*. Eleven vil respondere på slike usynlige budskap, og slik kan en negativ spiral svekke relasjonen mellom de involverte. Slik jeg forstår mine informaners uttalelser om personer som bidrar i skolen, er at disse personene kanskje er mer bevisste på sin egen rolle og påvirkningskraft i relasjon til elevene, og at de har fokus å bekrefte og støtte, også de elevene som de i utgangspunktet kanskje ikke forstår, eller har utfordring med å relatere seg til.

#### 4.3.4 Lærers rolle

Rådgiverne peker på viktige roller i skolen som de tenker kan legge til rette for mestring på en spesiell måte;

Knut: Det er klart at de som har de praktisk estetiske faga, dem syns jeg er veldig gode på sånn type elever (...) nei typ kunst – og håndverk, mat- og helse, der elevene er i en litt annen setting enn i den vanlige klasseromssituasjonen da, så føler jeg at elevene som har litt læringsutfordringer, at de lykkes bedre i de faga da, de praktiske faga. Så det som er problemet med ungdomsskolen er at det blir for mye teori. Så man skal legge inn praktiske elementer. Det har blitt veldig teoritungt, det har det.

Kari: Ja vi har to, og begge er musikk lærere og meget dyktige, og vi har en dramalærer som bidrar masse (...) de tror på dette her med at det er lov å vise seg fram, at det er lov å prøve å mestre både innenfor musikk og gym.

Her legger jeg merke til at praktisk- estetiske fag igjen framheves som en viktig arena for mestring. Informantene formidler at konkrete lærere i disse fagene har en funksjon når det gjelder å legge til rette for mestring. En informant snakker om disse fagene som et alternativ til den *vanlige klasseromssituasjonen*, og påpeker at skolen er blitt alt for teoritung. Jeg forstår denne uttalelsen som at ungdomstrinnet legger mer vekt på noen typer kunnskaper, eller i Bourdieus termer; utvalgte former for kapital. Dette er i tråd med diskusjonen på politisk nivå om nedskalering av lærerressurs i de samme fagene, og mangel på tid til å forberede praktisk rettet undervisning.

Jeg noterer meg også at en informant setter praktisk-estetiske fag som et alternativ til *vanlig* klasseromssituasjon. Dette knyttes opp mot et elevene som har *litt læringsutfordringer* lykkes bedre i disse fagene. Det er naturlig å anta at det her dreier seg om elever som strever med de såkalt *teoritunge* fagene. Jeg tolker disse utsagnene som et mulig uttrykk for at en ubevisst uutalt sannhet, eller doxa kan finnes i ungdomstrinnet (Bourdieu & Champagne, 1996). Den handler om at teoribasert undervisning i et klasserom er det mest *vanlige*, kontra de praktisk estetiske aktiviteter, som et *tillegg* eller *supplement*. Lærere i disse fagene ansees derfor som viktig med tanke på å skape mestringsarenaer for elever som opplever *læringsutfordringer*. Elevene har, slik jeg forstår det, ikke læringsutfordringer i alle fag, men kun i såkalte *vanlige* undervisningssituasjoner. Dette kan være et uttrykk for hvordan kapital verdsettes ulikt avhengig av feltet de opptrer i. På den annen side, understreker sitatene over behovet for lærere som verdsetter verdien av praktisk- estetiske innslag i *alle* fag, som en del av både undervisning og vurderingsgrunnlag.



I intervjuene har jeg spurt informantene om det er noe de ønsker å endre på skolen sin, hvis de kunne. En rådgiver sier;

Erik: Drømme litt...tja..på en måte handler det vel om økonomi, men jeg tror jeg ville hatt flere ansatte uten lærerutdanning nødvendigvis....mennesker som har tid til å utnytte det elevene er gode på, lage gode relasjoner til de som trenger det, løfte dem. Bruke dem på andre måter praktisk, praktiske aktiviteter, gjøre mer av det som skaper mestringfølelse for de som ikke mestrer alt av teori, eller som kanskje lærer teorien på en annen måte da. ...jeg er ikke sikker på at de vil endre valgene sine, men de vil bli tryggere på valgene, og tru at de KAN gå videre....og at det ikke blir den markerte overgang da, men at det blir et løp videre.

Rådgivers ønske er altså å få flere ansatte i skolen per elev. Personer som har tid, og som har en annen yrkesbakgrunn enn lærerne. Dette er i tråd med uttalelser i de foregående kapitlene, om at det er behov for tid til elevene, og mindre elevgrupper. I tillegg ønsker Informantene flere voksenpersoner som kan representere annen kunnskap og erfaring i skolen. Det nevnes blant annet behov for ansatte med sosialfaglig og yrkesfaglig eller praktisk erfaring. Disse vil ifølge Bourdieus teori, representere en annen kapital enn den de fleste av lærerne har. Rådgiver framhever at dette kan bidra til et mer helhetlig skoleløp for eleven, og en *mindre markert overgang* videregående skole. Altså at eleven finner elementer i ungdomsskolen i personale og undervisning som også kan gjenkjennes i yrkesfag på videregående.

Behovet for dette belyses også på en annen måte i mitt materiale. Når jeg spør om det finnes utfordringer eller konflikter knyttet til å legge til rette for mestring, peker en informant blant annet på lærernes rolle i veiledningsarbeidet mot videregående;

Erik: Jeg sliter med kunnskapen til mange lærere i forhold til videregående opplæring, og hva det innebærer. Det er mangel på kunnskap rett og slett, mange lever i gymnas og yrkesskoleverdenen. De sier at du som har så gode karakterer, du må jo gå studiespesialisering. Og du gutten min som har dårlige, du får gå yrkesfag.

Erik: Alle lærere sier at hver enkelts fag er viktigst. Det er jo lissom hovedfagene da, som norsk engelsk og matte som mange mener er viktigst. Det er kanskje et uttrykk for dette, når jeg sier at utdanningsvalg blir brukt til prøver i norsk eller matte(.....) Ja , men det handler i bunn og grunn egentlig om holdninger da, altså hva som er verdifullt i samfunnet. Ja for vi lærere har jo en såkalt høyrere utdanning, og da verdsetter vi ofte det som vi har sjøl, enn yrkesfaglig utdanning. Og det er ikke noen grunn til at det skal være sånn, tenker jeg. Samfunnet trenger heller ikke så mange..jo vi trenger også mange med høyere utdanning, men vi trenger flere med yrkesfaglig utdanning. Vi skriker etter det....jeg syns dette gjennomsyrer fokus helt i skolen, jeg da. Det er jo et veldig kompetansetrykk, og det er jo heftige kompetansemål i de aller fleste fag. Det er voldsomt.

Informanten peker på behovet for lærere med ulik fagbakgrunn og med kunnskap om videregående opplæring. Slik jeg forstår det, mener informanten at lærere har ubevisste preferanser mot *såkalt høyere* utdanning, fordi det er denne verdenen de kjenner best og kan

relatere seg til. Hvis jeg ser disse uttalelsene i sammenheng med habitus og kapitalbegrepet, hevder informanten at lærernes habitus og kapital danner en toneangivende holdning i skolen for hva som er verdifullt og viktig. Dette kommer til uttrykk gjennom ulike prioriteringer, for eksempel ved at et fag vektlegges til fordel for et annet. Når en lærer påpeker at en elev med gode karakterer bør velge studiespesialisering, oppfatter jeg det også som et uttrykk for at læreren vurderer en slik utdanning for mer verdifull eller viktigere enn en yrkesfaglig utdanning. Samtidig kan det stilles spørsmål om hva elevene med gode karakterer er gode på, og om karakternivået blant elevene ville ha sett annerledes ut, hvis skolen hadde lagt til rette for en mer helhetlig, variert og praktisk undervisning.

#### 4.3.5 Oppsummering

I hvilken grad elevene mestrer den faglige og sosiale settingen i skolen, avhenger av at de har riktig form for kapital, eller såkalt *symbolsk* kapital. Feltet definerer hvilken kapital som ansees som viktig og verdifull. Aktørene i feltet påvirker hvilken kapital som anerkjennes. I fortellinger og meningsytringer fra mine informanter, tolker jeg at en del elevene som strever i dagen ungdomsskole, trives og mestrer praktiske læringsarenaer. De har lettere for å relatere seg til slike aktiviteter og opplever dem som meningsfylte. Denne elevgruppa møter lærere i skolen som har hovedvekt av akademisk utdanning, og som dermed anerkjenner og prioriterer denne formen for kunnskap og ferdigheter. Lærere i praktisk- estetiske fag har en viktig rolle i å legge til rette for mestring, og informantene ønsker flere ansatte i skolen med mer *praktisk*, eller yrkesrettet bakgrunn. Hvis dette gjøres, kan feltet i skolen omorganiseres. Nye kapitalformer vil kunne få anerkjennelse og verdi. En større andel av elevene vil kunne *kjenne seg igjen* i de ansatte i skolen, og vice versa. Det handler her om interesser, kroppsspråk, sosiolekt, kunnskaper og verdier. Dette kan også få ringvirkninger i skolens vurderingsarbeid. Andre kvaliteter og ferdigheter kan få anerkjennelse, og bli tillagt høyere verdi, når karakterene blir satt.

Det å formidle *tro* på eleven går igjen i materialet. Dette krever en aktiv og bevisst holdning hos de ansatte. Samtidig kommer ubevisste og kroppsliggjorte holdninger til uttrykk i kommunikasjon og prioriteringer. Disse påvirker elevenes opplevelse av mestring og anerkjennelse. *Troen* på elevene formidles også gjennom handlinger, ved at læreren velger en undervisningsform foran en annen, eller at vedkommende vurderer en ferdighet som viktigere enn en annen. Slike prioriteringer kan være ubevisste, og skape en *doxa* i skolen om hva som er *vanlig*, *viktig* og *normalt*. Jamfør de to foregående kapitlene om prioriteringer i

undervisning og på skolens fellesarena, tolker jeg at skolen som felt er et produkt av et rammeverk som framhever teoretisk og abstrakt kunnskap som først og fremst skal forberede elevene på å mestre høyere utdanning. Feltet er også preget av en gruppe lærere som kjenner seg igjen i, og verdsetter disse prioriteringene. Dette får følger for hvilke elever som opplever mestring i skolen. Manglende motivasjon og mestring, faglig og sosialt, tolkes gjerne som trekk ved den enkelte eleven, og ikke som et resultat av møtet mellom habitus og felt og relasjonene som utvikles der.

