

**Overgangen mellom grunnskole og videregående skole
– hvordan oppleves den?**

Arne Dag Torssønn Ous

Kull 2008, emne 4, / 2010.

Mastergrad i flerkulturelt forebyggende arbeid med barn og unge.

Avdeling for helse og sosialfag – Høgskolen i Telemark.



Forord

Jeg begynte med mitt masterarbeid ca 2002. Av familiære grunner har jeg under ferden sett meg nødt til å innstille arbeidet, og det er først det siste halvannet året at jeg har kunnet ta arbeidet opp igjen. Da jeg gikk ut av barnevernfaglig arbeid og møtte skolen, så ble elevens skolelivsverden viktigere og viktigere for meg. Det handler både om den uvalgte grunnskolearenaen som samfunnet pålegger alle barn i skolepliktig alder og veien videre inn i videregående opplæring som er en delvis valgt arena. Hvordan har da skolen utviklet seg, og hvordan trives og lever elevene i dagens skole? Jeg har ønsket å belyse skolen som en viktig arena i unges liv, og i og med at unge bruker så mye tid der, så bør kvaliteten være høy, så vel faglig og psykososialt. Med disse tankene startet jeg på arbeidet med masteroppgaven.

Jeg retter selvsagt en stor takk til min veileder, Hilde Larsen Damsgaard, som er et skolemenneske, og engasjerer seg så vel for studenters som elevens opplevelse av kunnskapsinstitusjoners forhold til faglige og psykososiale sider av det å være elev eller student. Hun har vært en støttespiller gjennom hele prosessen og dyttet når det har vært nødvendig, samtidig som hun har hjulpet meg å holde fokus, når iveren ble for stor.

En stor takk også til arbeidsgiver, som har lagt til rette for meg gjennom hele perioden. Det være seg forståelse for noen senere morgener på jobb etter nattarbeid, eller permisjoner til seminar og lignende.

Takk også til Marianne, kona min. Hun har motivert meg gjennom året, og på slutten har hun dyttet meg videre fram til levering.

Arne Dag Torssønn Ous

INNHOLDSFORTEGNELSE

SAMMENDRAG	7
1 INNLEDNING	11
1.1 VIDEREGÅENDE OPPLÆRING.	11
1.2 FRAFALL I VIDEREGÅENDE SKOLE.	13
1.3 BAKGRUNN FOR VALG AV TEMA OG TEMAETS AKTUALITET	16
1.4 PRESENTASJON AV PROBLEMSTILLINGENE.	17
2 FAGLIG RAMME – TEORI OG FORSKNING	21
2.1 EN SKOLE FOR ALLE.	21
2.1.1 <i>Tilpasset opplæring og inkludering</i>	23
2.2 EN SKOLE I ENDRING.	25
2.3 EN HEGEMONISK SKOLE.	26
2.4 MØTER MED SKOLEN.	29
2.5 SKOLELIVSKVALITET.	30
2.5.1 <i>Arbeidsdimensjonen</i>	31
2.5.2 <i>Tidsdimensjonen</i>	32
2.5.3 <i>Relasjonsdimensjonen</i>	33
2.5.4 <i>Kontrolldimensjonen</i>	33
2.6 OVERGANG MELLOM SKOLESYSTEMER.	34
2.7 UTDANNINGSVALG, RÅDGIVNING OG VEILEDNING.	35
2.8 TAPT OG VUNNET.	36
3 METODE	39
3.1 KVALITATIVT ELLER KVANTITATIVT?	39
3.2 MITT METODEVALG.	40
3.3 VITENSKAPELIGE KRAV.....	41
3.4 UTVALGET	43
3.5 UNDERSØKELSENE.	43
3.6 VURDERINGER OG DILEMMAER KNYTTET TIL SAMTYKKER.	45
3.7 ANALYSEN.	45
3.8 METODEBETRAKTNINGER.	46
3.8.1 <i>Forsøk på kontakt via mange kanaler</i>	47
3.9 KRITIKK	47
4 PRESENTASJON AV DATA FRA TIENDE KLASSE	51
4.1 VENNER OG NETTVERK.	51
4.1.1 <i>Dele interesser med noen</i>	51
4.1.2 <i>Bekymringer for ensomhet og sosial isolasjon</i>	52
4.2 POSITIVE FORVENTNINGER.	53
4.2.1 <i>Blanke ark</i>	54
4.3 LÆRERNE.	55
4.4 ELEVROLLEN.....	57
4.5 VARIASJON AV LÆRINGSSITUASJON.	58
4.6 MESTRING.....	59

