

Formgivingsfag i videregående opplæring

- Holdninger, Informasjon og Utfordringer

Laila E. Kôteles

2014

Masteroppgave i kunst og designdidaktikk 2014

Laila Etelka Køteles

Kandidatnummer: 119

Høgskolen i Oslo og Akershus, Fakultet for teknologi, kunst og design.

Institutt for estetiske fag.

Emnekode: MEST5900

Takk til

... Mine kunnskapsrike veiledere Liv Merete Nielsen og Gro Ebbestad for god veiledning og en gitt meg mengder av inspirasjon. Dere har bidratt med konstruktive tilbakemeldinger og hyggelige samtaler.

... Avdelingslederne som villig stilte opp på intervju.

... Mine nære og kjære for støtte og oppmuntring, og en spesiell takk til Maja A. Køteles for gjennomlesing og korrektur.

Sammendrag

I denne masteroppgaven rettes fokuset mot å avdekke mulige årsaker til nedgang av søkere til Studiespesialisering med formgivingsfag i videregående opplæring. Innføringen av Læreplanverket for Kunnskapsløftet i 2006 gav ikke det ønskede søkertallet, og det har siden da vært en nedgang. Det er vanskelig å si om nedgangen alene skyldes Kunnskapsløftet, og derfor har jeg formulert denne problemstillingen:

Hva kan ligge til grunn for nedgangen i søkertallet på Studiespesialisering med formgivingsfag?

Jeg har prøvd å belyse problemstillingen, blant annet med en blandet metode bestående av kvalitativ og kvantitativ metode, samt hatt et vitenskapsteoretisk ståsted i kritisk realisme som utgjør rammen rundt oppgavens problemstilling. Gjennom intervju samtaler har et utvalg av syv avdelingsledere fått muligheten til å fortelle sine meninger og erfaringer rundt problematikken. De viste blant annet til mulige årsaker til nedgangen der de påpekte mangel på god og riktig informasjon for elever, skolens geografiske plassering, holdninger, samt en konkurranse med andre utdanninger. Blant disse årsakene valgte jeg å drøfte informasjon der blant annet synlighet på ulike nettsider har vært et påpekt problem.

Til slutt er hensikten med oppgaven å belyse det komplekse årsaksfeltet ved å bruke GIGA-mapping for å kommentere innholdet i oppgaven og visualisere problemområdet. I tillegg påpekes hva vi har lært med implementeringen av Kunnskapsløftet og eventuelle forbehold som bør tas når kommende endringer av utdanningen skal innføres.

Summary

In this thesis the focus is on identifying possible causes of declining student applicants for upper secondary education in general studies for the programme area Art, craft and design, *Formgivingsfag*. The introduction of The (LK06) National Curriculum for Knowledge Promotion in 2006, *Kunnskapsløftet*, did not give the desired effect regarding the number of student applicants, and there has been a decline in the number since then. It is difficult to say whether this is due to LK06, and therefore I have formulated below thesis question:

What could be the reason for the decline in the number of applicants in studies for the programme area Art, craft and design, Formgivingsfag?

I have tried to point out this thesis question with a mixed methodology consisting of qualitative and quantitative methods, and had a scientific theoretical standpoint of critical realism that is the frame for the chosen topic. By interviewing seven Dean of Art, craft and design departments, they had the opportunity to tell their opinions and experiences about the thesis question. They showed among other possible causes, a lack of informative and correct information given to the students, the school's geographic location, attitudes, and a competition with other educations. Among the possible causes, I choose to look into and discuss around a known problem considering information on different webpages that has been unclear.

And finally, the last purpose is to point out the complexity of this thesis question by using GIGA -mapping to comment and visualize the problem area. We will also be looking at what we have learned with the implementation of LK06 and disclaimers that needs to be taken when the expected changes of the new education gets introduced.

TAKK TIL	5
SAMMENDRAG	7
SUMMARY	9
FORKORTELSESLISTE	13
1. INTRODUKSJON TIL UNDERSØKELSESFELTET	15
Bakgrunn for valg av problemfelt	15
Oppgavens oppbygging	16
Målsetting og problemstilling	17
Avklaring av sentrale begreper	18
Oppgavens fagdidaktiske profil	19
Relevant forskning og debatt	19
Historie – beskrivelse og redegjørelse	19
Statistikk: søkertall til STFOR	24
Debatt rundt STFOR – usynlig i tilbudsstrukturen	26
Kommende endringer for Formgivingsfag	29
2. FORSKNINGSSTRATEGI	31
Kritisk realisme som vitenskapsteoretisk ståsted	31
Blandet metode	35
Intervju	35
Utvalget - Avdelingslederne	36
Utvalget – STFOR elever	37
Tolkningsstrategi	38
3. EN PRESENTASJON AV UNDERSØKELSEN	39
Profilering	40
Har fylkeskommunen/kommunen en kulturpolitikk rettet mot STFOR?	45
Oppsummering	45
Tanker om at andre skoler har måttet legge ned STFOR. Har det påvirket dere?	46

Oppsummering	48
Mulige årsaker til nedgangen	48
Informasjon	48
Geografisk tilgjengelighet	59
Konkurransen?	62
Andre forhold	63
Oppsummering	65
Hva mener avdelingslederne om Meld. St. 20, På rett vei?	67
Oppsummering	70
4. DRØFTING	71
Om nedgangen i søkertall på STFOR	71
Informasjon via formelle kanaler	74
Valgfrie programfag eller bundne valg?	77
Informasjon via uformelle kanaler	82
Sammenfatning og refleksjon	86
5. EN PRAKTISK-ESTETISK KOMMENTAR	89
GIGA-mapping	89
Mark Lombardi: «Narrative Structures»	91
7. LITTERATUR	93
VEDLEGG	0
Vedlegg 1. Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet	1
Vedlegg 2. Spørreskjema elever vg1 Studiespesialisering med formgivingsfag	3
Vedlegg 3. Intervjuguide avdelingsledere/fagkoordinator ved Studiespesialisering med formgivingsfag	4
Vedlegg 4. Tabell 7 fra vedlegg 1 til Rundskriv Udir-1-2013	7

Forkortelsesliste

Nedenfor redegjøres det for de forkortelsene som blir brukt i masteroppgaven, for å gjøre det enklere for leseren å forholde seg til disse. Det vil underveis i kapitlene komme en påminnelse om hva forkortelsene representerer.

A1, A2, A3...A7	Avdelingsleder 1, Avdelingsleder 2, Avdelingsleder 3...Avdelingsleder 7
SA1...SA7	Elev fra avdelingsleder skole 1... Elev fra avdelingsleder skole 7
DH	Design og håndverk
HE	Studieretning for husflids- og estetiskefag
KH	Kunst og håndverk
LK06	Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2006
NIFU	Norsk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning
R94	Reform 94
SP	Studiespesialiserende
STUSP	Studiespesialisering
STFOR	Studiespesialisering med formgivingsfag
STFOR1	Studiespesialisering med formgivingsfag Videregående trinn 1
TFF	Tegning, form og farge
Udir	Utdanningsdirektoratet
Vg1, Vg2, Vg3	Videregående trinn 1, Videregående trinn 2, videregående trinn 3
Vgs	Videregående skole
VK1, VK2, VK3	Videregående kurs 1, Videregående kurs 2, Videregående kurs 3
VK1TFF	Videregående kurs 1 Tegning, form og farge

1. Introduksjon til undersøkelsesfeltet

Bakgrunn for valg av problemfelt

Årsaken til at jeg søkte meg til master, var siste praksisutplassering under faglærerutdanning i Kunst og håndverk. Denne var i videregående opplæring på Studiespesialisering med formgivingsfag (STFOR). Jeg var veldig fornøyd med praksisen og fikk lyst til å undervise i videregående skole (vgs). Derimot fikk jeg beskjed av lærerne på praksisskolen, at det er vanskelig å få jobb i vgs. Prosessen er å stille opp som ringevikar, og kanskje etter fem år få en ansettelse. I tillegg la de til at nyansettelse foregår sjelden som følge av at flere vgs har lagt ned STFOR, noe som igjen har ført til at lærere står i «kø» for å bli overført til andre skoler. Disse lærerne blir prioritert, og det betyr at nyutdannede får sjelden jobb. Det var slik de lærerne hadde «spådd». Et halvt år senere, våren 2012, da avgjørelsen skulle bli tatt om det skulle bli master eller jobb, viste det seg ikke å være utlyste stillinger. Jeg begynte å lure på hvorfor det var slik. Det var jo logisk at de som hadde mistet sine stillinger skulle bli prioritert, men hvorfor valgte enkelte skoler å legge ned STFOR? Etter å ha lest avisartikler og forskningstidsskrifter, viste det seg at det har vært en nedgang i søkertallet til STFOR. Konsekvensen har vært at flere skoler har valgt å legge ned linjen på grunn av få søkere. Dette fikk meg til å lure på hvorfor det har vært en nedgang av søkere.

Det viser seg å være flere forklaringer på hva årsakene kan være, noe som går tilbake til innføringen av Læreplanverket for Kunnskapsløftet (LK06). Med LK06 ble studieretningen Tegning, form og farge (TFF) i videregående opplæring omgjort til Studiespesialisering med formgivingsfag (STFOR). Grunnkurset som før var et felles grunnkurs Formgivingsfag, ble med LK06 delt i to, hvor den ene ble STFOR og den andre ble yrkesfaget Design og håndverk (DH). Opprettelsen av STFOR under Studiespesialisering ble ikke like populært som Tegning, form og farge var og det ble flere steder en halvering – ved noen skoler mer – av søkere. Tanken bak endringen var at den elevgruppen som før hadde søkt seg til TFF, ville automatisk flytte seg over til STFOR. Betingelsen med det nye tilbudet var at det skulle opprettes i alle fylker. Dette ble brutt etter ett år da Finnmark la ned tilbudet Formgivingsfag på Studiespesialisering. En rekke andre fylker hadde dårlig søkning. Det førte til at tilbudet ble lagt ned ved 25 skoler mellom 2007 og 2010 (Vibe, Frøseth, Hovdhaugen & Markussen, 2012, s. 227). Dette har ført til færre studieplasser og videre nedleggelse av tilbudet på flere skoler. Daglig leder av Kunst og design i skolen, Lennart Johansson, tok opp nedgangen på STFOR under Konferansen Formgivingsfag 2013 og presenterte oppropet:

«Nei til rasering av Formgivingsfag i videregående skole.» Vi kan ikke finne oss i at utdanningen innen Formgivingsfag svekkes ytterligere i den videregående skolen! Fylkespolitikkerne må være sitt ansvar bevisst og stoppe raseringen av utdanningstilbudet Studiespesialisering med Formgivingsfag! (Aasgaard, 2013, s. 28)

Oppropet fikk god tilslutning av konferansedeltakerne og det var tydelig at lærere og fagfolk kjemper for å beholde et sterkt fagfelt. På bakgrunn av dette, ønsker jeg å finne hvilke årsaker som kan påvirke eller har forårsaket nedgangen i søkertallet til STFOR.

Oppgavens oppbygging

I kapittel 1. *Introduksjon til undersøkelsesfeltet* presenteres målsetting med oppgaven, problemstillingen og avklaring av noen sentrale begreper. Det blir gitt en beskrivelse av undersøkelsesfeltet og problematikken slik jeg oppfatter den. Situasjonen beskrives gjennom en kort introduksjon av historie, en beskrivelse og redegjørelse av Husflidslinja til dagens Studiespesialisering med formgivingsfag i videregående opplæring.

I kapittel 2. *Forskningsstrategi* presenteres og redegjøres kritisk realisme som vitenskapelig ståsted opp mot undersøkelsen. Metode for innsamling av empiri og data blir presentert som blandet metode (kvantitativ og kvalitativ) med intervju og spørreundersøkelse. Til slutt presenteres tolkningsstrategi av materialet.

Kapittel 3. *En presentasjon av undersøkelsen* er presentasjonen av avdelingsledersvarene og elevsvarene, hvor deres utsagn presenteres tematisk og sammenlignes. Kapitlet er inndelt i fire hovedtema formulert ut fra spørsmålene i intervjuene. Hovedtemaene er *Profilering*, *Tanker om at andre skoler har måttet legge ned STFOR. Har det påvirket dere?*, *Mulige årsaker til nedgangen* og *Hva mener avdelingslederne om Meld. St. 20 På rett vei?*

Kapittel 4. *Drøfting* videreføres og drøftes informasjon tilgjengelig for elever. Informasjon blir delt inn i formelle og uformelle kanaler, og en drøfting rundt hvordan slike informasjonskanaler kan påvirke søkertallet. I tillegg blir det en kort presentasjon og drøfting om valgfrie programfag og hvor valgfrie er de, knyttet opp mot som en mulig årsak til nedgan i søkertallet til STFOR.

Kapittel 5. *En praktisk-estetisk kommentar*. Den praktisk-estetiske delen av oppgaven blir presentert som en visualisering eller kommentar av oppgavens problemstilling med inspirasjon fra GIGAmapping og kunstneren Mark Lombardi.

Målsetting og problemstilling

Målsettingen for masteroppgaven er å avdekke mulige årsaker til nedgang av søkere til Studiespesialisering med formgivingsfag (STFOR). Jeg har intervjuet syv avdelingsledere/fagkoordinatorer fra syv ulike skoler fordelt i landet. Skolene ble valgt ut basert på søkertallet der halvparten har gode og den andre lavere søkertall. Jeg hadde valgt ut seks skoler, men en syvende skole meldte seg med et ønske om å få delta i undersøkelsen. Målet med intervjuene var å avdekke hva avdelingslederne/fagkoordinatorerne mente kunne være årsaker til nedgangen. I tillegg ønsket jeg å finne ut av hva skolene gjør for å profilere STFOR. For å komplementere avdelingsledersvarene, ble det delt ut spørreskjema til elever på videregående trinn 1 på STFOR¹. Hensikten var å få en indikasjon på hvor elever hentet informasjon om STFOR og om de følte behov for mer informasjon. Målet med undersøkelsen har ikke vært å avdekke alle årsakene til nedgangen og finne en løsning, men å presentere mulige årsaker og drøfte årsaksforklaringer med et kritisk realistisk ståsted. Sett i sammenheng med dette, har jeg formulert følgende problemstilling:

Hva kan ligge til grunn for nedgangen i søkertall på Studiespesialisering med formgivingsfag?

Problemstillingen uttrykker en kritisk realistisk betraktningssmåte. Dette fordi kritisk realismens forståelse av hva kjernen til vitenskap er, er å konstruere kunnskap om strukturer og mekanismer som har generert fenomener (Buch – Hansen & Nielsen, 2008).

Problemstillingen søker etter årsaksforklaringer til nedgangen i søkertallet til Studiespesialisering med formgivingsfag, gjennom å belyse de strukturer og mekanismer som kan ha generert nedgangen (kritisk realisme som vitenskapsteoretisk ståsted blir forklart i kapittelet *Forskningsstrategi*).

Denne masteroppgaven har en teoretisk vektning der den praktisk-estetiske delen blir en sluttkommentar i et forsøk på å visualisere hvor sammensatt og komplekst årsaksfeltet er. Målet er ikke å komme fram til et svar for «hva årsakene er», men å gjengi visuelt med et kritisk realistisk ståsted hva årsakene kan være og hvilke strukturer og mekanismer som kan ha ledet til disse årsakene.

¹ Skole 5 har ikke Vg1 klasse skoleåret 2013/2014. Her ble spørreskjemaet delt ut til Vg2 elever.

Avklaring av sentrale begreper

Nedenfor vil jeg avklare noen sentrale begreper som blir brukt i denne oppgaven.

Tegning, form og farge (TFF) refererer til en linje under Reform 94 på videregående skole fra skoleår i perioden 1994/1995 til 2005/2006. Det var et treårig løp med et felles grunnkurs for yrkeskompetanse og generell studiekompetanse. VK1 TFF etterfulgt av VK2 TFF ga generell studiekompetanse.

Studiespesialiserende utdanningsprogram gir generell eller spesiell studiekompetanse. Dette ble innført med Læreplanverket for Kunnskapsløftet i 2006. I dag finnes tre studiespesialiserende utdanningsprogram, som er Idrett, Musikk, dans og drama og Studiespesialisering.

Studiespesialisering (ST) er et av de tre studiespesialiserende utdanningsprogrammene, og består av programområdene: Realfag, Språk, samfunnsfag og økonomi, samt Formgivingsfag. Innenfor Studiespesialisering må elever velge fordypning i et av de tre programområdene. Formgivingsfag er det eneste som kan velges som fordypning allerede til Vg1, mens de andre velges til Vg2.

Studiespesialisering med formgivingsfag (STFOR) er et treårig programområde under Studiespesialisering som velges til Vg1. Dette gir generell studiekompetanse, men kan også gi spesiell studiekompetanse vis elever velger fordypning i realfag.

Avdelingsleder/fagkoordinator: Det empiriske undersøkelsesmaterialet består blant annet av transkripsjoner fra intervjuer med avdelingsledere eller fagkoordinatorer fra STFOR. Siden Formgivingsfag er et programområde under Studiespesialisering, kan det hende at avdelingsleder har realfaglig bakgrunn, med ingen forhold til estetiske fag. På skoler der avdelingslederen ikke tar seg av ”daglig drift” og ansvar for STFOR, har en fagkoordinator fått dette ansvaret. For å være sikker på full anonymisering, har jeg valgt ikke å skille mellom avdelingsleder og fagkoordinator, men gitt alle tittelen: *Avdelingsleder*.

Oppgavens fagdidaktiske profil

Laila Aase, førsteamanuensis i norsk fagdidaktikk, definerer fagdidaktikk slik: «Fagdidaktikk er alle de refleksjoner en kan knytte til et fag og undervisning av dette faget, som kan gi økt kunnskap om fagets beskaffenhet, om fagets legitimering og økt kunnskap om hvordan faget kan læres, undervises og utvikles» (Lorentzen, Streitlien, Tarrou & Aase, 1998, s. 7). Slik Aase definerer fagdidaktikk består den av to hoveddeler, refleksjoner knyttet til et fag og undervisning av dette faget. Denne masteroppgaven har ikke tatt for seg innholdet eller undervisningen av faget Studiespesialisering med formgivingsfag (STFOR). Derimot reflekteres det rundt holdninger, informasjon og utfordringer i forhold til fagets plassering i tilbudsstrukturen i videregående opplæring. Fagets egenart og legitimering blir belyst ved å trekke frem mulige holdninger til faget, ved å se på hvilken informasjon som er tilgjengelig og ved å se på utfordringer tilbudsstrukturen representerer i dag.

Relevant forskning og debatt

I utarbeidelsen av problemområdet med undersøkelsesfeltet og refleksjon over det empiriske materialet, har jeg sett på forskning og debatt som har tatt for seg Studiespesialisering med formgivingsfag (STFOR). Det er ikke publisert mye forskning på STFORs plassering i dagens tilbudsstruktur og nedgang i søkertall med nedleggelse av tilbudet på enkelte videregående skoler. Videre presenteres det jeg har funnet av forskning og debatt som har dannet det teoretiske grunnlaget for min undersøkelse.

Historie – beskrivelse og redegjørelse

Studieretning for husflids- og estetiske fag

I artikkelen «Kunst- og designfagenes plassering i videregående opplæring 1976 – 2006» tar Liv Merete Nielsen (2010a) for seg endringene i kunst- og designfagenes plassering fra 1976 til innføringen av Læreplanverket for Kunnskapsløftet i 2006. I 1976 ble yrkesskole, husflidsskole og gymnas samlet til kombinert videregående skole. Tidligere eksisterte musikk og husflidsfag, men ved sammenslåingen ble disse til linjen *Studieretning for husflids- og estetiske fag* (HE). HE utdanningen ga ingen sluttkompetanse, men en mulighet for å ta «uendelig» med kurs. Det kunne lede til flere år på videregående opplæring. HE var både praktisk og teoretisk der første året var et grunnkurs i formingsfag med hovedvekt på tegning, form og farge, formalestetiske virkemidler, ulike materialer og teknikker. Andre året som var videregående kurs 1, bestod av seks valg: 1) Tegning, form og farge (VK1TFF), 2) Søm, 3)

Vev, 4) Tekstilforming, 5) Tre- og metallforming og 6) Sami Duodji. Mottagelsen av de nye husflidsfagene med vektlegging på tegning, form og farge, fremfor tekstil, ble sett på som problematisk av lærerne som bestod av kunstutdannede menn og kvinner fra husflidsskolene. ”Lærerne med husflidsbakgrunn bar på en tekstil tradisjon som sto i kontrast til tegnelærernes ideer om fagfeltets mål og innhold” (Nielsen, 2010a, s.108). Husflidstradisjonen var tekstile materialer, teknikk og nyttefunksjon, mens det nå ble mer fokus på ideer og tradisjoner fra kunst- og designverden, samt gikk mot forbrukersamfunnets ”bruk-og-kast”-kultur. I 1986 ble det innført ett år med allmennfaglig påbygning etter VK1TFF for de som ønsket for å få studiekompetanse (Nielsen, 2010a).

R94 - Formgivingsfag

Med Reform 94 (R94) ble HE flyttet til yrkesfag og fikk navnet *Formgivingsfag*. Her ble det dannet et felles grunnkurs for å samle de tidlige husflidslinjene under grunnkurset Formgivingsfag, se *figur 1*. Tanken var at alle de som ønsket å utdanne seg innenfor yrkesfaglig og de som ønsket en fordypning i tegning, form og farge med studiekompetanse for høyere utdanning kunne velge Tegning, form og farge på VK1 og VK2. Selv om denne linjen ga studiekompetanse, beholdt den samme rammer som yrkesfag med 35-timers uke (Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet, 1993).

Figur 1. Fag og yrker som ble samlet inn i Formgivingsfag

<i>Grunnkurs</i>	<i>Videregående kurs 1 (VK1)</i>	<i>Videregående kurs 2 (VK2) / Bedrift</i>
Formgivingsfag	Som	Buntmaker, Seilmaker, Modist, Dameskredder, Herreskredder, Kjole og draktsyer, Klesformgiver, Kostymemaker
	Formgivingsfag: 1) Aktivitor, 2) Tekstiltrykk/broderi, 3) Strikking/veving, 4) Harde/plastiske materialer	Aktivitor, Tekstiltrykk/broderi, Strikking/veving, Harde/plastiske materialer
	Fotografi	Reklamefotograf, Portrettfotograf
	Førtrykk	Reproteknikk, Typografi
	Blomsterdekorator	Blomsterdekorator
	Frisørfag	Damefrisør, Herrefrisør, Dame- og herrefrisør, Parykkmaker
	Glasshåndverkerfag	Glassforming, Videreforedler
	Tegning/form/farge	Tegning/form/farge, Reklame/illustrasjon/design (visuell kommunikasjon), Interiør, utstilling
	Trykk	Trykk
	Duodji	Duodji
	Tannteknikk	Tannteknikk
	Gullsmed gravør	Gullarbeid, Fating, Hammerarbeid, Korpusmontering, Filigransarbeid, Sølvtrykking, Sølvsiselering, Sølvemaljering, Sølvgravør, Stålgravør
	Bokbind	Bokbind
	Skomakerfag	Skomaker, Protesemontør
	Taksidermist	Taksidermist
Ortopedifag	Protesemontør, Ortopedisyer, Ortopedinåtter	

Figur 1. «Tabellen over viser den første oversikten over tilbudene innen Formgivingsfag på Grunnkurs (GK), Videregående kurs 1 (VK1) og Videregående kurs 2 (VK2) som elevene ble presentert for da de skulle søke i 1994 (Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet 1993). Tilbudet ble etter hvert noe endret» (Nielsen, 2010a, s. 105). Hentet fra <https://journals.hioa.no/index.php/formakademisk/article/view/113/102>. Gjengitt med tillatelse.

Samling av yrkesfag på et grunnkurs, ga en lærerproblematikk vedrørende undervisningskompetanse. Hvem hadde god nok kompetanse til å undervise? Før R94 hadde man ulike yrkesfaglige grunnkurs med hver sine lærere fra yrket. For at ikke lærerne skulle miste sine jobber, ble det innført etterutdanning av lærerne, hvor tegnelærere fikk tre uker, mens yrkesfaglærere fikk fem ukers etterutdanning. Dette ga en skjevhet i kompetanse siden tegnelærere oftest hadde fem års utdanning, noe fem ukers etterutdanning ikke kunne gi tilsvarende reell kompetanse (Nielsen, 2010a).

LK06 – Studiespesialiserende med formgivingsfag

I 2006 ble Læreplanverket for Kunnskapsløftet (LK06) innført og medførte at grunnkurs med formgivingsfag ble endret. Tegning, form og farge ble lagt ned, og programområdet Formgivingsfag ble opprettet under utdanningsprogrammet Studiespesialisering. Design og håndverk (DH) ble stående som et «grunnkurs» under yrkesfaglig utdanningsprogram, der elever velger fordypning på Vg2. Med LK06 ble det innført tolv utdanningsprogrammer. Vedlegg 1 til Rundskriv Udir-1-2013 (Utdanningsdirektoratet, 2013a) om tilbudsstrukturen i videregående opplæring, viser at tre av de tolv utdanningsprogrammene er studiespesialiserende og resten yrkesfaglige. De tre studiespesialiserende utdanningsprogrammene er Studiespesialisering, Idrett og Musikk, dans og drama. Formgivingsfag ligger som et programområde under Studiespesialisering og kan velges allerede på Vg1. Der kan elever velge å gå et treårig løp på Studiespesialisering med formgivingsfag. Det å plassere Formgivingsfag under Studiespesialisering har vært en tanke om «at studiekompetansegivende løp bør samles i de utdanningsprogrammene der studiekompetanse er hovedmålet og at de yrkesfaglige programmene skulle rendyrke nettopp fag- og yrkesopplæringen» (Vibe et al, 2012, s. 226).

På programområdet Formgivingsfag skal elever ordinært ha totalt 2943 timer over tre år med fellesfag (1683 timer totalt), felles programfag fra eget programområde (840 timer totalt) og programfag fra studieforbereende utdanningsprogram (420 timer totalt) (Vedlegg 4). De 420 timene til programfag fra studieforbereende utdanningsprogram, er valgfrie programfag og elever kan velge fra de fagene skolene tilbyr. Et fag tilsvarer 140 timer. Det vil si at elever har tre fag de skal velge selv enten fra eget programområde eller fra andre programområder innenfor studieforbereende utdanningsprogram (Utdanningsdirektoratet, 2013a). Disse valgfrie programfagene kan elever bruke til å velge fordypning i realfag for å tilegne seg spesiell studiekompetanse for «I tillegg til kravet om generell studiekompetanse har departementet fastsatt spesielle opptakskrav for studier og fagområder» på høyere utdanning (Forskrift om opptak til høyere utdanning, 2007, §4-1). Intensjonen med denne strukturen er «å kombinere en enkel tilbudsstruktur med større valgfrihet og muligheter til fordypning» (Frøseth et al, 2008, s. 31). Med dette var det et ønske om å nå flere søkere og høyne søkerallene. Men det motsatte hendte. Allerede ved første inntak til det nye programfaget STFOR, var det færre søkere enn det var antall elever på Tegning, form, farge før Kunnskapsløftet (Vibe et al, 2012, s. 73). Hilde Aga Ulvestad (2010) har gjennomført en forskning og levert en rapport som viser studieplasser for STFOR og DH. Ulvestads rapport viser at det i enkelte fylker ble en kraftig forskyvning mot DH etter innføringen av LK06.

Som Vibe et al, påpeker hun at en del elever tidligere hadde søkt TFF, etter innføringen av LK06 søkte seg til DH på yrkesfaglig.

En undersøkelse om søkertall og nedgang i STFOR

Hilde Aga Ulvestad gjennomførte en undersøkelse i perioden 2006-2009 med fokus på blant annet Studiespesialisering med formgivingsfag. Ulvestad så på antall studieplasser fra 16 fylker for Grunnkurset Formgivingsfag i Reform 94, og antall studieplasser til Vg1 Studiespesialisering med formgivingsfag og Vg1 Design og håndverk i videregående skole. Det ble gjennomført intervjuer, der utvalget ble gjort med en geografisk spredning siden spørsmålene var av nasjonal interesse. Undersøkelsen er todelt, der første del består av intervju av lærere fra STFOR på videregående skole gjennomført av Ulvestad selv. Den andre delen er et samarbeid med masterstudenter ved Institutt for Estetiske fag ved Høgskolen i Telemark. Studentene deltok i undersøkelsen gjennom et Fou-prosjekt (Forskning og utviklingsprosjekt). De fikk utdelt hypoteser, og skulle blant annet se på årsaker til en endring i søkertallet til STFOR i flere fylker. Studentenes informanter var faglærere, fylkessjefer og rådgivere. Tendensene studentene fant var:

- a) Dårlig informasjon om studiene, der det var usikkerhet og uvitenhet hos rådgivere om de strukturelle endringene som kom med LK06. «Det kan diskuteres hvem sin feil det var at elevene ikke fikk den informasjonen de burde hatt. [...] Informantene fordeler skylden på både regjering, rådgivere og manglende markedsføring fra skolene, men forsvarer også med at det tar tid for en ny læreplan å etablere seg» (Ulvestad, 2009, s. 76). Her blir det ikke angitt hvem informantene er, men senere svar viser til at det kan ha vært inntaksledere som har ment dette, der inntaksleder i Hordaland har blant annet svart at «Det er skolenes ansvar å markedsføre sine linjer, og i starten av innføringen av Kunnskapsløftet har nok informasjonen ut til elevene vært for dårlig» (Ulvestad, 2009, s. 77).
- b) STFOR mister søkere til DH på grunn av misforståelser angående hva innholdet er.
- c) Elever må ta valget om de vil ta yrkesfaglig eller studiekompetanse allerede i 10. klasse i stedet for på grunnkurs.
- d) LK06 fokuserer på styrking av realfag, men lite fokus på kunst og håndverk; e) Flere allmennfag gjør STFOR «vanskeligere for de teorivake» (Ulvestad, 2009, s. 69). Disse årsaksforklaringene blir ikke problematisert videre i rapporten, trolig på grunn av at undersøkelsen ble utført i tidsrommet 2006-2009, og undersøkelsens seneste tall er fra skoleåret 2007/2008. Det vil si, det hadde kun gått to skoleår med den nye reformen (LK06).

Statistikk: søkertall til STFOR

Ulvestad (2009) sin rapport viser både til Studiespesialisering med formgivingsfag og Design og Håndverk (DH) for å kunne sammenligne tallene før og etter innføringen av LK06.

Ettersom denne masteroppgaven kun ser på STFOR, og ikke DH, er tall fra statistikken tatt for VK1 Tegning, form og farge fra R94 skoleår 2005/2006. Dette fordi de elever som valgte å ta generell studiekompetanse, søkte seg det andre året til denne linjen. Med LK06 må elever allerede i 10. klasse, når de søker videregående opplæring, velge om de ønsker yrkesfaglig kompetanse, generell eller spesiell studiekompetanse. Derfor har jeg benyttet søkertall til Vg1 STFOR, siden dette er søkertall på elever – på lik linje med VK1 TFF elever – som ønsker å gå Formgivingsfag og oppnå generell eller spesiell studiekompetanse. Grunnen til at jeg har brukt søkertall og ikke elevplasser eller elevtall, er at jeg ønsker å vise hvor mange elever som har ønsket/ønsker å gå på STFOR. Hva gjelder elevtall, så er dette tall som ikke viser bare de elevene som har søkt seg til STFOR, men det er også elever som ikke har kommet inn på sitt første, andre eller til og med tredje valg.