## **4.4 Skolens fellesarena – En VI-skole**

### **4.4.1 Innledning**

I problemstillingen spør jeg blant annet om hvilken kapital ungdomstrinnet prioriter gjennom skolens organisering. I intervjuene finner jeg flere fortellinger og uttalelser som handler om aktiviteter på tvers av klasser og trinn i skolen. Informantene gir uttrykk for at de mener denne arenaen er viktig med tanke på å legge til rette for mestring. De peker også på at samarbeid med andre aktører utenfor skolen er av stor betydning. I dette kapittelet vil jeg se nærmere på hva mine data sier om hvordan og hvorfor aktiviteter på skolens fellesarena bidrar til mestring, ifølge informantene. I analysen har jeg fokus på hvilken kapital som priorieres gjennom denne måten å organisere undervisningen. Jeg har valgt å ta utgangspunkt i ulike aktiviteter, og drøfte disse både på strukturelt- og aktørmessig nivå. Det politiske nivået er også indirekte involvert, slik jeg ser det. Det er tre områder som peker seg ut på skolens fellesarena; fester og arrangementer, aldersblandede aktiviteter og samarbeid utenfor skolen. Jeg vil ta for meg disse temaene henholdsvis samme rekkefølge og knytte dem teorien om kapital og doxa.

### **4.4.2 Samlinger for hele skolen**

Trine: Jeg kan for eksempel ta frem at vi hadde sånn jubileum, og da hadde vi en jubileumsuke. Så da holdt vi på med masse greier...og da fikk vi sett noen talenter som vi ikke ser ellers. Eee både i forhold til kreativitet, og det var sang og dans og det var masse greier som var ..det var veldig gøy. Da fikk man jo sett elevene på en litt annen måte. Det er synd at man i hverdagen, ikke tar seg tid til sånne ting...i hvert fall ikke i ungdomstrinnet...tror det er lettere å ta seg tid i barnetrinnet...når man ikke har press,press,press for å komme igjennom ja.....nei jeg tenker at kanskje elevene får vist flere sider av seg selv da, enn de får i vanlig undervisning.»

Kari: Andre ting vi gjorde som også var ålreit, som vi heller ikke har fortsatt med, det var juleshow. Hvor elevene da skulle vise fram talenter gjennom sang, dans, sketcher og musikk. Det skjedde ganske mye, og det var en som drev ganske mye, men da hadde den personene overskuddet. Ja, det handler på en måte om å ha energi og overskudd. At det ikke er for mange andre oppgaver som skal løses. Juleshowet bidro til at hærverk gikk ned. Det var ganske utrolig, for da jeg begynte på denne skolen så var det hærverk og utagerende adferd. Og en av gutta husker jeg, han kom å klemte meg etter det juleshowet, og han hadde vært oppe å ræppa og fått mye applaus. Og han følte jo da dette herre med mestring, ikke sant. At nå har jeg vist at jeg faktisk kan noe, jeg også..... så jeg følte at jeg bidro til en sånn VI-følelse. Det ble så populært at de ville ha et sommershow også.

Kari: Ja det er jo å ha aktiviteter som på en måte kan samle elevene. Vi hadde jo noe annet på skolen, vi hadde samlinger annen hver måned hvor klassene skulle bidra med ett eller annet. Og hvor man også trakk fram elever som hadde utmerka seg på ett eller annet område...det var også en sånn samlende greie, hvor alle satt sammen, og alle hadde noe å vise, og applaus og ja mmm. Så det å få til en VI-skole, det er det som er Cluet.

Disse tre sitatene handler, slik jeg forstår det, om felles arenaer i skolen hvor elevene jobber sammen på tvers av klasser og trinn. De opptrer med sang, dans, drama og musikalske innslag. I tillegg nevnes kreative oppgaver, som jeg tenker kan innebære produksjon av kulisser, lys og lydeffekter, film og liknende. Her får elevene vist fram *andre* sider ved seg selv, og de blir sett på en *litt annen måte* enn de gjør i den *vanlige* undervisningen.

Informantene peker også på at disse aktiviteten bidrar til mestring for elever som kanskje ikke mestrer den *vanlige* undervisning så godt. Det pekes også på det skapes en *Vi-følelse* og en *VI-skole* gjennom å ha slike arrangementer. Denne samhörigheten har ført til mestring for et bredere spekter av elever, og det antydes at problematisk adferd på en skole er blitt redusert, blant annet som en effekt av dette.

Jeg legger merke til at en utfordring som nevnes i forbindelse med dette arbeidet, er at det ikke er tid i ungdomstrinnet til å prioritere slike arrangementer, slik det var før. En informant snakker om arrangementer de hadde på skolen *før*, men som de per i dag, ikke har lenger. En annen informant mener at det er bedre tid til slike aktiviteter i barnetrinnet enn i ungdomstrinnet, der det er «press, press, press på å komme gjennom». Det nevnes også at lærere må ha energi og overskudd til å sette i gang slike tiltak, og at en hindring kan være at man har for mange andre oppgaver som skal løses.

På det strukturelle nivået finner jeg altså at det å prioritere felles arrangementer for hele skolen kan fremme mestring i vid forstand for en større andel av elevene. Dette kan også bidra til å skape tilhörighet og en *Vi-følelse*. Utfordringen er, i likhet med forrige kapittel, tid til å prioritere denne type arrangement. Rådgiverne peker på press relatert til å «komme gjennom pensum».

Jeg kan benytte kapitalbegrepet og doxa for å belyse dette fenomenet. Jeg oppfatter at skolens fellesarena er viktig med tanke på å fremme andre ferdigheter og kvaliteter enn de man får vist i *vanlig undervisning*. Det dreier seg om kapital av praktisk, teknisk og estetisk art. Jeg tolker her at aktivitetene som informantene ønsker mer av, ansees å være et *tillegg, supplement eller alternativ* til den ordinære undervisning. Dette kan sees i sammenheng med første kapittel, der undervisning med vekt på praksis og estetikk settes opp mot *vanlig* klasseromsundervisning. Doxa i denne sammenheng vil være en ubevisst tanke om at aktiviteter som skjer på skolen felles arena, ikke ansees å være en vesentlig del av skolens undervisningen og vurderingspraksis. En slik innstilling kan bidra til at aktivitetene nedprioriteres i forhold til undervisning av *pensum*, som man først og fremst må komme *gjennom*. Dette synes jeg er interessant med tanke på at pensum inneholder mange mål som kan nås gjennom prosjektarbeid og samarbeid på tvers av klasser og fag. Tverrfaglighet og prosjektbasert undervisning var også noe informantene framhevet som utviklingsområder i skolens undervisningspraksis.

På aktørnivå ser jeg at mitt materiale framhever fellessamlinger som en arena for elevene til å få vist fram *andre* kvaliteter enn de *vanligvis* får. Det kan synes som at den ordinære undervisningen fremmer en type kvaliteter, mens overnevnte arrangementer fremmer alternative kvaliteter. Hvis jeg ser dette i lys av begrepet felt og habitus, aner jeg at den kapitalen som vises i den ordinære undervisningen vurderes som viktig og prioritert, framfor kapital som fremmes på skolens fellesarena. Jeg tolker at klasserommet som felt, ansees som viktigere enn skolens fellesarena, som felt. Det kan synes som det finnes en ubevisst *nedvurdering* eller *nedprioritering* i ungdomstrinnets undervisningspraksis, av å utnytte muligheten til å framheve og utvikle blant annet fysiske, praktiske, tekniske og estetiske ferdigheter.

#### **4.4.3 Aldersblandede aktiviteter**

I intervjuene forteller noen informanter også om økt fokus på å organisere aktiviteter på tvers av klassetrinn;

Knut: også har vi sånne dager- ikke idrettsdager i den forstand , men aktivitetsdager hvor vi blander elevene på tvers av alder og trinn, og disse gruppene konkurrerer med hverandre.....nei altså det er jo det atte man er i et lag ikke sant, og da er jo konkurranseinnstillingen ganske høy i hvert lag.....Det som er nytt her, der jo også litt spennende. Det er at vi har kjørt aldersblanda grupper i valgfag. Så vi har 8,9,10 klasse i en valgfagsgruppe.....atte

det har noe å si for skolemiljø og klassemiljø, ikke minst da. At det er vanskelig for en 8. klassing å snakke med en 10. klassing, asså litt sånn mer blanda. Før var det veldig sånn delt.

Informanten beskriver her at skolene blander elevene på tvers av trinn i valgfag, og i fysiske- og sosiale aktiviteter. Ved å gjøre dette mener vedkommende at det blir lettere å omgås på tvers av alder og klassetrinn, og at dette er positivt for skolemiljøet. En opplevelse av å *være litt mer blanda*, kontra det å være *veldig sånn delt*. Aldersblandede aktiviteter er et eksempel på hvordan ungdomstrinnet jobber mot å skape et mer inkluderende felt, og på denne måten motvirke unødige skiller mellom klassetrinn i skolen. Jeg oppfatter at denne strukturelle organiseringen fremmer mestring på tvers av klasser, og at den bidrar positivt til skolemiljøet ved å styrke den såkalte *VI-følelsen*. Dette er interessant med tanke på teorien om klassifisering og stemping. Bourdieu beskriver hvordan mennesker oppfatter seg selv i forhold til andre. Mennesker identifiserer seg med andre som har samme kapital og verdier som dem selv (Bourdieu, 2002). Ut fra oppfatningen om seg selv, definerer man andre. Denne prosessen foregår kontinuerlig mellom ulike habituser i feltet. Jeg tolker rådgivernes sitater som at det er viktig å bygge ned grensene mellom ulike grupperinger i skolen. Dette kan gjøres ved å sørge for at ulike *habitus* med ulike kapital samarbeider om felles prosjekt og mål, slik jeg forstår det. Jeg oppfatter også at begrepet *VI-skole*, er god beskrivelse på en skole der skillet mellom ulike elev-grupper med ulik kapital bygges ned. Dette kan kanskje bidra til at skolen som felt også anerkjenner en større bredde av kapital.

#### **4.4.4 Samarbeid utenfor skolen**

Informantene trekker fram at samarbeider med andre aktører utenfor skolen på forskjellige måter kan være positivt med tanke på mestring. Først og fremst forteller de om skolens samarbeid med ulike bedrifter i det nye «arbeidslivsfacet». Dette vil jeg belyse i neste kapittel. Av andre samarbeidsarenaer utenfor skolen nevnes blant annet samarbeid med høyskolen om informatikk i undervisningen, og et *Comenius-prosjekt*. Av hensyn til prinsippet om konfidensialitet, har jeg valgt å ikke ta med direkte sitater om disse. Comenius-prosjektet innebar utveksling av elever mellom skoler i ulike land. Familier åpnet hjemmene sine for å losjere elever, og prosjektet førte slik til at bydelen ble satt på kartet både lokalt og nasjonalt. Ifølge informanten, skapte prosjektet en stolthet og fellesskapsfølelse i skolen. Det ble arrangert samlinger der foreldre var involvert i matlaging og liknende. Det fortelles videre at det per i dag ikke er tid og ressurser til å videreføre dette prosjektet; «det er ikke overskudd til det nå. Vi kan`ke drive sånn, nei».