4.7	KOMMER VI TIL Å KLARE OSS?	60
4.8	SKOLENS BETYDNING.....	61
4.9	SAMMENDRAG AV DATA FRA UNDERSØKELSEN I TIENDE KLASSE.....	61
5	PRESENTASJON OG DRØFTING AV UNDERSØKELSEN I VG1.	63
5.1	RELASJONSDIMENSJONEN.	63
5.1.1	<i>Forhold til medelever og venner.....</i>	63
5.2	FORHOLD TIL LÆRERNE.....	67
5.2.1	<i>Flinke lærere.</i>	68
5.2.2	<i>Dårlige lærere.</i>	70
5.2.3	<i>Ikke bare fagformidling.</i>	71
5.2.4	<i>At lærerne kan navnene våre.</i>	73
5.2.5	<i>Informasjonsflyt og samarbeid lærere i mellom.</i>	74
5.2.6	<i>Alt er nytt, ikke bare for oss, men også for lærerne.....</i>	75
5.3	KONTROLLDIMENSJON OG MESTRING.....	76
5.3.1	<i>Tilpassa opplegg.....</i>	77
5.3.2	<i>Selvstendig arbeid og ansvar for egen læring.</i>	80
5.3.3	<i>Karakterene, hva skal til for å oppnå gode resultater?</i>	83
5.4	ARBEIDSDIMENSJONEN.	84
5.5	TIDSDIMENSJONEN	85
5.5.1	<i>Skolens egenverdi.</i>	87
5.6	OPPSUMMERING FRA VG1.....	89
6	AVSLUTTENDE KOMMENTARER.	91
7	LITTERATURLISTE	95
	VEDLEGGSLISTE	99

SAMMENDRAG

Formålet med denne oppgaven har vært å skulle bidra til innsikt i hvordan elever i tiende klasse opplever det å avslutte det tiårige grunnskolepliktløpet og begynne på 2 – 3 rettsår (avhengig av programområde) i videregående skole. Hovedfokus i oppgaven er hvordan elever i grunnskolen opplever det å bli elev i videregående skole.

Det er her snakk om elevers overgang fra et skoleslag til et annet. Disse skoleslagene har hver sin egenart, og hver sine rammebetingelse.

Gjennom denne oppgaven har jeg fått et innblikk i elevenes opplevelse av overgangen. For eksempel hvordan elevrollen oppleves forskjellig i de to ulike skoleslagene. Når overgangen mellom grunnskole og videregående skole har blitt satt under lupen, så har dette vært med tanke på at det finnes elementer i overgangen mellom de to skoleslagene, som videregående skole bør kjenne til for å sette seg selv i stand til å jobbe proaktivt med tanke på kommende elever. Utgangen fra ungdomsskolen har i seg ulike elementer av glede og sorg, på lik linje med inngangen til videregående skole.

Denne oppgavens fokus har vært elevenes forventninger til videregående skole, og deres opplevelse av overgangen mellom skoleslagene. Overgangen mellom skoleslagene kan ikke sees isolert fra nettopp erfaringer og opplevelser i henholdsvis ungdomsskole og videregående. Elevene har beskrevet sine individuelle tanker og opplevelser, knyttet til deres erfaring av overgang mellom to skoleslag

Problemstillinger.

Opgaven tar utgangspunkt i to problemstillinger (forskningsspørsmål), som begge er operasjonalisert under.

1. Hvilke forventninger har elever til å begynne i videregående skole?

Operasjonalisert i følgende underspørsmål:

- Hva tenker elever om å skulle begynne på videregående skole?
- Hva gleder de seg til ved å begynne på videregående skole?
- Hva gruer de seg til ved å begynne på videregående skole?
- Hva mener elevene kjennetegner en god skole?