Ulvestads (2009) rapport har som nevnt ovenfor, kun tatt for seg studieplasser tilbudt i perioden 1998-2007 fra 16 fylker. Den har dermed ikke sett på søkertallene. Denne masteroppgaven har derfor ikke benyttet seg av elevtallene presentert i rapporten grunnet tre årsaker: 1) Masteroppgaven har ikke sett på forholdet mellom STFOR og DH. Da blir ikke tallene til Ulvestad korrekte til dette formålet siden rapporten benytter seg av Grunnkurs Formgivingsfag studieplasser, 2) Skoleåret 2005/2006 var det 19 fylker som tilbød Tegning, form og farge. Tallene fra rapporten er fra 16 fylker, og 3) Rapporten presenterer studieplasser og ikke søkertall. I tillegg har ikke Ulvestad sin undersøkelse sett på hvor mange skoler i skoleåret 2005/2006 som tilbød Vg1 TFF og hvor mange skoler som i dag tilbyr STFOR. Dette er tall jeg har hentet fra andre kilder.

Etter innføringen av Læreplanverket for Kunnskapsløftet i 2006, ga Utdanningsdirektoratet «Norsk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning (NIFU STEP) i oppdrag å foreta en evaluering av utdanningsreformen Kunnskapsløftet der temaet skal være strukturendringer, søkning til og opptak i videregående opplæring, gjennomføring og kompetanseoppnåelse» (Høst & Evensen, 2009, s. 3). I 2008 ble den første delrapporten, NIFU-rapport nr. 40/2008, publisert: *Tilbudsstruktur og gjennomføring i videregående opplæring: Delrapport 1. Evaluering av Kunnskapsløftet* (Frøseth, Hovdhaugen, Høst & Vibe, 2008). Delrapporten presenterer endringer i søkertall, elevtall og til en halvering av elevtallet etter innføringen av LK06, men tar ikke for seg mulige årsaker til endringene. Om nedgangen konkluderer rapporten med at: «Det har dermed funnet sted en halvering av elevtallet, og dette kan ikke være annet enn en direkte konsekvens av reformen, selv om vi

ser en tendens til nedgang i elevtallet også før reformen» (Frøseth et al, 2008, s.82-83). Rapporten viser dermed kun statistikk, og går ikke i dybden for å avdekke hvilke andre årsaker som kan ligge til grunn for nedgangen i søkertallene.

Tall fra Frøseth et al (2008) og tall hentet fra Utdanningsdirektoratets (2013b, 2014) sider om analyser og statistikk om søkertall til videregående opplæring, er vist i *figur 1*. Tallene hentet fra Utdanningsdirektoratet er en statistikk som:

er en oversikt over søkerens førsteønske. Det er mulig å søke inntak ved flere fylker, men i denne oversikten knytter vi hver søker kun til ett fylke. For søkere registrert med flere førsteønsker, vil ønsket i hjemfylket telle foran andre førsteønsker. Det vil derfor være forskjell på de nasjonale søkertallene fordelt på fylke og fylkenes egne søkertall (Utdanningsdirektoratet, 2014).

I *figur 2* er elevtall for skoleåret 2005/2006 hentet fra NIFU-rapport nr. 40/2008 til Frøseth et al (2008) fra Videregående kurs 1 Tegning, form og farge og søkertall for skoleåret 2006/2007 til Vg1 Studiespesialisering med formgivingsfag (STFOR1). Tabellen viser halveringen nevnt i rapporten. Der det på VK1 hadde gått 2497 elever, hadde kun 1329 elever søkt seg til STFOR1 skoleåret 2006/2007.

Figur 2. Søkertall til VK1 TFF og STFOR1								
Skoleår	05/06 VK1 TFF	06/07 STFOR1	09/10 STFOR1	10/11 STFOR1	11/12 STFOR1	12/13 STFOR1	13/14 STFOR1	14/15 STFOR1
Søkere	2497*	1329	1160	1045	1057	965	983	898
Endring		-1168	-169	-115	+12	-92	+18	-85

Figur 1. Tabellen viser søkertall til det siste året, 2005/2006, da elever kunne søke VK 1 Tegning, form og farge (TFF) og søkertall til Studiespesialisering med formgivingsfag Vg1 (STFOR1) fra skoleår 2006/2007 til 2014/2015. Tall for skoleår 2007/2008 og 2008/2009 har jeg ikke fått tak i, og er derfor ikke oppført i tabellen. Elevtall for VK1 TFF 2005/2006* og søkertall 2006/2007 er hentet fra NIFU-rapport nr. 40/2008 (Frøseth et al, 2008, s. 85). Søkertall for 2009/2010 til 2014/2015 er hentet fra vedlagte tabeller på Utdanningsdirektoratets sider om analyser og statistikk (Utdanningsdirektoratet, 2013b, 2014). Under søkertallene vises endringer i søkertallet fra året før.

*2497 er elevtall og ikke søkertall. NIFU-rapporten viste ikke til søkertallet skoleåret 2005/2006.

Figur 2 viser at det har vært varierende resultater i søkertallet. Skoleåret 2011/2012 og 2013/2014, har ifølge Utdanningsdirektoratet vært oppgangår, men det har vært færre søkere til neste skoleåret, 2014/2015. Det var størst nedgang i overgangen fra R94 til LK06. Selv om det ikke har vært like drastiske tall etter det, er det likevel omtrent 431 færre søkere i

2014/2015 som det var i 2006/2007. Det vil si, hvis det er omtrent 30 elever i en klasse, så tilsvarer det 14 færre klasser etter at STFOR ble innført i 2006.

Siden det har blitt færre søkere, har enkelte videregående skoler valgt å legge ned tilbudet. I NIFU-rapport nr. 40/2008 til Frøseth et al (2008), blir det vist til:

at omtrent 125 skoler tilbød Tegning, form, farge, mens antall skoler med formgivingsfag etter modell av Kunnskapsløftet er omtrent 85. Det finnes en god del eksempler på skoler som har opprettholdt omtrent det samme antallet elevplasser som før Kunnskapsløftet, men da har til gjengjeld andre skoler i fylket ikke videreført tilbudet (Frøseth et al, 2008, s. 86).

I følge rapporten, var det omtrent 125 skoler som tilbød TFF før 2006, mens det til skoleåret 2007/2008 var 85 skoler som hadde det nye tilbudet, Studiespesialisering med formgivingsfag. I følge Utdanning.no (2014a, 2014b, 2014c) er tallet på skoler som tilbyr STFOR1 skoleåret 2014/2015 50 skoler. Det er 45 skoler som tilbyr STFOR2 og 52 skoler som tilbyr STFOR3. Det vil si at det er mer enn en halvering av antall skoler som tilbød Tegning, form og farge sammenlignet med antall skoler som tilbyr Studiespesialisering med formgivingsfag. Disse tallene viser situasjonsbildet for STFOR: Det var ikke bare en nedgang i søkertallet i overgangen mellom to reformer, men det er fortsatt en nedgang i søkertallet og antall skoler som tilbyr programområdet Formgivingsfag.

Debatt rundt STFOR – usynlig i tilbudsstrukturen

Formgivingskonferansen «Et løft for Formgivingsfagene» ble holdt den 15. februar 2010, der innholdet var rettet mot nedgang i søkertallet til Studiespesialisering med formgivingsfag. Ragnhild Lied, daværende nestleder av Utdanningsforbundet, innledet konferansen med å fremheve et behov for å løfte formgivingsfagene i videregående skole. Lied påpekte at det var viktig å fremheve tilbudet for å øke søkertallet:

Det første steget i å auke søknaden er at elevane får kunnskap om at tilbudet finst. Det må synleggjerast på vilbli.no i søknadsprosessen, samstundes som fagfeltet må sikte mot det endelege – eit eige utdanningsprogram på linje med Musikk, dans og drama. Det kom klart fram at dette er saker Utdanningsforbundet også ser på som viktige (Digranes, 2010).

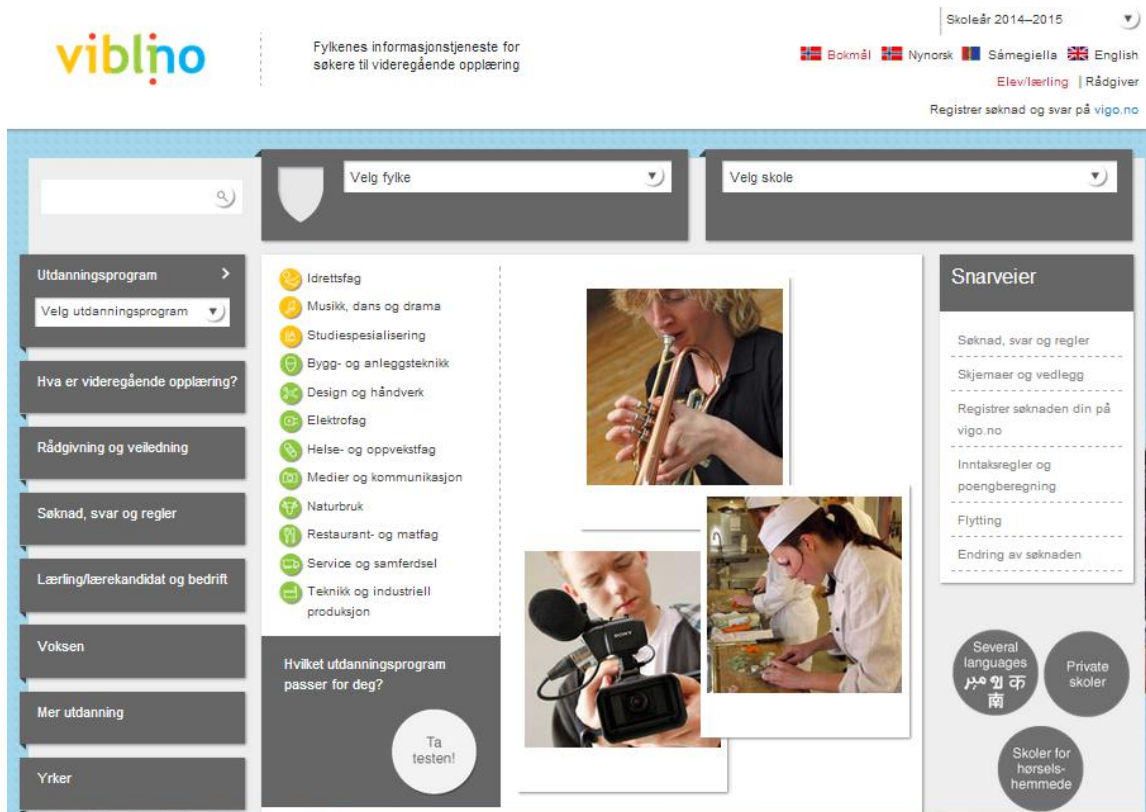
Det ble fremmet at STFOR måtte bli mer synlig på vilbli.no, som er fylkenes informasjonstjeneste for søkere til videregående opplæring. Lied «pekte på at Kunnskapsløftet ikke har gitt formgivningsfagene og kunstfagene den plassen de fortjener som viktige og sentrale fag i det studieforbredende løpet» (Skjelbred, 2010). Videre hevdet hun at fagtilbudet er blitt svekket og at elever ikke får god nok kunnskap om at tilbudet

eksisterer. Nedgangen har ført til at fagmiljøene forsvinner, og det har blitt stadig færre muligheter til å velge STFOR. Lied mente det var blitt et behov for å sette inn strakstiltak som å synliggjøre programfaget på Utdanningsdirektoratets søkermotor vilbli.no (Skjelbred, 2010).

I etterkant av Formgivingskonferansen kom en debatt rundt usynligheten til STFOR der flere fagpersoner skrev artikler for å påpeke usynligheten. Else Margrethe Lefdal (lektor ved Nes videregående skole og dr. stipendiat ved Høgskolen i Oslo, Avdeling for estetiske fag) og Mette Nordahl Pellerud (faglærer ved Nes videregående skole) skrev i artikkelen «Design og håndverk vs Formgivingsfag» i 2010 om forskjellen mellom DH og STFOR. I tillegg henviste de til vilbli.no der STFOR ikke var synlig på første side i kolonnen med utdanningsprogram: «At det ikke er gjort noe mer for å synliggjøre Formgivingsfag på ovenfornevnte eller lignende nettsider er urimelig!» (Lefdal & Pellerud, 2010, s.5). Kristin Enger (2010) (leder av Fagutvalget for kunst, arkitektur og designfag i norsk Lektorlag) mente også i sin artikkel «En tapt identitet» at det var behov for STFOR å bli synliggjort på nettstedene med god og riktig informasjon. Enger mente at slik STFOR er presentert i tilbudsstrukturen, kan den oppleves mer som ett valgfag på Studiespesialisering. Derfor ytret hun et ønske om at STFOR måtte bli et eget studieforbereende utdanningsprogram og gi det et nytt navn. Liv Merete Nielsen (2010b), Professor ved fakultet for teknologi, kunst og design ved Høgskolen i Oslo og Akershus, har påpekt det samme som Enger. I *FORM*, et tidsskrift for formgivning, kunst og håndverk, skrev hun at: «plasseringen [til STFOR] ble dessverre ikke fulgt opp med god informasjon og klare retningslinjer på elevenes søkesider, noe som har resultert i lave søkertall. Dette har departementet fått klare meldinger om – men foreløpig er lite gjort for å snu trenden» (Nielsen, 2010b).

Tre år etter den første konferansen «Et løft for Formgivingsfagene», ble «Konferansen Formgivingsfag» holdt i 2013, hvor daglig leder av Kunst og design i skolen, Lennart Johansson, tok opp nedgangen på STFOR. Det ble påpekt at programområdet er blitt svekket og at fylkespolitikere måtte ta ansvar for å stoppe ytterligere svekking av programområdet (Aasgaard, 2013). Ragnhild Lied innledet konferansen i 2010 med at STFOR måtte bli synlig på vilbli.no. Men som *figur 3* viser, er ikke Studiespesialisering med formgivingsfag synlig på forsiden.

Figur 3. Forside vilbli.no



Figur 3. Utsnitt av forsiden på vilbli.no. Studiespesialisering med formgivingsfag er ikke synlig i denne presentasjonen av tilbudsstrukturen. Hentet 31. mars 2014 fra vilbli.no. Copyright 2005-2014 vilbli.no. Gjengitt med tillatelse.

I en e-post fra administratorene² for vilbli.no, angående hvorfor Formgivingsfag ikke var blitt mer synliggjort som et program under Studiespesialisering, argumenterte de for at vilbli.no er opptatt av å gjengi riktig informasjon. Så lenge Formgivingsfag ligger under Studiespesialisering som et program, ville de ikke trekke den frem, da det kunne gi signaler om at det var blitt et eget utdanningsprogram. Derfor er det tolv og ikke 13 utdanningsprogram i kolonnen, tre som er studiespesialiserende og ni yrkesfaglige. De informerte om at STFOR så ut til å bli det 13. utdanningsprogrammet fra skoleåret 2015/2016, og at det dermed kom til å bli synliggjort på forsiden i 2015.

² Personlig kommunikasjon, 7. april 2014.

Kommende endringer for Formgivingsfag

Kunnskapsdepartementet la våren 2013 frem Melding til Stortinget 20 *På rett vei* (2012-2013) med en presentasjon av tiltak for å styrke kvaliteten i hele grunnopplæringen. «Meldingen redegjør for tilstanden i grunnopplæringen og status syv år etter innføringen av utdanningsreformen Kunnskapsløftet» (Meld. St. 20, 2013, s. 9). Det ble blant annet fremmet at strukturendringene med reformen har vært en direkte konsekvens for nedgang i søkertall til Studiespesialisering med formgivingsfag. Til dette foreslo departementet at formgivingsfag skal bli et eget studieforbereende utdanningsprogram. Samtidig ble det fremmet at departementet kommer til å se på fag, innhold og innretning i tilbudet. Meldingen ble godkjent i statsråd samme dag og behandlet i Stortinget 14. juni 2014. I kapittel 6.3.2 *egget utdanningsprogram for formgivingsfag* står det at departementet vil: «etablere formgivning som eget studieforbereende utdanningsprogram» (Meld. St. 20, 2013, s. 118). Mer enn dette er ikke presentert, og det er ikke klart hvor omfattende endringene kommer til å bli.

2. Forskningsstrategi

I dette kapittelet blir det redegjort for vitenskapsteoretisk ståsted, metodevalg og undersøkelsesstrategi. Først blir kritisk realisme introdusert som vitenskapsteoretisk ståsted og er masteroppgavens forklaringskontekst. Deretter blir den metodiske tilnærmingen til oppgavens tema og en beskrivelse av intervju og spørreundersøkelse som metode presentert.

Kritisk realisme som vitenskapsteoretisk ståsted

Kritisk realisme ble formulert på 1970-tallet ut av Roy Bhaskar sine bøker «A realist theory of science» (1975) og «The possibility of naturalism» (1979), og er en teoretisk og realistisk tilnærmelse til forskning for å analysere underliggende mekanismer og strukturer for å frembringe teorier som ikke bare er konstruert fra data (Alvesson & Sköldberg, 2009; Buch – Hansen & Nielsen, 2005; Næss, 2012). Kritisk realisme er hovedsakelig en vitenskapsteoretisk diskurs, men inneholder også vitenskap og politikk, teori og praksis (Buch – Hansen & Nielsen, 2005, s. 101). Petter Næss forklarer i sin artikkel om «Kritisk realisme og byplansforskning» den kritiske realismens syn om vår kunnskap:

I følge kritisk realisme eksisterer verden uavhengig av hvilken kunnskap vi har om den, og denne kunnskapen er både feilbarlig og teoribeheftet. Det som skjer i verden – i naturen så vel som i samfunnet – er et resultat av årsakskrefter som virker gjennom en rekke *generative mekanismer* (Næss, 2012, s. 4).

Vår kunnskap om verden, slik Næss forklarer det og slik kritisk realisme betrakter det, er sosialt konstruert, virkelighet eksisterer uavhengig av vår viten om den. Dette er posisjonen jeg støtter meg til i kritisk realisme, og den kalles ontologisk realisme. I et forsøk på å forklare virkeligheten, deler kritisk realisme virkeligheten inn i to dimensjoner: *intransitiv* dimensjon og *transitiv* dimensjon. Den intransitive dimensjonen er det som er gjenstand for forskning og er det vitenskapen genererer kunnskap om gjennom å observere årsakskrefter og kausalitet, der kausalitet ses på som *generative mekanismer*. De generative mekanismene eksisterer enten vi har kunnskap om dem eller ikke og er med på å generere fenomener (Buch – Hansen & Nielsen, 2005; Næss, 2012). Slike generative mekanismer «kan omfatte individers holdninger og kunnskapsressurser så vel som intersubjektive meningsdannelser» (Næss, 2012, s. 5). Den transitive dimensjonen er vår kunnskap og forestillinger om verden, og er i følge kritisk realisme sosialt konstruert (Buch – Hansen & Nielsen, 2005; Næss, 2012). Dette kan bestå av blant annet teorier, paradigmer, modeller, begreper data og analyseteknikker. Ny kunnskap bygger på erfart kunnskap, og siden vår viten om verden er

sosialt konstruert, er den feilbarlig og kan derfor erstattes med ny kunnskap. Kritisk realisme prioriterer den intransitive dimensjonen fremfor den transitive fordi de er mer interessert i ontologi enn epistemologi, men søker likevel etter en balanse mellom de to (Buch – Hansen & Nielsen, 2005).

I tillegg til at virkeligheten er delt inn i to dimensjoner, har kritisk realisme en teori om å dele virkeligheten inn i tre domener: *det empiriske*, *det faktiske* og *det virkelige*. Det er her kritisk realisme skiller seg fra andre former for realisme, ved at Bhaskar tilførte det tredje domenet som er på et dypere nivå: det virkelige domenet (Buch – Hansen & Nielsen, 2005). Det empiriske domenet består av de situasjoner og hendelser som blir gjort til gjenstand for vitenskapelig observasjon. Her plasseres det som kan direkte erfares og observeres: våre erfaringer og spontane forestillinger av virkeligheten, som ikke nødvendigvis gjenspeiler hvordan ting faktisk er. Det faktiske domenet består av alle fenomener (situasjoner og hendelser) som eksisterer, enten de blir erfart og registrert som data eller ikke. Det vil si at det faktiske domenet omfatter også det empiriske domenet. Det virkelige domenet består av alt fra det empiriske og det faktiske i tillegg til de underliggende – ikke direkte observerbare – strukturer, mekanismer, kausale potensialer og tilbøyeligheter som understøtter og forårsaker situasjoner og hendelser som opptrer i det faktiske domenet (Buch – Hansen & Nielsen, 2005; Næss, 2012). Kritisk realisme iakttar virkeligheten ut i fra de tre domene, der observerbare begivenheter og fenomener ses på som toppen av et isfjell – det empiriske og faktiske domenet – og søker derfor å avdekke det underliggende. Det vil si, det er de underliggende strukturer og mekanismer i det virkelige domenet som har ledet til de observerbare fenomener og begivenheter (Buch – Hansen & Nielsen, 2005). Dette gjøres ved å forklare observerbare fenomener med årsaksforklaringer (Næss, 2012).

Masteroppgavens undersøkelsesfelt kan forklares i relasjon til de tre domene. Erfaringer fra teorier og relevant forskning, samt erfaringer gjennom intervju og svar på spørreundersøkelse fra elever ligger i det empiriske domenet. Fenomenet nedgang i søkertallet til STFOR ligger i det faktiske domenet, og dette fenomenet blir belyst ved å drøfte de strukturer og mekanismer i det virkelige domenet som kan ha ført til nedgangen.

Som nevnt tidligere deler kritisk realisme virkeligheten inn i to dimensjoner og tre domener, men i tillegg til disse består virkeligheten av ulike *nivåer* som bygger på hverandre. Buch – Hansen og Nielsen (2005) skriver at virkeligheten er hierarkisk nivå delt i årsaks mekanismer og strukturer, hvor de høyere nivåene forutsetter lavere og mindre komplekse nivåer som for

eksempel materielle omstendigheter. Næss (2012) trekker frem at alle nivåer³ besitter egenskaper med egne årsakskrefter. Når to nivåer samhandler, oppstår det *emergens* som skaper et nytt høyere nivå med nye årsakskrefter samtidig som de besitter årsakskreftene til nivået under. Årsakskrefter på høyere nivå kan igjen virke ned på lavere nivå og påvirke de slik at nye høyere nivåer oppstår. Slik *emergens* er virkelig, og tilhører derfor den intransitive dimensjonen. De høyere nivåene utgjør forskningsområdet til de ulike disipliner. Selve inndelingen av nivåene og hva de kalles er bestemt av forskningsteamet og er derfor en sosial konstruksjon. Men hvilke slike nivåer verden består av er en diskusjon, og det samme gjelder nivåenes hierarkiske plassering. Buch – Hansen og Nielsen (2005) plasserer naturvitenskapen på virkelighetens lavere nivåer som et grunnlag for oppbyggingen, mens samfunnsvitenskapen får plass på et av de øverste nivåene. Samfunnsvitenskapen er igjen nivådelt der et nivå kan kalles den sosiale virkelighet som består av to grunnnivåer: *aktører* og *strukturer*. Disse to nivåene er hverandres emergente produkter, der strukturer oppstår av aktørers handlinger. Det blir et samspill mellom aktør og struktur, en dualisme. I mitt undersøkelsesfelt blir strukturer og aktører som mulige årsakskrefter belyst gjennom drøftingen. Eksempler på slike aktører er avdelingsledere, rådgivere, foreldre, venner og bekjente. I det empiriske undersøkelsesmaterialet fremmer avdelingslederne enkelte strukturer som de mener kan ha vært eller er årsaksfaktorer for nedgangen i søkertallet. Disse strukturene er sosialt konstruerte, som skolebygg, og sosiale systemer som holdninger, rykter, tilbudsstrukturen til videregående opplæring, normer og regler.

I følge Buch – Hansen og Nielsen (2005) er vitenskap for kritisk realisme forbundet med en bevegelse fra det empiriske og faktiske til det virkelige domenet. Det er fenomenene på de høyere nivåer som blir forklart gjennom å analysere og forklare sosiale fenomener eller sammenhenger med utgangspunkt i ikke observerbare mekanismer, strukturer og relasjoner. For teoriens validitet fremhever kritisk realisme forklaringer ved å søke etter å gi et svar på *hvorfor*-spørsmål og søker samtidig etter en helhetsforståelse. Sosiale strukturer og aktører har egenskaper og årsakskrefter som påvirker hverandre, men også fenomener. Ved at sosiale strukturer – som både omfatter menneskeskapte materielle strukturer som: bygninger og veier, og immaterielle strukturer som: økonomiske betingelser, rådende oppfatninger og kulturelle tradisjoner – er skapt av aktørers handlinger, inngår de som årsakskrefter for fremtidige aktørers handlinger (Buch – Hansen & Nielsen, 2005; Næss, 2012). I masteroppgaven, er slike aktørers handlinger de årsakskrefter som kan påvirke elevens handlinger. Det vil si, om de søker seg til STFOR eller ikke. Elevenes handlinger påvirker

³ Petter Næss (2012) bruker begrepene *strata*, *lag* og *plan* synonymt og tilsvarer Buch-Hansen og Nielsen (2005) sitt nivå-begrep. Jeg forholder meg til begrepet «nivåer» slik Buch-Hansen og Nilsen bruker det.

igjen søkertallet som avgjør om skoler opprettholder tilbudet STFØR. Næss (2012) mener at en slik årsak–virkningssammenheng må betraktes med alle mulige faktorer som kan ha innvirkning på et fenomen. Det er

ikke tilstrekkelig å se på situasjonen før og etter iverksettingen. Det er nødvendig å korrigere for virkningen av alle andre faktorer som også kan ha påvirket utfallet. Hvis ikke, risikerer vi å trekke feilaktige slutninger om hvilken effekt det undersøkte virkemidlet faktisk har hatt (Næss, 2012, s. 6).

Et slikt perspektiv er en kontrafaktisk vurdering for å tilegne seg kunnskap om hvordan faktorer påvirker situasjoner. Slike faktorer kan blant annet være: fysiske, psykologiske, sosiale, kulturelle og økonomiske forhold. Næss mener at det er nødvendig med en tverrfaglig integrasjon – noe som står sterkt i kritisk realisme – av kunnskap fra ulike disipliner (Næss, 2012). En slik tverrfaglighet i kritisk realisme forholder seg på tvers av hovedområdene i naturvitenskap, humaniora og samfunnsvitenskap, hvor i det sistnevnte foregår refleksjoner omkring strukturer og aktører. Ser vi til andre vitenskaper som blant annet positivisme og poststrukturalisme, forsømmer og utelukker de viktige deler av virkeligheten. Positivisme er kontekstløst og har en årsak-virkningsrelasjon som er basert på «hver gang x så y», svaret er gitt på forhånd. Hermeneutikken kan brukes for å tolke empiri og data, men avviser årsaksforklaringer og generalisering ved at de prøver å tolke og forstå enkelttilfeller. Ifølge kritisk realisme kan hendelser være kontekstavhengige og derfor er en tverrfaglighet nødvendig for å kunne ta for seg alle faktorer som kan ha påvirket et fenomen (Næss, 2012). Buch – Hansen og Nielsen refererer til Bhaskar når de hevder at «de fleste sosiale fænomener ligesom fænomener i naturen er betinget af mange forskjellige mekanismers interaktion, og at de derfor skal forklares med henvisning til en mangfoldighet af årsager» (Buch – Hansen & Nielsen, 2005, s. 38). Derfor er: Hvorfor er det blitt sånn? Et viktig spørsmål som stilles og er grunnlaget for kritisk realisme. For å prøve å komme frem til et svar benyttes årsakssammenhenger. Dette danner grunnlaget for denne masteroppgaven som søker etter å belyse hvorfor det har blitt en nedgang i søkertallet til STFØR ved å belyse mulige årsaker.

Blandet metode

I denne masteroppgaven er både kvalitativ og kvantitativ metode brukt til innhenting av empiri og data. I boken *Det kvalitative forskningsintervju* beskriver Steinar Kvale og Svend Brinkmann (2009) at «blandede metoder» har i dag «blitt et kontroversielt tema, spesielt kombinasjonen av kvalitative og kvantitative metoder med angivelig forskjellige paradigmatisk antakelser» (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 132). Videre viser Kvale og Brinkmann til at det ikke var et problem før å bruke blandede metoder, men at det har blitt en hierarkisk rangering, der den kvalitative metoden som regel kommer under det kvantitative. Derimot fremmes at: «Forskjellige metoder er, i følge denne bokens pragmatiske tilnærming, forskjellige verktøy for å svare på forskjellige spørsmål. Kvalitative metoder handler om *hva slags* og kvantitative metoder *hvor mye av en slags*» (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 132). Metodene som har blitt brukt i denne masteroppgaven er kvalitativ semistrukturert forskningsintervju og kvantitativ spørreundersøkelse. Samtale som forskning «søker å forstå verden sett fra intervjupersonenes side. Å få frem betydningen av folks erfaringer og å avdekke deres opplevelse av verden, forut for vitenskapelige forklaringer, er et mål» (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 21). Intervju som en av metodene er blitt brukt for å få innsyn i avdelingsledernes erfaringer, synspunkter og perspektiver rundt nedgang i søkertallet til STFOR. Ettersom søkertall omhandler elever, ble det gjennomført en spørreundersøkelse fra de skolene avdelingslederne representerte, for å innhente data på hva elevene mener om informasjonen som er tilgjengelig om STFOR. Elevenes svar kan sies å være både kvalitative og kvantitative, for de tar for de gir blant annet svar om hva slags informasjon de fikk og hvorfra, samt hvor mange som var fornøyde/ikke fornøyde eller ønsket mer informasjon.

Intervju

Som nevnt ovenfor, har det empiriske undersøkelsesmaterialet blitt hentet inn gjennom intervjusamtaler. Til dette ble det utarbeidet en intervjuguide med hovedspørsmål og tilleggsspørsmål der det var nødvendig for å få mer utfyllende svar. Selve intervjuene var semistrukturerte der tema ble satt med intervjuguiden (Vedlegg 3). Bruken av et semistrukturert intervju gir rom for refleksjoner og drøfting fra den intervjuedes sin side fordi den ikke er helt styrt som et spørreskjema der spørsmålene er satt og det skal kun svares på disse (Kvale & Brinkmann, 2009). I tillegg ble spørsmålene formulert slik at det ikke var mulig å svare ja eller nei. Der det eventuelt gikk å svare kort, ble de intervjuede bedt om å utdype eller det ble stilt tilleggsspørsmål for å få utdypende svar.