Jeg oppfatter dette som et eksempel på en aktivitet som bidrar til å styrke Vi-følelsen i skolen, og også fremmer verdien av kulturell- og flerkulturell kapital. Det at familiene ble involvert, blir av informanten vektlagt som spesielt positivt. Utvekslingen og arrangementene hadde fokus på ulike kulturer i form av blant annet mat og språk. Dette bidro til å fremme verdien av mangfold blant elever og familier i skolen. I tillegg ble hjem og skole knyttet tettere sammen. Bourdieus teori om sosial reproduksjon peker på hvordan noen elever opplever at den kapitalen de har ervervet i sitt oppvekstmiljø, ikke verdsettes i skolen. Basert på de opplysninger informanten gir, er det naturlig å anta at overnevnte prosjektet bidro til å motvirke sosial reproduksjon (Bourdieu, 1977).

#### **4.4.5 Sammenfatning**

*Vi-følelsen* i skolen er viktig i skolen, ifølge informantene. Uttrykket symboliserer, slik jeg forstår det, en skole der en stor andel av elevene bidrar og anerkjenner hverandre. Elever møtes på tvers av sosiale og kapitalbaserte grupperinger. Ved å være gjensidig avhengig av hverandre i et samarbeid, lærer de å anerkjenne sin egen og andres kapital og verdier. I følge en informant, kan mestring på ulike fellesarenaer i skolen bidra til å skape en slik atmosfære i ungdomstrinnet. Her ser jeg en forbindelse til forrige underkapittel om elever som strever psykisk og motivasjonsmessig. En felles utfordring for disse elevgruppene var opplevelsen av å ikke mestre eller *henge med*. Jeg oppfatter at mine informanter peker på at en oppprioritering av skolens fellesarenaer som undervisnings- og vurderingsfelt, kan øke muligheten til mestring og involvering for en del av disse elevene. På skolens fellesarenaer og i samarbeid med arenaer utenfor skolen, verdsettes andre kunnskaper og kvaliteter enn i såkalt *vanlig undervisning*. Det dreier seg i hovedsak om fysiske, praktiske og estetiske ferdigheter, men også teoretiske og abstrakte emner som språk, historie og matematikk. Det synes som at ungdomstrinnet av ressurs- og tidsmessige årsaker, legger mindre vekt på denne potensielle læringsarenaen. En nedprioritering av skolens fellesarenaer for å «rekke gjennom pensum», kan oppfattes som et paradoks, da mange av målene i læreplanen vil kunne nås gjennom slike aktiviteter. Min tolkning er at det her ligger en skjult, og kanskje ubevisst prioritering av såkalt teoretisk og abstrakt kunnskap i ungdomstrinnet, til fordel for en utvalgt gruppe elever.

## 4.5 Yrkesperspektivet

### 4.5.1 Innledning

Dette hovedavsnittet har fokus på yrkesperspektivets plass i ungdomstrinnet. Først analyseres sitater om praksis i arbeidslivsfaget og hvilken betydning dette kan ha for elevenes mestring. Så ser jeg på rådgivernes fortellinger om elevenes tro på egen mestring, og hvilke implikasjoner dette kan ha for de mål de setter seg når det gjelder videre utdanning og yrkesvalg. I oppsummeringen analyserer jeg funnene i lys av resten av kapittelet.

Skolens organisering og prioriteringer kan bidra til å fremme gode valg og mestring i videregående skole, ifølge mine informanter. I intervjuene peker de på ulike tiltak på strukturelt- og individnivå i skolen, som de mener er viktig med tanke på å forberede elevene til en eventuell videre utdanning og arbeid. De forteller blant annet om samarbeid med videregående skole, utdanningsvalg og arbeidslivsfaget. De forteller også om at de opplever det utfordrende å veilede elever som de opplever har for urealistiske forventninger til seg selv, i møte med videregående opplæring. Av hensyn til oppgavens begrensning har jeg valg ut to tema; arbeidslivsfaget og såkalt *realitetsorientering*. Andre momenter fra materialet nevnes kort, der det er naturlig og nødvendig for å gi en helhetlig forståelse. I den avsluttende diskusjonen viser jeg hvordan mine funn vedrørende yrkesperspektivet henger sammen med konklusjoner i de foregående kapitlene.

### 4.5.2 Arbeidslivsfaget

Når jeg spør mine informanter om hvilke aktiviteter i skolen de mener bidrar til mestring for elevene, trekker samtlige fram arbeidslivsfaget. Tre av skolene gjennomfører faget på skolen. De forteller om aktiviteter knyttet til ulike yrkesfagretninger som bygg- og anlegg, helse -og oppvekst, salgsfaget og elektrofag. De forteller om prosjektgrupper som tar imot oppdrag, og elevbedrifter som selger varer de har produsert. Noen samarbeider med yrkesfag på videregående skole om opplæring i forhold til spesielle yrkesretninger. Flere av skolene har et ønske om å samarbeide med bedrifter om utplassering av elever i arbeidspraksis, og en av skolene gjør dette per i dag. De andre har ulike begrunnelser for hvorfor dette ikke gjøres;

Trine: Det har ikke blitt gjort til nå..nei..det hadde jo vært en fordel..det har de ikke vært.

Knut: Eeee, det har vært litt opp og ned egentlig. Ofte så er det at elever som samles der kan ha en litt negativ påvirkning på hverandre (...) for vi vil jo gjerne at eleven som vi sender ut i bedrifter skal, at de skal altså.....at de



skal være sånn at vi skal tørre å sende dem ut da, i anbefølselstegn...så de på en måte...altså at hvis vi skal ha noen andre elever der igjen senere, ikke sant, så vil vi gjerne kunne stole på de vi sender ut da.

Jeg oppfatter at skolene er i prosess med å utvikle faget, og at de er på ulike stadier og har noe ulik tilnærming til elevgruppen som har valgt faget. En informant forteller at utfordringen med å få til ekstern arbeidspraksis, er at timene i faget er lagt midt på dagen. I tillegg er ulike skyssordninger et hinder for å gjennomføre arbeidspraksis etter skoletid. I sitatet over ser vi at informanten problematiserer at elever i gruppen påvirker hverandre negativt. Det å samle dem på ette sted virker ikke alltid positivt på den enkelte. Han vurderer adferd og innstilling hos elevene som en hindring for å plassere dem i arbeidspraksis i bedrifter utenfor skolen. En annen skole forteller også om utfordringer med elevgruppen, og viser hvordan de har jobbet med dette;

Trine: Nei, det starta ikke så positivt. Det startet vel mer som en sånn spesialundervisnings-gruppe (... ) nå er det nesten kø for å komme inn. Det er en helt annen status, det er veldig rart å se (... ) jeg vet ikke, vi har prøvd å selge det inn, og jeg har vært veldig bevisst på hvem lærer som blir plukket ut til faget...nei altså lærere da, som har litt praktisk bakgrunn også, og som har lyst til å ha faget, ikke minst...så det er en del elever med vanlig status som melder seg på, så det smitter litt over på de andre.....så nå har det kommet en hel haug. For de vil ha arbeidslivsfag, for de vet at det er kult.

Rådgiver forteller her hvordan arbeidslivsfaget først fungerte som et særtiltak for en viss gruppe elever. Jeg tolker det som at elevene som valgte faget hadde lav symbolsk kapital på denne skolen. Faget ble slik et *lavstatus* fag, og få av elevene med *vanlige status* valgte ikke dette faget. For å endre denne utviklingen har skolen *fram-snakket* faget, og sørget for å ansette en lærer som er motivert og som har *praktisk* bakgrunn. Ifølge rådgiver har dette bidratt til å endre elevenes vurdering av fagets verdi. Nå omtales det som *kult*. Dette gjør at elever kan velge faget uten å bli forbundet med *spesialundervisning*. Jeg tolker dette som en fortelling om hvordan et yrkesrelatert fag, som en ubevisst sannhet – doxa, har blitt vurdert som noe mindre viktig eller verdifullt blant elever, og kanskje også lærere (Bourdieu & Champagne, 1996). Elevene som har valgt faget, mangler kapitalen som vurderes som verdifull i skolen. Deres valg om å drive mer yrkesrettede aktiviteter, ble i starten vurdert som et alternativ til den *vanlige* undervisningen. Valg av en lærer fikk stor betydning i forhold til å endre doxa. Det synes som at lærers status og interesse for faget, kombinert med *praktisk eller yrkesrettet* kapital, smittet over på elevenes rangering av faget. Rådgiver forteller videre om fagets betydning for skolen og elevene;

Trine: nei men det ser vi vel fra før, altså når fremmedspråka kom, de som ikke ønska språk og ikke mestra det, de gikk på engelsk fordypning. Det hadde de jo ikke lyst på, for de var jo ikke gode i engelsk heller....så de gjorde

bare mer av det de ikke kunne. Og myndighetene var jo litt sånn, de kunne ikke skjønne hvorfor de ikke ville ha fordypning i engelsk. Nei hvorfor det tro? Det var kanskje ikke så rart. Nei. Derfor er det jo fint at arbeidslivsfaget kom på lik linje. Det har absolutt en verdi for skolen. Det at man ser at der hvor man driver med praksis og sånn, det ikke for en sånn veldig spesiell gruppe elever da, men det er helt vanlige elever som ikke har lyst på språk.

Informanten beskriver hvordan et nytt fag i skolen har bidratt til at yrkesfaget har fått en plass og en verdi i deres skole. En del av de elevene som ikke mestrer eller ønsker fremmedspråk, har fått en arena for mestring i skolen. *Engelsk fordypnings-elever*, som tidligere kanskje ble oppfattet som en utfordring, og vurdert som faglig *svake*, har fått en ny mestringsarena som skal vurderes på *lik linje* som språkfagene. Dette skjedde ikke automatisk. Faget ble først oppfattet som et spesialundervisningstiltak for en viss gruppe elever. Jeg oppfatter fortellingen fra denne ungdomsskolen som et eksempel på hvordan doxa i en skole kan endres, og hvordan dette påvirker elevene. Det gir dem mulighet til å oppleve mestring, og å utvikle et positivt syn på egen mestring. Jamfør historien om gutten på Kiwi, som ble gjengitt tidligere, opplever kanskje en del elever at de er på en *kjent* arena i arbeidssituasjonen. Deres habitus innehar de kvaliteter som kreves og som ansees som verdifull kapital i feltet. Dette påvirker elevens involvering og motivasjon, og kan endre elevens mestringsstro eller *indre monolog* om seg selv (Grenfell & James, 2004). Samtidig kan elever som ikke har erfaring med yrkesrelaterte aktiviteter, også få en arena for å prøve ut sine interesser og ferdigheter i denne retningen.