Jeg gjennomførte pilotintervju med min veileder Gro Ebbestad, avdelingsleder på Drammen videregående skole, for å se om de spørsmålene jeg hadde formulert i intervjuguiden ville gi ønsket empiri for videre drøfting. Dette pilotintervjuet hjalp for å påpeke eventuelle mangler ved spørsmålene, samt omformulere de til formålet med undersøkelsen. I tillegg ga det en pekepinn på hvilke oppfølgingsspørsmål jeg kunne ha behov for å stille underveis i samtalen. Siden jeg benyttet meg av semistrukturert intervju, tilsa det at jeg sto fri til å avgjøre for hvor nært jeg ville holde meg til intervjuguiden, samt hvor mye jeg ville følge opp svarene til avdelingslederne (Kvale & Brinkmann, 2009). For å få svar som kunne sammenligne og stilles opp mot hverandre, ble intervjuguiden gjennomført slik at alle svarte på de samme spørsmålene. Derimot fulgte jeg opp med oppfølgingsspørsmål der jeg så det hensiktsmessig å få mer utfyllende svar av de avdelingslederne som kom med korte formuleringer eller trakk inn nytt tema.

Utvalget - Avdelingslederne

Grunnen til at avdelingsledere til programområdet Formgivingsfag ble valgt som intervjupersoner, var at disse aktørene har ansvaret for å styre utdanningen. Jeg ønsket derfor å avdekke hva de mener kan være årsaker til at færre elever søker seg til STFOR. For å få best grunnlag for drøftingen av problemstillingen, var det viktig å intervju avdelingsledere som har egne erfaringer med nedgangen i søkertallet, samt avdelingsledere som ikke har merket noe til nedgangen. Utvalget ble en skole uten STFOR1 i skoleåret 2013/2014, tre med lave søkertall og tre med gode søkertall. Målet med å velge skoler med ulike forhold til temaet, var videre å få dekket hva årsakene kan være lokalt og nasjonalt. Når det gjelder skolenes plassering, ble de valgt fra seks fylker. Dette fordi det er fylkeskommunene som driver den videregående opplæringen og har blant annet ansvaret for opplæringstilbudet. Derfor så jeg det hensiktsmessig å velge skolene fra flere fylker for å få inn flest mulige årsaksforklaringer og siden diskusjonstemaet foregår på et nasjonalt nivå, ville jeg ikke begrense det til en region.

Det var ingen problemer med å få tak i informanter. Utvalget ble gjort gjennom å kartlegge elevtallet til alle skoler som tilbød STFOR og lage en liste på de som hadde minst en full klasse, det vil si omtrent 30 elever, og de som hadde halve, det vil si omtrent 15 elever, eller ingen klasser. Det var viktig å få personlig kontakt med dem jeg ønsket å intervju, for den første kontakten ville være det første inntrykket de fikk av masteroppgavens undersøkelse. Jeg ville være sikker på at de fikk problemområdet godt forklart og få informasjon om hva det ville si for dem å delta. Første kontakt ble derfor over telefon, der jeg forklarte oppgavens

tema. De ble ikke forpliktet til å svare med en gang, for jeg ønsket at de også skulle få informasjonen skriftlig på e-post⁴. Alle de første seks avdelingslederne jeg ringte ville stille opp og var begeistret for å få lov til å delta i undersøkelsen. Den syvende avdelingslederen møtte jeg ved en tilfeldighet, og denne ønsket også å delta i undersøkelsen.

De seks første avdelingslederne ble intervjuet ved at jeg reiste til deres skoler, mens den syvende kom sent inn i undersøkelsen, så avdelingslederen fikk intervjuguiden tilsendt på e-post slik at svarene ble levert skriftlig. Det betyr at denne avdelingslederen fikk mer tid til å tenke over sine svar, enn de andre som ikke hadde sett spørsmålene før intervjuet, og svarene ble mer kortfattet og direkte. De andre avdelingsledernes svar inneholdt mer refleksjon og var mer beskrivende. Dette kommer godt frem i kapittelet *En presentasjon av undersøkelsen*, det er de svarene som tar mest plass og gir mer rom for tolkning og drøfting. En differanse til ved avdelingslederne, var at avdelingsleder nr 6 (A6) ønsket om å få være to deltagere. De var to personer som var veldig opptatt av problemområdet og ville delta begge to. De ble bedt om å bestemme hvem som skulle være den som ble intervjuet, mens den andre fikk tilføre eller utfylle svarene mer. Det viste seg at de var veldig engasjerte, og det endte med at de ble ”smeltet sammen” til en person siden de konstant bekreftet hverandre og avsluttet hverandres setninger. Derfor tok jeg den avgjørelsen at deres svar går under Avdelingsleder A6.

Utvalget – STFOR elever

Spørreundersøkelsen ble utformet med tanke på å få et innblikk fra elevenes side rundt hvor de hentet informasjon, og om de var fornøyde/ikke fornøyde eller ønsket mer informasjon (Vedlegg 2). Intensjonen var å se om det lå noen tendenser i deres svar som kunne støtte eller motsi avdelingsledernes svar. Ettersom spørsmålene i undersøkelsen omhandlet søkning til STFOR, var det formålstjenlig å dele ut undersøkelsen til Vg1 elever. Dette fordi intervjuene stort sett foregikk i løpet av oktober og november 2013, og da hadde Vg1 elevene fått noen måneder med erfaring fra STFOR, samtidig som det ikke var lengesiden de hadde søkt seg til utdanningen. Når det gjelder skolen til A5, uten Vg1 klasse, var det Vg2 elever (SA5) som besvarte spørreundersøkelsen. Selv om det hadde gått lenger tid fra da de hadde søkt seg til Vg1, var det likevel viktig å få innputt fra elevenes side, for å se om deres svar var i samsvar med elevenes svar fra de andre skolene. Det var totalt 161 elever som deltok i spørreundersøkelsen fra syv skoler. Deres svar samlet ikke inn noen form for personopplysning og var helt anonymiserte.

⁴ Informasjonsskriv med forespørsel om deltagelse i forskningsprosjektet, ble sendt til avdelingslederne på e-post, men også medbrakt til intervjuet for innhenting av samtykke og signatur (Vedlegg 1).

For at spørreundersøkelsen ikke skulle være «skummelt» for elevene, valgte jeg å be avdelingslederne organisere det slik at elevsvarene var besvart og samlet inn til jeg kom på besøk for å gjennomføre intervjuet. Slik ble det den personen som gjennomførte spørreundersøkelse med elevene, en person elevene hadde relasjon til. Dette førte forhåpentligvis til at elevene følte seg mer komfortabel med spørsmålene.

Tolkningsstrategi

Både intervjuene og elevsvarene hadde behov for bearbeidelse for at innholdet i svarene kunne tas i bruk. Til intervjuene ble det benyttet lydopptaker, slik at jeg stod fritt til å føre en samtale med avdelingslederne. Opptakene ble transkribert etter intervjuene. Transkripsjon⁵ av intervjuene er en skriftlig gjengivelse av samtalene. I følge Kvale og Brinkmann (2009) finnes det ingen korrekt, objektiv oversettelse når det gjelder fra muntlig til skriftlig form. Med tanke på hvilken stil som er nyttig for denne oppgaven, valgte jeg, i stor grad å gjengi svarene i skriftlig språk og samtidig passe på at avdelingsledernes meningsinnhold ble ivaretatt. Vektleggingen i tolkningen har ikke vært å se på tale, men innholdet i hva de har sagt.

For å ivareta avdelingsledernes anonymitet, har eventuelle dialekter blitt oversatt til bokmål. Direkte og indirekte personopplysninger som eventuelle læresteder og personer som har blitt navngitt av avdelingslederne med navn, har blitt fjernet, strøket eller fått en betegnelse som skole A og skole B i transkripsjonene. De utsagnene med informasjon som kan gjøre skolene eller avdelingslederne gjenkjennbare, har jeg valgt ikke å ta med i masteroppgaven.

Som tolkningsstrategi, har jeg benyttet meg av en Ad hoc-teknikk. Denne blir brukt «for å skape mening i kvalitative tekster, ordnet fra det beskrivende til det forklarende, og fra det konkrete til det mer begrepsmessige og abstrakte» (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 240). Det empiriske svarmaterialet har jeg delt inn etter tema, for å kunne se etter mønster i deres svar, samt for å avdekke tendenser til mulige årsaker. Svarene har blitt sammenlignet og differensiert med tilslag av elevsvar der det kunne trekkes paralleller til avdelingsledernes utsagn.

Elevsvarene kan tolkes både å være kvantitative og kvalitative, der en kvantifisert optelling av hvor mange som hadde svart ble benyttet for å generalisere. Samtidig ble deres individuelle svar med utsagn i form av sitater beholdt i sin helhet og blir direkte sitert i neste kapittel.

⁵ Transkribering av intervjuene vil være tilgjengelig for sensor på forespørsel.

3. En presentasjon av undersøkelsen

I dette kapittelet presenteres selve undersøkelsen, det vil si intervjuene med avdelingslederne og spørreundersøkelse gjennomført av elever på Studiespesialisering med formgivingsfag (STFOR). Avdelingslederne svarte utfyllende på alle spørsmålene. Jeg har derfor valgt å fokusere på det fra transkripsjonene som er interessant i forhold til drøftingen og for å besvare problemstillingen. Avdelingsledernes besvarelser vil jeg presentere ved bruk av sitater og tabeller og diagrammer. Svarene stilles mot hverandre, og dersom det er hensiktsmessig, vil jeg sammenligne avdelingsledernes besvarelser med resultater fra elevundersøkelsen og gjengi sitater fra elevenes svar. Jeg har delt analysen inn i fire hovedtema formulert ut fra spørsmålene i intervjuene:

- *Profilering*, der avdelingsledernes svar presenteres om hva skolen gjør for å profilere STFOR.
- *Tanker om at andre skoler har måttet legge ned STFOR. Har det påvirket dere?*
- *Mulige årsaker til nedgangen* er avdelingsledernes svar på årsaker til nedgangen.
- *Hva mener avdelingslederne om Meld. St. 20 På rett vei?* Avdelingsledernes tanker om hvilke endringer det kan føre med seg når det blir et eget studieforberedende utdanningsprogram, og deres tanker om hvilke endringer som bør gjennomføres.

Figur 4. Deltagerne i undersøkelsen

Avdelingsledere	Elever Vg1	Elevtall som svarte på spørreundersøkelse	Antall elever på hele skolen
A1	30	SA1: 29 elever	1000 >
A2	30	SA2: 28 elever	1200 >
A3	14	SA3: 13 elever	< 900
A4	64	SA4: 55 elever	1200 >
A5	0	SA5: 10 elever fra Vg2	< 700
A6	17	SA6: 15 elever	< 500
A7	15	SA7: 11 elever	< 300

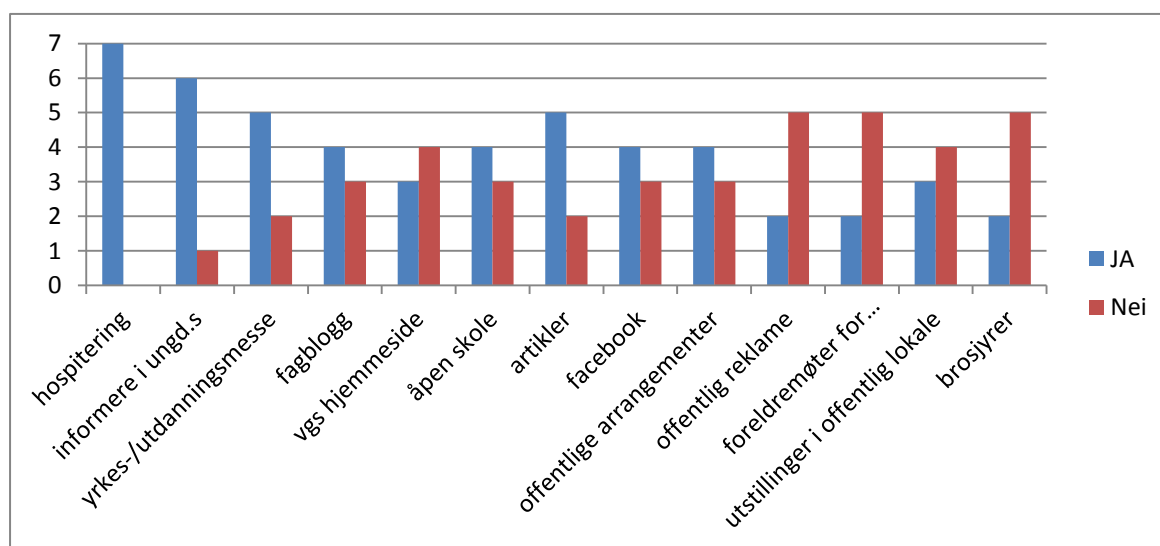
Figur 4. Tabellen gir en oversikt over antall deltagere i undersøkelsen. A= avdelingsleder, SA= Er betegnelse for elevene som har deltatt fra avdelingslederens skole, for eksempel SA1, SA2, SA3 osv. En omtrent størrelse på skolene er vist ved antall elever (større enn, mindre enn).

Profilering

Et av spørsmålene i intervjuguiden var: «Hva gjør dere for å profilere Studiespesialisering med formgivingsfag ved deres skole for å trekke søkere?» Svarene jeg fikk viser at mye av den samme form for profilering går igjen hos de fleste. Videre viste svarene at profilering er viktig uavhengig av søkertall. Eksempelvis sa avdelingsleder A4 at profilering er viktig «slik at elever vet faktisk hva de får, og at de også vet at det her er faktisk viktig for dem. Det er vel så viktig at elevene vet hva det betyr å gå på Studiespesialisering med formgivingsfag, som at vi får en stor elevgruppe. Vi vil jo på en måte ha de rette elevene» (A4). Gjennom samtale med avdelingslederne fikk jeg inntrykk av at sitatet fra A4 er en holdning som går igjen hos alle. Svarene til avdelingslederne viser også at skolene gjennom profilering ikke kun fokuserer på inntak av elever på våren, men også hva de gjør hele året. Svarene de ga oppsummert i *figur 2*, viser et ønske om å synes i samfunnet, noe som har ført til at det opprettes fagblogg, facebooksider, det holdes utstillinger i det offentlige rom og er med på offentlige arrangementer, samt prøver å synes i dagspresse. I forhold til profilering med fokus på søkere er hospitering, informasjon i ungdomsskole, yrkes-/utdanningsmesse og artikler, de mest valgte aktivitetene.

For å gi en oversiktlig presentasjon av undersøkelsesfunnene, har jeg valgt å benytte tabeller og diagrammer, herved kalt *figurer*. Disse vil jeg til å henviser til når jeg presenterer svarene.

Figur 5. Sammenfattet oversikt over profileringsaktivitetene



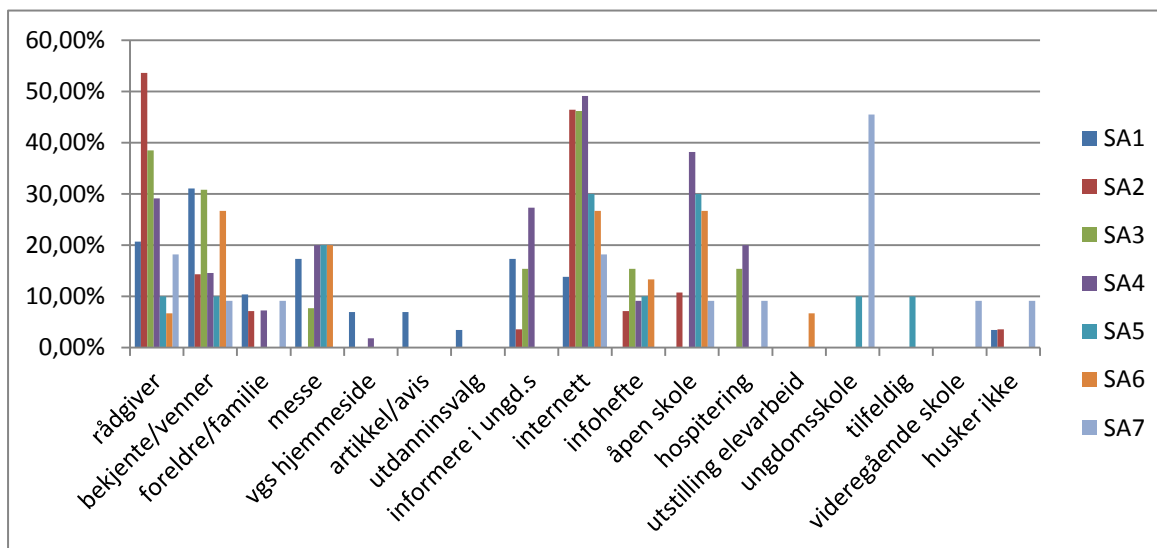
Figur 5. Avdelingsledernes svar på profileringsaktiviteter av STFØR. Profileringsaktivitetene er oppført under søylene og 0-7 representerer hvor mange av avdelingslederne som tar i bruk aktivitetene. Det er to svaralternativer, JA eller NEI.

Figur 6. Avdelingsledernes individuelle svar

	A1	A2	A3	A4	A5	A6	A7
Hospitering	x	x	x	x	x	x	x
Informere i ungd.s	x		x	x	x	x	x
Messe	x		x	x	x	x	
Fagblogg	x			x		x	x
Vgs hjemmeside	x		x				x
Åpen skole		x		x	x	x	
Artikler		x	x		x	x	x
Facebook				x	x	x	x
Offentlige arrangementer				x	x	x	x
Offentlig reklame				x			x
Foreldremøte 10.kl			x	x			
Utstilling i offentlig lokale				x		x	x
Brosjyrer				x			x

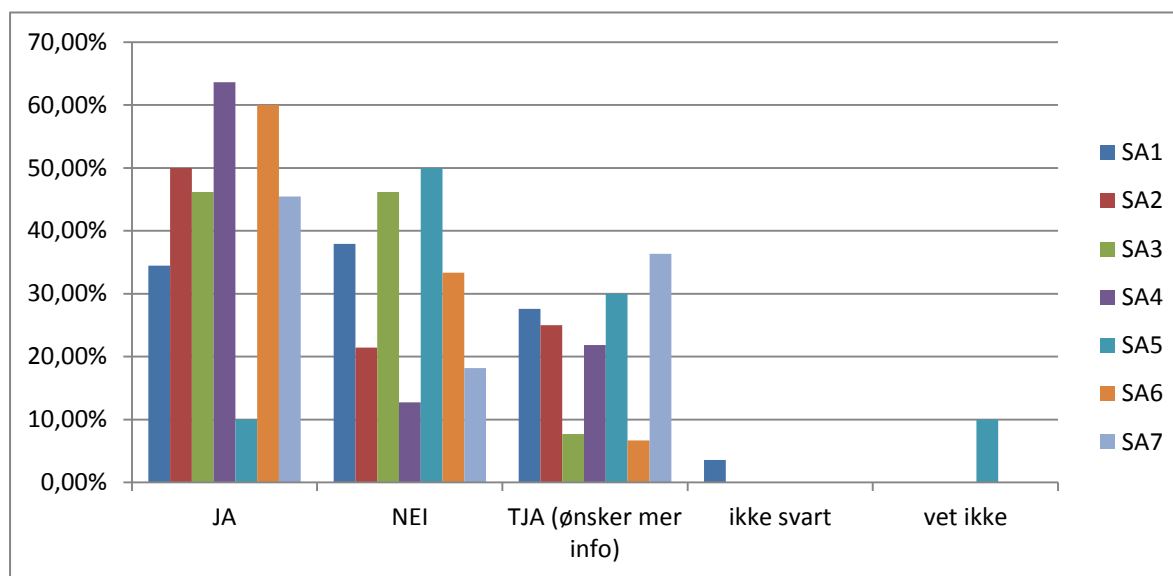
Figur 6. Viser hva den enkelte avdelingsleder har svart på hva de gjør ang profilering. På venstre side loddrett i tabellen, står de ulike profileringsaktivitetene de har nevnt. X-ene er avkrysning for det de gjør. Der det står tomt, betyr det at de ikke gjør det eller har glemt å oppgi det som svar.

Figur 7. Hvor elevene fant informasjon



Figur 7. Svar hentet fra spørreundersøkelsen. Hentet fra spørreundersøkelsen. Spørsmålet var: *Hvor fikk/fant du informasjon om Studiespesialisering med Formgivingsfag?* De fikk ingen alternativer, men samme elev kunne oppgi flere svar. Hvilken avdelingslederskole elevene kommer fra skiller med ulike farger.

Figur 8. Fikk du tilstrekkelig med informasjon?



Figur 8. Hva elevene svarte i elevundersøkelsen på spørsmålet: *Føler du at det var god nok informasjon om Studiespesialiserende med Formgivingsfag da du skulle velge hvilken utdanning du hadde lyst til å ta?*

Figur 6 viser at A1 nevnte profileringsaktivitetene hospitering, informere i ungdomsskole, messe, fagblogg og vgs. hjemmeside vist i figur 6. Ved å sammenligner A1 sitt svar med svarene til elevene (SA1) vist i figur 7, var det ingen elever som nevnte hospitering eller fagblogg som informasjonskanal. De to aktivitetene som A1 har nevnt som er sammenfallende med elevsvarene, samt har flest prosent er informasjon i ungdomsskolen med *Utdanningsvalg*⁶ (20,7 %) og messe (17,3 %) hvor en elev har svart: «Jeg fikk god informasjon fra en lærer på vg-messe. Det var denne informasjonen som gjorde meg sikker på at det var denne linjen jeg ville ta» (SA1). Svarene viser derfor at en del av profileringsarbeidet har gitt resultater, men likevel viser det seg at det er venner og bekjente som har vært den kanalen elevene (31 %) har fått informasjon fra. Hvorfor det er så få som svarte at de har fått informasjon gjennom de profileringsaktivitetene A1 nevnte, har jeg ikke svar på. Det jeg imidlertid ser, er at figur 8 viser at det var totalt 65 % av SA1 elevene som ønsket de hadde fått mer informasjon.

A2 nevnte kun tre profileringsaktiviteter (figur 6), hospitering, åpen skole og artikler. Av disse var det kun åpen skole (10,7 %) som ble nevnt av SA2 elevene (figur 7). Det som

⁶ Utdanningsvalg er et fag elever har på 10. trinn i ungdomsskolen og «skal bidra til å skape helhet og sammenheng i grunntopplæringen og knytte grunnskole og videregående opplæring bedre sammen. [...] Opplæringen skal gi elevene erfaring med innhold, oppgaver og arbeidsmåter i ulike utdanningsprogram i videregående opplæring og aktuelle yrker. Elevene skal gis mulighet til praktisk aktivitet og fordypning i fag» (Utdanningsdirektoratet, 2008, s. 2).

dominerte i elevenes svar var rådgiver (53,4 %) og internett (46,4 %). Det ser ut til at det kan være behov for mer eller flere profileringsaktiviteter når 46,4 % av SA2 elevene har tatt eget initiativ og søkt etter informasjon på internett. Også her ser jeg at et stort antall elever (46,4 %) svarte at de skulle ønske de fikk mer informasjon (*figur 8*).

Sammenlignes SA3 elevsvarene med A3 sine profileringsaktiviteter, er det kun tre av seks aktiviteter som A3 har oppgitt, som også nevnes i elevenes svar. *Figur 7* viser lave prosenttall på de tre profileringsaktivitetene. De informasjonskanalene som flest SA3 elever har svart er internett (46,2 %), rådgiver (38,5 %), samt venner og bekjente (30,8 %). *Figur 8* viser at 46,2 % av SA3 elevene svarte at det ikke var nok informasjon, og totalt var det 53,8 % som skulle ønske de fikk mer informasjon.

A4 er den avdelingslederen som nevnte flest profileringsaktiviteter. Av de aktivitetene A4 har nevnt, og som har flest prosent fra SA4 elevsvarene i *figur 6* er: åpen skole (38,18 %), informasjon i ungdomsskolen (27,3 %), hospitering (20 %) og messe (20 %). Elevsvarene tyder på at profileringsaktivitetene gir ønsket resultater, men likevel var det som hos SA2, et flertall av SA4 elevene som har brukt internett (49,1 %). Hele 63,4 % av SA4 elevene svarte at de fikk nok informasjon, mens totalt 34,5 % skulle ønske de fikk mer.

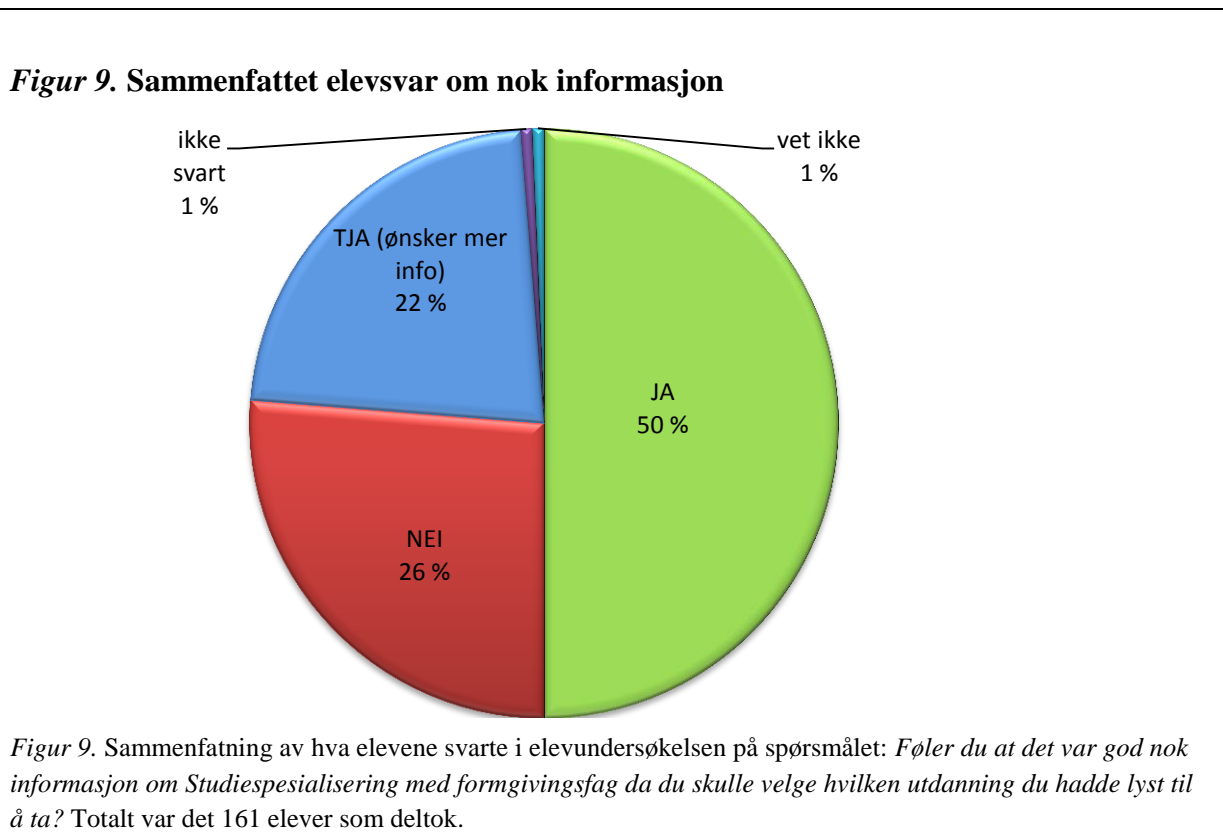
A5 nevnte syv profileringsaktiviteter, men heller ikke disse er sammenfallende med SA5 elevenes svar. De svarte kun messe (20 %) og åpen skole (30 %) av de aktivitetene som er oppført på A5 (*figur 7*), mens 30 % som oppga internett som informasjonskilde. Halvparten av SA5 elevene svarte at de ikke fikk nok informasjon, og totalt var det 80 % som ønsket mer informasjon. Kun 10 % svarte at de var fornøyde med mengden av informasjon de fikk (*figur 8*). Kan disse tallene si noe om sammenhengen mellom at det ikke ble opprettet Vg1 skoleår 2013/2014 og ikke tilstrekkelig profilering? A5 oppga at de profilerte og arbeidet med å trekke søkere, men likevel etterspør SA5 elevene fra Vg2 mer informasjon. Et av SA5 elevenes svar belyser muligens en årsak til etterspørsel av mer informasjon: «Ungdomsskolen min hadde ikke noe info» (SA5). Kan det være tilfelle at ungdomsskolene som leverer elever til denne videregående skolen er dårlig på å informere om STFOR? Det er kun 10 % SA5 elevene som svarte både ungdomsskole og rådgiver som informasjonskanal.

A6 påpekte mange profileringsaktiviteter, men få av elevene nevnte dem. Hos A6 er det kun tre av de aktivitetene SA6 elevene nevnte: messe (20 %), åpen skole (26,7 %) og utstilling i offentlig lokale (6,7 %). Det som dominerer i svarene fra SA6 elevene er bekjente og venner (26,7 %) og internett (26,7 %). *Figur 8* viser at 60 % av elevene er fornøyde med mengden av informasjon, og at det er 40 % som etterspør mer.

A7 har oppgitt fler aktiviteter enn A6, og likevel er det kun hospitering (9,1 %) SA7 elever har nevnt. 45,5 % svarte at de fikk informasjon på ungdomsskolen samt 18,2 % fra rådgiver. En svakhet ved SA7 elevenes besvarelser er at det ikke fremgår hvorvidt representanter fra STFØR har vært på besøk, eller om det var ansatte på ungdomsskolen som har gitt informasjon. 54,5 % av SA7 elevene ønsket mer informasjon.

Sammenholdes alle elevsvarene med avdelingsledernes svar om profilering og informasjon, var det en større andel elever som fant informasjon fra andre kanaler, enn andel elever som fikk informasjon gjennom skolens profileringsaktiviteter. Angående de andre informasjonskanalene, var det rådgiver på ungdomsskolen og internett som har høyest total oppslutning. Et viktig poeng er imidlertid at ved bruk av internett, har elevene trolig etter eget initiativ søkt seg frem til informasjon.

Figur 9 viser en total prosentregning på elevenes svar:



Figur 9 viser at 50 % av elevene svarte at de følte de fikk nok informasjon om STFØR, mens 26 % svarte nei og 22 % svarte at de skulle ønske de fikk mer informasjon. Det var dermed totalt 48% som ikke var fornøyd med mengden informasjon de fikk. Det kan tyde på at det ikke har vært nok eller god nok informasjon tilgjengelig for de elevene som deltok i

spørreundersøkelsen. Kan det igjen tyde på en mangel på samarbeid mellom ungdomsskole og videregående skole?

Har fylkeskommunen/kommunen en kulturpolitikk rettet mot STFOR?

I forbindelse med spørsmålene om profilering spurte jeg avdelingslederne om kommunen eller fylkeskommunen gjorde noe for å trekke søkere til STFOR. Alle avdelingslederne svarte at det ikke var direkte samarbeid mellom fylkeskommunen/kommunen og skolen som kunne påvirke interesse for STFOR. A2 trakk frem at det er en aktiv kulturkommune som hjelper til med å få innbyggerne mer estetisk interesserte. A3, A5 og A7 trakk frem kulturskole i kommunen, hvor A3 og A7 sa kulturskolen har visuelle kunstfag, men de hadde ikke noe samarbeid med kulturskolen. A5 og A7 nevnte at det var store nedskjæringer i kulturskolen med dårlig økonomi, slik at det kuttet ned på kulturtilbudet. A4 poengterte at fylkeskommunen var veldig positivt innstilt til at de hadde fått STFOR til å fungere med gode søker- og elevtall. Fylkeskommunen ønsket å beholde tilbudet fordi studiet leverer gode resultater. A4 sa at de hadde fått gode rammer for å kunne følge med på den teknologiske utviklingen utstyrsmessig, og de hadde god lærerdekning. Her henviste avdelingslederen til antall ansatte på avdelingen. Men A4 nevnte at det likevel ikke ble gjort noe *spesielt* fra fylkeskommunens side for å øke interessen for STFOR. A6 trakk frem at de ikke hadde direkte samarbeid med kommunen, og at «vi kunne nok gjøre mer» (A6).

Oppsummering

Jeg har i dette kapittelet vært inne på hva avdelingslederne og deres skole gjør for å profilere STFOR for å tilrekke seg søkere. Da jeg sammenlignet avdelingsledernes svar med resultatene fra elevundersøkelsen, fant jeg store forskjeller mellom avdelingsledernes og elevenes svar. En stor andel av elevene svarte at de måtte søke seg frem til informasjon på internett. Profileringsaktivitetene avdelingslederne nevnte var ikke dominerende i elevsvarene og jeg tolker det som at de kanskje ikke har vært synlige nok for elevene, ettersom 48 % etterlyste mer informasjon. En mulig forklaring er at profileringen ikke har vært god nok eller riktig. Kan det ha ført til at elever ikke vet hva STFOR er, og grunnet denne usikkerheten, ikke velger STFOR som programområde når de søker videregående opplæring?

Tanker om at andre skoler har måttet legge ned STFOR. Har det påvirket dere?

To av spørsmålene i intervjuet handlet om nedleggelsen av STFOR på skoler: «Hvilke tanker har du om at andre skoler i fylket har måttet legge ned STFOR?» og «Har det hatt noen påvirkning på deres søkertall til STFOR?». På spørsmålet om de har merket økt antall søkere, var det kun A5 som svarte at de fikk elever fra nabokommunen det første året etter nedleggelsen. I følge A5 hadde søkertallet den aktuelle nabokommunen deretter gått ned ved at disse elevene heller valgte å søke et annet utdanningsprogram på deres nærscole. A2 mente at de kanskje kan ha fått litt flere søkere.

Et viktig poeng er at avdelingslederne syntes å være enige om at når en skole må legge ned STFOR, vil de elevene som ville ha søkt dette «forsvinne bare. Når muligheten for å søke ikke er der, så er det reisevei for mange som teller, så da velger de det som finnes» (A6). Avdelingslederne kommer frem til at de fleste elever ikke er klare for å bo på hybel når de er 16 år gamle, i tillegg mente A6 at elevene ikke «velger formgiving og bo på hybel» (A6). Det vil si at når kommuner mister STFOR på sine skoler, så sier avdelingslederne at elever ikke ønsker å flytte for å gå på STFOR. Dette kan forklare hvorfor det har vært en nedgang i søkere til STFOR på landsbasis.

I tillegg til at stadig flere skoler som tilbyr STFOR blir nedlagt, svarte noen av avdelingslederne at de ble påvirket på andre måter. A1 fortalte at de har mistet samarbeidspartnere som har ført til at de slet med å finne sensorer til eksamener, og

at fagmiljøet svekkes. Det eneste vi har mulighet til å gjøre er å reise på samlinger, for eksempel til Oslo. Men det har vi ikke råd eller tid til så ofte. Så vi føler oss veldig svekket. [...]Vi prøver alt vi kan for å opprettholde tilbudet, for vi har jo hørt om alle de som har måttet legge ned og som egentlig er store skoler med godt tilbud. Så vi er jo veldig redde, vi gir alt vi har for å opprettholde vår linje (A1).

På lik linje med A1, fremhevet A3 at nedgangen av søkere til STFOR har påvirket dem, ved at lærerstaben har blitt mindre, noe som har påvirket arbeidsmiljøet på avdelingen:

da vi var Tegning, form og farge, så var vi 13 ansatte, mens nå er vi fem. Så vi har jo krympet veldig og da dekker vi både Design og håndverk og STFOR. Så det er klart at arbeidsmiljøet til oss lærere er blitt kanskje noe innsnevret og ikke like spennende og utfordrende. Det gjør vel noe med oss. For elevenes del, vet jeg ikke om det har hatt så mye å si at det er lagt ned på andre skoler, siden tilbudet fortsatt finnes på deres nærmeste skole. Vi har dermed ennå ikke sett noen oppgang her, selv om det er lagt ned andre steder. Men det er klart sann, ja, som fagmiljø, så er vi redusert og det gjelder egentlig også på landsbasis. Det gjør nok noe med oss lite grann, at vi føler at vi jobber med noe som står i stampe (A3).

A3 sa at de ikke har fått flere søkere når andre skoler har måttet legge ned STFOR, og hun/han trodde ikke deres elever ble påvirket ettersom deres nærscole tilbyr STFOR. Videre sa A3 at nedleggelsen av STFOR på andre skoler at:

[det er] bekymringsfullt, fordi vi ser at noen kikker på læreplanene, så er det ganske klart at det er her kompetansen for å skulle søke estetiske fag på høyskole ligger. Vi ser at Design og håndverk ikke dekker for eksempel den samme tegne opplæringen. Den dekker heller ikke muligheten for å se på design og arkitektur og kunsthistorie og sånne ting. Så jeg er redd en generasjon nå mister en del av den estetiske opplæringen (A3).

A3 nevnte senere i intervjuet at det på landsbasis har vært flere som søker seg til Design og håndverk (DH) enn STFOR. Og hun/han mente at hvis det fortsettes med nedleggelse av STFOR, vil de elevene som hadde søkt seg til STFOR, kanskje i stedet søke DH. A4 sa at de ikke var blitt påvirket eller fått et svekket fagmiljø som følge av nedleggelser. Men hun/han la til at det kunne være et problem i de fylker hvor det er færre skoler og ved de skolene hvor det er få elever som går på STFOR. Videre la A4 til at:

jeg tenker at vi må ha et ansvar selv for å holde oss oppdatert innenfor fagområdet. Vi må følge med i utviklingen ved å påse at man både kurses, har samarbeid med andre, oppdaterer utstyret og alt som hører med til det ved å ta i bruk nye teknikker, benytte nye undervisningsformer og sånne ting. Vi har jo et ansvar vi også som er der (A4).

I følge A4 må lærerne på den enkelte skole selv ta initiativ for å holde seg oppdatert. Dette sa hun/han i sammenheng med svekket fagmiljø som følge av færre lærere på avdelingen.

Både A5 og A2 stilte seg undrende til den nedgangen til STFOR: «Og så mye som design gjennomsyrrer samfunnet vårt, så er det jo veldig rart at vi skal bygge ned designutdanningene eller rekrutteringen til designutdanning» (A5). Det mente også A2: «det er mye snakk om utvikling og innovasjon i visse kretser i forhold til industriell utvikling, så er design viktig, og jeg merker at det er en slags trend. Men jeg tror ikke at formgivingsfaget klarer å profilere seg i forhold til det målet» (A2). Her beskriver A2 et viktig problem, nemlig at STFOR under sin profilering ikke klarer å synliggjøre for eleven hva man kan bruke utdannelsen til, samt etterspørselen i dagens samfunn. Her mener jeg det er parallellt til profileringen, og elevenes etterspørsel av mer informasjon. For når A2 stiller seg undrende til nedgangen, og at STFOR ikke klarer å profilere seg i forhold til dagens samfunn, kan det tyde på et behov for endring i hvordan faget profilerer seg utad.

Oppsummering

Under samtale med avdelingslederne kom det frem bekymringer hva gjelder nedleggelse av STFOR på andre skoler. Avdelingslederne svarte noe ulikt på spørsmålene, men flertallet fortalte at når det gjelder eventuelle naboskoler som har lagt ned STFOR, så har de ikke merket noe til økning av elever. Men A5 la til at de hadde fått noen flere søkere det året naboskolen la ned STFOR, derimot forsvant søkerne etter hvert ved at elevene valgt utdanning på nærskolen. A6 mente at de elevene som hadde tilhørt en annen skole, «forsvinner bare». Oppsummeres avdelingsledernes svar, ser det dermed ut til at nedleggelse av STFOR på skoler medfører at det på landsbasis blir færre søkere.

Mulige årsaker til nedgangen

I dette kapitlet vil jeg se nærmere på hva avdelingslederne mener kan være mulige årsaker til nedgangen i antall søkere til STFOR. Jeg stilte spørsmålet: «Hva mener du kan være årsaken/-e til nedgangen av søkere til Studiespesialisering med formgivingsfag etter K06 og frem til i dag?» og lot avdelingslederne resonnerer seg frem til hva de selv mente kunne være mulige årsaker. Etersom flere av svarene var sammenfallende, har jeg valgt å presentere svarene ved å dele dem inn i fire kategorier.

Informasjon

Som nevnt, ble avdelingslederne spurt om hva de trodde kunne være årsakene til nedgang av søkere til STFOR. Under vår samtale, ga avdelingslederne uttrykk for at informasjon var en mulig årsak. Dette samsvarer godt med elevsvarene som fremgår av *figur 8*, der det var 48 % av elevene som følte mangel på informasjon. I dette kapitlet har jeg valgt å dele inn emnet «Informasjon» i fire underkapitler, som består av temaer som gikk igjen hos avdelingslederne. Jeg vil starte med innføringen av det nye programområdet STFOR som kom med K06 og forvirringen det skapte de første årene. Videre vil jeg se nærmere på problemet med at STFOR lite synlig. Deretter presenteres rådgivere som informasjonskanal i ungdomsskolen og deres rolle i å informere om STFOR. Til slutt vises det til at STFOR elever har fem timer ekstra i uken, noe som kanskje kan føre til at elever heller velger å søke ren Studiespesialisering.

Forvirring etter deling av Formgivingsfag til DH og STFOR. Hva er hva?

Samtlige avdelingsledere synes å være enige om at delingen av R94s Grunnkurs Formgivingsfag til programfag DH og STFOR har skapt forvirring. Begreper som ble brukt av avdelingslederne var: «usikre elever», «informasjonsproblem», «forvirring» og «uklart skille». Videre mente samtlige at de mener at delingen var en av årsakene til den første nedgangen av søkere:

Da vi startet opp, så vi jo at det første året var det ikke så veldig mange som søkte, og det var veldig stor forvirring. Altså totalt sett var det like mange som søkte på Design og håndverk og på Formgiving som det var som fag før kunnskapsløftet. Men det var en stor forvirring av hva som var hva blant elevene. De klarte ikke å skille helt hva Design og håndverk stod for og hva Studiespesialiserende Formgiving stod for (A4).

De første årene tror jeg det rett og slett var et informasjonsproblem. Veldig mange foreldre kjente til den gamle Tegning, form og farge, og vi slet med å forklare forskjell på Design og håndverk og Studiespesialisering med formgivingsfag (A3).

A4 påpekte at søkertallet totalt sett mellom DH og STFOR var det samme som det var til Formgivingsfag R94, men at enkelte elever hadde søkt seg til DH i stedet for STFOR, noe A4 mente var et «informasjonsproblem». Det gjenspeiles i de andres svar også, og de sa at det ble løst ved å flytte over elever fra DH til STFOR og omvendt. Men i tillegg nevnte A6 en bekymring som oppstod hos elever etter delingen. A6 viste til at elever tidligere hadde ett års betenkningstid med grunnkurset før de måtte velge et løp det andre året, «Men nå må de velge yrkesfag allerede før de begynner på videregående skole» (A6). Foreldre kjente til Formgivingsfag og Tegning, form og farge (TFF) og forstod ikke hva dette nye STFOR var. Det kom frem som et problem som fortsatt opptar elever når de skal søke i følge avdelingsleder A1, A2, A4 og A7. De sa at det fortsatt er en usikkerhet knyttet til hva som er forskjellen mellom DH og STFOR.

A1 trakk frem at mange elever ikke kjenner til at STFOR finnes, og tror det kun eksisterer det yrkesfaglige DH, noe som ikke er så aktuelt for mange.

det at vi ikke er et eget utdanningsprogram, for eksempel sånn som på likhet med Musikk, dans og drama og Idrett. Hadde det vært mer spesifikt sånn at man kunne velge et eget program og at man fikk studiekompetanse og at det hadde vært helt klart, så tror jeg det kanskje kunne ha hjulpet oss mye (A1).

Videre sa A1 at «det er en kamp for å få frem at vi eksisterer egentlig. Det er mer at elevene i ungdomsskolen ikke er klar over tilbudet vårt» (A1). Hun/han mente i tillegg at informasjonen om at STFOR gir studiekompetanse er mangelfull, noe svarene fra

elevundersøkelsen bekrefter. Elever fra alle syv skolene har kommentert informasjonen som har vært/ikke vært tilgjengelig for dem. Kommentarer som elevene kom med var blant annet følgende:

«En venninne fortalte meg at en venninne av hun/han gikk denne linja. Fikk ingen info om at denne linja fantes på ungdomsskolen» (SA1).

«Det var veldig vanskelig å finne relevant, forståelig info» (SA1).

«[...] det var ikke så bra forklart, og jeg forestilte meg noe annet» (SA1).

«Jeg var veldig usikker når jeg valgte» (SA3).

«[...] syns linja skal bli litt mer fortalt om» (SA4).

«Sånn generelt om linja, men ikke tydelig nok om hva vi skal gå igjennom i kunstfagene» (SA4).

«Fikk vite alt fra tidligere elev. Ungdomsskolen min hadde ikke noe info» (SA5).

«Nei, ikke helt. Jeg fant ut all informasjon selv egentlig» (SA7).

De åtte sitatene fra elevundersøkelsen viser elever som ikke har fått informasjon, eller fått litt informasjon, men ikke god nok. Det gis uttrykk for at ungdomsskolene ikke er flinke til å formidle innholdet til STFØR eller som A1 nevnte, en usikkerhet om «eksistensen» til STFØR. Dette resulterte i at enkelte elever ikke vet hva STFØR er, som igjen vil påvirke søkertallet til programområdet.

A4 hevdet at elever er mer bevisste nå, men fortsatt er det mange som ikke ser forskjellen mellom DH og STFØR. Avdelingslederen ga uttrykk for at hennes/hans skole er flink til å formidle innholdet i fagene til elever på ungdomsskolen, men at:

noen [elever] sier at de ikke helt visste hva de gikk til. Men jeg tenker at de ikke har noen formening om innholdet i en del av de fagene. Selv om man snakker om hva man jobber med i for eksempel arkitektur og design, så er det lett når man er 16 år å sammenligne det med Kunst og håndverk som man har hatt på ungdomsskolen som er et forholdsvis annerledes fag (A4).

Det virker ut fra det siste utsagnet at A4 mente at det er vanskelig å gi en forståelse for innholdet i STFØR. Noe A6 hadde lik mening om, fordi «det er en del elever som ikke forstår helt fagene, «Visuelle kunstfag» er ord og begreper som for en del elever er vanskelige» (A6). At visse begreper er fremmed for elevene, kan være fordi de ikke har fått kjennskap til dem fra grunnskolen.

Synlighet

Det fremgår av avdelingsledernes svar at synlighet kan være en av årsakene til nedgang av søkere til STFOR. A2 og A7 mente at STFOR er lite synlig i tilbudsstrukturen. En elev kom med et lignende utsagn: «Jeg mener at Studiespesialisering overskygger STFOR» (SA1). Gjennom samtaler med avdelingslederne viser det seg at det er en generell tanke at synlighet har vært en årsak til nedgang i søkere:

Disse sidene som elevene søker på og kan finne informasjon om linjene, der har det vel kanskje vært en ulempe for STFOR, at vi ligger inn under Studiespesialisering. Fordi du må på en måte klikke flere ganger. Du kan finne Design og håndverk veldig fort, men du må klikke deg flere ganger for å komme inn til Studiespesialisering med Formgivingsfag. Så det at vi ikke er en linje på samme måte som Idrett og Musikk, dans og drama er nok også kanskje en årsak til at vi har vært vanskelige å finne. Synligheten rett og slett (A3).

Under synlighet som en årsak, trakk A3 frem «klikkingen» som er nødvendig for å finne frem til informasjon om STFOR på informasjonssider som vilbli.no eller søke seg til utdanning på vigo.no. Det samme kom også A5 og A2 frem til, hvor A5 sa at når STFOR «ligger under Studiespesialisering må man klikke bakover for å finne Formgiving. Det er uheldig at det ikke synes som en egen linje» (A5). A2 formulerte samme tanke: «sånn rent teknisk, og på de der søkemotorene, så må du trykke lenge og velvalgt for endelig å komme frem til Formgivingsfag. Det og tror jeg bidrar negativt og det gjør oss mindre synlig» (A2). Avdelingslederne hevdet at STFOR ble gjemt da det ble et programområde under Studiespesialisering, som har ført til at informasjon er mindre synlig, noe som igjen kan ha ført til at enkelte ikke finner frem til STFOR.

At informasjon om STFOR er vanskeligere å finne enn informasjon om de andre utdanningsprogrammene, mente A4 har ført til at «noen tror at for å søke Studiespesialisering med formgivingsfag, skal de søke Studiespesialisering. De tror at de velger først neste år, sånn som de gjør på realfag og sånne ting» (A4). Her ga A4 direkte uttrykk for at elever bevisst søker seg til STUSP i tro om at STFOR kun velges til Vg2 på lik linje med de andre programområdene; realfag, og språk, samfunnsfag og økonomi. A4 mente at enkelte elever ikke får med seg at programområde STFOR kan velges allerede til Vg1. Det kom også frem enten implisitt eller eksplisitt i de andre avdelingsledernes svar om en forvirring eller usikkerhet hos ungdomsskoleelever som skal søke seg til STFOR. Det hevdes er på grunn av at det ligger som et program under ST. A1 trakk frem at: «Jeg har hørt at det faktisk har vært vanskelig å finne frem til våre fag når de skal søke på vigo» (A1). Både A1 og A4 henviste til vigo.no⁷ hvor de opplyste om at det er problematisk for elevene å finne frem til STFOR.

⁷ Vigo.no er et nettsted for å søke blant annet videregående opplæring.

Figur 10 viser et utklipp av hvordan de ulike utdanningsprogrammene er presentert på nettstedet vigo.no for elever som skal søke skoleåret 2014/2015.

Figur 10. Vigo.no - utdanningsprogram

Velg blant følgende opplæringstilbud

Under ser du hva som er registrert av tidligere opplæring. Det er dette som bestemmer hva du kan søke på. Velg den opplæringen du søker på bakgrunn av.

Dersom du mener opplysningene ikke stemmer, må du kontakte inntakskontoret i det fylket hvor opplæringen er tatt.

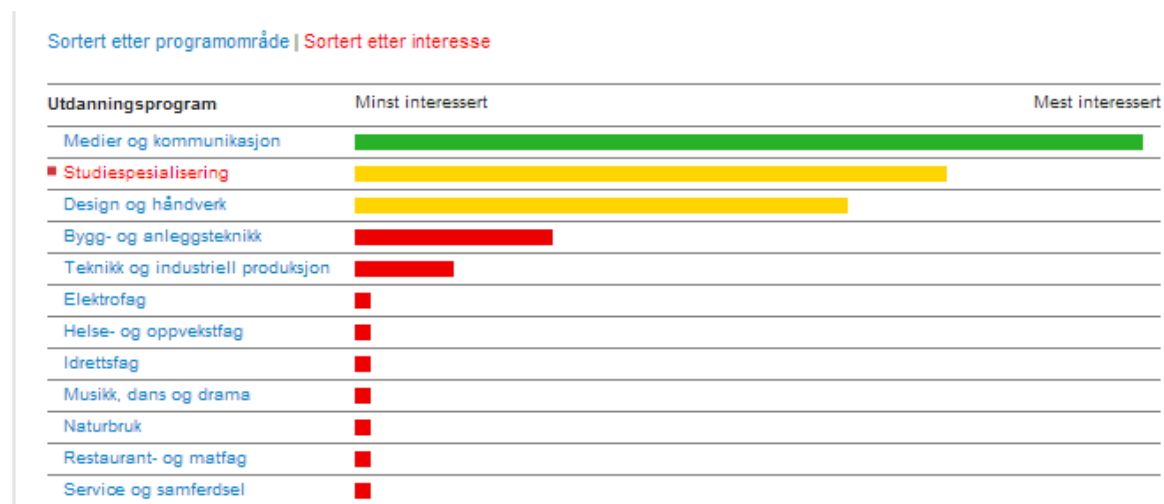
Arstrinn	Velg utdanningsprogram/programområde	Fra Vilbli.no
Vg1	NANAB1---- Naturbruk	Mer info
Vg1	RMRMF1---- Restaurant- og matfag	Mer info
Vg1	SSSSA1---- Service og samferdsel	Mer info
Vg1	STFOR1---- Studiespesialisering med formgivingsfag Vg1	Mer info
Vg1	STUSP1---- Studiespesialisering	Mer info
Vg1	TPTIP1---- Teknikk og industriell produksjon	Mer info

Figur 10. Innlogget på vigo.no der elever skal søke videregående opplæring, er dette et utsnitt som viser noen av utdanningsprogrammene som kan velges til Vg1. Studiespesialisering med formgivingsfag er synlig rett ovenfor Studiespesialisering. Copyright VIGO IKS 2014. Hentet 15. januar 2014 fra vigo.no. Gjengitt med tillatelse.

I følge A1 og A4 har STFOR vært lite synlig på vigo.no. Figur 10 viser et utsnitt av utdanningsprogrammene som kan velges. Det har nok blitt gjort noen endringer, for det var ikke slik A1 og A4 refererte til. For årets søkere står Studiespesialisering med formgivingsfag Vg1 oppført over Studiespesialisering, noe som gjør den godt synlig. I tillegg har de plassert Vg1 bak, slik at elever skal forstå at det er fra Vg1 de skal velge STFOR og ikke etter Studiespesialisering Vg1 (STUSP1) slik A4 nevnte at noen elever har trodd man skal gjøre. Denne endringen kan kanskje bety at det tidligere kan ha vært en forvirring og usikkerhet angående hvordan elevene skal søke STFOR, som man nå har rettet opp.

Det kom frem av elevsvarene at rådgivere på ungdomsskolene blant annet henviste elever til vilbli.no for å finne mer informasjon om de ulike utdanningene. Etter intervju med A6, fikk jeg en e-post hvor avdelingslederen ville informere om at hun/han hadde vært på vilbli.no og både hun/han og flere av lærerne hadde tatt en test som skal anbefale elever hvilke utdanninger som kan passe for dem. A6 fortalte at lærerne bevisst prøvde å svare ut i fra sine interesser i Formgivingsfag. Resultatet for alle ble anbefaling om Media og kommunikasjon eller DH, mens STFOR ikke kom opp som et alternativ. Gjennomfører man testen med tanke på STFOR, viser Figur 11 resultatet som kommer opp:

Figur 11. Resultat på test – forslag til utdanningsprogram



Figur 11. Er en print screen av testresultat på vilbli.no for «Hvilket utdanningsprogram passer for deg», der STFØR ikke er synlig. Elever blir henvist til denne siden som tilbyr en test der man krysser av på interesser. Basert på avgitte svar, listes det opp forslag til utdanningsprogram sortert etter interesse. Copyright 2005-2014 vilbli.no. Hentet 13. desember 2013 fra

<http://www.vilbli.no/?Side=Interesstest&Interesseside=11&SortOrder=interesse&Program=V.ST.>

Gjengitt med tillatelse.

Figur 11 viser at STFØR ikke er synlig. Som nummer to under listen for utdanningsprogram er «Studiespesialisering» vist med rød skrift. Det fremgår ingen sted at «Studiespesialisering» gjelder Formgivingsfag. Siden STFØR ikke er et eget utdanningsprogram, men et programområde under ST, er nok det årsaken til usynligheten. De øvrige utdanningsprogrammene som rangeres høyest er Medier og kommunikasjon og DH, som er to utdanningsprogram med navn som tilsier hva innholdet er. Navnet «Studiespesialisering» gir ingen forklaring om at det inneholder estetiske fag. Det vil si at vilbli.no-testen ikke gir elevene tilstrekkelig informasjon.

Gjennom samtale med A2 kom det frem at hun/han mente at: «det at vi er Studiespesialisering med formgivingsfag gjør oss som et lite vedheng til Studiespesialisering» (A2). Det vil si at A2 mente at STFØR blir nærmest sett på som et valgfag under STUSP. A2 la til at navnet, *Formgiving* er misvisende i forhold til hva innholdet er:

vi driver med design, arkitektur og kunsthag. Så jeg tror navnet er misvisende rett og slett. Og det er de færreste av de andre lrene her på skolen som vet forskjellen på Formgiving, Design og håndverk, og hva som fører til hva. Jeg tror det er en begrepsforvirring etter 2006 (A2).

Også A1 og A5 kommenterte navnet. A5 syntes navnet er uheldig og at synligheten er dårlig når elever skal søke. Hun/han viste til at STFOR ikke fremstår som en egen linje, noe også A1 trekker frem: «noen plasser står det Studiespesialisering med eller uten Formgivingsfag og jeg tror at det og er med på å gjøre elevene usikre» (A1). Her refererer A1 til for eksempel ung.no sin informasjonsside om STFOR. Avdelingslederen forteller videre:

Det at elevene i ungdomsskolen har tre valg, der tror jeg de er usikre på om de kan velge Studiespesialisering engang, eller om de kan velge Studiespesialisering og Studiespesialisering med formgivingsfag. Jeg tror det er mange som tenker at de bare har et valg innenfor Studiespesialisering og det synes jeg er veldig leit (A1).

Det kan tolkes på lik linje med A4 sitt utsagn om at elever tidligere har vært usikre på hvordan de skal søke seg til programområdet STFOR som ligger under Studiespesialisering. Kan informasjon som formidles være misvisende eller ikke tilstrekkelig?

Under samtalene med A3 og A6, nevnte de at enkelte elever som har søkt seg til STFOR, senere ønsker etter hvert å gå over til STUSP. I følge avdelingslederne er det uheldig at det er for enkelt å bytte utdanning, som fører til at de mister elever.

fordi de går i klasse med vanlige Studiespesialiseringens elever så er det ganske lett å hoppe av for da kan du på en måte bare stryke våre fag, og så er du der. Vi ser vel at når noen [elever] kommer til Vg 2 og begynner å få informasjon om de andre programvalgene de kunne ha tatt, så hopper dem også av fordi de får mere lyst på noe annet (A3).

A3 sa de har elever hvert år som oppdager dette og stryker STFOR1 og går over til STUSP1. Det samme mente A6: «Og dessverre er det vel sånn at vi har følt at det har vært litt lettvent for de som kanskje mener de har gjort et feilvalg og bare gå til rådgiver og sier at de må få bytte» (A6). Dette gjaldt for eksempel når elever ville ha fordypning i realfag og rådgiver veiledet elever over til STUSP1. Det kom i sammenheng med dette et ønske fra A6 om mer fokus på å se verdien i de estetiske fagene:

Skulle ønske at arkitektskolen for eksempel, eller arkitektthøgskolen og kunst og håndverkskolen, at de ser verdien i våre fag og ønsker det. At det de skal ville ha, er elever med disse kompetansene innenfor disse fagene. Men det sier de jo at [elever] ikke trenger å ha når de går videre på høyskolen (A6).

Her gis det uttrykk for et ønske om å stille krav til estetisk kompetanse ved opptak ved høyskolene. I motsetning til A6, som ønsket mer vektlegging på de estetiske fagene, mente A4 at det er viktig å gi elevene valgmuligheter innenfor andre fag enn bare estetiske fag. De har sterke elever, noe A4 mente, det å tvinge elever til bare å kunne velge mellom estetiske fag, kan gi en negativ virkning på elevtallet. Avdelingslederen mente at deres elever vil ha flere valgmuligheter, og da gjerne innenfor realfag. Avdelingslederen presiserte videre at ikke

alle elever som starter på Studiespesialisering med formgivingsfag (STFOR) går ut og jobber innenfor kreative fag. Det er derfor viktig å gi elevene mulighet til å velge for eksempel realfag ved siden av estetiske fag.

Rådgivere

Det fremgår gjennom samtaler med A1, A2, A6 og A7 nevnte rådgivere i ungdomsskolen som en mulig årsak for nedgangen av søkere til STFOR. De mente at rådgiverne ikke vet hva forskjellen er mellom DH og STFOR, noe som kan føre til feil eller ikke nok informasjon til elever som skal søke seg til en utdanning på videregående skole.

Jeg tenker at det er en slags sånn felles holdning som ennå henger igjen hos rådgivere og på ungdomsskolen i forhold til at hvis man er skolelei, så kan man gjerne velge Formgivingsfag eller Design og håndverk. Sånn at elevene på en måte får DEN holdningen litt sånn i fra starten (A1).

Det A1 viser til er en holdning fra ungdomsskoler, om å plassere elever som er lei av å gå på skole inn et sted på videregående skole for å holde dem sysselsatt. A1 mente at rådgiverne kommuniserer en holdning om at det er lettere å gjennomføre STFOR og DH enn andre utdanninger. A4 fortalte om det samme, der hun/han har opplevd at «hvis det kommer inn elever [på STUSP] som de tenker er litt svake og kanskje ikke klarer seg, så er det nok holdningen at da kan de sikkert gå her» (A4). Her henviste A4 til STFOR. Jeg forstår det dit hen at de som har ansvaret for inntak av elever, mener at det er lettere å gå på STFOR enn STUSP.

A2 og A5 underbygger utsagnene til A1 og A4 ved at de sa at: «[Rådgiverne] sliter med begrepsforvirring og jeg tror ikke de har helt forståelsen for hva vi holder på med. De tror det er litt det der kosefaget som å flette juletrekurver og sånt noe» (A2). Realiteten er imidlertid noe annet, noe også A5 påpekte: «Og så er det sånn en gammel holdning tror jeg, at Tegning, Form og Farge var snarveien til artium, og at noen tror at det fremdeles er masse praksis og lite teori, men det er jo omvendt. Det er mye teori, pluss fem timer ekstra» (A5).

Avdelingslederen viste her til dagens oppsett av STFOR, hvor hun/han mente at det er en feil forestilling om hva Studiespesialisering med formgivingsfag er.

Men i forhold til rådgiving på ungdomsskolen, så tror jeg det er veldig mye å gripe fatt i, for vi har hatt elever som har fått mye feilinformasjon, og de har ikke fått nok av informasjon om at det finnes studiespesialisering med formgiving. [...] derfor har de søkt seg til oss på grunn av tilfeldigheter, at de har sett det på nettsiden eller at vi har vært rundt og reklamert for det. Så jeg synes det er veldig mye å gripe fatt i, i forhold til rådgivingsrollen på ungdomsskolen. Vi har prøvd å gripe fatt i det, og kommet oss til en nettverkssamling som rådgiverne har i fylket, men da fikk vi ikke lov til å komme inn og

presentere fagene våre. Men en av våre rådgivere fikk komme inn i fem minutter og presentere forskjellen på STFOR og Design og håndverk. [...] vi har jo hatt lyst til å bli invitert eller være med på samlinger der vi kunne ha forklart i hvert fall forskjellen på Design og håndverk og STFOR, for det er mange som søker til oss som lurer på om de skal gå på den ene eller den andre, eller ikke har hørt om STFOR i det hele tatt (A1).