Skolen som organiserer arbeidslivsfaget i samarbeid med ulike bedrifter forteller om det samme;

Erik: Vi har en miljøarbeider og en lærer som driver det. Miljøarbeideren er kjempedyktig. Og vi jobber ikke på skolen nesten i det hele tatt. De er ute å jobber i bedrifter, en og en ofte. Skaffer seg jobber sjøl, eller ved hjelp av en lærer eller noen hjemme (....) også prøver vi å legge det ikke nødvendigvis i skoletiden. Det kan være at de jobber en lørdag, eller på ettermiddagen. Så da har de fri de timene som ligger i timeplanen. For elevene så har det vært en kjempeviktig betydning. Det burde jeg egentlig nevnt i sta når vi snakket om mestring. Det gir jo et skikkelig boost, da. Det er jo de elevene som ikke fikser fremmedspråk, og de der ...som ikke fikser det. De fleste av dem i hvert fall. Noen hadde kanskje fiksa det og. Men de får brukt interessene sine, og de får vist at de får det til. De får gode tilbakemeldinger og masse skryt av andre lærere og foreldre. De får skryt av en arbeidsplass.

I beretningen til denne rådgiveren finner jeg fokus på mulighetene og ressursene som skolen deres har erfart når det gjelder å samarbeide med bedrifter i arbeidslivsfaget. Elever som oppfattes som *ikke fikser fremmedspråk* på skolen, opplever mestring når de kommer til et felt der andre ressurser er etterspurt. Rådgiver beskriver en god mestringspiral, der elevene mestrer, får positiv feedback og responderer med motivasjon og interesse.

Jeg beskrev tidligere hvordan en informant problematiserer bruken av eksterne arbeidsplasser. Årsaken informanten peker på, er at elevene kanskje ikke er skikket til en utplassering, og at skolen ikke kan *gå god* for dem overfor arbeidsgiver. Av ulike årsaker har ikke lærer *tro* på at de kan mestre oppgaven. Det pekes også på at elevene har negativ påvirkning på hverandre i gruppa. Basert på resonnementet over, kan man se dette problemet på en annen måte. Noen av elevene som velger arbeidslivsfag har kanskje kapital som kommer mer til sin rett på et annet felt enn klasserommet. I kapittel 3 peker informantene på viktigheten av å *tro på elevene*. Noen av fortellingen over, beskriver hvordan elevene vokser ved å bli trodd på, og gitt muligheten til å mestre på et arbeidslivsnært felt. Det har gitt elevene det mestrings-*boostet* de trengte for å kunne endre sin *indre monolog* om seg selv, og utvikle tro på egen mestring.

#### 4.5.3 Realitetsorientering av elever og foreldre

Ungdomstrinnet representerer porten til videre utdanning og yrkesvalg. Dette er rådgiverne naturlig nok ekstra opptatt av. I mitt materiale finner jeg at informantene opplever det krevende å veilede elevene i denne prosessen;

Knut: Ja, jeg føler i forhold til noen elever..jeg føler det er vanskelig å få de til å være realistiske på egne vegne da kanskje..ja de har veldig høye ambisjoner..også ække det helt i tråd med evner og ferdigheter da. Akkurat den biten syns jeg er veldig vanskelig.

Kari: ..prestige på en måte, atte de skal, du vet..det er veldig mange som sikter veldig høyt, når det gjelder yrker. Uten at de har sjølinnsikt , at kanskje jeg ikke kan bli lege jeg..for jeg får jo ikke til matematikken og det er høye krav, og det er lissom å få realitetsorientert elevene, det er ikke alltid like lett.

Samtlige informanter nevner utfordringen med det de kaller å *realitetsorientere* elevene. De snakker om elever som har «*urealistiske forventninger*», «*manglende selvinnsikt*» og «*feil forutsetninger*». Dette kombinert med begreper som «*veldig høye ambisjoner*», «*å sikte høyt*», og «*prestisje*». Slik jeg oppfatter det, beskriver informantene en avstand mellom elevenes reelle mestring i ungdomstrinnet og oppfatningen de har av sine mestringsmuligheter i videregående skole og arbeidsliv. Med andre ord; hvor eleven er i dag, kontra hvor eleven ønsker å være i framtiden. En medvirkende årsak til dette, er ifølge flere av informantene, foreldres og samfunnets preferanser og forventninger;

Kari: Foreldre har ofte ganske store ambisjoner på barnas vegne, samtidig som venner betyr mye.

Knut: Nei det er en generell forventning i samfunnet tenker jeg, altså da, at man skal ta høyere utdanning. Nå er Østfold et gammelt industrifylke som har en relativt lav andel personer med høyere utdanning og

universitetsutdanning. Men at det på en måte har blitt en forventning om at du skal ta det. Og yrkesfaga er nok sett litt ned på av en del personer, det vil jeg si...desverre.

Erik: Det er blant annet en forventning hjemmefra ikke sant, om at du skal gjøre det og det. Og hvis man ikke når helt opp til det da ikke sant, så blir det et veldig fall ikke sant. Jeg synes det er vanskelig å tilnærme seg akkurat det, jeg vil jo si det. For eksempel at andre yrker er mindre verd da, statusmessig.

Rådgiverne peker her på at signaler og holdninger fra foreldre, og fra samfunnet som helhet, kan legge føringer for elevenes studievalg. Det samme ble påpekt i avsnittet om relasjoner, i forhold til læreres preferanser mot et akademisk utdanningsløp. Det hevdes altså at en viss kapital fremmes på mange fronter rundt eleven på aktørnivå. Dette skjer ved konkret rådgivning og uttalte forventninger, men også som uttalte sannheter, eller doxa. Min tolkning er at doxa i denne sammenheng handler om at studiespesialiserende retning, og såkalt *høyere* utdanning, ansees som mer verdifull enn en yrkesfaglig utdanning. At det handler om å *nå opp* karaktermessig og at hvis dette ikke skjer vil eleven oppleve det som et *fall*, innforstått *ned* mot yrkesfaglige utdanningsretninger som har en lavere status.

Rådgiverne forteller videre om hvordan de benytter sin egen rådgivningspraksis, faget utdanningsvalg og hospiteringsordninger som verktøy i arbeidet med å hjelpe eleven å finne fram til studievalg som matcher deres faglige nivå og interessefelt;

Trine: Ja, utdanningsvalgtimene...de synes jeg er viktige. Vi bruker et hefte som heter «min framtid», men så er det da i hvilken grad lærerne, ja...engasjerer seg i det...også har vi jo arbeidsuke også. Da får de seg jobb hvor de er en uke. Også kommer de tilbake igjen (.....) og på min gruppe stilte jeg spørsmålet «hva lærte du om deg sjøl»? For det tenker jeg er et vesentlig spørsmål.

Erik: (... )så jeg kan ikke ta valget for dem da, men jeg prøver jo å påvirke i den grad at man blir kritiske i forhold til seg selv ikke sant. Hva er det jeg på en måte behersker, altså hvilke muligheter har jeg, da. Og selv om man hevder at du har jo alle muligheter, du kan bli hva du vil...så er det nødvendigvis ikke sånn for alle. Så for noen så kan det være litt sårt og erkjenne det ikke sant, men så når man kommer inn i den tankegangen å se etter evner og muligheter, så synes jeg de fleste klarer å lande etter hvert da

Knut: Altså, jeg synes det er viktig å få opp verdien på yrkesfagene, og det er jo for alle vi...altså som rådgiver, så skal du på en måte tenke framover på det samfunnsnyttige. Da er det viktig at elevene skjønner at det ikke er noe mindreverdige å ta en yrkesutdanning ....samtidig som muligheten for karriereklating, den er jo tilstede i aller høyeste grad.

Kari: Det er veldig interessant akkurat det der med mestringstro, for det handler jo om å ...ikke for høyt og ikke for lavt, men riktig....å fokusere på de gode egenskapene man har, også være klar over begrensningene. Det tenker jeg. Å dyrke de sterke sidene man har da, og forsterke dem...det tenker jeg er veldig viktig. Og da kommer jo også de andre lærerne inn, altså som ressurspersoner da, altså at det ikke bare er jeg som veileder som skal på en måte prøve å lede dem litt, men at de får høre det fra andre da.

Slik jeg oppfatter det, peker flere av sitatene som er gjengitt her, på hvordan rådgiverne benytter de ulike verktøyene de har til rådighet som utgangspunkt for samtaler med elevene. I veiledningssamtaler tar de utgangspunkt i erfaringer som eleven har gjort seg i skole, eventuelt arbeidspraksis og hospitering. Fokus er på å finne fram til elevenes ressurser og interesser, og å snakke opp verdien av praktisk rettede ferdigheter og yrkesretninger. Hensikten er blant annet å hjelpe elevene til å tro på egen mestring på et realistisk nivå i forhold til deres muligheter i videregående skole og arbeid. I det siste sitatet sier informanten at det handler om å satse «ikke for høyt», «ikke for lavt», men «riktig». Det handler også om å fokusere på ressursene og samtidig være klar over begrensningene, ifølge informanten. Jeg tolker at alle sitatene ovenfor peker på elevenes *tro* på sin egen mestring. Jeg ser dette i sammenheng med habitus-begrepet og den *indre monologen* (Bourdieu & Wacquant, 1996; Grenfell & James, 2004). En habitus som har erfart mange nederlag eller seiere over tid, utvikler en indre monolog som forteller dem hvem *de er*, og *hva de kan forvente å mestre*. Erfaringene setter seg *i kroppen*, og påvirker handlinger, ønsker og verdier.

Det framgår av uttalelsene, at rådgiverne synes arbeidet med å realitets-orientere elevene er et krevende arbeid, som de ikke kan gjøre alene. Flere informanter peker på behovet for at hele skolen engasjerer seg i prosjektet. En påpeker at kontaktlærer har en viktig rolle i dette, fordi de møter eleven sammen med foreldrene.

Ut fra rådgivernes perspektiv er det altså viktig at skolen legger til rette for varierte mestringsarenaer, og gi elevene tid og mulighet til å reflektere over sine styrker og begrensninger i etterkant. Dette kan bidra til at de finner fram til et riktig mestringsnivå, og dermed gjør mer hensiktsmessige valg i videregående skole. Oversatt til Bourdieus begrepsapparat vil dette bety at elevene skal bli bevisst sin *kapital*, og få hjelp til å verdsette og utvikle denne.