Utsagnet til A1 viser at man har prøvd å samarbeide med rådgiverne på ungdomsskolene, men at det ikke har blitt fulgt opp i handling. Som tidligere nevnt, hevdes det av avdelingslederne at det eksisterer en forvirring rundt DH og STFOR, og STUSP og STFOR. Det kan vise seg at et bedre samarbeid mellom rådgivere på ungdomsskoler og videregående skoler, kunne ha vært gunstig, ettersom flere av elevene svarte nettopp at de fikk feilinformasjon fra rådgiveren og ungdomsskolen. På spørsmålet om hvor du fikk informasjon fra, svarte elever:

«Fikk høre litt av rådgiveren på ungdomsskolen, men flere av tingene hun/han sa stemte ikke. Søkte også opp noe på internett på egenhånd» (SA1).

«Nei, var helt tilfeldig at jeg snublet over faget. Ungdomsskoler har for liten informasjon om denne linjen til at de kan anbefale den for oss» (SA1).

«Rådgiveren vi hadde visste relativt lite, så det var vanskelig» (SA2.)

«Vi fikk mye info på videregående skolen, men rådgiveren på ungdomsskolen ga ikke så mye informasjon, og i så fall var det feil...» (SA4).

«Nei ikke riktig på ungdomsskolen» (SA4).

«Etter hvert som jeg har begynt her, har jeg hørt mye forskjellig informasjon som endrer på noe jeg har hørt før» (SA4).

I de gjengitte sitatene beskriver elevene en manglende forståelse blant rådgiverne på ungdomsskolen for innholdet i STFOR. Elev SA1 hevder at ungdomsskolene ikke har nok informasjon til å anbefale utdanningen. Dette viser viktigheten av at profileringsaktivitetene ikke ensidig kan rette seg mot elevene, men også rådgiverne på ungdomsskolen. Særlig viktig er dette når vi har sett at en stor andel av elevene før søknadsprosessen får informasjon nettopp av en rådgiver (*figur 7*). A2 ga uttrykk for en misstanke om at rådgiverne ikke vet hva innholdet i STFOR er, og dermed veileder de elever til å ta «feil» utdanning. Avdelingsleder A7 kom med lignende kommentarer mot rådgivere: «Det er mangelfull forståelse og informasjon hos rådgivere, og de greier ikke å formidle verdien av faget i seg selv, heller ikke overføringsverdien til andre fag som for eksempel læreryrket, sykepleier og så videre...» (A7).

Sitatene ovenfor vitner om at avdelingslederne er vel kjent med problemene knyttet til at rådgiverne på ungdomsskolene sitter med mangelfull og feil informasjon. Det er derfor interessant å se nærmere på hva som blir gjort for å få bukt med problemene. Jeg spurte A6 om hun/han mente at rådgiverne i ungdomsskolen er oppdaterte, svaret var «Nei!», men A6 la til at ungdomsskolene var blitt mer åpne for besøk og informasjon. Dette har A6 benyttet seg av, og reist til de nærmeste ungdomsskolene for å forklare forskjellen mellom STFOR og DH.

A3 og A4 så ingen mangler ved rådgivernes informasjon. A4 trakk frem positiv holdning fra rådgivernes side:

Rådgiverne ved ungdomsskolene er veldig på hugget og ønsker oss inn. De har nok framsnakket oss i veldig god grad. [...] vi får mange henvendelser sånn igjennom hele året for å gi informasjon, snakke med den og den forelder. [Forelder] stiller spørsmål, lurer på om de kan komme på besøk, og at vi tar dem imot hver gang, det tror jeg hjelper oss (A4).

Det tyder på at A4 har en god dialog med rådgiverne i ungdomsskolene, noe hun/han tror har ført til at elever søker STFOR på deres skole. På denne bakgrunn mente A4 at rådgiverne ikke kan være en av hovedårsakene i dag til at det er nedgang i søkertallet til STFOR. Ved en nærmere titt på elevsvar fra avdelingsleder A4 sin skole, fremgår det at flere elever ikke fikk riktig informasjon fra sin rådgiver i ungdomsskolen:

«rådgiveren på ungdomsskolen ga ikke så mye informasjon, og i så fall var det feil...» (SA4)

«Nei ikke riktig på ungdomsskolen» (SA4).

«Etter hvert som jeg har begynt her, har jeg hørt mye forskjellig informasjon som endrer på noe jeg har hørt før» (SA4).

Det kommer ikke frem av besvarelsene om elevene er fra samme ungdomsskole, slik at det ikke kan utelukkes at dette gjelder flere ungdomsskoler enn en. Dermed står elevenes svar delvis i kontrast til A4 sitt utsagn om at rådgiverne ikke kan ha spilt en rolle i nedgang av søkere til STFOR.

I motsetning til A4, trakk A7 frem rådgivere som en årsak for at elever ikke velger STFOR på deres skole: «Rådgiverne fra andre regioner unnlater å orientere om skolen for å beholde elevene i egen region/skole. Og greier ikke helt å formidle dette skillet når de skal veilede elevene» (A7). Avdelingslederen taler her om rådgivere fra videregående skoler som ikke tilbyr STFOR. Basert på erfaringene avdelingslederne har gjort, kan manglende eller feil rådgivning skyldes en rekke faktorer som manglende informasjon, manglende initiativ ved

avdelingsledere og rådgivere, lettvinde løsninger som å henvise til vilbli.no, økonomiske og politiske interesser.

5 timer ekstra

En annen mulig årsak som kom frem i intervjuene i forhold til at elever velger STUSP fremfor STFOR, er at elevene har fem timer mer undervisning per uke på STFOR enn på STUSP. Både A3, A5 og A1 valgte å trekke frem de ekstra fem timene i uken, om at elever stiller seg uforstående til mer undervisningstid, uten at de blir belønnet i form av poeng:

De elevene som på en måte er sterke nok til å velge Studiespesialisering, når de ser på karakterene sine, ser de at «hvorforskal jeg velge Formgiving når jeg kan komme inn på Høgskolen både med eller uten kreative fag». De får ikke noen fortrinn av å ha gått Studiespesialisering med formgivingsfag. [...] de klarer seg med fem timer mindre. Og enkelte, men det tror jeg er få, er sterke realister som faktisk da tenker at «jeg må ha matte og fysikk for eksempel for å komme inn på arkitekt allikevel, og da har jeg ikke muligheten», i hvert fall ikke på vår skole, for å ha full fordypning i naturfag, pluss Studiespesialisering med formgivingsfag (A3).

Videre la A3 til at det forekommer at elever som har begynt på STFOR, velger å hoppe av for å slippe de fem timene ekstra i uken. A1, på sin side, opplevde ikke at timeantallet i seg selv var et problem. Imidlertid fortalte A1 at enkelte elever stiller seg spørrende til hvorfor man ikke oppnår tilleggs poeng for ekstra studietimer:

vi har elever som på en måte lurer veldig på det her, og synes det er urettferdig at de ikke kan oppnå maks tilleggs poeng. Det er ikke så mye det med at det er ekstra fem timer, for når de først begynner her så merker de ikke at de har ekstra fem timer. Så det er kanskje ikke et problem, men i forhold til å få søkere, så ser jeg at når elevene får høre at det er fem timer ekstra, så begynner de å stusse litt på det der. Så det synes jeg er kanskje litt negativt for vår del (A1).

Basert på det ovennevnte, konkluderte A1 med at de ekstra fem timene kan ha påvirket elever til å velge STFOR eller ikke.

Gjennom samtaler med avdelingslederne viste det seg at enkelte videregående skoler velger å tilby mer realfag for sine elever på STFOR. Elevene skal på denne måten få fordype seg i andre fag. A4 fremmet dette tilbudet på deres skole og var positivt innstilt til at man skal åpne for muligheter på STFOR for å beholde sine elever. Dette har de på videregående skolen løst ved å innføre flere valgfrie programfag elever kan velge fra. Videre mente A4 at dette har bidratt til å trekke flere søkere, ettersom elever er nysgjerrige på andre fag. Derfor tilbyr de for eksempel utveksling og flere realfagsfordypning for: «mange [elever] har lyst til å studere i utlandet og jeg synes det er naturlig at de skal få lov til det. Det er helt naturlig at de også

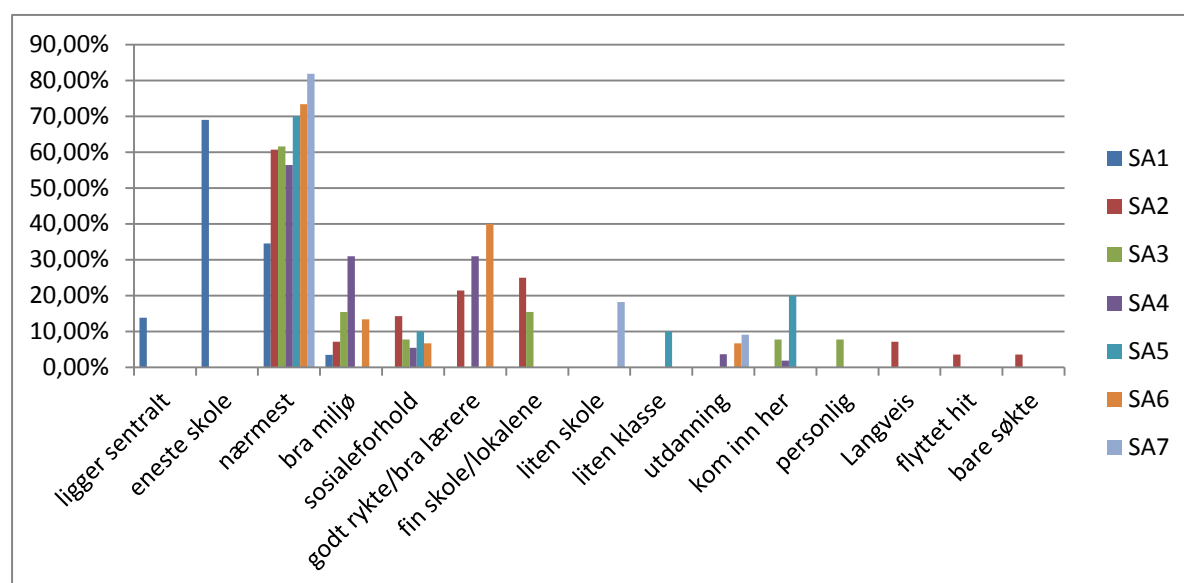
skal få tilbud om realfag siden mange av de utdanningene etterpå kan kreve realfagsfordypning» (A4). A4 vurderte det slik at å gi elevene den valgmuligheten i valgfrie programfag, er et viktig bidrag til at elever velger deres skole fremfor en annen. Såfremt skolene har mulighet til å tilby fordypningsfag, bør dette innføres på STFOR. De øvrige avdelingsledernes mistanke om at elever på STFOR går over til STUSP grunnet økt tilbud på ikke-estetiske fag, bekrefter dette. Større valgmuligheter og flere fordypningsområder kan dermed bli et viktig virkemiddel for både å trekke til seg nye søkere, samt beholde de elevene som har begynt på STFOR.

Geografisk tilgjengelighet

Geografisk tilgjengelighet og reisevei er ofte en viktig faktor når ungdomsskoleelever skal velge videregående skole. Jeg stilte derfor avdelingslederne spørsmålet: «Hvorfor tror du elever velger din skole fremfor en annen i kommunen/fylket som også tilbyr STFOR?». Seks av de syv avdelingslederne mente at reisevei kan ha noe å si når elever søker seg til videregående skole. De seks avdelingslederne trodde derfor at avstand kan være en faktor for at elever velger bort STFOR til fordel for en annen utdanning som kan gjennomføres på deres nærskole. Jeg spurte i tillegg: «Tror du skolens geografiske plassering kan være med på å bestemme søker-/elevantallet på STFOR ved din skole?». Samtlige spurte avdelingsledere mente at det var tilfelle, men med noe ulik begrunnelse. Dette vil jeg komme tilbake til.

I elevundersøkelsene var et av spørsmålene: «Hvorfor ønsket du å gå på denne skolen i forhold til en annen som også har Studiespesialiserende med Formgivingsfag?». Svarene er vist i *figur 12* under:

Figur 12. Hvorfor valgte du denne skolen?



Figur 12. Elevenes svar fra spørreundersøkelsen. Spørsmålet var: *Hvorfor ønsket du å gå på denne skolen i forhold til en annen som også har Studiespesialiserende med Formgivingsfag?* Elevene fikk ingen alternativer, men samme elev kunne oppgi flere svar.

Søylediagrammet i figur 12 viser at flertallet av elevene svarte at de valgte sin skole fordi den var nærmest. Bra miljø og godt rykte var også viktige faktorer. Også av delingslederne mente at bra miljø og godt rykte var en viktig faktor for søkertallet. A2 mente i tillegg at det er viktig å være synlig i lokalsamfunnet, for eksempel gjennom avisoppslag. Mens A4 hevdet at nåværende og tidligere elever er gode ambassadører, samt bidrar til å synes i nærmiljøet. Vi ser dermed at kort reisevei gjør at elever velger skoler med STFØR. Tilsvarende er lang reisevei et økende problem som fører til at elever velger bort STFØR til fordel for andre utdanningsprogram som tilbys på deres nærskolers.

Skolen til A1 ligger eksempelvis i en by. De opplever derfor at enkelte elever velger å bo på hybel. Men de færreste elever ønsker dette: «kanskje ikke så mange er klare for å begynne å bo på hybel. Sånn at de velger det bort rett og slett fordi det er langt å reise. Sånn at det er veldig synd» (A1). A3 antydet det samme da hun/han svarte på hvorfor elever velger deres skole fremfor en annen: «men jeg tror kort vei er nok hovedgrunn, [...] for jeg tror i forhold til Studiespesialisering, så tror jeg at ryktet vårt er såpass godt at det skulle ikke være noen årsak til at de velger oss bort» (A3).

Skolen til A4 har godt med søkere ettersom skolen ligger i en by. Likevel kunne A4 tenke seg flere skoler i fylket som tilbyr STFØR: «For de fleste [elever] er det jo nesten uoppnåelig nå, fordi det er så lang reisevei, og de er tross alt 16 år» (A4). Her forstår jeg det dit hen at avdelingslederen mente at de elevene som bor lenger unna, velger da en annen utdanning, for

å slippe å måtte pendle, eller flytte hjemme ifra. Avdelingsleder A5 fortalte om lignende erfaringer med at pendler elever faller i fra og velger heller å søke seg til sin nærscole. I tillegg kunne A5 fortelle om at de opplevde at elever, som har svake karakterer og som ikke kom inn på sine tre ønsker i søknaden, fikk plass på STFOR. Årsaken til dette er at STFOR på A5 skolen, til enhver tid har ledige plasser, og da blir plassene fylt opp med elever som ikke kommer inn på andre studier. STFOR er imidlertid et krevende programområde, og når disse elevene i tillegg har lang reisevei, vil de av erfaring falle i fra i løpet av kort tid. Til slutt la A5 til grunnet tidligere erfaringer med stort frafall og få søkere, bestemte fylkeskommunen ikke å opprette Vg1 for skoleåret 2013/2014. Dette til tross for at man opprinnelig hadde nok søkere til å starte opp.

Det er imidlertid ikke bare lang reisevei som påvirker søkertallet og hvor mange elever som faller fra underveis. Hvorvidt skolen ligger er viktig. På spørsmål om skolens plassering påvirker søkertallet, svarte avdelingsleder A6: «Ja, nærmeste. Hadde det vært i sentrum hadde kanskje [elevene] blitt dratt mot sentrum, for da ville det vært like lang vei for alle som kommer til rundt i fra distriktet» (A6). I sentrale strøk er normalt kollektivtilbudet langt bedre enn i distriktene. Og når kollektivtilbudet er godt, samt gir elevene fleksibilitet, blir de også villige til å reise litt lenger for å kunne gå på en skole som tilbyr STFOR.

«Tror ikke [elever] velger formgiving og bo på hybel» (A6). For videre sa avdelingslederen at de elever som bor lenger unna, velger heller nærmeste skole med en annen utdanning. Det bekreftet hun/han ved å vise til to skoler i fylket, hvor begge tilbød STFOR, hvor fylkeskommunen bestemte å legge ned STFOR den ene grunnet kostnader:

Men politikerne har jo et spareprogram gående i fylkene. Vi har ikke blitt spurt eller tatt med på råd, de bare oven i fra og ned tenker at våre fag koster for mye og sier at det skal være begrenset hvor mange skoler som skal ha de fagene på grunn av de kostnadene som vi har. Det blir for dyrt for skolene. Så det er jo et spareøyne med da, for i fylket her har det blitt lagt ned mange linjer, selv om vi har et sånn faglig arbeidsutvalg i fylket her som blir spurt om råd. Da den nye skolebruksplanen kom i fjor, tok de ingen av de tingene som vi sa til følge. Ingenting! De bare satte strek over alt. [...] Og jeg tror ikke de forstår hva de snakker om heller, de forstår ikke fagene de som sitter i den gruppa. (A6)

Slik det vises til i sitatet ovenfor er i A6 sitt tilfelle lang reisevei ikke en direkte årsak til at elever velger bort STFOR, men politikernes spareprogram er årsaken og reiseveien har blitt en generativ mekanisme for at elever ikke søker seg til den skolen A6 pratet om: «Det som skjedde, det vi vet, var at de elevene som gikk på skole A kunne reise til skole B. Det var ikke noen søkere i fra skole A neste år. De måtte reise litt for langt eller bo på hybel» (A6).

Selv om de sentrumsnære skolene har et godt utviklet kollektivtilbud, opplever de imidlertid utfordringer fra annet hold: Konkurrerende skoler med tilsvarende kollektivtilbud, og med andre attraktive utdanningsprogram. Denne problemstillingen er ikke like fremtredende for skoler som ligger i distriktet. På både A1 og A7 har flere elever som bor litt lenger unna, og dermed «må flertallet av elevene stå tidlig opp og ta skolebussen. Det betyr nok litt»(A7). Det at mange elever må reise langt, kan dermed føre til at terskelen for å søke en skole med lang reisevei senkes. Totalen av elevsvarene viser at avstand har mye å si. Flertallet av elevene svarte at de valgte sin skole fordi den lå nærmest hjemstedet. Det er færre som pendler lange avstander eller har flyttet for å komme nærmere skolen.

Konkurransen?

Med tanke på at Formgivingsfag ligger under Studiespesialisering, omhandlet et av spørsmålene om konkurranse om søkerne med Studiespesialisering (STUSP). A1 opplevde ikke at det er en konkurranse med STUSP om å få søkere, ettersom utfordringen heller ligger i å være synlig. A2, A5 og A6 mente på sin side at det er en konkurranse med STUSP. A5 sa i tillegg at:

Ettersom [naboskolen] er et gammelt gymnas, mens dette er en gammel yrkesskole, men nå er begge kombinerte, sitter det likevel så hardt i lokalmiljøet at det som teller er å gå på den andre skolen. Så vis [elever] ikke kommer inn på Studiespesialisering, så går de heller på Salg og service enn å søke på vår skole. Noen gjør det fordi det sitter så hardt i den voksne generasjonen (A5).

A5 viste til at deres skole ikke har STUSP, da dette ligger på naboskolen, og sa videre at hun/han var overbevist om at hvis STFOR var på det gamle gymnaset, ville de fått langt flere søkere og fylt alle elevplassene.

A3 og A4 svarte ikke direkte ja eller nei på spørsmålet om det er en konkurranse om søkerne med Studiespesialisering, men at det er elever som velger å gå over til STUSP fordi:

formgivingselevne har fem timer mer i uken. Det har vært en årsak til at enkelte velger å hoppe av, og siden de går i klasse med vanlige studiespesialiseringselever, så er det ganske lett å hoppe av. Men om det kommer av at vår informasjon, eller om det er en konkurranse, det er jeg usikker på (A3).

Det ser ut til at A3 følte at de har mistet elever til STUSP, men avdelingslederen valgte å ikke kalle det en konkurranse. A4 hadde et lignende utsagn: «tror ikke vi konkurrerer direkte om de samme elevene selv om vi gjør det likevel» (A4). Her viser A4 til de elevene som går over til STUSP viss de har lyst på flere fag og må derfor droppe estetiske fag. Men avdelingslederen sa til gjengjeld at de får de elever som velger å bytte fra STUSP til STFOR.

Hun/han la til at de har veldig besluttsomme elever, slik at det har vært få som velger ikke å gjennomføre STFOR. Derimot hadde A3 og A4 lagt merke til at Media og kommunikasjon trekker søkere. A7 hadde samme erfaring med en konkurranse fra Media og kommunikasjon, men også DH.

Andre forhold

Under samtalene med avdelingslederne kom det frem andre mulige forhold som kan ha bidratt til nedgangen av søkere til Studiespesialisering med formgivingsfag (STFOR). Både A5 og A6 trakk frem reformen som en mulig årsak. De viste til at STFOR burde stått som et eget utdanningsprogram under studieforbereidende med mer vekt på de estetiske fagene, da K06 ble innført. Videre har man ifølge A5 og A6 ikke lyktes i å formidle til elevene hva de kan studere videre etter STFOR.

For de får jo generell studiekompetanse og kan studere videre det de vil stort sett. Men det har ikke vært fokus på det heller, det blir liksom litt uklart, at det å bli kunstner, det er liksom ikke en vei å gå for så mange. Men det er jo ikke kunstnere vi utdanner! Det kommer ikke godt nok fram at de faktisk kan gå videre med hva som helst (A6).

A6 antydte at de i tillegg har blitt motarbeidet av andre aktører, noe som har trukket søkere fra STFOR:

For det første tror jeg at de her ingeniørene, ingeniørene, ingeniørene! Hvert år, i hvert fall de siste tre årene. Hver gang det skulle være en utdanningsmesse, så har det stått frem en eller annen ingeniør eller politiker som har sagt at man må skyve unna disse typer [estetiske] fag. Det tror jeg er en årsak! De har fokusert på at det er for mange som blir utdannet i kunst- og kulturfag. Det har jo og vært framme, at det er for mange, det er ikke jobber (A6).

Som sitatet ovenfor fra A6, er det ikke kunstnere som utdannes ved STFOR. Dette synes imidlertid å være en utbredt misoppfatning, slik at elever blir frarådet å velge utdanningsprogram med estetiske fag og heller velge utdanningsprogram som gir «bedre» utsikt på jobbmarkedet. De glemmer at elever som går STFOR får generell studiekompetanse, noe som fører til at de kan studere nesten hva som helst.

En annen mulig årsak til at det har vært en nedgang i antall søkere til STFOR var i følge A3, A5 og A6 forsømmelse av den praktisk estetiske undervisningen i grunnskolen i de senere år. I følge A3 er det:

ikke tvil om at de elevene vi tar inn nå, kontra for 10-15 år siden, har adskillig mindre praktiske ferdigheter. Det er noen få som er veldig gode på å tegne fordi de har sittet for seg selv, men praktisk

sans og ferdighet, den er ikke den samme. Og når du ikke har fått prøvd deg på ungdomsskolen i disse fagene noe særlig, så vet du, du ser ikke på det som en mulighet. Du har ikke fått interessen for det rett og slett (A3).

A3 hevdet at forsømmelsen av den praktisk estetiske undervisningen i grunnskolen har ført til at elever ikke får interessen for estetiske fag. Ved manglende interesse, ser ikke elevene på STFOR som et alternativ når de skal velge utdanningsprogram på videregående skole. Årsaken til denne forsømmelsen, mente A3, kan være at grunnskolene, og «hvert fall barneskolen her har kjørt mye tverrfaglighet, og ikke minst at det er få lærere som er faglærere, eller som har god utdanning innen estetiske fag. Da har det vært sparsomt hva elevene får lære å kjenne til» (A3). Videre la A3 til: «vi har en veldig stor ungdomsskole her. Der vet jeg at de som underviser i [Kunst og håndverk] er faglærere eller har annen formgivingsutdanning. Men der er det heller det at det går på verkstedmuligheter, som muligens reduserer utdanningen noe» (A3). Det vil si at A3 mener at rammefaktorer som verkstedmuligheter, også er med på å begrense den kompetansen elevene bør ha i Kunst og håndverk ved endt tiende trinn på ungdomsskolen.

Mistanken til A3, A5 og A6 om at forsømmelsen av den praktiske estetiske undervisningen i grunnskolen medfører at færre elever søker STFOR bekreftes av de erfaringene A5 og A6 har fra de ungdomsskolene som har faglig sterke lærere på dette området:

Ja og vi ser at hele skoler som kanskje har faglig sterke lærere, at det kommer elever der i fra faktisk. Det synes jeg er veldig positivt. De får en veldig god opplevelse med kunst og håndverk i ungdomsskolen. [...] Så de skoler som har gode lærere, der kommer det også flere elever som ser helheten og muligheten, selv om de skal bli ingeniører (A6).

Både A5 og A6 kunne fortelle at de ungdomsskolene som har faglig sterke lærere, er de skolene som leverer flest elever til STFOR på deres skole. Årsaken til dette, mente A5 og A6, var at disse elevene har fått en positiv holdning til estetiske fag av gode faglærere i ungdomsskolen, som klarer å formidle overføringsverdien til andre fag.

Oppsummering

I dette kapitlet har avdelingsledernes tanker om hva som kan være mulige årsaker til nedgangen i søkere til STFOR blitt presentert. Avdelingslederne har kommet med flere forklaringer som viser at det kan ha vært flere faktorer som har påvirket, og som fortsatt er med på å påvirke, søkertallet til STFOR. Påvirkningsfaktorene som har blitt presentert i dette kapitlet er informasjon, geografi, konkurranse og andre forhold. I det følgende vil jeg kort oppsummere hvordan disse faktorene kan ha medvirket til nedgangen til antall søkere til STFOR.

Informasjon

Det kommer frem, i *figur 9* i delkapitlet om *Profilering*, at 48 % av elevene som deltok i undersøkelsen, ønsket mer informasjon. Slik det kom frem, mente avdelingslederne at informasjon kan avgjøre om elever velger å søke seg til STFOR. Det viser seg at det er flere faktorer som spiller inn, slik at avdelingsledernes svar ble presentert i fire kategorier:

Forvirring rundt DH og STFOR, Synlighet, Rådgivere og Fem timer ekstra:

I kapitlet **Forvirring rundt DH og STFOR** svarte avdelingslederne at skillet mellom DH og STFOR var uklart i starten da K06 ble innført. Innføringen av LK06 medførte at elever allerede da de søkte på videregående skole, måtte velge hvorvidt de skulle gå yrkesfag eller studiespesialisering. Tidligere, da Formgiving var et yrkesprogram i R94, tok elevene dette valget et år senere. Delingen til DH og STFOR førte til en forvirring og flere elever søkte DH fremfor STFOR i tro om at de søkte STFOR. Forvirringen skyldes et informasjonsproblem der forskjellen mellom DH og STFOR ikke kom tilstrekkelig frem, noe A1, A2, A4 og A7 mente fortsatt er et problem. I tillegg mente A4 og A6 at selv i dag forstår ikke elever hva innholdet i felles programfag (Design og arkitektur og visuelle kunsthøgskole) er. Det har også blitt vist til at A1 mente at enkelte elever i ungdomsskolen fremdeles er usikre og kjenner ikke til at STFOR eksisterer.

Alle avdelingslederne mente at **Synlighet** er en årsak til at enkelte elever ikke søker STFOR. A1, A2, A4 og A7 mente at STFOR er lite synlig i tilbudsstrukturen, med forvirrende informasjonssider på internett. Elevene opplever at det er vanskelig å søke frem informasjon og at Formgivingsfag som et programfag under Studiespesialisering fører til at elevene må klikke mange ganger for å finne riktig informasjon (A2, A3 og A5). Dette har ført til at noen elever tror de må gå STUSP1 først og deretter velge STFOR2. Dette oppfattes som at STFOR er blitt et vedheng til STUSP (A2). I tillegg mente A3 og A6 at siden STFOR ligger under

Studiespesialisering, gjør det enklere for elever å velge bort de estetiske fagene og gå over til STUSP.

Seks av avdelingslederne mente **Rådgivere** i ungdomsskolene ikke har god nok informasjon. Enkelte av avdelingslederne mente rådgiverne ikke kjenner forskjellen mellom STFOR og DH, noe som fører til at de gir elevene feilinformasjon samt veileder elever til feil utdanning. A1, A3 og A6 har opplevd at rådgiverne ikke vil samarbeide, eller motta korrekt informasjon om STFOR.

A1, A3 og A5 nevnte de **Fem ekstra timene** i uken som en mulig årsak til at elever kanskje velger bort STFOR. Elever stiller seg uforstående til at STFOR krever mer undervisningstid enn STUSP og at dette ikke gir tilleggspoeng. Enkelte elever velger å gå over til STUSP for å slippe de fem timene, mens andre elever går over til STUSP for å opparbeide seg en spesiell studiekompetanse.

Geografi

Alle avdelingslederne hevdet at skolens plassering påvirker søkertallet. Elever vil helst gå på den nærmeste skolen for å ha kort reisevei. A5 svarte av erfaring at de som velger å pendle, ofte faller fra og slutter på skolen. A1, A4 og A6 fortalte at elever heller velger en annen utdanning for å få kortere reisevei dersom det er langt til skolen som tilbyr STFOR. Det har også blitt vist til at nedleggelse av STFOR på skoler fører til at elever heller velger de utdanningene som er igjen på deres nærscole, fremfor å søke STFOR på en skole lenger unna.

Jeg har i tillegg lagt frem avdelingsledernes svar på hvorfor de tror elever velger deres skole fremfor en annen skole med STFOR, og sammenlignet dem med elevenes svar. Både avdelingslederne og elevene svarte at skolens beliggenhet var rådende, det vil si at de velger den skolen som ligger nærmest. Det tyder på at avstand kan være en viktig faktor når elevene skal velge hvilken skole de skal gå på. Også skolens miljø og rykte skal angivelig ha hatt noe å si for valg av skole.

Konkurransen

Både A2, A5 og A6 hevdet at STUSP trekker søkere fra STFOR. A3 og A4 hadde også erfaringer med at elever valgte å gå over til STUSP. I tillegg viste avdelingslederne til en økende tendens til at Media og kommunikasjon trekker søkere. Oppsummert, mente seks av syv avdelingsledere at STFOR mister søkere til andre utdanninger.

Andre Forhold

I dette underkapittelet presenteres andre årsaker enkelte av avdelingslederne kommer med. A5 og A6 mente at reformen har vært uheldig for STFOR, der de skulle ønske de estetiske fagene hadde hatt større vektlegging. Dette begrunnet de med at elevene ikke er helt klare over hvilken kompetanse de får etter endt videregående opplæring. De mente at det eksisterer en holdning om at det er kunstnere man blir, noe som gjenspeiles i utspill fra enkelte ingeniører og politikere som motarbeider estetiske fag (A6).

A3, A5 og A6 mente at den praktisk estetiske undervisningen i grunnskolen har vært forsømt i mange år. Dette har ført til svakere elever og elever som ikke er interesserte i estetiske fag. Ved manglende interesse for estetiske fag, ser ikke elevene STFOR som et alternativ. A5 og A6 underbygget påstanden med at de skolene som har gode faglærere i kunst og håndverk, er i hovedsak de som leverer elever til deres skole.