I sitatene over legger jeg merke til at rådgiverne benytter rangerende ord når de snakker om utdanning og yrkesvalg. Dette skjer ubevisst, og til tross for at de har fokus på å *snakke opp* yrkesfagene. Språket som benyttes har en implisitt rangering mellom akademisk og yrkesrettet utdanning. Informantene snakker om «høyrere utdanning», *at* «fallet blir stort», *om* «karriereklating», «å nå opp», «store framtidstanker» *og* om «å sikte høyt». Jeg tolker dette i retning av at samfunnet har kategorisert og rangert ulike yrkesretninger og utdanninger over generasjoner. Denne rangeringen er nedfelt i språket, og i vår habitus. Den kommer til uttrykk i skolen gjennom bevisste mer ubevisste prioriteringer, som i tråd med Bourdieus teori, kan

medvirke til å opprettholde og reprodusere dette rangeringsystemet på politisk-, strukturelt-, og aktørnivå.

#### **4.5.4 Sammenfatning:**

Rådgivernes fortellinger viser at en del elever synes det er vanskelig å ta hensiktsmessige valg mot videre utdanning. Mangel på erfaringer med yrkesrettede aktiviteter kan skape usikkerhet og kanskje også urealistisk tro på egen mestring. Jeg vil konkludere med at skolen som felt har behov for å oppvurdere og prioritere fag og aktiviteter som kan gi elevene mulighet til å gjøre seg varierte og likeverdige erfaringer innenfor teoretiske, estetiske og praktiske felt. Dette i kombinasjon med reflekterende samtaler knyttet til aktivitetene, kan hjelpe dem å utvikle en realistisk mestringstro. Av de foregående kapitlene, framgår det at denne type aktiviteter er nedprioritert i de ulike fagene, og på skolen fellesarena. Basert på informantenes fortellinger, er det grunn til å tro at dette får en effekt både direkte og indirekte på elevenes mestring og karakternivå. Elevene opplever det vanskelig å engasjere seg i undervisningen som prioriteres i skolen. Fortellingene om arbeidslivs faget, og et utvidet samarbeid med videregående skole viser imidlertid at skolen er i ferd med å snu kursen mot en oppvurdering av yrkesrettede aktiviteter. Dette arbeidet tar tid, fordi det møter motstand i etablerte uuttalte sannheter eller doxa i skole og samfunn, om verdien av ulike yrkesretninger.

## 5. Klar for videregående?

### 5.1 Innledning

I dette siste kapittelet samler jeg trådene på det strukturelle-, aktørmessige-, og politiske nivå. På hvert nivå oppsummeres først essensen i rådgivernes fortellinger om praksis i ungdomstrinnet, slik jeg tolker den. Videre drøfter jeg mine funn i lys av annen relevant forskning på feltet. Jeg knytter også mine egne refleksjoner av mer filosofisk art til konklusjonene. På denne måten håper jeg få fram den røde tråden i oppgaven. Jeg ønsker også å peke ut en retning for ungdomsskolens praksis som kan bidra til økt mestring for hele elevgruppen. Samtidig vil jeg synliggjøre at det ikke finnes enkle svar på min problemstilling.

### 5.2 Strukturelt nivå:

Når jeg studerer rådgivernes uttalelser knyttet til prioriteringer i skolens organisering og undervisningsform, oppfatter jeg et felles ønske om mer tid, både til å forberede mer variert undervisning og til å følge opp elever individuelt. I tillegg savner informantene en større vektlegging av kreative, praktisk og estetiske undervisningsformer i alle fag. De er også opptatt av at skolen kan benytte sin *fellesarena* i større grad i dette arbeidet. De peker på flere hindringer for å få til dette. Læreplanmål og pensum skaper tidspress og stress for lærere og elever, slik jeg forstår det. Lærere står i konflikt mellom å *komme gjennom pensum*, og å gjennomføre kreative opplegg *utenfor boksen*. Bevisste og ubevisste preferanser mot en standardisert og teoritung undervisning er en annen hindring. På den annen side fortelles det om politiske og strukturelle prioriteringer som peker mot en mer variert, helhetlig og praksisnær undervisning. Valgfag er gjeninnført og i utvikling. Informantene er også opptatt av å fortelle om arbeidslivsfaget, som de oppfatter som et viktig alternativ til språkfagene. På en del skoler samarbeides det også med å samle læremål til tverrfaglig undervisning, og å skape møtepunkter på tvers av klassetrinn.

I rådgivernes uttalelser gjenkjenner jeg dikotomien fra annen forskning på feltet om forhandlingen mellom *bredde og fordypning* (Graaf & Zebderen, 2013; Olsen, 2013) og *kvalitet og tilpasning* (Backman & Haug, 2007). Lærerne skal undervise et bredt pensum og tilpasse undervisningen til en elevgruppe med store variasjoner og mange ulike behov. Målet er å oppnå et mest mulig likt resultat. Graaf og Zebderen (2013) hevder at en løsning på dette er å prioritere et begrenset pensum for alle elever, i tillegg til flere mulig tilvalg. Jeg oppfatter

at arbeidslivsfaget er et eksempel på dette. Utfordringen, ifølge mitt materiale, kan være at aktiviteter og fag som har større innslag av praktiske-, og estetiske elementer prioriteres ned, fordi det ansees som et alternativ - eller tillegg til den *vanlige* tradisjonelle klasseromsundervisningen. Dette kan føre til at praktiske og yrkesrettede aktiviteter får status som et spesielle tiltak for *svake* elever. I tråd med doxa-begrepet (Bourdieu & Champagne, 1996; Prieur, 2006) innebærer dette en usynlig hindring for enkelte elever til å oppleve reel mestring. De aktiviteter som de lærer best av, og som oppleves meningsfylt for dem, er ikke anerkjent på lik linje med andre aktiviteter og fag. Samtidig vil jeg stille spørsmål ved om det kun er utvalgte grupper av elevene som opplever mestring på denne måten. Kanskje vil hele elevgruppa profitere på et pedagogisk tilbud som vektlegger et bredere spekter av ferdigheter både teoretisk, praktisk og estetisk? Kan en mer helhetlig undervisning med større innslag av konkrete prosjekter og praktiske oppgaver, bidra til at alle elevene opplever skolearbeidet som mer meningsfullt og engasjerende? Ifølge mine informanter kan vekt på fysisk aktivitet og kreativ utfoldelse ha overføringsverdi på innlæring av mer abstrakte fenomen. Lærestoffet kan slik relateres til den konkrete virkeligheten her og nå. Markussen (2016) hevder at skolefaglig *engasjement* og skolefaglige resultater henger tett sammen. På bakgrunn av mine observasjoner, tenker jeg at skolen har et potensiale her, til å få økt engasjement og involvering i hele elevgruppa, samtidig som utsatte grupper kan få bedret sine mestringsmuligheter.

I forbindelse med dette, vil jeg problematisere tanken om at elevene skal oppnå et *mest mulig likt resultat*. Er målet i dagens skole at alle elevene skal prestere mest mulig likt, og få best mulig resultater i alle fag? Olsen (2013) peker på at en enhetliggjøring av skolens praksis mot et felles utdanningsløp i videregående skolen for alle, ikke nødvendigvis er en positiv utvikling. Han begrunner dette med funn fra den yrkesfaglige opplæringen, hvor det viser seg at elevene blir engasjerte og motiverte for læring gjennom å bruke tid på å lære noe godt. Dette resonnementet peker mot en skole med rom for forskjellighet, og med mulighet for flere valg og fordypningsmuligheter (Olsen, 2013; Graaf og Zenderen, 2013). En hindring for å få til dette kan være det Sjøberg (2014) trekker fram; at standardisering og måling av skolefaglige resultater bidrar disse til en verdimeslig rangering av fagdisipliner. I mitt materiale stilles det også kritiske spørsmål til bruken av karakterer som inngangsbillett til videre utdanning. Hvis skolens praksis, slik mine informanter hevder, vektlegger måling av teoretisk kunnskap og evne til abstraksjon, kan dette påvirke resultatene for noen elever. Dette skyldes nødvendigvis ikke egenskaper eller trekk ved eleven (Bourdieu & Champagne 1996, Prieur 2006). Her tenker jeg at doxa-begrepet og habitus kan benyttes for å forstå prosessen



mot inkludering og ekskludering av elever (Bourdieu & Wacquant 1996). Svake karaktermessige resultater gir ikke et helhetlig bilde av den enkelte elevens ressurser og mestring. Jeg tenker at den strukturelle organiseringen i skolen kan bidra til å fremme en viss kapital framfor en annen, både gjennom fokus i undervisningen og gjennom vurdering av resultater. En skole med større rom for valgmuligheter og dybdelæring, og med et undervisnings- og vurderingssystem som gir uttelling for et større spekter av kunnskaper og ferdigheter, vil kanskje kunne bidra til at en større andel elever oppnår bedre karaktermessige resultater. Samtidig kan det stilles spørsmål ved om alle karakterer skal vektlegges likt ved inntak til de ulike studieretningene.

Forskning på mestring i videregående skole og arbeid, viser at elever med lave skolefaglige resultater profitterer på en mest mulig arbeidslivsnær utdanning (Markussen, 2009; Høst, 2013, Ohna, 2013). Vestergaard (2013) peker på hvordan yrkesfagelever liker å bli stilt krav til, og utfordres i praktiske opplærings situasjoner. Han stiller spørsmål ved om skolen stiller for lave forventninger til elevene som strever med teori og abstraksjon. Disse funnene kan forstås i lys av resonnementet i forrige avsnitt, og Bourdieus begreper kapital- og doxa (Bourdieu & Champagne 1996). Jamfør historien om gutten på KIWI, kan elever, av ulike grunner, oppleve skolen lite relevant og meningsfylt. Ved å delta på en mer arbeidslivsnær opplærings-arena, erfarte eleven mestring og anerkjennelse for sine ressurser og sin kapital. Dette bidro til at hans adferd endret seg både på arbeidsplassen og i klasserommet. På arbeidsplassen ble det stilt høye krav til arbeidsinnsats og lærevillighet, og gutten responderte positivt på disse. Jeg tolker at han opplevde mestring og anerkjennelse, og kanskje at jobben opplevdes mer meningsfylt for ham, med tanke på framtidig nytte.

Det nye arbeidslivsfaget og andre hospiteringsordninger gir altså skolen mulighet for å tilby elevene i ungdomstrinnet en mer arbeidslivsnær opplæring. Utfordringen, ifølge mine informanter, er at faget foreløpig, i stor grad, gjennomføres på skolen, og ikke ute i ordinært arbeidsliv (Bakken, Dæhlen & Smette, 2013). Dette kan skyldes manglende erfaring med et slikt samarbeid i skolen. En av informantene peker også på at årsaken kan være manglende prioritering av å etablere et slikt samarbeid, og lav tro på at eleven ville mestre å *skikke seg* i en ekstern utplassering. Man ønsker ikke å ødelegge samarbeidet og godviljen i bedriftene, ved å gi dem en *uegnet* elev. En rådgiver forteller hvordan hennes skole vektlegger valg av lærer i faget spesielt, og hvordan faget har endret status blant annet på bakgrunn av dette. Tidligere ble faget oppfattet som et *særtiltak* for *svake* elever på hennes skole. Jeg oppfatter at dette illustrer hvordan både strukturelle-, og aktørmessige prioriteringer i skolen kan bidra til,

eller vanskeliggjøre mestring for elever i fag og disipliner generelt, og i arbeidslivsfaget spesielt. Elever kan oppnå svake resultater i et felt, og sterke i et annet. Dette avhenger av oppgavenes karakter, men også hvorvidt lærer og arbeidsgiver formidler tro på at vedkommende kan prestere, samt at det stilles *krav* til innsats og prestasjon (Vestergaard, 2013).