Hva mener avdelingslederne om Meld. St. 20, *På rett vei*?

Den 14. juni 2013 vedtok stortinget med Stortingsmelding 20 (2012-2013) *På rett vei* at Studiespesialisering med formgivingsfag skal bli et eget studiespesialiserende utdanningsprogram. Under samtalene med avdelingslederne gjenga jeg kort det av innholdet i Meld. St. 20 *På rett vei* som har betydning for STFOR. Deretter spurte jeg avdelingslederne: «Hva slags endringer tror du det kan føre til at Formgiving blir et eget studieforbereende utdanningsprogram?» Fire av syv avdelingsledere var positive til den kommende endringen, men ingen av dem hadde fått noen informasjon om hva som kommer til å bli endret av innhold, eller når endringen kommer til å tre i kraft. Både A1, A2, A3 og A5 vurderte det slik at en slik endring vil gjøre Formgiving mer synlig i tilbudsstrukturen, i kataloger og på informasjonssider på internett.

Jeg tror, jeg håper i alle fall, at det fører til at elever blir mer bevisste på valget. At det blir et eget løp som de ser noe ut av i den andre enden, uten å tenke at det er Studieforbereende med noe «attåt» som skal gjøre det lettere å gå der, for det er det ikke. Det blir mer synlig, og så blir det mer fokus på det

som er innholdet i faget kunst, design og arkitektur. Sånn at de som vil bli arkitekter, eller de som vil bli designere, eller som vil jobbe med kunst, de ser at der er det en retning for dem. Så at hovedvekten av navn ligger og på det som er hovedvekten med tanke på hva de kan gå videre med etterpå (A5).

A5 viste til i utsagnet at endringene kan føre med seg en forbedring på dagens situasjon og få mer fokus på studiets egenverdi og verdien i de estetiske fagene. I tillegg til det ovennevnte håpet A3 at en endring i tråd med forslaget i Meld. St. 20 På rett vei vil heve statusen til STFOR, slik at elevene får mer støtte av lånekassen. I følge A3 har «[elevene] hatt adskillig mindre stipend enn for eksempel idrettselevne, til tross for at de må kjøpe mer utstyr enn en vanlig studiespesialiseringselev» (A3).

A4, A6 og A7 var usikre angående hvilke endringer som kommer. A4 og A6 mente at dette vil nødvendiggjøre ny innsats for å profilere utdanningen og gjøre den synlig på nytt. A6 mente i tillegg at det vil gjøre elevene forvirret og derfor kommer det for sent. Men avdelingslederen la til at det kanskje kan føre til «mer fokus på nødvendighet av Estetiske fag for andre fag» (A6). Også A7 understrekte viktigheten av å gjøre elevene bevisste på nødvendigheten av estetiske fag for andre fag:

På vår skole har vi hatt obligatoriske programfag til valg. Dette har vært en stor styrke for fagmiljø og for formgivingsfaget generelt. Det innbyr til tverrfaglig samarbeid mellom programfagene, men og mellom fellesfag og programfag. Vi har timer å ta av til dette. Og siden vi er en liten skole har dette gitt elevene forståelse av at fag henger sammen på tvers av faggrensene (A7).

Jeg forstår det dit hen at skolen til A7 har benyttet seg av tverrfaglighet for å legge vekt på de estetiske fagenes overføringsverdi, ved å inkorporere fagene i resten av programfagene. Det ser ut til at A7 er bekymret for at ved å omgjøre STFOR til et studieforberedende utdanningsprogram, vil man miste muligheten til å jobbe tverrfaglig. A4 på sin side var bekymret for at de foreslåtte endringene vil medføre mindre fokus på andre fag. A4 viste til at de har jobbet mye med å tilby elevene valgmuligheter innenfor andre programfag for å kunne gi elevene spesiell studiekompetanse. Avdelingslederen var redd for at denne muligheten kan vil falle bort dersom STFOR ikke lenger blir en del av Studiespesialisering. Ved å miste fordypningsmulighet i andre programfag, som for eksempel språk og matte, mente A4 at det vil gi elevene et dårligere tilbud enn det de får i dag. A4 var dermed opptatt av å styrke elevenes grunnkompetanse, slik at de kan søke høyere utdanning. Avdelingslederen mente at måten man kan oppnå dette, er ved å kombinere de estetiske fagene med fordypningsfag, slik som realfag eller språk.

Det har blitt vist til at avdelingslederne har delte meninger om hvilken konsekvens en endring i STFOR kommer til å gi. Jeg var derfor interessert i å finne ut av hva avdelingslederne mente

om innholdet i STFOR, slik det er i dag. Jeg spurte derfor de mente om det var noe som bør endres med STFOR slik det er i dag. Fem av avdelingslederne nevnte at navnet bør endres, ved at Studiespesialisering fjernes fra navnet. A3 viste her til at ingen av de andre studieforbereidende utdanningsprogrammene har studiespesialisering som et tillegg til navnet. Likevel er det klart at man oppnår studiekompetanse. A2 var fornøyd med selve navnet «Formgiving», men måtte innrømme at det er et begrep som kan misforstås av enkelte. En navneendring kunne derfor i følge A2 være hensiktsmessig:

Formgiving, det er et veldig godt ord egentlig. Men litt mer sånn framtidsrettet og med større status og respekt, er ord som design, arkitektur og kunst som vi holder på med. Så jeg tror det vil være tjent med å få det inn i navnet på linja eller programområdet slik at det henspeler mer på de yrkesfagene du gjør senere, og for å få fjernet koblingen med den litt småkoselige, lune formgivingen som er en slags rekreasjonsaktivitet. For vi driver med design, innovasjon og produktutvikling, vi må få inn sånne begreper. (A2)

A4 og A6 på sin side usikre i at ordene design, arkitektur og kunst bør brukes i navnet. A4 viste blant annet til at ordet kunst kan være negativt ladet: «så er jo ikke alltid kunst knyttet til noe positive konnotasjoner for en 16 åring for å si det sånn. Men design og arkitektur tiltaler veldig» (A4). A6 trakk frem at elever både brukte det som en negativ betegnelse og som et navn for å beskrive utdanningen de går. A6 la til at en navneendring kan medføre nye forandringer, som igjen kan føre til en ytterligere nedgang i søkertallet. Også A4 var redd for at mye av profileringsarbeidet har vært forgjeves dersom det kommer nye endringer i utdanningen.

I tillegg til navneendring, svarte fem av avdelingslederne at deler av innholdet bør endres. Både A1, A3 og A4 mente at «Det er mange mål som er bra, men det er klart at det på så få timer så er det vanskelig kanskje å oppfylle mange av de målene som er satt i fagene våre» (A1). Som et eksempel viste A1 og A4 særlig til kunsthistorien, som ikke er satt opp kronologisk og det er mye å gå igjennom.

De hopper så mye sånn i tid, blant annet i kunsthistorie. Det er en av de tingene vi har sett på. Også kanskje man skal se noe på emnene, altså sånn sett at, er det naturlig at alle de emnene er med? For det er mange områdene og de er bare fem timers fag. Og jeg tror ikke det er noen grunn til ikke å modernisere faget og holde seg i takt til det (A1).

A3 ønsket ikke for store endringer, men hun/han viste til at læreplanene er for store slik A1 påpekte det. A6 hadde en mistanke om at elever heller velger andre valgfrie programfag enn estetiske fag, for de estetiske fagene er ikke spennende nok. Hun/han fortalte videre at heller ikke de ansatte på avdelingen var fornøyd med de fagene valgfrie programfagene. Som et alternativ foreslo A6 å tilby elevene andre fag, som velges fra de ansattes kompetanse:

Jeg tenker at vi kunne på en måte ha fått definert dem selv ut i fra kompetansen til skolen, og så satt opp kompetansemål ut i fra det og få godkjent det i fylket eller et eller annet sted. Om vi hadde klart å lage fag ut i fra, jeg holdt på å si en brennende interesse hos en lærer, så kanskje elevene hadde sittet igjen med et veldig fint programfag til valg (A6).

Til slutt mente A6 at LK06 gir mindre tid til grunnferdighetene enn hva man hadde med TFF. Det samme mente A7, slik at mengden av grunnferdigheter i dag er redusert.

Oppsummering

I dette kapittelet har det blitt vist til hva avdelingslederne mener om kommende endringer som innebærer at STFOR skal bli et eget studieforberedende utdanningsprogram. Det kom frem at fire av de syv avdelingslederne er positivt innstilte til endringene da de mente at STFOR kommer til å bli mer synlig, samt at det blir mer tydelig hvilken utdanning elevene får. Likevel var tre av avdelingslederne usikre angående endringene. De mente at utdanningen da må profileres på nytt, samt at en endring kan føre til en ny forvirring blant elever som skal søke. A4 var redd for at elevene totalt sett vil få et dårligere utdanningstilbud med STFOR dersom det endres til et studieforberedende utdanningsprogram. Her refererte hun/han til at elever med dagens struktur kan få spesiell studiekompetanse også på STFOR.

Endelig har avdelingsledernes meninger om hva bør endres med dagens STFOR blitt presentert. Alle avdelingslederne hadde tanker om at noe bør endres med STFOR slik det er i dag, men det gjaldt kun små endringer. Fire av avdelingslederne nevnte at navnet bør endres for å tydeliggjøre den kompetansen elevene får. A2 mente at Formgiving er et fint navn, men at det kan kobles med det å formgi, og det kan feiltolkes som et rekreasjonsfag/kosefag. Likevel fremheves det av både A4 og A6 at begrep som kunst kan også ha en negativ betegnelse for ungdommer, noe som bør tas i betraktning ved en eventuell navneendring. A6 var redd for at en navneendring vil medføre, samt ytterligere nedgang i søkertallet. Fem av avdelingslederne mente i tillegg at deler av innholdet i STFOR bør endres. Forslagene til avdelingslederne omhandlet blant annet omfanget av kompetansemålene i programfagene, innførsel av nye valgfrie programfag, samt økt fokus på grunnferdigheter.

4. Drøfting

I problemstillingen har jeg reist spørsmålet om hva som kan være årsaker til nedgang i antall søkere til Studiespesialisering med formgivingsfag (STFOR). På grunnlag av det empiriske intervjumaterialet og svar fra elev-spørreundersøkelsen, viser det seg at årsaksbildet er svært sammensatt.

Avdelingslederne jeg intervjuet problematiserte ved programfagets strukturelle plassering under Studiespesialisering (ST). De mente at plasseringen har ført til en usynlighet for STFOR. Videre mente fem av avdelingslederne at grunnet av plasseringen under ST, kommer STFOR dårlig ut på nettsidene. Her kan det stilles spørsmål ved hvorfor Studiespesialisering med formgivingsfag ikke er mer synlig i informasjonen om tilbudsstrukturen til videregående opplæring? Kan det være slik at informasjonen om STFOR ikke likestilles med de andre utdanningsprogrammene? Nettsidenes struktur gir en usynlighet som kan føre til at elever ikke blir klar over at STFOR finnes. Avdelingsleder A1 kom med et eksempel på dette: «[elever] har ikke fått nok av informasjon om at det finnes Studiespesialisering med formgivingsfag. De har søkt seg til oss på grunn av tilfeldigheter. De har sett [STFOR] på [skole]nettsiden eller så har vi vært rundt og reklamert for det» (A1).

Om nedgangen i søkertall på STFOR

Usynligheten er ikke noe jeg kun finner i materialet mitt, men noe flere aktører i feltet har påpekt som vist i kapittelet *Relevant forskning og debatt*. Det ble vist til debatt rundt synlighet/usynlighet som en årsak til nedgang i antall søkere. Det er blitt hevdet at STFOR må bli mer synlig på internett, og da blant annet på vilbli.no, der den ikke har vært synlig nok. I Kunnskapsdepartementets strategiplan *Kunst og kultur i opplæringen (2007)* ble det vist til at vilbli.no ble opprettet for å gi informasjon om utdanninger. Vilbli.no har blitt kritisert for at STFOR ikke har vært synlig på forsiden, men plassert under Studiespesialisering. Aktørenes etterlysning – helt tilbake fra 2010 – om å synliggjøre STFOR på forsiden til vilbli.no har ikke blitt oppfylt. Imidlertid ved å på udir.no⁸ og utdanning.no⁹, står STFOR oppført som et eget valgalternativ under studieforbereende utdanningsprogram, noe det ikke har gjort tidligere i følge blant annet Kristin Enger (2010) leder av Fagutvalget for kunst, arkitektur og design i Norsk Lektorlag.

⁸ Informasjon publisert gjelder for skoleåret 2013/2014.

⁹ Informasjon publisert gjelder for skoleåret 2014/2015.

God og riktig informasjon er vesentlig. Som et strakstiltak må fagene synliggjøres bedre på nettstedene hvor elever og foresatte henter informasjon. På nettstedet til Utdanningsdirektoratet (første side med oversikt over fag og læreplaner) er programområdet for formgivingsfag helt usynlig. På elevenes søkested, vilbli.no, presenteres området som en parentes. Nettstedet Skoletest.no er lite oppklarende og direkte misvisende. Elever og foreldre bruker nettsteder når de skal søke og orientere seg om tilbudet i videregående skole (Enger, 2010, s. 22-23).

Engers utsagn viser på at STFØR var usynlig blant annet på vilbli.no på det tidspunktet hun skrev artikkelen i 2010. Dette støttes opp med en artikkel i *Utdanningsnytt.no* fra 2010 om åpningstalen til Ragnhild Lied (da nestleder for Utdanningsforbundet, nå leder) på Utdanningsforbundets konferanse «Et løft for formgivingsfagene» i Lærernes Hus i 2010. Hun mente at «det måtte settes inn strakstiltak som å gjøre faget mer synlig på Utdanningsdirektoratets søkemotor vilbli.no» (Skjelbred, 2010). Likevel er Studiespesialiserende med formgivingsfag fortsatt usynlig på forsiden til vilbli.no. Ifølge Ragnhild Lied, måtte det gjøres noen strakstiltak. Hvorfor har ikke dette blitt gjort?

I Meld. St. 20 (2012-2013) *På rett vei* redegjøres det blant annet for tilstanden i grunnopplæringen, samt hva statusen er sju år etter innføringen av utdanningsreformen Kunnskapsløftet. Det fremgår blant annet at reformen har hatt en uheldig virkning på STFØR, med nedgang av søkere og nedleggelse av utdanningsprogrammet på flere videregående skoler. Stortingsmeldingen refererer til dette slik: «Evalueringen av Kunnskapsløftet mener at nedgangen kan skyldes at formgivningsfaget i Kunnskapsløftet er blitt «gjemt» som et programområde blant mer tradisjonelle akademiske fag» (Meld. St. 20 (2012-2013), 2013, s.119). Utsagnet viser til sluttrapporten *Strukturer og konjunkturer* (Vibe, Frøseth, Hovdhaugen & Markussen, 2012) fra delprosjektet «Tilbudsstruktur, gjennomføring og kompetanseoppnåelse i videregående opplæring» i Evaluering av Kunnskapsløftet utført av NIFU (Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning). Prosjektets hovedformål var å påvise eventuelle effekter av reformen på gjennomføring og kompetanseoppnåelse i videregående opplæring.

Med tanke på at Meld. St. 20 (2012-2013) *På rett vei* viste til at STFØR har blitt gjemt blant tradisjonelle akademiske fag, er dette ikke i samsvar med sluttrapporten *Strukturer og konjunkturer* der det kun står: «reduksjonen i Formgivingsfag [...] må sees som en effekt av endringer i tilbudsstrukturen» (Vibe et al., 2012, s.50). Rapporten kommenterer ikke hvilke endringer som har/kan ha ført til nedgangen. Derimot nevnes det at den gamle strukturen var mer fleksibel hva gjelder grunnkurs og videregående kurs 1. Flexibiliteten besto i at elever gikk grunnkurset først og kunne deretter bestemme hvorvidt de ville gå yrkesfaglig eller ta studiekompetanse. Det var denne «[flexibiliteten] som gjorde tilbudet aller mest attraktivt i

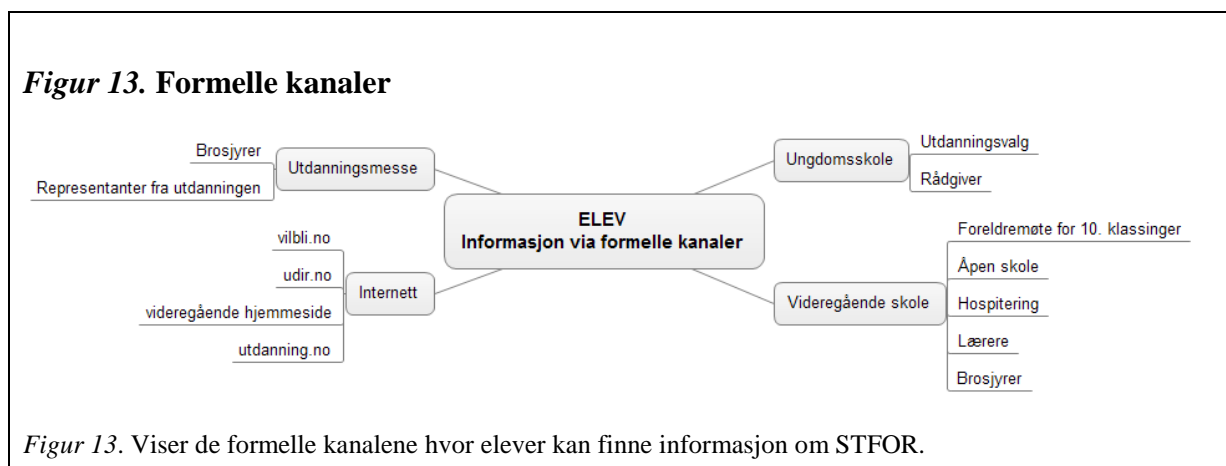
elevenes øyne» (Vibe et al., 2012, s. 227). Med Kunnskapsløftet må elever bestemme seg for om de vil ha studiekompetanse eller gå yrkesfaglig allerede når de søker seg til Vg1. Dette skal, i følge Vibe et.al, ha gjort STFOR mindre attraktivt i forhold til hva Tegning, Form og Farge var tidligere.

Med tanke på utsagnet om at STFOR er blitt «gjemt» blant tradisjonelle akademiske fag, har jeg sett på to delrapporter og en underveisrapport fra delprosjektet «Tilbudsstruktur, gjennomføring og kompetanseoppnåelse i videregående opplæring» for å se om utsagnet i Meld. St. 20 (2012-2013) *På rett vei* blir nevnt i disse. Rapportene konkluderte med at nedgangen i søkere har vært en direkte konsekvens av reformen (Frøseth et al., 2008; Høst & Evensen, 2009; Vibe et al., 2011). De har ikke vurdert årsakene til nedgangen, altså *hvorfor* det har vært en nedgang og hvilke mekanismer som kan ligge til grunn for at færre har søkt STFOR. Forskningen var opptatt av å gjengi tall, slik at mandatet omfattet ikke en vurdering av eventuelle årsaker. Så når stortingsmeldingen refererer til delprosjektet «Tilbudsstruktur, gjennomføring og kompetanseoppnåelse i videregående opplæring» om at STFOR er «gjemt» under Studiespesialisering, er det ikke grunnlag for dette. Delprosjektet har nemlig kun vist til at nedgangen er reell, men ikke belyst at Formgivingsfaget er blitt usynlig under Studiespesialisering slik stortingsmeldingen har påpekt. STFOR som mindre synlig i tilbudsstrukturen er nok *en* mulig forklaring. Men er det den eneste? Kan det ligge andre årsaker til grunn for nedgangen av søkere til STFOR?

I forrige kapittel ble det vist til hva avdelingslederne mente kan være mulige forklaringer til nedgangen i søkertallet til STFOR. Avdelingslederne nevnte informasjon, geografisk tilgjengelighet, konkurranse og andre forhold som mulige årsaker. Det ville vært interessant å gå inn i dybden i alle disse årsakene, men det lar seg ikke gjøre innen rammene for en masteroppgave. Jeg velger derfor å fokusere på *Informasjon*, med grunnlag i: a) avdelingsledernes refleksjoner over profileringsaktiviteter; b) elevsvarene som omhandler hvor elevene har hentet eller fått informasjon, og samt informasjonen de fikk eller ønsket de hadde fått. Jeg vil ta utgangspunkt i et kritisk-realistisk ståsted for å drøfte det jeg har valgt å fokusere på fra undersøkelsen. Kapitlets to temaer blir da: 1) *Informasjon via formelle kanaler* og 2) *Informasjon via uformelle kanaler*.

Informasjon via formelle kanaler

Med *Formelle kanaler* refererer jeg til aktører og strukturer som gir offentlig basert informasjon, det vil si læreplanverket¹⁰, fag- og timefordeling og skolenes fagtilbud. I elevenes svar fremkommer fire kilder som kan struktureres inn under formelle kanaler. Disse er Internett, videregående skole, ungdomsskole og utdanningsmesse (se figur 13).



Det har blitt vist til at STFØR ikke har vært tilstrekkelig synlig på internett, noe som fremdeles er et problem på enkelte nettsider. Fem av avdelingslederne i min undersøkelse viste til manglende informasjon og dårlig tilgjengelighet på nettsider. De nevnte ikke hva det var behov for av mer informasjon, derimot sa A2 følgende:

det er mye snakk om utvikling og innovasjon i visse kretser i forhold til industriell utvikling, så er design viktig, og jeg merker at det er en slags trend. Men jeg tror ikke at formgivingsfaget klarer å profilere seg i forhold til det målet (A2).

Her viser A2 til en generell endring av holdninger i samfunnet om utvikling, innovasjon og design er blitt viktig. Meld. St. 20 (2012-2013) *På rett vei* (2013) har også fokus på dette: «Regjeringen har imidlertid tro på at sosial kompetanse, evne til innovasjon og kreativitet, kunnskap om forskjellige kulturer og språk vil få større betydning i et framtidig samfunn» (Meld. St. 20 (2012-2013), 2013, s.13). Undersøkelsene mine har vist at elevene ikke er helt klar over hva de kan bli eller bruke sin utdanning til i arbeidslivet. Dette vitner om et behov for å utdype hvilken kompetanse Studiespesialisering med formgivingsfag gir, samt mulige veier videre for utdanning og jobb.

¹⁰ Læreplanverket «er et sentralt styringsdokument for grunnopplæringen og arbeidsgrunnlag for lærernes virksomhet, basert på det verdigrunnlaget og de bestemmelsene som er nedfelt i lovverket» (NOU 2009:18, 2009, s.169).

I min undersøkelse viste enkelte av SA1, SA2 og SA4 elevene at det var lite informasjon på internett og at det var vanskelig å finne relevant og forståelig informasjon. I tillegg ønsket de mer informasjon om hvilke valg de hadde vedrørende valgfrie programfag, informasjon om innholdet i eget programfag, informasjon om timeantall, samt hvilken faginndeling utdanningsprogrammet har. Kristin Enger (2010) viser til at elever og foreldre bruker nettsteder når de skal søke og orientere seg om tilbudet i videregående skole. Jeg har derfor sett på hvilken informasjon som er tilgjengelig om valgfrie programfag på skolenes nettsider, og i hvilken grad informasjon er tilgjengelig og tilrettelagt for ungdommer.

Ser man på hjemmesidene til avdelingsledernes skoler, vil man se at fem av syv henviser elevene videre til enten utdanning.no, udir.no (Utdanningsdirektoratet) eller vilbli.no for mer informasjon om utdanningen. De tre nettsidene inneholder generell informasjon og gjengir læreplanverket, timeantall, faginndeling og hvilke skoler som tilbyr utdanningen.

Informasjonen på disse nettsidene ser imidlertid ikke ut til å være tilpasset målgruppen. Det er vanskelig å orientere seg hvis man ikke har kjennskap til de begrepene som blir brukt. Ungdomsskoleelever har ikke erfaring med begreper som programfag, valgfrie programfag og fellesfag. Vilbli.no er fylkenes informasjonstjeneste for søkere til videregående opplæring, med blant annet teknisk informasjon rundt søknadsprosessen til videregående skole. Av de tre ovennevnte nettsiden er vilbli.no som skal være tilpasset for at ungdommer enklere skal finne informasjon om utdanningsprogrammer. Informasjonen på vilbli.no er imidlertid hentet fra læreplanverket. Etersom læreplanverket er utarbeidet for lærere og de som styrer opplæringen, viser enkelte av elevsvarene at det er vanskelig for ungdom å forstå innholdet på nettsiden. Ingen av nettstedene går inn på hvilke valgfrie programfag det kan være fordel å velge med tanke på utdanningsmuligheter etter å ha gått STFOR. Det kunne vært en fordel for skoler å ta initiativ til å utarbeide gode hjemmesider med informasjon om hva deres elever kan bli ved å gå STFOR.

Videregående opplæring blir finansiert av fylkeskommunene og skolene har stor frihet til å organisere opplæringen selv. Fagtilbudet og arbeidsmåter blir bestemt på lokalt nivå, noe som tilsier at undervisningens *hvordan* og vektleggingen av innholdet blir ulikt fra skole til skole (Kunnskapsdepartementet, udatert b; NOU 2009:18, 2009, s.169). Når elever etterlyser mer informasjon om innhold og hvilke valgfrie programfag de kan velge, kan det således være nyttig å vise dette på skolenes hjemmeside. Ved en gjennomgang av hjemmesidene til de intervjuede avdelingsledernes skoler, fant jeg store variasjoner i informasjonsmengde og innhold. Noen av skolene mangler informasjon om innholdet i programfagene, om timeantallet og faginndeling. Fem av de syv nettsidene gir informasjon om at elevene i tillegg til egne valgfrie programfag, kan velge valgfrie programfag fra de andre studieforbredende

utdanningsprogrammene skolene tilbyr. Derimot oppgir ingen av de syv skolene på sin nettside om STFOR hvilke andre valgfrie programfag elever kan velge. Når avdelingslederne i min undersøkelse etterlyser mer informasjon på informasjonsnettsider, så er det påfallende at ingen av deres «egne» hjemmesider gir tilstrekkelig informasjon om utdanningsprogrammet. Kan årsaken være manglende kunnskap om hvilken informasjon elever og foreldre har behov for?

Basert på elevsvarene finner jeg at flere elever ønsker å vite hvilke fag de kan velge, og hvilken kompetanse de har etter endt Vg3 med tanke på videre utdanning. For å se om andre skolenettsider har lik informasjon som avdelingsleder-skolene, har jeg sett på nettsider til andre skoler som tilbyr STFOR. Det er totalt 52 videregående skoler med STFOR skoleåret 2013/2014. Det viste seg at de fleste nettsidene manglet god informasjon om det elevene etterlyste i elevsvarene.

I tillegg så jeg etter informasjon om muligheten til å velge valgfrie programfag fra andre studiespesialiserende utdanningsprogram med tanke på utdannelser som krever en fordypning i realfag. 25 skoler oppgir at elever kan velge andre valgfrie programfag i stedet for egne fire STFOR har (Trykk og foto, Scenografi og kostyme, Visuell kultur og samfunn, og Samisk visuell kultur). Åtte¹¹ av de 25 skolene opplyser hvilke andre fag elever kan velge. Tre¹² av de 25 skolene tilbyr ikke andre studiespesialiserende utdanningsprogram, men elever kan velge andre valgfrie programfag i tillegg til de fire på Formgivingsfag. Av 52 skoler, er Vågen videregående skole¹³ den eneste skolen som gir informasjon om hvilken fordypning i realfag enkelte høgskole- og universitetsutdannelser krever for opptak. Jeg stiller meg undrende til hvorfor bare åtte av 52 skoler oppgir hvilke andre fag elever kan velge på studiespesialiserende utdanningsprogram. Hvorfor er det ikke flere enn Vågen videregående skole som gir informasjon om hvilke valg det lønner seg å ta med tanke på opptak til enkelte utdannelser på høgskole og universitet? Dette vil jeg komme tilbake til litt lenger frem.

¹¹ De åtte skolene er: Breivang vgs, Elvebakken vgs, Fagerlia vgs, Færder vgs, Lørenskog vgs, Tangen vgs, Trysil vgs og Vågen vgs.

¹² De tre skolene er: Breivang vgs, Færder vgs og Vågen vgs.

¹³ Gjelder fra skoleåret 2014/2015, informasjon er hentet fra skolens hjemmeside (Vågen videregående skole, 2013).

Valgfrie programfag eller bundne valg?

I forbindelse med undersøkelsene av skolenettsidene oppdaget jeg at skolene har forskjellig informasjon om tilbudet hva gjelder valgfrie programfag. Hvordan skolene faktisk organiserer fagene, har jeg ikke undersøkt. Jeg har imidlertid sett nærmere på informasjon som er tilgjengelig på skolenes hjemmeside om STFOR. Det viser seg at enkelte skoler har informasjon som er vanskelig å forstå, kanskje til og med feil hva gjelder valgfrie programfag. Det vil si vanskelig å forstå og ufullstendig informasjon, slik at elevene blir overlatt til å tolke informasjonen selv. Enkelte av skolene opplyser at de gir kun to valgfrie programfag, mens andre ikke nevner valgfrie programfag i det hele tatt. 39 av 52 skoler viser til at elever har totalt 420 timer til valgfrie programfag fordelt over tre år som tilsvarer tre valgfrie programfag. 15 av 52 skoler har «låst» de valgfrie programfagene slik at noen eller alle de timene er forbeholdt egne programfag fra STFOR. Disse skolene opererer med følgende strukturer:

- 1) Tre valgfrie programfag er blitt til programfag fordelt på Vg2 og Vg3.
- 2) Det er oppført to valgfrie programfag fra eget utdanningsprogram, men ikke skrevet noe om de kan velge fra andre studiespesialiserende utdanningsprogram. Det gir et inntrykk av at elever kun kan velge to valgfrie programfag.
- 3) Noen skoler har gjort et av de «egne» valgfrie programfagene til obligatorisk. Elever kan da i tillegg velge to valgfrie programfag.
- 4) Har skrevet at elever kan velge blant valgfrie programfag. Det viser seg imidlertid at skolen tilbyr bare tre, slik at elevene i realiteten ikke får et valg.
- 5) Elever må velge ett valgfritt programfag fra eget utdanningsprogram, men kan velge to fra andre studieforbredende utdanningsprogram.
- 6) Skolen har tre valgfrie programfag, men ett av de går over to år, der kurs to bygger på kurs én. Det vil si at på Vg2 må elever velge kurs én som valgfritt programfag. Elever kan på Vg3 velge om de vil ha kurs to og et annet valgfritt programfag. alternativt ikke ta kurs to, men ta de to andre valgfrie programfagene. Da får elever alle de tre valgfrie programfagene skolen tilbyr på STFOR.