### 5.2.1 Teori og praksis

En rød tråd i mitt materiale er dikotomien teori – praksis. Forskning i videregående skole peker på stor vektlegging av teori i fagene, og tiltak er igangsatt for å endre dette (Hegna, Dæhlen og Smette, 2012; Heggen & Øya 2005). Vi ser også en politisk dreining mot en mer praktisk vektlegging i grunnskolen (Meld.St. 28). Det kan virke som en pedagogisk pendel som svinger mellom fokuset på teori og praksis. Mitt spørsmål blir her om det egentlig kan settes et skille mellom de to begrepene? Er ikke praksis en forutsetning for teori, og motsatt? Og hva er egentlig forskjellen på kunnskap og ferdigheter? En dyktig kokk må ha både kunnskap og ferdigheter for å utøve sitt yrke, og en forsker likeså. Arbeidet med min problemstilling og materialet jeg har samlet, har tydeliggjort for meg, hvordan språket vårt bidrar til kategorisering og rangering av ulike fenomen. Disse kategoriene former vår oppfatning av verden. Hvis begrepet *teori* ubevisst rangeres høyere enn *praksis* i vår kultur, kan det være fruktbart å utdype hva de to begrepene egentlig referer til. Dette kan bringe fram en erkjennelse av at de to begrepene står i sammenheng, og er gjensidig avhengige av hverandre. Kanskje kan slike drøftinger bevisstgjøre oss på doxa, eller uuttalte sannheter i skolen om hvordan vi vurderer og prioriterer ulike fag og aktiviteter framfor andre.

### 5.3 Aktørnivået

På aktørnivå er rådgiverne opptatt av kontaktlærer og faglæreres rolle i skolens praksis. Mine data framhever samarbeid mellom lærere og elever på tvers av klasser og fag, samtidig som relasjonen mellom den enkelte lærer og elev er essensiell. Informantene snakker om hvor viktig det er å ha tro på elevene, og å formidle dette til dem i praksis. Foreldrene trekkes også fram i tilknytning til elevens opplevelse av egen mestring, og tanker om framtidig yrkesdeltakelse. Slik jeg tolker rådgiverne, opplever de, i en del tilfeller, et *gap* mellom foreldres og elevs forventning om framtidig mestring, kontra elevens prestasjoner i ungdomstrinnet.

Elevgruppa som går igjen i materialet kan grupperes i to hovedkategorier; elever med lav skolefaglig motivasjon og involvering, og elever med psykososiale utfordringer.

Skolefaglig resultater avhenger av *engasjement med skolen*, som utvikles gjennom at eleven føler at de hører til og kan identifisere seg med den (Markussen, 2009 og 2016). Det er også viktig at eleven opplever at det er verd å yte en innsats for framtidig nytte. Med utgangspunkt en slik forståelse, tolker jeg at en del av elevene som mine informanter viser til, ikke har erfart den positive sirkelen som forskeren beskriver. Her vil jeg poengtere at manglende involvering ikke nødvendigvis er et resultat av manglende mestring. En del elever kan oppleve utilfredsstillende utfordringer i fagene, eller at de blir utfordret på en måte som ikke er egnet for dem. I tråd med Bourdieus habitusbegrep, handler dette om et relasjonsforhold mellom elev og skole; habitus og felt (Bourdieu & Champagne, 1996; Bourdieu & Wacquant, 1996).

Mestringsbegrepet rommer hvordan eleven opplever dette møtet. Når eleven kan relatere seg til fag og aktiviteter, og opplever disse forståelige og meningsfulle, utvikles en opplevelse av mestring. Mestringserfaringer skaper en realistisk mestringsforventning, som igjen motiverer til videre læring og utvikling (Bandura, 1997). For høye eller for lave prestasjonskrav kan gi redusert mestringsfølelse og øke psykososiale vansker for sårbare elever. Rådgiverne peker på at skolens praksis bidrar til mye stress og press på elevene, både når det gjelder den faglige progresjonen, og det å prestere på et faglig høyt nivå. Pensum og karakterer bidrar til å øke presset. Rådgiverne forteller hvordan skolen jobber med å konkretisere målene slik at de skal være målbare og *innenfor rekkevidde* for elevene. Jeg tolker også informantenes uttalelser som at *troen på elevene* som formidles både i det daglige arbeidet, og i veiledning sammen med, og uten foreldrene, er av stor viktighet for elevenes mestring. Dette er i tråd med Sandal (2014). Lærere i praktisk- estetiske fag og arbeidslivsfaget trekkes fram som en ressurs i dette arbeidet. Større vektlegging av disse disiplinene i alle fag er viktige i arbeidet med å skape mestring for elevene. Dette går igjen på tvers av mitt materiale og er drøftet tidligere.

### **5.3.1 Realitetsorientering**

Et interessant funn i min studie, er rådgivernes vektlegging av det de kaller *manglende realitetsorientering* blant elevene. Ved første øyekast kan det være vanskelig å se en sammenheng mellom manglende mestring i ungdomstrinnet og høy mestringsforventning når det gjelder framtidig mestring. Informantene knytter fenomenet i stor grad til elever som planlegger å gå studiespesialiserende på videregående skole, uten å ha de skolefaglige

resultatene som kreves. De forteller også om elever som retter seg mot yrkesfagene. I disse tilfellene handler det om at elevene ønsker å søke et ordinært utdanningsløp, framfor å søke fritak fra visse karakterer og sikte seg inn mot grunnkompetanse og kompetansebevis som sluttresultat. Det vil kunne innebære større fokus på opplæring i programfagene og et mer praksisrettet utdanningsløp i videregående skole.

Forskning viser at norske elever velger yrkesfag basert på konkrete erfaringer de har samlet gjennom fritidsaktiviteter og praktiske aktiviteter og hospiteringsordninger i skolen (Sandal 2014). Elever som er usikre på videre valg og engasjement i utdanning, har behov for å prøve ut ulike yrkesrelaterte oppgaver i et mest mulig autentisk arbeidsmiljø. Hun finner at overgangen mellom ungdomstrinnet og videregående skole kan være krevende hvis elevene ikke opplever en sammenheng mellom læringsarenaene, og har problemer med å relatere seg til de ulike kunnskapsformene. Det vil være utfordrende å utvikle interesse og motivasjon for en yrkesfaglig utdanning, hvis elevene ikke opplever at skolefagene er relevante for framtidig yrkesutdanning (Sandal, 2014, s. 87). Deltakelse i ulike praksisfelleskap virker inn på elevens motivasjon, mestringsforventning og identitetsdanning, hevder forskeren. Relasjonene til faglige engasjerte lærere og arbeidskolleger er viktig i denne identitetsdannelsen. Hun understreker altså potensialet for identitetsutvikling og læring som ligger i møte mellom ulike opplæringsarenaer. Skolen har et ansvar for å hjelpe og støtte elevene i disse overgangene. Interesseutvikling og motivasjon for yrkesfaglige utdanninger bør i større grad skje gjennom engasjement i skolefaglige aktiviteter, konkluderer Sandal (2013). Vestergaards (2013) peker på self-efficacy som indikator på om elevene lykkes i å nå sine mål i utdanning (Bandura 1990). Som nevnt i innledningen viser hans undersøkelse at elever som har middels mestringstro, lykkes oftere enn de med høy mestringstro. Hans studie har fokus på overgangen mellom videregående skole og arbeidsliv, men jeg tenker at fenomenet også kan gjelde andre overganger.

Hvis jeg ser dette i sammenheng med mine funn, kan det se ut som at det vil være viktig å skape gode varierte mestringsarenaer og praksisfelleskap i ungdomsskolen, som kan gi elevene smakebiter av - og erfaring med framtidig utdanning, både studiespesialiserende og yrkesfaglig. Rådgiverne forteller hvordan de benytter disse erfaringene i veiledning med elevene sine. *Hva har du lært om deg selv?* er et nøkkelspørsmål, ifølge en informant. Jeg oppfatter at hensikten er å hjelpe elevene til å sette ord på ulike erfaringer, med tanke på både ressurser og begrensninger. Rådgiver mener at en slik tilnærming kan hjelpe eleven til å

utvikle en *realistisk* mestringstro, slik at de kan gjøre hensiktsmessige valg i videregående skole.

Flere rådgivere peker på viktigheten av å starte dette bevisstgjøringsarbeidet tidlig i ungdomstrinnet, og at kontaktlærer, faglærere og foreldre, som har en relasjon til eleven, er viktig i denne prosessen;

Antageligvis skulle jeg ha begynt mye tidligere med å tenke videre vei...men ikke bare jeg...det handler jo om de som står der i det daglige også. De lærerne som er der hele tiden, og som har opplæringa med dem. De har en kjempejobb å gjøre, og å få foreldrene med på å tenke redusert. Men kanskje de også må være flinkere til å vise hvilke framtidsmuligheter som ligger der da, tross for redusert fagkrets.

Rådgiver legger her i tillegg vekt på viktigheten av å informere om framtidsmulighetene til eleven i videregående skole og arbeid. Kunnskap om dette kan hjelpe eleven å redusere kravene til seg selv her og nå. Ved å ta *ett trinn tilbake* nå, kan eleven kanskje nå et konkret realistisk mål på sikt. Markussen (2009) har forsket på hvordan lærekandidatordningen, også kalt *den skjulte ordningen*, er tilpasset opplæringstilbud i yrkesfaget. Han finner skepsis hos foreldre og i ungdomstrinnet til ordningen. En av årsakene til dette er manglende kjennskap til tilbudet og, og hva den kan åpne for av videre muligheter i utdanning og arbeid.