Enkelte av skolene oppgir ikke hvordan timefordelingen er. Dermed blir det vanskelig å forstå hvor mange timer elever har til rådighet til de valgfrie programfagene. På noen hjemmesider fant jeg en videre henvisning for mer informasjon til utdanning.no. Der står det

under *Beskrivelse av programområdet Studiespesialisering* om valgfrie programfag på Formgivingsfag at:

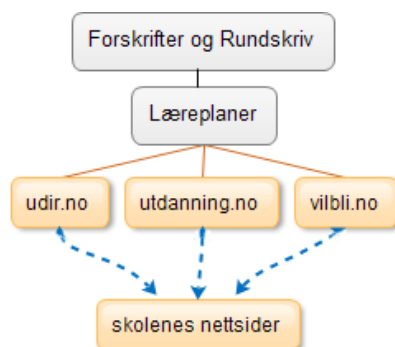
Du skal velge to programfag til, ett på Vg2 og ett på Vg3. Disse kan være fra programområdet ditt eller fra et annet programområde i studieforbereende utdanningsprogram og du trenger ikke å videreføre Vg2-faget på Vg3. Det er opp til skolen din hvilke fag som tilbys (utdanning.no, 2014c)¹⁴.

Utdanning.no opplyser dermed om at elever skal velge to valgfrie programfag. Videre fremgår det på utdanning.no at innholdet er levert av vilbli.no. På vilbli.no står det derimot at en elev skal velge tre valgfrie programfag i løpet av tre år på STFOR (vilbli.no, 2005-2014b). Det kan dermed spørres om de skolene som har opplyst om at elever har to valgfrie programfag, kanskje har sett denne informasjonen på utdanning.no?

Hvordan fag- og timefordelingen skal fordeles er bestemt av Kunnskapsdepartementet og angitt for hvert programområde. Når det gjelder valgfrie programfag står det i vedlegg 1 til rundskriv Udir-1-2013 *Fag- og timefordelingen for grunnskole og videregående opplæring i kunnskapsløftet* at elevene «skal velge» innenfor de fagene skolene tilbyr (Utdanningsdirektoratet, 2013a, s. 2). Dette gjelder programfag fra enten eget programområde eller fra andre studieforbereende utdanningsprogram. På STFOR er det satt av tid til at elever skal ha totalt 420 timer til *valgfritt* programområde, der et programfag tilsvarer 140 timer (fem timer i uka). Det vil si totalt *tre valgfrie programfag* til rådighet (Utdanningsdirektoratet, 2013a, s. 29). Her kan det være nyttig å merke seg tre begreper: *skal velge*, *valgfritt* og *tre valgfrie programfag*. Med grunnlag i dette, kan det settes spørsmålstegn ved de seks alternativene jeg fant på skolenes nettsider. Bryter skolene rundskrivet når de bestemmer hvilke fag elevene skal ta i de valgfrie programfagene? Bestemmelsene for hvordan skolene skal praktisere fag- og timefordeling, samt tilbudsstruktur er styrt og gitt av gjeldende forskrifter og rundskriv. Nettsider henter informasjon fra læreplanen, og *figur 14* viser hvordan informasjon er styrt i formelle kanaler.

¹⁴ Jeg har sendt e-post (mars 2014) til utdanning.no og påpekt at de gir ulik informasjon enn den som gis på vilbli.no, men jeg har ikke fått svar på hvorfor.

Figur 14. Hierarkiet



Figur 14. Illustrasjon av hierarkiet som viser hvor skolene henter informasjon fra til sine egne nettsider. Figuren viser også de autoritative leddene som bestemmer og gir føringer for strukturering av grunnopplæringen.

Det er mange ledd som ligger til grunn for konstruksjonen av et læreplanverk, fag- og timefordeling og tilbudsstruktur (figur 14). Første ledd i en offentlig reform, er offentlig utredning av ønsket retning for framtiden. I forhold til Læreplanverket for Kunnskapsløftet var NOU 2003:16 *I første rekke* (2003) der kvalitetsutvalget fremla ideer med behov for endringer i grunnopplæringen. Kvalitetsutvalget fremla blant annet forslag til endringer av studieprogrammer i videregående opplæring, der et av forslagene var at elever skal få velge programfag til valg (NOU 2003:16, 2003, s.183). Departementet fremmet forslaget til kvalitetsutvalget i St.meld. nr. 30 (2003-2004) *Kultur for læring* (2004) og foreslo «at det innføres valgfrie programfag i de studieforbereende utdanningsprogrammene» (St.meld. nr. 30 (2003-2004), 2004, s. 66).

Ved utformingen av Kunnskapsløftet ble det «lovfestet et krav om at skoleeierne skal ha et forsvarlig system for å sikre at opplæringen skjer i tråd med bestemmelsene i loven. På denne måten ble forvaltningsnivåenes ansvar presisert, og skoleeierens ansvar for kvaliteten på opplæringen ble utvidet» (Meld. St. 20 (2012-2013), 2013, s. 20). I forbindelse med innføringen av Kunnskapsløftet ga Kunnskapsdepartementet (tidligere Utdannings- og forskningsdepartementet) ut Rundskriv F-012-06 Rundskriv om fag- og timefordeling i grunnopplæringen - Kunnskapsløftet (2006). Denne er senere blitt erstattet av gjeldende rundskriv Udir-1-2013, som fastslår fag- og timefordelingen, samt tilbudsstrukturen for skoleåret 2013-2014. I rundskrivet står det at elever skal ha totalt 420 timer til valgfritt programområde, der et programfag tilsvarer 140 timer (Utdanningsdirektoratet, 2013a, s. 29). Det presiseres at elever skal velge programfag fra eget programområde eller fra andre programområder innen studieforbereende utdanningsprogram blant de fagene skolene tilbyr.

Som *figur 14* illustrerer, henter vilbli.no, udir.no og utdanning.no informasjon fra læreplanverket og gjeldende rundskriv. Nettsidene gjengir således den generelle informasjonen om utdanningene. I tillegg henviser de til videregående skoler for ytterligere informasjon om hvilke programfag skolene tilbyr. Skolenes hjemmesider er dermed stedet hvor elevene skal kunne finne informasjon om hvilke valg de har. Ifølge de 52 skolenes hjemmesider, har enkelte skoler andre strukturer enn den som er gitt i rundskriv Udir-1-2013. Av 15 skoler med «låste» valg, er det kun tre som ikke har andre studiespesialiserende utdanningsprogram, og de har derfor kun egne valgfrie programfag. De tre skolenes tilbud ligger derfor på en måte innenfor retningslinjene siden STFOR kun har fire egne valgfrie programfag (Trykk og foto, Scenografi og kostyme, Visuell kultur og samfunn, og Samisk visuell kultur). Per i dag, er det ingen videregående skoler som tilbyr Samisk visuell kultur, det vil si at det står igjen tre egne valgfrie programfag skolene tilbyr.

Slik jeg tidligere har nevnt, har videregående skolene: Breivang, Færder og Vågen valgt å tilby flere valgfrie programfag selv om de ikke har andre studiespesialiserende utdanningsprogram på skolen. Etersom Formgivingsfag er under Studiespesialisering og har felles programfag som består av blant annet realfag, tilsier dette at skolen har kompetansen til å kunne opprette andre valgfrie programfag, slik de tre ovenfor nevnte skolene gjør. Hvorfor unnlater enkelte skoler da å tilby elever muligheten til å velge andre valgfrie programfag? Jeg stiller meg spesielt undrende til de skolene som har andre studieforbereende utdanningsprogram, men operere med egne strukturer. Hvorfor tilbys ikke STFOR elever andre valgfrie programfag, når dette er fag som tilbys skolens andre elever? Ved ikke å oppgi at elevene kan velge valgfrie programfag fra andre utdanningsprogram, har de rett og slett tvunget valg og har berøvet elever for sin rett. De skolene som har tvunget valg bryter bestemmelsene i rundskriv Udir-1-2013, hvor det fastslås at elever har både krav og rett til å kunne velge tre programfag fra studieforbereende etter eget ønske. Hvorfor velger STFOR på disse skolene å prioritere sine «egne» valgfrie programfag og dermed begrense elevenes rett til å velge andre fordypninger? Kan dette gi ikke intenderte konsekvenser? Dette er noe jeg kommer tilbake til lenger frem i drøftingen.

I løpet av intervjuene med avdelingslederene ble det ikke stilt noen spørsmål om de valgfrie programfagene. Avdelingsleder A6 nevnte selv valgfrie programfag i intervjuet der hun/han sa: «Så det med fordypning i matematikk og noen språkfag for eksempel, kan være vanskelig for de som går på Formgiving, de hopper av Formgiving for å få tid til andre fag også» (A6). Avdelingslederen viste til en konkurranse fra andre lærere på skolen: «Og vi føler jo konkurransen fra de andre lærerne også i promoteringen av Trykk og foto og Scenografi og kostyme. At de hadde nå helst ønsket at vi ikke hadde de programfagene til valg, dessverre»

(A6). Det ser dermed ut til at det er en redsel blant lærerne for å «miste» elever til Studiespesialisering. Når det blir færre elever, blir utdanningen mindre, og det samme gjelder for lærerstaben (hentet fra A3, A5, A6). Avdelingsledere må si opp lærere på grunn av færre elever til å fylle klasser noe som kan ha ført til et forsøk på å klamre seg fast til timer i egne fag. Kan det å unnlate å gi informasjon om andre valgfrie programfag være et ønske om å beholde elever for å kunne opprettholde tilbudet og egne stillinger? Kan det være en av forklaringene til hvorfor noen velger *ikke* å informere om fordypningsmuligheter i andre programfag på nettsidene? Kan konsekvensen bli at ved å berøve elever muligheten for valg, gi motsatt effekt? Det vil si, elever går over til Studiespesialisering for å kunne ta andre valgfrie programfag. Et ønske om å «skjerme» sine elever mot andre programfag i håp om å beholde dem, kan forstås når utdanning.no har slik informasjon på nettsiden:

Noen studier, f.eks. ingeniør-, realfags- og medisinske studier, forutsetter at du har visse realfag. Du finner opptakskravene til høyskole- og universitetsstudier på Samordna opptak. Sjekk med skolen din at de kan tilby deg de realfagene du trenger. Velger du studiespesialisering med realfag på Vg2 og Vg3, er det størst sjanse for at du får tatt de realfagene du trenger (utdanning.no, 2014c).

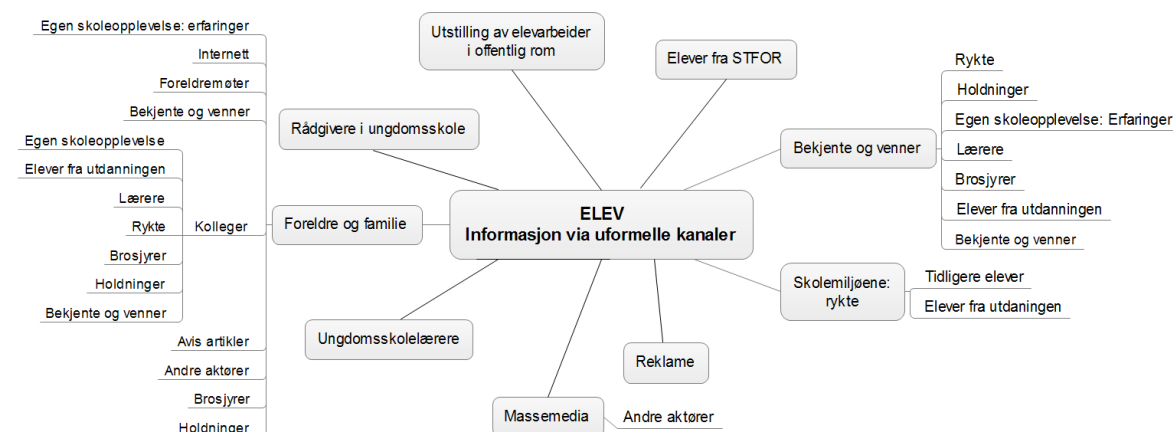
Sitatet er hentet fra en offentlig side som skal være nøytral, og likevel står det: «Velger du studiespesialisering med realfag på Vg2 og Vg3, er det størst sjanse for at du får tatt de realfagene du trenger». Dette er en oppfordring til elever om å ta Studiespesialisering. Kan utsagnet ha sin forklaring i at enkelte skoler med STFOR velger ikke å tilby sine elever en fordypning i nødvendige realfag?

Som vist til tidligere, er det få skoler med god informasjon på hjemmesidene om fordypningsmuligheter i realfag. Foruten Vågen videregående skole, opplyses det heller ikke om hvilke realfag som kan være nødvendig å velge for å komme inn på enkelte studier på høyere nivå. Når bare én skole opplyser om dette på STFOR informasjonssiden og undersøkelsen min i tillegg viste at en elev fra A1 skolen mente «at Studiespesialisering overskygger STFOR» (SA1), kan det tyde på et behov om at STFOR må synliggjøres bedre på skolenes nettsider.

Informasjon via uformelle kanaler

Med *Formelle kanaler* refererer jeg til aktører og strukturer en elever kan hente informasjon fra, og som kan være med på å påvirke deres valg når de søker videregående opplæring. Disse kanalene er hentet fra elevsvarene, avdelingsledernes svar og andre mulige kanaler som kan nå ungdom (se figur 15).

Figur 15. Uformelle kanaler



Figur 15. Illustrerer de uformelle kanalene elever kan ha fått «informasjon» fra om Studiespesialisering med formgivingsfag.

Ungdom kan bli påvirket fra mange kanaler (figur 15). Når det gjelder informasjon fra venner, bekjente, familiemedlemmer og foreldre, som igjen kan ha fått informasjonen fra venner, bekjente, aviser og internett, er det mye som tyder på fra elevsvarene og avdelingsledernes svar, at denne informasjonen kan være feil. Elevene som deltok i undersøkelsen var elever som har søkt og går på Vg1 STFØR. Slik det ble presentert i kapittel 3, var det elever som hadde hørt ulik informasjon og fått det avkreftet etter å ha gått på STFØR. «Etter hvert som jeg har begynt her, har jeg hørt mye forskjellig informasjon som endrer på noe jeg har hørt før» (SA4). Slik SA4 eleven viser til har eleven hørt ulik informasjon, hva med de elevene som kunne ha vært potensielle søkere til STFØR, men har blitt usikre når det gjelder hva STFØR er? Kan uformelle informasjonskanaler føre til at elever ikke har søkt STFØR? Når det i tillegg fremgår i elevsvarene at videregående skolens informasjonskanaler ikke har nådd frem, hvilken informasjon sitter elever igjen med? Hvor pålitelig er informasjon fra venner, bekjente, familie og rådgivere? Og ikke minst, hvor har de aktørene igjen fått sin informasjon fra?

I elevsvarene og avdelingsleders svar, var det en oppfatning om at søkertall blir påvirket av holdninger og rykter. Både elever og avdelingsledere svarte at miljø og rykte kan være

avgjørende for hvilken skole elever velger å gå på. A6 påpekte at skoler med rykte om fare for nedleggelse av STFOR, gjør elever og foreldre usikre i avgjørelsen om det er et tilbud det er verdt å søke på. A6 la til følgende: «Usikkerhet, [...] om fagene har noen verdi i seg selv, er selvfølgelig også noe som diskuteres» (A6). Avdelingslederen mente denne usikkerheten kan ha kommet som en konsekvens av at aktører har stått frem i aviser og uttalt seg med en negativ holdning til estetiske fag:

For det første tror jeg at de her ingeniørene, ingeniørene, ingeniørene! Hvert år, i hvert fall de siste tre årene. Hver gang det skulle være en utdanningsmesse, så har det stått frem en eller annen ingeniør eller politiker som har sagt at man må skyve unna disse typer [estetiske] fag. Det tror jeg er en årsak! De har fokusert på at det er for mange som blir utdannet i kunst- og kulturfag. Det har jo og vært framme, at det er for mange, det er ikke jobber (A6).

Som nevnt tidligere, viser i sitatet, at A6 mente slike holdninger kan påvirke søkertallet til STFOR. Det kan være nyttig å se på kilden til den uformelle informasjonen og hvordan den spres og her tror jeg massemedier spiller en stor rolle. Massemedier har stor påvirkningskraft og når mange mennesker i samfunnet. A6 viser til aktører som har stått frem og ytret sine meninger om estetiske fag, noe avdelingslederen mener kan ha påvirket søkertallet. Et eksempel på en slik aktør A6 snakker om er Ståle Kyllingstad, sivilingeniør, konsernsjef og forkjemper for at unge skal velge realfag. Han lot seg intervju av *Dagens Næringsliv Talent* 1. februar 2013 med tittelen: «Sier nei til drama, dans og musikk», hvor han kritiserer ungdommer for at de velger å utdanne seg innenfor Musikk, dans og drama, kunst- og håndverk og medier. Han mener ungdommer blir lurt og påstår at det ikke er bruk for slike utdannelser. Derimot vil han ha ingeniører, og sier at «Er du en ingeniør kan du mer enn å jobbe i oljen. Du kan bygge bygg, bygge veier og jobbe med medisinsk utstyr til våre sykehus» (DN.no, 2013). Det ser ikke ut til at Kyllingstad er velinformert når det gjelder estetiske fag. Med utgangspunkt i artikkelen, ser det ut til at han ikke vet hvilke utdannelser som eksisterer. Kunst og håndverk er et fag i grunnskolen, mens Design og håndverk er et yrkesfaglig utdanningsprogram på videregående skole. Denne gir utdanning med arbeidsmuligheter i en rekke design- og håndverksyrker (vilbli.no, 2005-2014a). Ifølge Kyllingstad blir alle som utdanner seg innenfor musikk, dans, drama, kunst og håndverk og medier, kunstnere. Men kunst og håndverk som han viser til, er et fag som omhandler mer enn bare kunst. Liv Merete Nielsen og Ingvild Digranes (2012) påpeker i artikkelen «Designkompetanse i et gjennomgående utdanningsløp» hvilken kompetanse designundervisningen, som er en del av faget Kunst og håndverk, gir allerede i grunnskolen:

I det eksisterende læreplandokumentet, den formelle læreplanen, for grunnskolen i Norge er design knyttet opp mot utviklingen av produkt, kreativitet, problemløsning, bærekraft, entrepenørskap og kvalifisering for demokratiske prosesser som samfunnsborgere (Nielsen og Digranes, 2012, s. 18).

Kyllingstad mener estetiske fag er «utdannelse det rett og slett ikke er bruk for» (DN, 2013) og at det ikke finnes jobber i disse fagene. Videre vil han ha flere innen ingeniørutdanning, da han mener det er dette samfunnet har behov for. Hans uttalelser kan være basert på uvitenhet og mangel på kunnskap. Hans påstand er misvisende og gal, og den kan skape rykter og fordommer mot estetiske fag. Nielsen og Digranes trekker frem begreper som utvikling, kreativitet, problemløsning, bærekraft og entrepenørskap. Nasjonalt senter for kunst og kultur i opplæringen understreker at «De estetiske fagene kan tenkes som sentrale i forhold til evner og forståelse for kreativitet, innovasjon og nytenkning. Slik sett er deres verdi ikke bare forankret i skolens tradisjoner, men også i framtidens visjoner» (Nasjonalt senter for kunst og kultur i opplæringen, 2009, s. 7). Studiespesialisering med formgivingsfag ble ikke nevnt i artikkelen, men går under estetiske fag, der et av hovedområdene er Design og arkitektur. I fagets formål står det:

Design og arkitektur verkar inn på kvardagen. Dei fleste gjenstandane vi har rundt oss til dagleg, er designa. Bustaden vi bur i, kledda vi ber, avisa vi les, koppen vi drikk av, og transportmiddelet vi nyttar, dannar ramma for det livet vi lever.

Programfaget skal medverke til å utvikle evna til å vurdere ny design og arkitektur i eit berekraftig miljøperspektiv og evna til å verne om kulturlandskap og kulturhistoriske miljø. Programfaget skal medverke til å utvikle aktive og medvitne forbrukarar og produsentar (Utdanningsdirektoratet, 2006, s. 2).

Første avsnitt viser til de tingene vi omgir oss med i hverdagen, mens andre avsnitt viser til evner elever tilegner seg med faget. Herbert Read (1893-1968) en anarkist, poet, kunst- og litteraturkritiker og interessert i kunstutdanning, kom tidlig med en uttalelse om kunstutdanning: «The purpose of a reform of the educational system is not to produce more work of art, but better persons and better societies» (Borgen, 1995, s. 47). Dermed har både Nielsen og Digranes, Nasjonalt senter for kunst og kultur i opplæringen og Read en annen faglig holdning enn Kyllingstad. De bruker fremtidsrettede begreper, som er nøyaktig de samme begrepene Kyllingstad bruker i sin argumentasjon mot estetiske fag.

Elevene i min undersøkelse svarte at de går til blant annet foreldre, bekjente, venner og lærere for å få informasjon om utdanninger. Uttalelser i massemedia med misvisende påstander og holdninger slik eksemplet ovenfor viser, kan være generative mekanismer. De kan frembringe fordommer og holdninger hos de aktører elever henvender seg til for informasjon når de skal velge utdanningsprogram. Samtidig kan foreldre, venner og bekjente ha egne holdninger og erfaring med Kunst og håndverk fra egen skolegang i grunnskolen. Karen Brønne har formulert en diskurs som dominerte fagområdet mellom 1960 og 1997 til *Den karismatiske formasjonen*. I 1960 ble sløyd, håndarbeid og tegning slått sammen til

Forming i grunnskolen. Ideologien ble en romantisk orientering med vektning på personlig skapende arbeid og eget uttrykk (Nielsen & Digranes, 2012). Avdelingsleder A2 kom med en uttalelse om Formgivingsfag og Kunst og håndverk som knytter seg til dette. Hun/han sa: «Jeg tror det henger igjen en forestilling om at formgivning er en forlengelse av den Kunst og håndverk på ungdomsskolen som er mer en sånn avslapnings- og rekreasjonsfag» (A2). Om avdelingslederen henviste til Forming som eksisterte før 1997, eller om hun/han mente at Kunst og håndverk er en avslapnings- og rekreasjonsfag, det vet jeg ikke. Men både avdelingsleder A2 og A5 fortalte at folk sliter med begrepsforvirring, samt at det råder en oppfatning om at Studiespesialisering med formgivingsfag er et kosefag med hobbyaktiviteter. Bjørn Magne Aakre (2005) viser i sin doktorgradsavhandling *Formgivning og design i et didaktisk perspektiv* til Forming og Formgivning som to lignende begreper:

Både forming og formgivning har sitt utgangspunkt i to uttrykk som må kunne forstås som det å «gi form til noe» og som inkluderer både ideen om form og de handlinger eller prosesser som kreves for å materialisere en idé, en form eller et uttrykk i noe konkret (Aakre, 2005, s. 22).

Forming og Formgivning ligner på hverandre og kan forstås likt, men samtidig er de ulikt ladet. Kan det hevdes at den voksne generasjonen overfører betydningen av Forming, som var en mer kunstnerisk og romantisk orientering, til Formgivingsfag som er et allmenndannende fag? Foreldregenerasjonen med ungdommer i videregående opplæring har i stor grad sin erfaring med Forming i grunnskolen. Med tanke på dette, kan det trekkes parallell til Anders Molander og Lars Ingen Terum (2008) i «Profesjonsstudier – en introduksjon». Molander og Terum viser til lærerens profesjonsrolle og foreldre som har erfaring fra egen skolegang og derfor mener at de er kyndige til å sette spørsmålstegn ved opplæringen.

Forholdet mellom lek og lærd endres. De profesjonelle handler ikke i en verden av ukyndige. De står overfor aktører som krever grunner, for eksempel foreldre som stiller spørsmål ved lærerens kunnskap og pedagogiske opplegg [...]. Profesjonens rolle som autoritative formidlere og fortolkere blir ikke tatt for gitt, de må i økende grad vise at de er sitt ansvar verdig, ved å svare for seg på overbevisende måter (Molander & Terum, 2008, s. 15).

Dersom folk sliter med begrepsforvirring, kan det spørres om hvor kyndige de er til å gi råd om hvilken linje ungdommer skal søke seg til i videregående opplæring. Når man i tillegg opplever at aktører som Kyllingstad angriper estetiske fag, er det legitimt å spørre: Hvorfor har ikke skolene lagt større vekt på å bruke for eksempel egne nettsider for å gi bedre informasjon? Og når det hevdes at det ikke finnes jobber, hvorfor viser ikke skolenes nettsider til karrieremuligheter og hvilke valg elever bør ta for å nå sine jobbønsker? Med hensyn til dette bør skolene ta ansvar for å formidle god informasjon om STFOR vedrørende

mer konkret om hvilke valg elever kan ta i valgfrie programfag og hvilken kompetanse programfaget gir for høyere utdanning.

Sammenfatning og refleksjon

Med undersøkelsen ble gjennomført med sikte på å frembringe et drøftingsgrunnlag, samt avdekke muligheter for videre arbeid. For å avdekke mulige årsaker til nedgang i søkertallet til STFOR har jeg tatt utgangspunkt i avdelingsledernes svar og elevsvarene. Ved presentasjonen av undersøkelsen har siktemålet vært å belyse hvorvidt de utvalgte skolene bruker samme profileringsaktiviteter og avdelingsledernes refleksjoner om informasjon som en mulig årsak til nedgangen. Videre har jeg sett på elevenes svar på hvor de har hentet informasjon og om det var god og tilstrekkelig informasjon tilgjengelig.

Det viste seg at alle avdelingslederne trakk frem informasjon som en mulig årsak til nedgangen, men med forskjellige begrunnelser. Samtlige avdelingsledere mente at sin egen skole profilerte STFOR på en god måte og at skolen hadde tilstrekkelig med profileringsaktiviteter. Når det gjaldt tilgjengelighet av informasjon fra andre kanaler enn dem selv, mente de imidlertid at programområdet er usynlig under Studiespesialisering (STUSP) på vilbli.no, at rådgivere i ungdomsskoler har manglende informasjon, og det er litt vanskelig å finne informasjon om STFOR på nettsider. Elevsvarene bekreftet avdelingsledernes meninger og antagelser, men samtidig ble jeg oppmerksom på hvilke informasjonskanaler elever hadde oppført i undersøkelsen. Disse informasjonskanalene ble inndelt i formelle og uformelle kanaler i drøftingen.

I drøftingen har jeg belyst hvorfor manglende informasjon er en mulig årsaksforklaring til nedgangen i antall søkere til STFOR. Det har blant annet blitt presentert at i de formelle kanalene er STFOR usynlig på vilbli.no sin forside og at det er varierende med informasjonsmengde på skolenes hjemmesider. I tillegg viste det seg at skolene har ulik organisering av tilbudsstrukturen når det gjelder valgfrie programfag, der enkelte skolars tilbud ikke er slik Rundskriv Udir-1-2013 har fastslått det skal være. Disse skolene gir informasjon om delvis eller helt «bundne» valg til programrådets egne valgfrie programfag. Her ble det problematisert ved hvorfor enkelte skoler velger å gå i mot rundskrivet og slik ikke gi elever de valgalternativene de har krav på.

Elevsvarene i undersøkelsen viste et ønske om mer informasjon om valgfrie programfag og hva de kan bruke denne utdannelsen til. Informasjonssider som vilbli.no, udir.no og utdanning.no, henviser til skolene for informasjon om hvilke valgfrie programfag de tilbyr.

Det viste seg at av 52 videregående skoler med STFOR, er det kun Vågen vgs som gir informasjon om hvilke utdanninger som krever en fordypning i de enkelte realfag.

En annen utfordring som ble presentert var holdninger formidlet gjennom massemedier i uformelle kanaler, og at STFOR ikke klarer å profilere seg som en fremtidsrettet og en samfunnsnyttig utdanning slik ingeniørene klarer. Det ble vist til at holdninger formidlet i de uformelle kanalene kan være feil. Derimot kan feil informasjon i uformelle kanaler gjenspeiles i utilstrekkeligheten i de formelle kanalene. Når for eksempel skolene selv med sine nettsider ikke klarer å få frem/fokuserer på samfunnsnytt og hvor fremtidsrettet utdanningen er, hvordan skal dette kunne komme frem av de uformelle kanalene?

Departementet ønsker en endring av STFOR, og dette er blitt vedtatt med Meld. St. 20 (2012-2013) *På rett vei*. Det vi har lært med innføringen av LK06, var at god informasjon rundt strukturendringene kunne ha gitt et annet utfall i søkertallet de første årene. Gjennom arbeidet med denne masteroppgaven har jeg sett på et behov for at å STFOR skal bli mer synlig og at det er nødvendig for en endring av holdninger i både formelle og uformelle kanaler. Det kan være gagnlig med en satsning i de formelle kanalene for å videreformidle muligheter i utdanningen og hva den kan brukes til, slik at det videreføres også i de uformelle kanalene. Men det må også en slik holdningsendring til som henvist til ovenfor, når aktører som Kyllingstad angriper estetiske fag i de uformelle kanalene. STFOR har noen utfordringer på denne fronten og det er å oppdatere fagfeltet til å bli dagsaktuelt også for de som ønsker for eksempel å bli ingeniører.

5. En praktisk-estetisk kommentar

Med det praktisk-estetiske arbeidet ønsker jeg å illustrere de ulike årsaksfaktorer som kan ha ført til en endring i søkertallet til Studiespesialisering med formgivingsfag. Masteroppgavens problemstilling:

Hva kan ligge til grunn for nedgangen i søkertall på Studiespesialisering med formgivingsfag?

søker etter å avdekke hvorfor det har vært en nedgang ved å drøfte hva som kan ha vært årsakene. En masteroppgaves omfang er begrenset og derfor har det kun blitt presentert avdelingsledernes svar på mulige årsaker i kapittel 3. *En presentasjon av undersøkelsen*. I kapittel 4. *Drøftingen* valgte jeg å fokusere på informasjon som en mulig årsak inndelt i formelle og uformelle kanaler. Siden det ikke lar seg med rammene for en masteroppgave å avdekke alle årsakene til nedgangen, ønsker jeg med det praktisk-estetiske arbeidet kommentere hvor kompleks en slik årsaksforklaring er.

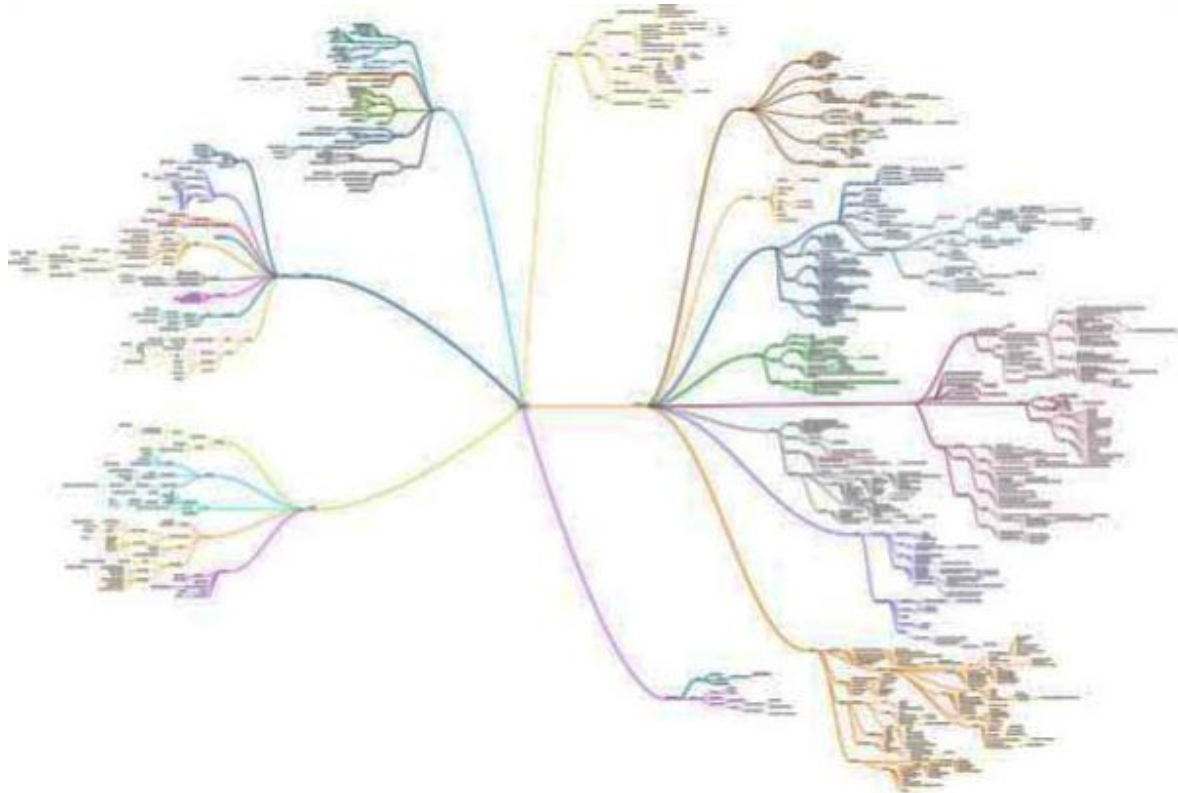
GIGA-mapping

For å kunne visualisere det komplekse fenomenet, har jeg sett på GIGA-mapping som en metode. GIGA-mapping er utviklet av Birger Sevaldson (2011) og hans kolleger ved Arkitektur- og designhøgskolen i Oslo. Sevaldson skrev i 2011 en artikkel om «GIGA-mapping: Visualisation for Complexity and Systems Thinking in Design». I denne presenterer han blant annet konseptet med GIGA-mapping. Sevaldson og hans kolleger har utforsket metoder og teknikker som tar for seg utfordringen med kompleksitet i å arbeide med blant annet produkter, tjenester, informasjon og representasjoner av design prosesser. En slik metode er ikke nytt, og har likheter til for eksempel tankekart eller konseptkart.

GIGA-mapping kan defineres som en ekstremt omfattende kartlegging på tvers av flere lag og skalaer. GIGA-mapping er en visualisering av en prosess der ingenting er urelevant ved at alle omstendigheter skal ned på papiret. I følge Sevaldson (2011) er en tommelfingerregel at minst 300 enheter skal være med på kartet. Virkeligheten skal observeres, og det faktiske skal føres ned på kartet. Man skal finne relasjoner og skape relasjoner mellom ulike informasjonskategorier som tilsynelatende virker separerte fra hverandre. Det å finne disse koblingene gjennom relasjoner er et av målene med GIGA-mapping. Kartleggingen skal slik være beskrivende, samt genererende. Formålet er ikke å «temme» problemer, men heller å

forstå, omfatte og avspeile kompleksiteten til problemer. Det vil si, visualisere problemers kompleksitet.

Figur 16. GIGA-mapping



Figur 16. Ovenfor er et eksempel på GIGA-mapping av to studenter, Thor Henrik Bruun og Fredrik Bostad, fra Arkitektur- og designhøgskolen i Oslo. Det er en «Research mapping» som viser kartlegging av nødvendig forskning for å designe en elektrisk bil. Det er en dobbel tankekart med to fokus sentre. Detaljer er dessverre ikke synlig på denne illustrasjonen, den skal kun gi et inntrykk av hvordan en GIGA-map kan struktureres. Hentet fra «GIGA-mapping: Visualisation for Complexity and Systems Thinking in Design», av B. Sevalson, 2011, s. 8, *Nordic Design Research Conference 2011*, Helsinki. Gjengitt med tillatelse.

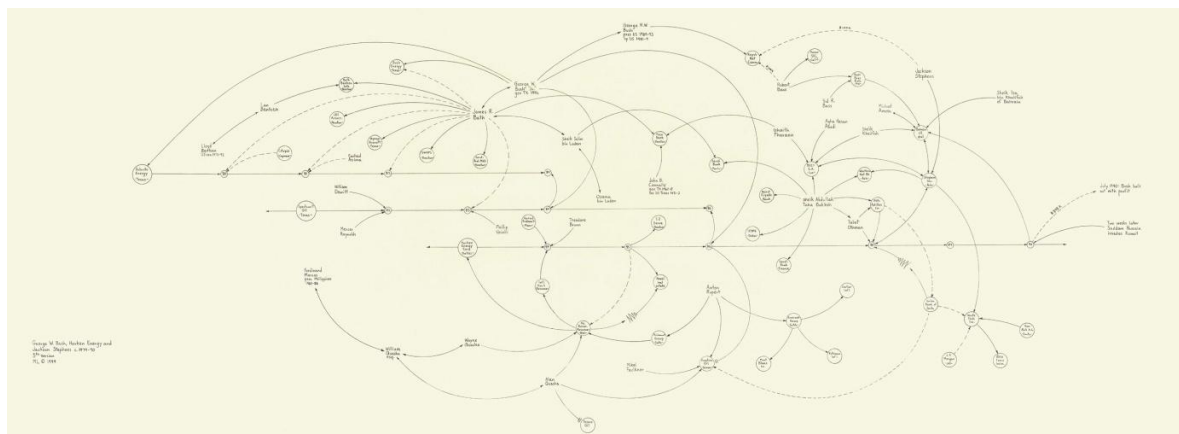
Ovenfor i figur 16 er en illustrasjon på en måte å GIGA-mappe på av studentene Thor Henrik Bruun og Fredrik Bostad fra Arkitektur- og designhøgskolen i Oslo. De har visualisert en nødvendig kartlegging av forskning for å kunne designe en elektrisk bil (Sevaldson, 2011). Bildet er hentet fra artikkelen til Sevaldson (2011) og det har dårlig oppløsning. Men min inspirasjon med dette bildet er selve konseptet og komposisjonen, samt den enkle strukturen. Det ser ut til at de har benyttet seg av fargekoder, noe som er med på å gi det nesten et kunstnerisk uttrykk. Det viser seg nesten å være en kunst å GIGA-mappe når: «The GIGA-map is regarded as a design artifact itself» (Sevaldson, 2011, s. 4).


Mark Lombardi: «Narrative Structures»

Sitatet ovenfor av Sevaldson (2011), inspirerte meg videre til å utforske om det er kunstnere som har benyttet seg av lignende teknikker. Det viser seg at den amerikanske kunstneren Mark Lombardi (1951-2000), sett på som en neo-konseptualist og abstrakt kunstner, er kjent for sine lineære diagrammer i stort format. Lombardi visualiserte med sine kunstverk strukturer av finansielle og politiske maktstrukturer, korrupsjon og anliggender hos kapitalister, politikere, selskaper og regjeringer (Lucarelli, 2012).

Hans «Narrative Structures» er en serie av tegninger utført i grafitt/blyant eller penn på papir, og deler likheter med GIGA-mapping slik vi kan se i *figur 17*, et av kunstverkene fra den ovenfor nevnte serien som visualiserer kartlegging av finansielle og politiske relasjoner.

Figur 17. Mark Lombardi «Narrative Structures»



Figur 17. Tittel på bildet er: George W. Bush, Harken Energy, and Jackson Stevens c. 1979-90, av kunstneren Mark Lombardi. Hentet fra «Mark Lombardi`s Narrative Structures and Other Mappings of Power Relations» av F. Lucarelli, 2012, *SOCKS*. Lisens  Creative Commons, bilder og Mark Lombardi tekst på nettsiden «Courtesy of Donald Lombardi and Pierogi Gallery». (<http://socks-studio.com/2012/08/22/mark-lombardi/>)

Lombardi selv omtaler og forklarer serien «Narrative Structures» med individuelle kunstverk som avbilder et nettverk av linjer og notasjoner som skal formidle historier han selv er interessert i.

I call them «narrative structures» because each consists of a network of lines and notations which are meant to convey a story, typically about a recent event of interest to me, like the collapse of a large international bank, trading company, or investment house. One of my goals is to explore the interaction of political, social and economic forces in contemporary affairs. [...] I begin each drawing by compiling large amounts of information about a specific bank, financial group or set of individuals.

After a careful review of the literature I then condense the essential points into an assortment of notions and other brief statements of facts, out of which an image begins to emerge. My purpose throughout is to interpret the material by juxtaposing and assembling the notations into unified, coherent whole. – Mark Lombardi (Artist Statement) (Lucarelli, 2012).

Som Mark Lombardi uttaler i sitatet ovenfor, er hans formål med disse kunstverkene å tolke materialet han har samlet inn, sidestille det og sette sammen notasjonene (noteringspunkter) til en sammenhengende helhet. Det er et formål jeg kan relatere meg til. Derfor er Lombardi min inspirasjonskilde, med GIGA-mapping som metode, for å utføre det praktisk-estetiske arbeidet. Det er kunstnerens og metodens egenskaper til å avbilde kompleksitet og sammensatte helhetlige uttrykket, samt utførelse og presentasjon av informasjon, jeg ønsker å benytte meg av i mitt eget arbeid. GIGA-mapping som metode gir mulighet for å avdekke årsaker, men også å avdekke de strukturer og mekanismer som kan ha gitt årsakene til nedgangen i søkertallet til STFOR. Dette tenker jeg å utføre digitalt og printe det som et visuelt uttrykk.

7. LITTERATUR

- Aakre, B. M. (2005). *Formgiving og design i et didaktisk perspektiv*. (Doktorgradsavhandling, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, Trondheim). Trondheim: NTNU.
- Aasgaard, K. (2013). Formgivingfagets Ildsjelpris 2013 - utdelt på konferansen Formgivingfag 2013. *FORM*, 2, 28-29. Hentet 12. oktober fra http://www.kunstogdesign.no/form213/formgivingfagets_ildsjelpris.pdf
- Alvesson, M. & Sköldberg, K. (2009). *Reflexive Methodology: New Vistas for Qualitative Research* (2. utg.). London: Sage.
- Borgen, J. S. (1995). Formingsfaget i et oppdragelses- og dannelsesperspektiv. I B. Tronshart (Red.), *Formingsfagets egenart. En artikkel- og essaysamling. Evaluering av formingsfaget i grunnskolen* (s. 44-61). Bø: Høgskolen i Telemark og Telemarksforskning.
- Buch – Hansen, H. & Nielsen, P. (2005). *Kritisk realisme*. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- Digranes, I. (2010). Et løft for Formgivingfagene. *FORM*, 2, 24-26. Hentet 15. desember fra http://www.kunstogdesign.no/form210/konferanse_formgivingfag.html
- DN.no (2013, 11. februar). Sier nei til drama, dans og musikk. *DN.no, Talent*. Hentet 1. februar 2014 fra <http://www.dn.no/talent/2013/02/01/sier-nei-til-drama-dans-og-musikk>
- Enger, K. (2010). En tapt identitet. *Lektorbladet*, 4, 22-23. Hentet fra [http://www.norsklektorlag.no/getfile.php/Filer/Lektorbladet%20\(filmappe\)/lb04-10.pdf](http://www.norsklektorlag.no/getfile.php/Filer/Lektorbladet%20(filmappe)/lb04-10.pdf)
- Eriksen, E. O. & Molander, A. (2008). Profesjon, rett og politikk. I A. Molander & L. I. Terum (Red.), *Profesjonsstudier* (s. 161-176). Oslo: Universitetsforlaget.
- Forskrift om opptak til høyere utdanning. (2007). *Forskrift om opptak til høyere utdanning*. (FOR-2007-01-31-173), §4-1. Hentet 10. februar fra http://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2007-01-31-173#KAPITTEL_4
- Frøseth, M. W., Hovdhaugen, E., Høst, H. & Vibe, N. (2008). *Tilbudsstruktur og gjennomføring i videregående opplæring: Delrapport 1. Evaluering av Kunnskapsløftet*. (NIFU-rapport nr. 40/2008). Hentet fra <http://www.nifu.no/publications/969053/>
- Høst, H. & Evensen, M. (2009). *Ny struktur – Tradisjonelle mønstre?: Om Kunnskapsløftets strukturendringer i det videregående opplæringssystemet, og utforming av tilbud og dimensjonering i fylkeskommunene*. (NIFU-rapport nr. 28/2009). Hentet fra <http://www.nifu.no/publications/970391/>
- Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet. (1993). *Til deg som skal søke videregående opplæring. F-3051*. Oslo: KUF.
- Kunnskapsdepartementet. (udatert a). *Norges offentlige utredning*. Hentet 31. mars 2014 fra http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/nouer.html?regj_oss=1&id=1980

- Kunnskapsdepartementet. (udatert b). *Videregående opplæring*. Hentet 23. mars 2014 fra http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/tema/grunnopplaring/videregaendeopplaring.html?regj_oss=1&id=87102
- Kunnskapsdepartementet. (2006). *Rundskriv om fag- og timefordeling i grunnopplæringen – Kunnskapsløftet. Vedlegg 1*. (Rundskriv F-012-06). Hentet fra http://www.regjeringen.no/upload/KD/Rundskriv/2006/F_12_06_vedlegg1_fag_timefordeling_kunnskapsloftet_rev070807.pdf
- Kunnskapsdepartementet. (2007). *Skapende læring – Strategiplan for kunst og kultur*. Hentet fra http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/rapporter_planer/planer/2007/skapende-laring---strategiplan-for-kuns.html?id=475298
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju* (2. utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Lefdal, E. & Pellerud, M. (2010). Design og håndverk vs Formgivingsfag. *FORM*, 4, 4-5. Hentet fra http://www.kunstogdesign.no/form410/bilder/design_haandverk_formgivingsfag.pdf
- Lorentzen, S., Streitlien, Å., Tarrou, A.-L. H., & Aase, L. (1998). *Fagdidaktikk: Innføring i fagdidaktikkens forutsetninger og utvikling*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Lukarelli, F. (2012, 22. august). Mark Lombardi's Narrative Structures and Other Mappings of Power Relations. *SOCKS*. Hentet 13. Mars 2014 fra <http://www.socks-studio.com/2012/08/22/mark-lombardi/>
- Meld. St. 20 (2012-2013). (2013). *På rett vei – Kvalitet og mangfold i fellesskolen*. Hentet fra <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/2012-2013/meld-st-2020122013.html?id=717308#>
- Molander, A. & Terum, L. I. (2008). Profesjonsstudier – en introduksjon. I A. Molander & L. I. Terum (Red.), *Profesjonsstudier* (s. 13-27). Oslo: Universitetsforlaget.
- Molde videregående skole. (udatert). *Strukturskjema i utdanningsprogram for studiespesialisering: formgivingsfag*. Hentet 1. april 2014 fra [file:///C:/Users/Laila%20Asus/Downloads/Strukturskjema+formgivingsfag%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Laila%20Asus/Downloads/Strukturskjema+formgivingsfag%20(1).pdf)
- Nasjonalt senter for kunst og kultur i opplæringen. (2009). *Muligheter og utfordringer for kunstfagene*. Høgskolen i Bodø. Hentet fra <http://kunstkultursenteret.no/sites/k/kunstkultursenteret.no/files/e3b439d027029b6c3485800d1651d76f.pdf>
- Nielsen, L. M. (2010a). Kunst- og designfagenes plassering i videregående opplæring 1976-2006. *FORMakademisk*, 3(2), 97-110. Hentet fra <https://journals.hioa.no/index.php/formakademisk/article/view/113/102>
- Nielsen, L. M. (2010b). LMN har ordet – Handling for å styrke Formgivingsfagene. *FORM*, 5, 9. Hentet fra http://www.kunstogdesign.no/form510/kamp_ssp_bleiker.pdf
- Nielsen, L. M & Digranes, I. (2012). Designkompetanse i et gjennomgående utdanningsløp. *Techne Series A*, 19(1), 17-24. Hentet fra <https://journals.hioa.no/index.php/techneA/article/view/394/409>

- NOU 2003:16. (2003). *I første rekke. Forsterket kvalitet i en grunnopplæring for alle*. Hentet fra <http://www.regjeringen.no/Rpub/NOU/20032003/016/PDFS/NOU200320030016000DDDPDFS.pdf>
- NOU 2009:18. (2009). *Rett til læring*. Hentet fra <http://www.regjeringen.no/pages/2213608/PDFS/NOU200920090018000DDDPDFS.pdf>
- Næss, P. (2012). Kritisk realisme og byplansforskning. *FORMakademisk*, 5(2), 1-17. Hentet fra <https://journals.hioa.no/index.php/formakademisk/article/view/493>
- Sevaldson, B. (2011). GIGA-mapping: Visualisation for Complexity and Systems Thinking in Design. *Nordic Design Research conference 2011*, Helsinki. Hentet 10. januar fra <http://www.ocs.sfu.ca/nordes/index.php/nordes/2011/paper/view/409/256>
- Skjelbred, L. (2010, 15. februar). Vil snu krisen i formgivingsfaget. *Utdanningsnytt.no*. Hentet 27. mars 2014 fra <http://www.utdanningsnytt.no/4/Meny-B/Videregående/Pedagogikk/Vil-snu-krisen-i-formgivningsfaget/?mode=print>
- St.meld. nr. 30 (2003-2004). (2004). *Kultur for læring*. Hentet fra <http://www.regjeringen.no/Rpub/STM/20032004/030/PDFS/STM200320040030000DDDPDFS.pdf>
- Stortinget. (udatert). *På rett vei – Kvalitet og mangfold i fellesskolen*. Hentet 20. januar 2014 fra <https://www.stortinget.no/no/Saker-og-publikasjoner/Saker/Sak/?p=56773>
- Ulvestad, H. A. (2009). *Kunnskapsløftet i videregående skole med fokus på Studiespesialisering med Formgivingsfag: Intensjoner og realiteter*. (Rapport 2009). Notodden: Høgskolen i Telemark.
- Ulvestad, H. A. (2010). Formgivingsfag. *FORM*, 1, 22-24. Hentet 20. oktober 2013 fra <http://www.kunstogdesign.no/form110/formgivingsfag.html>
- Utdanning.no. (2014a, 23. januar). *Formgivingsfag*. Hentet 24. mars 2014 fra <http://utdanning.no/utdanning/vgs/STFOR2---->
- Utdanning.no. (2014b, 23. januar). *Formgivingsfag*. Hentet 24. mars 2014 fra <http://utdanning.no/utdanning/vgs/STFOR3---->
- Utdanning.no. (2014c, 23. januar). *Studiespesialisering med formgivingsfag*. Hentet 24. mars 2014 fra <http://utdanning.no/utdanning/vgs/STFOR1---->
- Utdanningsdirektoratet. (2006). *Læreplan i design og arkitektur - felles programfag i studieforberedene utdanningsprogram, programområde for formgjevingsfag*. Hentet fra <http://data.udir.no/kl06/FOR2-01.pdf?lang=nno>
- Utdanningsdirektoratet. (2008). *Læreplan i utdanningsvalg*. Hentet 20. desember 2013 fra <http://www.udir.no/kl06/UTV1-01/Hele/Formaal/>
- Utdanningsdirektoratet. (2013a). *Fag- og timefordelingen for grunnskole og videregående opplæring i kunnskapsløftet. Vedlegg 1*. (Rundskriv Udir-1-2013). Hentet fra <http://www.udir.no/Upload/Rundskriv/2013/Udir%201-2013-vedlegg-1.pdf?epslanguage=no>

- Utdanningsdirektoratet. (2013b, 14. mars). *Søkere til videregående opplæring skoleåret 2013/2014*. Hentet 2. april 2014 fra <http://www.udir.no/Tilstand/Analyser-og-statistikk/vgo/Sokere-inntak-og-formidling1/Sokere-til-videregaende-opplaring-20132014/>
- Utdanningsdirektoratet. (2014, 13. mars). *Søkere til videregående opplæring skoleåret 2014/2015*. Hentet 2. april 2014 fra <http://www.udir.no/Tilstand/Analyser-og-statistikk/vgo/Sokere-inntak-og-formidling1/Sokertall-2014-2015/>
- Vibe, N., Frøseth, M. W., Hovdhaugen, E. & Markussen, E. (2012). *Strukturer og konjunkturer: Evaluering av Kunnskapsløftet. Sluttrapport fra prosjektet «Tilbudsstruktur, gjennomføring og kompetanseoppnåelse i videregående opplæring»*. (NIFU-rapport nr. 26/2012). Hentet fra <http://www.nifu.no/publications/952162/>
- vilbli.no. (2005-2014a). *Design og håndverk*. Hentet 7. april 2014 fra <http://www.vilbli.no/?Program=V.DH&Side=1.1&Kurs=V.DHDHV1---->
- vilbli.no. (2005-2014b). *Fag- og timefordeling*. Hentet 24. mars 2014 fra http://www.vilbli.no/?Program=V.ST&Side=1.2&Kurs=V.STFOR1----_V.STFOR2--_V.STFOR3----
- Vågen videregående skole. (2013). *Utvidet realfagstilbud på Vågen*. Hentet 4. april 2014 fra <http://xn--vgen-qa.vgs.no/elevinfo/utvidet-realfagstilbud>
- Ønsker seg nytt navn. (2010). *Lektorbladet*, 4, 20-22. Hentet 24. mars 2014 fra [http://www.norsklektorlag.no/getfile.php/Filer/Lektorbladet%20\(filmappe\)/lb04-10.pdf](http://www.norsklektorlag.no/getfile.php/Filer/Lektorbladet%20(filmappe)/lb04-10.pdf)

Vedlegg

Vedlegg 1. Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet

”Årsakene til nedgang av søkere til studiespesialisering med formgivingsfag”

Bakgrunn og formål

Jeg er masterstudent i kunst- og designdidaktikk ved institutt for estetiske fag på Høgskolen i Oslo og Akershus, og arbeider med en avsluttende masteroppgave. Temaet for oppgaven er å finne årsaken/-e til den vedvarende nedgangen av søkere til studiespesialisering med formgivingsfag etter 2006.

For å belyse dette, ønsker jeg blant annet:

- Intervjue avdelingsledere ved studiespesialisering med formgivingsfag. Spørsmålene vil i hovedsak dreie seg om hva skolen/ utdanningen gjør for å profilere seg utad for å trekke søkere og hva avdelingslederen mener kan være årsaken/-e til nedgang av søkere. Det vil bli tatt skriftlige notater og bruk av lydopptaker. Jeg vil også be om muligheten til å hente inn utdypende kommentarer om jeg ser behov for det på et senere tidspunkt.
- Levere ut spørreskjema til Vg1 elever på studiespesialisering med formgivingsfag på samme skoler jeg intervjuer avdelingsledere for å finne ut av hvorfor elevene valgte å søke seg til den utdanningen og den skolen. Spørreskjemaet besvares helt anonymt, det vil ikke bli notert noen personopplysninger.

Hva skjer med informasjonen om deg?

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Det vil være kun meg og min veileder Liv Merete Nielsen som vil ha tilgang til eventuelle personopplysninger. Ingen enkeltpersoner eller skoler vil kunne gjenkjennes i den ferdige oppgaven. Opplysningene anonymiseres og opptakene slettes etter ett år etter at oppgaven er ferdig, det vil si august 2015, det på grunn av mulig oppfølgingsstudie. Prosjektet skal etter planen avsluttes juni 2014.

Frivillig deltakelse

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom du trekker deg, vil alle opplysninger om deg bli anonymisert.

Dersom du ønsker å delta eller har spørsmål til studien, ta kontakt med Laila Køteles på telefon 45217564 eller på mail lailakoteles@gmail.com

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

Samtykke til deltakelse i studien

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Jeg samtykker til å delta i intervju

Vedlegg 2. Spørreskjema elever vg1 Studiespesialisering med formgivingsfag

1) Var Studiespesialisering med formgivingsfag ditt første valg da du søkte videregående skole? Evt. Hvilken plass på listen (valg 2, valg 3)?

2) Var denne skolen ditt første valg for å gå på Studiespesialisering med formgivingsfag?

3) Hvorfor ønsket du å gå på denne skolen i forhold til en annen skole som også tilbyr Studiespesialisering med formgivingsfag?

4) Føler du at det var god nok informasjon om Studiespesialisering med formgivingsfag da du skulle velge hvilken utdanning du hadde lyst til å ta?

5) Hvor fikk/ fant du informasjon om Studiespesialisering med formgivingsfag?

6) Hvilken informasjon følte du var avgjørende for deg?

Jeg samtykker til at mine svar kan bli publisert i en masteroppgave. Alt er helt anonymt.

Vedlegg 3. Intervjuguide avdelingsledere/fagkoordinator ved Studiespesialisering med formgivingsfag

Problemstilling: *Hva kan ligge til grunn for nedgangen i søkertall på Studiespesialisering med formgivingsfag?*¹⁵

Jeg har valgt ut seks skoler fordelt i fem fylker i landet. Tre skoler som har hele klasser med elever på vg1 og tre skoler som har halve klasser eller ingen på vg1 STFØR¹⁶. Jeg ønsker å finne ut av hva dere gjør for å profilere STFØR på deres skole, tanker om nedgangen etter innføringen av LK06 og om noe bør endres med STFØR.

I den ferdige masteroppgaven vil avdelingsledere bli omtalt som avdelingsleder skole 1, skole 2 osv. Forkortet A1, A2 osv. Avdelingsleder dekker også fagkoordinator og fagansvarlig.

Kjønn: Mann Kvinne

Alder:

1 a) Hvor lenge har du vært avdelingsleder/ har hatt ansvaret for ssp-fo ved denne skolen?

1 b) Hvilken fagbakgrunn/ kompetanse har du i estetiske fag?

1 c) Hvor mange elever går det i vg1 STFØR?

1 d) Hvor mange søkere var det til skoleåret 2013-2014?

1 e) Hva var snittet for å komme inn på STFØR?

1 f) Hvordan er klassene inndelt på vg1 STFØR?

2 a) Hva gjør dere for å profilere STFØR ved deres skole for å trekke søkere?

2 b) Føler du at det er en konkurranse om søkerne med de andre retningene på studiespesialiserende (En fagkamp)? Hvis ja, utdyp:

- En evt. konkurranse med andre skoler i fylket som tilbyr STFØR?

Hvis ja, utdyp:

¹⁵ Problemstillingen er blitt omformulert fra *Hva er årsaken/e til den vedvarende nedgangen i antall søkere til studiespesialisering med formgivingsfag etter innføringen av kunnskapsløftet i 2006?* Til den som er oppført i teksten.

¹⁶ Forkortelsen som originalt ble brukt var ssp-fo, men disse er blitt endret til STFØR etter Utdanningsdirektoratets koding for programområdet.

2 c) Hvorfor tror du elever velger deres skole fremfor en annen i kommunen/ fylket?

2 d) Hva slags rom/ verksted og utstyr har elevene tilgjengelig innen STFØR?

- For søm?
- Keramikk?
- Trearbeid?
- Grafikk?
- Tegnerom?

2 f) Hvilken kompetanse/ fagbakgrunn har lærerne på vg1 STFØR?

2 e) Hva gjøres det i kommunen angående kulturpolitikk som kan være med på å fremme interessen for STFØR?

- Noen spesielle arrangementer? Noe som gjør barn og unge interesserte i estetiske fag?

2 g) Tror du skolens geografiske plassering kan være med på å bestemme søker/ elevantallet på STFØR ved deres skole?

- Lokalene?
- Reisevei?

3 a) Hva mener du kan være årsaken/-e til nedgangen av søkere til STFØR etter LK06 og frem til i dag?

3 b) Ved din skole?

3 c) i fylket?

3 d) nasjonalt?

- Synlighet?
- Innhold?
- Navn?
- Media?
- Dårlig formidlet informasjon?

(Hvilke årsaker vil du si har vært mest avgjørende for nedgangen? Hvorfor?)

3 e) Hvilke tanker har du om at andre skoler i fylket har måttet legge ned STFOR?

3 f) Har det hatt noen påvirkning på deres søkertall til STFOR?

4) Med Meld. St. 20 (2012-2013) *På rett vei* ble det vedtatt i sommer 2013 at studiespesialisering med formgivingsfag skal bli en egen studieforberevende utdanningsprogram slik Idrettsfag, Musikk, dans og drama, og Studiespesialisering er i dag. Departementet vil også ta initiativet til en gjennomgang av fag, innhold og innretning på tilbudet.

4 a) Hva slags endringer tror du det kan føre med at Formgiving blir en egen studieforberevende utdanningsprogram?

4 b) Departementet skal ha en gjennomgang av STFOR ved å se på fag, innhold og innretning på tilbudet:

- Er det noe i forhold til fag og innhold du mener bør endres?
- Er innholdet relevant? Følges LK06 eller henger det fortsatt litt igjen i R94?
(Er det evt et lite etterslep av Tegning, form og farge eller en sammensmelting?)
- Navn?

Vedlegg 4. Tabell 7 fra vedlegg 1 til Rundskriv Udir-1-2013

Tabell 7 Fag- og timefordeling i utdanningsprogram for studiespesialisering, programområde for formgivingsfag

Kolonne nummer	Vg1				Vg2				Vg3				Totalt over 3 år					
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18
Religion og etikk		Uten formg.v. Vg1	Samisk	Døve/ tunghearte	Ordinær	Uten formg.v. Vg1	Samisk	Døve/ tunghearte	Ordinær	Uten formg.v. Vg1	Uten fr.språk gr.skole	Samisk	Døve/ tunghearte	Ordinær	Uten formg.v. Vg1	Uten fr.språk gr.skole	Samisk	Døve/ tunghearte
Norsk ¹	113	113			112	112			84	84	168	84	84	393	393	84	84	84
Førstespråk samisk/norsk ¹			103				103					103						309
Andrespråk norsk/samisk/finsk ¹			103				103					103						309
Norsk for døve og sterkt tunghearte ¹				113				112					168					393
Norsk tegnspråk ¹				75				75					75					225
Matematikk ¹	140	140	140	140	84	84	84	84						224	224	224	224	224
Naturfag	140	140	140	140										140	140	140	140	140
Engelsk ¹	140	140	140	140										140	140	140	140	140
Fremmedspråk ¹	113	113			112	112					140			225	225	365		
Samfunnsfag		84			84		84	84						84	84	84	84	84
Geografi		56			56		56	56						56	56	56	56	56
Historie					56	56	56	56	113	113	113	113	113	169	169	169	169	169
Kroppssøving	56	56	56	56	56	56	56	56	56	56	56	56	56	168	168	168	168	168
Sum fellesfag	702	842	682	664	560	420	542	523	421	421	561	459	496	1683	1683	1823	1683	1683
Felles programfag fra eget programområde	140		140	140	280	420	280	280	420	420	420	420	420	840	840	840	840	840
Programfag fra studieforberedende utdanningsprogram	140		140	140	140	140	140	140	140	140		140	140	420	280	280	420	420
Totalt omfang	982	842	962	944	980	980	962	943	981	981	981	1019	1056	2943	2803	2943	2943	2943

Tabell 7. For Studiespesialisering med formgivingsfag gjelder: Vg1 rad 1, Vg2 rad 5, Vg3 rad 9 og Totalt over tre år rad 14. Tabellen er fra vedlegg 1 til Rundskriv Udir-1-2013, s. 28, hentet fra <http://www.udir.no/Upload/Rundskriv/2013/Udir%201-2013-vedlegg-1.pdf?epslanguage=no>