Basert på overnevnte funn, tegner det seg et bilde av at det kan oppstå et *gap* mellom det elevene ønsker å oppnå i framtiden, og det mestringsnivået de vurderes til per i dag (Vestergaard, 2013). Skole, foreldre og samfunn bidrar til å framheve visse verdier og preferanser mot spesielle yrkesvalg (Bourdieu, 2002). Mine funn tyder på at akademiske utdanningsløp regnes for *høyre* og mer verdifulle enn yrkesrettede. Manglende erfaring med-, og kunnskap om yrkesrettede aktiviteter, gjør det vanskelig å få et realistisk forhold til sin egen mestring og motivasjon i forhold til disse (Sandal, 2013; Vestergaard, 2013). Dette gjør det kanskje også vanskelig å forholde seg til, og anerkjenne *gapet* både for foreldre og elev. Mine informanter peker på viktigheten av å redusere *gapet* ved å utvikle en realistisk mestringstro i elevene. Dette kan gjøres ved vektlegge flere fag og disipliner i ungdomstrinnet, og ansette lærere med en mer variert yrkesbakgrunn. Erfaringene elevene samler, kan bearbeides i veiledning og vurdering knyttet til det daglige skolearbeidet, men også i samtaler med rådgiver. Det er også naturlig å tenke at en slik vektlegging vil kunne gi elevene større mestring i ungdomstrinnet, og dermed også bedre karaktermessige resultater i flere fag. Gapet kan altså slik reduseres fra begge sider, både ved at eleven opplever økt

mestring, og at han eller hun setter seg mål som er *innenfor rekkevidde* i videregående skole og arbeid.

## 5.4 Politisk nivå

Det politiske nivået framtrer både direkte og indirekte i min studie. Rådgiverne legger vekt på behovet for tid til elevene, og mener blant annet at klassestørrelse er en faktor i dette.

Læreplanen omtales av informantene som et uhensiktsmessig stort stressmoment, og en hindring for dybdelæring og tid til tverrfaglig kreativ undervisning. De peker også på karakterer og målinger kan representere en hindring for elevenes mestring. Først og fremst ved at det i stor grad er evnen til å reprodusere teoretisk kunnskap som måles i en del av fagene. Systemet for inntak til videregående skole pekes også på som en flaskehals for elever som ikke får full uttelling karaktermessig. På den annen side finner jeg at vurderingsarbeidet som gjøres i ungdomstrinnet er tett knyttet til klart definerte læringsmål. Informantene peker på viktigheten av at eleven kan måle resultater i forhold til en felles standard, og videre sette seg nye mål.

Med bakgrunn i øvrige funn som er drøftet i dette kapittelet, ser jeg en konflikt mellom sterk mål- og resultatstyring, og behovet for om mer variert, differensiert og dybdebasert undervisning (Sjøberg, 2014; Markussen 2016). Læreplanmålene oppnår ikke det de er laget for; å bidra til mestring og læring for alle elevene. Visse elevgrupper opplever lavere grad av mestring enn andre, avhengig av hvilken kapital de har med seg inn i skolen, og dermed hva de opplever som meningsfylt og nyttig (Bourdieu, 1996; Nicolini, 2013; Markussen, 2016; Sandal, 2014). Dette kan være medvirkende til at de lærer mindre, og også oppnår et lavere karakternivå. Problemet her, slik jeg tolker mine informanter, er ikke at elevene måles på sine prestasjoner. Det er *hvilke* kunnskaper og ferdigheter som måles, og hvilke *verdier* de vurderes opp mot.

### 5.4.1 Sosial reproduksjon

Hensikten med dette prosjektet er ikke å kartlegge *om* det skjer en sosial reproduksjon i ungdomstrinnet. Det vet vi mer relativt stor sikkerhet at det gjør (Lamb & Markussen, 2011; Markussen, 2009; Reegård & Rogstad, 2016; Helland og Støren, 2011; Graaf & Zenderen, 2013; Bakken & Eldstad, 2013). Mitt mål er å forstå *hvordan* det skjer. Hensikten er å øke den pedagogiske bevisstheten til skolene. På denne måten kan kanskje doxa miste noe av sin

makt til å inkludere eller ekskludere elever (Bourdieu & Champagne, 1996; Markussen, 2009).

Ett grunnleggende spørsmål av mer filosofisk art, er om sosial reproduksjon er et onde? Er det negativt at barna følger i foreldrenes fotspor? Er det et mål i seg selv at elever skal velge andre yrker enn sitt opphav? Kan det være en beskyttelsesfaktor og en støtte å ha noen å følge etter, og identifisere seg med, i en verden og et arbeidsmarked preget av store endringer? På den ene siden tenker jeg det. Samtidig er det ikke rettferdig at skolen framhever elever med en viss bakgrunn fram for en annen. Tanken blir også urimelig når barnet kommer fra et hjem preget av fattigdom eller dårlige rollemodeller. Her mener jeg at skolen har et ansvar i å bidra til sosial og økonomisk utjevning. Spørsmålet er da hvordan dette gjøres.

Jeg har pekt på betydningen av grunnskolens rolle i dette. For at elevene skal oppleve mestring i videregående skole og arbeid, er ungdomstrinnet og overgangen mellom nivåene av stor betydning. Mobilitet mellom ulike yrkesretninger skal ikke handle om *klatring opp* eller *ned*, men heller til høyre eller venstre. Målet er å finne en god mestringsarena, der eleven kan utnytte sitt potensial og oppleve mening med det de gjør i skole og arbeidsliv. Hvis det politiske-, strukturelle-, og aktørmessige nivået i skolen verdsetter ulike yrkesretninger og opplæringsarenaer likt i *praksis*, vil det kanskje være lettere å oppleve mestring for alle elever uansett oppvekst-vilkår og foreldres utdanningsnivå. Dette gjøres ikke ved å ha som mål at alle elever skal lære det samme og oppnå et mest mulig likt resultat. Det gjøres ved å anerkjenne at elevene er forskjellige, og at de har behov for varierte mestringsarenaer der teori og praksis henger sammen, og vektlegges likt i *praksis*.

## Litteraturliste:

- Bandura, A. (1977). *Self-efficacy : Towards a Unifying Theory of Behavioral Change*, *Psychological review* 84 (2) 191-215.
- Bandura, A. (1995). *Self-efficacy in changing society*. New York: Cambridge University Press.
- Bakken, A., Dæhlen, M. & Smette, I. (2013). *Forsøk med arbeidslivsfag på ungdomstrinnet: Sluttrapport fra en følgeevaluering* (Bind 11/13), 157-165.
- Bakken, A. & Elstad, J.I. (2012) *For store forventninger? Kunnskapsløftet og ulikhetene i grunnskolekarakterer. Rapport 7-12. Oslo: NOVA.*
- Backmann, K. & Haug, P. (2007) *Grunnleggende elementer for forståing av tilpassa opplæring. I: Berg, G.D. & Nes, K. (red.) Kompetanse for tilpasset opplæring. (15-39) Oslo: Utdanningsdirektoratet*
- Bergström, G. & Boreus, K. (red.) *Tekstens mening og makt – metodebok i samfunnsvetenskaplig tekst- og diskursanalyse*. Lund: Studentlitteratur AB
- Bourdieu, P. (1977) *Cultural reproduction and social reproduction*. I: J. Karabel & A.H. Halsey (red.), *Power and ideology in education*, s. 487-510. New York: Oxford University Press.
- Bourdieu, Pierre (2002). *Distinksjonen: en sosiologisk kritikk av dømmekraften*. Innledende essay av Kjetil Jakobsen. Oslo: Pax Forlag
- Bourdieu, P. (1983) *Kapitalens former*. *Agora*, 2006 (1-2), 5-26.
- Bourdieu, P. (2005): *Habitus*. In: *Habitus: A Sense of Place*. I: Hillier, J. and Rooksby, E. (red.). Ashgate. (s. 43-49).
- Bourdieu, P. & Champagne, P. (1996). "Skoletaperne": stengt ute og stengt inne. I: Bourdieu, P. (1996). *Symbolisk makt*. Artikler i utvalg. Oslo: Pax, 159-166.
- Bourdieu, P. & Wacquant, L. (1992). *An invitation to reflexive sociology*. Chicago: University of Chicago Press.
- Buland, T. & virksomhetsutvikling, S. I. o. (2010). *Skolens rådgivning - på vei mot framtida : delrapport 1 fra evalueringen av rådgivningen i skolen i Norge* (Bind SINTEF A13861), 127-131.
- Ellingson, L.L. (2012). *Intevju as embodied communication*. I: J. F. Gurium, J.A. Holstein, A.B. Marvasti, & K.D. McKinney (red.), *Handbook of interview research: The completion of the craft*. (2. utg.). (s. 525-539) Thousand Oaks, CA: Sage.
- Gadamer, H.-G. (1989). *Prejudices as conditions for understanding*. I: *Truth and Method* (s. 277 – 280). London: Sheed and Ward
- Gjertsen, H. (2014). *Vanskelig overgang fra videregående opplæring til arbeidsliv for elever med funksjonsnedsettelse - hvordan kan skolene bidra i denne prosessen? Søkelys på arbeidslivet*, (01-02), 60-82.



- Goffmann, E. (1971) *Stigma: Den avvikandes roll och identitet*. Stockholm: Tema forlag.
- Graaf W. & Van Zenderen K. (2013) School -work transition: the interplay between institutional process, *Journal of Education and Work*, 26 (02) 121-142
- Grenfell, M. & David, J. (2004) Change in the field – changing the field: Bourdieu and the methodological practice og educational research. *British journal of sociology of education*. 25 (4), 507 – 523. Doi: 10.1080/014256904200026989
- Hargreaves, D.S., Hester, S.H., Mellor, F.J., (1975) Volume 213, 2012. *Deviance in classrooms*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Hatch, J. A. (2002). *Doing Qualitative Research in Education Settings*. Albany: State University of New York press
- Heggen, K. & Øya, T. (2005), *Ungdom I endring: Mestring og marginalisering*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Hegna, K., Dæhlen, M., Smette, I. & Wollsceid, S. (2012). For mye teori I fag og yrkesopplæringen- et spørsmål om målsettinger I konflikt?: Europeiske utdanningsregimer og den norske modellen. *Tidsskrift for samfunnsforskning*, 53 (2), 217-233.
- Helland, H. & Støren, L.A. (2011). Sosial reproduksjon i yrkesfagene – Hvordan påvirker bakgrunnsfaktorer hvilken type kompetanse yrkesfagelever oppnår? *Tidsskrift for samfunnsforskning*, 52 (02), 151-179.
- Hyldgaard, K. (2006). *Videnskabsteori. En grundbog til de pædagogiske fag*. Fredriksberg: Roskilde Universitetsforlag
- Høst, H. (2013). Kan arbeidslivet være et bedre alternativ for skoletrøtte 16-åringer? *Søkelys på arbeidslivet*, 30 (01-02), 54-70.
- Høydal, L.& Poulsen, L. (2009). *Karrierevalg- teorier om valg og valgprosesser*. Fredensborg: Studie og Erverv AS.
- Kleven, T. A. (2008). Validity and validation in qualitative and quantitative research. *Nordisk Pedagogik*, 2008 (3)
- Krumboltz, J.D.(1979) A social learning theory of career decision making. I Mitchell, A.M., Jones, G.B., & Krumboltz, J.D. (red.): *Social learning and career decision making*. Cranston, RI: Carol Press.
- Kvale, S. & Brinkman, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju* (kapittel 1 – 5). Oslo: Gyldendal Akademisk
- Kvale, S.& Nielsen, K. (1999) *Mesterlære: læring som social praksis*. København: Hans Reitzel.
- Lamb, S., Markussen, E., Teese, R., Sandberg, N. & Polesel, J. (red.) (2011). *School dropout and completion: international comparative studies in theory and policy*. Dordrecht: Springer.

- Lazarus, R.S. Folkman (1984). *Stress, appraisal and coping*. New York: Springer publishing Company.
- Lødding, B. & Holen, S. (2012). *Utdanningsvalg som fag og utfordring på ungdomstrinnet : sluttrapport fra prosjektet Karriereveiledning i overgangen mellom ungdomsskole og videregående opplæring. Evaluering av Kunnskapsløftet* (Bind 28/2012), 7-10.
- Luftig, R. L. & Muthert, D. (2005). Patterns of Employment and Independent Living of Adult Graduates with Learning Disabilities and Mental Retardation of an Inclusionary High School Vocational Program. *Research in Developmental Disabilities: A Multidisciplinary Journal*, 26(4), 317-325. doi:10.1016/j.ridd.2003.08.001, 317-325.
- Markussen, E. (2014). *Utdanning lønner seg: om kompetanse fra videregående og overgang til utdanning og arbeid ni år etter avsluttet grunnskole 2002*. (Bind 1/2014), 7-21.
- Markussen, E. & Nifu, S. (2009). *Videregående opplæring for (nesten) alle*. Oslo: Cappelen akademisk, 69 -224.
- Markussen, E. (2016). Forskjell på folk! Om å avbryte videregående opplæring før tida- og konsekvensene for overgang til arbeidslivet. I Reegård, K., & Rogstad, J. (red.), *De frafalne* (s.22-50), Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Nicolini, D. (2013). *Practice theory, work & organization – an introduction*. Oxford: Oxford University press.
- Ohna, S. E. (2012). Alternativ opplæring med utvidet praksis : deltakelse, læring og måloppnåelse : sluttrapport: Universitetet i Stavanger, 38, 57-63.
- Olsen, M.H. (2013) *Opplevelsen av klassifisering. I: En skole for alle? Oslo: Cappelen Damm*.
- Olsen, O.J. (2013) Bredde og fordypning i norsk fag- og yrkesopplæring – Spenninger i/mellom utdanning, arbeidsliv og perspektiver på læring. I: Norsk pedagogisk tidsskrift. 2 (97) 141-154  
Hentet fra [https://www.idunn.no/.../bredde\\_og\\_fordypning\\_i\\_norsk\\_fag-\\_og\\_yrkesopplring\\_-\\_spe](https://www.idunn.no/.../bredde_og_fordypning_i_norsk_fag-_og_yrkesopplring_-_spe)
- Prieur, A. & Sestoft, C. (2006). *Pierre Bourdieu. En introduktion*. København, Hans Reitzel.
- Reay, D. (2004) It`s all becoming a habitus : beyond the habitual use of habitus in educational research. I: *British journal of sociology of education*. 25 (4) 431-444. DOI: 10.1080/0142569042000236934.
- Ryan, G.W. & Bernard, H.R. (2003). Techniques to identify themes. *Field methods*. 15 (1), 85-109. DOI: 10.1177/1525822X02239569
- Sahlberg, P. (2011). The fourth way of Finland. *Journal of educational change*. 12(2), 173-185.
- Reckwitz, A. (2002). Toward a theory of social practices: A development in culturalist Theorizing. *European journal of social theory*, 5:243. Hentet fra <http://est.sagepub.com/content/5/2/243>

Sandal, A.K. (2014) *Ungdom og utdanningsval- om elevar sine opplevingar av val og overgangsprosessar*. (Doktorgradsavhandling), Pedagogisk fakultet, Universitetet i Bergen, Bergen. Hentet fra <https://brage.bibsys.no/xmlui/handle/11250/2358343>

Sjøberg, S. (2014) Pisa-syndromet Hvordan norsk skolepolitikk blir styrt av OECD. *Nytt Norsk tidsskrift* 1 (32) 30-43. Hentet fra [https://www.uis.no/.../PISA-Syndromet\\_Sjøberg\\_Nytt\\_Norsk\\_Tidsskrift\\_1-2014.pdf](https://www.uis.no/.../PISA-Syndromet_Sjøberg_Nytt_Norsk_Tidsskrift_1-2014.pdf)

Sullivan, A. (2002) Bourdieu and education: how useful is Bourdieu`s theory for reserachers? *The Netherlands`journal of social sciences*. 28 (2) 144-166.

Svare, H. & Klemsdal, L. (2011) Hvordan skape økt mestring blant fronlinjeansatte i Servicenæringen. (AFI-rapport 1/2011) Arbeidsforskningsinstituttet. Hentet fra [www.hioa.no/content/download/54121/813504/file/r2011-1.pdf](http://www.hioa.no/content/download/54121/813504/file/r2011-1.pdf)

*The free dictionary*. Hentet fra <http://no.thefreedictionary.com/prioritere> Lest: 18.05.2017

Vestergaard, M. & Universitetet i, A. (2013). *Med jobb i sikte: en analyse av gjennomføring i videregående opplæring og overgang til arbeidslivet for kandidater som omfattes av lærekandidatordningen i Telemark*. Hentet fra <https://brage.bibsys.no/xmlui/handle/11250/136552>

Østerud, S. (1998). Relevansen av begrepene «validitet» og «reliabilitet» i kvalitativ forskning. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 98 (1-2)

## Offentlige dokumenter

Meld. St. 22 (2010 – 2011). (2012) *Motivasjon – Mestring – Muligheter*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld-st-22-2010--2011/id641251/>

Meld. St. 28 (2015-2016). (2016) Fag- Fordypning – Forståelse. *En fornyelse av Kunnskapsløftet*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-28-20152016/id2483955>

Kunnskapsdepartementet, (2010). *Ny GIV, Oppfølgingsprosjektet – samarbeid om oppfølging av ungdom*. Hentet fra [https://www.regjeringen.no/.../kd/.../nygiv/.../samarbeid\\_om\\_oppfolging\\_av\\_ungdom](https://www.regjeringen.no/.../kd/.../nygiv/.../samarbeid_om_oppfolging_av_ungdom)

NOU 1015:8 (2015). *Framtidens skole – fornyelse av fag og kompetanser*. Oslo: Kunnskapsdepartementet Hentet fra <https://nettsteder.regjeringen.no/.../files/2015/.../NOU201520150008000DDDPDFS.p>

## Vedlegg 1.

Dato: 26.08.16

### Forespørsel om å få gjennomføre et forskningsintervju

Mitt navn er Hanne Westerveld Jensen, og jeg er masterstudent i pedagogikk ved Høyskolen i Østfold. I tillegg jobber jeg til daglig med oppfølging av lærekandidater. Studiet mitt heter *Master i mangfold og inkludering i pedagogisk virksomhet*, og tema i masteroppgaven jeg jobber med er *Ungdom, utdanning og arbeid*.

I forbindelse med dette ønsker jeg å intervju rådgivere/sosiallærere i ungdomstrinnet ved fire sentrumsskoler i Østfold. Intervjuet vil være gruppebasert, og samtalen vil dreie seg om hvilke prioriteringer i skolen som kan bidra til, eller hindre utviklingen av mestring for elever som av ulike årsaker opplever utfordringer i møte med skolen.

Kan det være aktuelt for deg å delta som informant i dette prosjektet? Helt konkret vil det innebære ca. 1 times samtale. All informasjon vil bli oppbevart og behandlet konfidensielt og anonymiseres.

Planen er å gjennomføre intervjuene i løpet av september/oktober 2016, på et tidspunkt som passer for deg. Jeg håper du er positive til å delta, og at tema som er i fokus samtidig kan bidra til fruktbar refleksjon.

Ta gjerne kontakt med meg på mail:

eller telefon

Vennlig hilsen

Hanne Westerveld Jensen

**Intervju-guide:**

1.a)

**Jeg kjenner ikke skolen særlig godt. Fortell om skolen du jobber i. Hva kjennetegner den? (eks. personale, elevgruppe, beliggenhet og fasiliteter).**

- Hva er karakteristisk for skolen?
- Hvordan ønsker skolen å fremstå?
- Hva er skolens grunnleggende verdier (hva handler de om, og på hvilke måter kommer de til uttrykk i hverdagen? Hvordan kan man gjenkjenne verdiene?)

b) **Fortell om det pedagogiske arbeidet i skolen: Hva har skolen hatt fokus på å jobbe med (de siste tre årene)?**

- Hvordan har skolen arbeidet med dette?
- Har skolen gjort noen erfaringer underveis i dette arbeidet?
- Noe mer du vil nevne som har vært viktig for skolen å prioritere?

c) **Kan du trekke fram en elev eller en elevgruppe som du synes skolen har lyktes med i forhold til å legge til rette for positive mestringserfaringer?**

- Hva bidro til dette slik du ser det?
- Er dette et godt eksempel på skolens praksis?
- Kan du fortelle mer om hva skolen gjør for å legge til rette for utvikling av mestring for alle elevene?
- Noe mer du vil nevne?

2.a) **Hvilke aktiviteter i skolen mener du kan bidra til å utvikle mestring for mangfoldet av elever? Hvordan?**

b) **Hvilke personer i din skole mener du er spesielt viktige i dette arbeidet?**

- Hvordan?

c) **Hvilke fasiliteter, verktøy eller materiell i skolen din mener du bidrar til utvikling av mestring for en mangfoldig elevgruppe?**

- Hvordan?

3.a) **Opplever du at skolen møter hindringer eller utfordringer i det pedagogiske arbeidet med elevene?**

- På hvilken måte?
- Hvordan påvirker dette skolens praksis, slik du ser det?

4. **Hvilke diskusjoner/motsetninger/ konflikter finnes mellom ulike aktører vedrørende det pedagogiske arbeidet når det gjelder å bidra til mestring?**

- Hvordan påvirker disse skolen praksis, slik du ser det?

5. Hvis du kunne bestemme rammefaktorer (F. eks. økonomi, lærerkompetanse, læreplan, fasiliteter, fag/timefordeling) og innhold (eks. undervisning, aktiviteter, praksis) i skolen? Hva ville du beholde og / eller endre på først?
- Hvordan?
  - Kan du si noe mer om dette?
  - Noe mer du ville endre/beholde?