2. Hvordan vurderer elevene sin skolesituasjon i videregående skole?

Operasjonalisert i følgende underspørsmål:

- I hvilken grad har de forventningene de hadde på forhånd blitt innfridd?
- Hvordan har elevene opplevd overgangen fra ungdomsskolen til videregående?
- Hvordan trives elevene?
- I hvilken grad opplever de faglig mestring og kontroll?
- Hvordan opplever de relasjonen til lærere og medelever?
- Hva mener elevene kjennetegner en god skole?

Begge problemstillingene blir behandlet gjennom sin egen empiriske undersøkelse.

Metode og data- analyse.

Oppgaven bærer preg av å befinne seg i en kvalitativ tradisjon, til tross for at informantene har vært noe over hundre elever. Jeg har vært opptatt av beskrivelser av fenomener, opplevelser og erfaringer. Et ønske om innblikk i enkeltelevers skolelivskvalitet har vært viktigere enn å telle opp og registrere hva elevene har svart.

Informasjon har blitt innhentet i to undersøkelser. Den første undersøkelsen fant sted mens informantene stadig var elever i tiende klasse. Den andre undersøkelsen har strukket seg fra ca ultimo oktober 2009 – ultimo januar 2010, og har funnet sted blant de samme elevene som i første undersøkelse, etter at de har begynt på VG1 på videregående skole. Informasjonen fra undersøkelsene er innhentet i form av elevproduserte tekster knyttet til de to operasjonaliserte problemstillingene. Tekstene fra første undersøkelse er gjennomarbeidet gjennom kategorisering, og meningsfortetting. Tekstene fra siste undersøkelse er bearbeidet og analysert i forhold til skolelivskvalitetsdimensjonene i Reidun Tangens doktoravhandling fra 1998. I tillegg til Tangens dimensjoner, er dataene fra siste undersøkelse drøftet og diskutert i forhold til annen aktuell teori og forskning. Dette blir videre presentert i metodekapitlet.

De operasjonaliserte problemstillingene har tydelige kvalitative forskningsspørsmål hvor svarene best lar seg besvare ved hjelp av språk og tekst. Jeg har hele tiden vært opptatt av hver enkelt elevs opplevelse, mer enn av klasser og grupper. Hver enkelt elev har sin historie å fortelle. Riktignok har jeg gjennom spørsmålene også bedt om generelle betraktninger, for eksempel når det gjelder kjennetegn på god skole, men likevel er det de individuelt fokuserte svarene jeg er ute etter. Tekstene bærer preg av å være produkter av et gjennomsnitt av elever. I dette ligger det at

tekstene varierer fra de korteste på åtte linjer til de lengste på tre sider. I tillegg strekker de seg i forhold til innhold og fokus i svarene. Det kan se ut som om noen av elevene har svart på spørsmålene som om dette har vært en ordinær skoleoppgave. Andre har sett annerledes på det, og har kanskje forstått at dette ikke er et arbeid som skal vurderes eller karaktersettes av lærere. De sistnevnte tekstene er gjerne de lengste, mest innholdsrike og nyanserte.

Utvalget.

Utvalget er det samme i begge undersøkelsene, dog med en lavere svarprosent i siste undersøkelse. I undersøkelse nummer 1 var det ca 100 respondenter. I andre undersøkelse ca 45 respondenter. Utvalgene beskrives nærmere i metodekapitlet.

Konklusjon og resultater

Ulike sider ved relasjonelle forhold har vist seg å være en stor del av empirien. Relasjonelle sider handler om forhold til medelever, og lærere. De mest sentrale temaene i materialet er knyttet til elevenes oppfatning av vennerelasjoner, og hvordan elevene generelt opplever lærerrollen i videregående skole som annerledes enn i grunnskolen.

Elevene i tiende klasse gruer seg til og bekymrer seg for at vennene fra ungdomsskolen blir borte i videregående skole. I denne sammenhengen viser materialet at elevene bekymret seg unødige. Materialet viser at elevene har mange venner, både gamle og nye. De opplever den nye arenaen som sosialt spennende. For noen elever har overgangen ført til noe ensomhet, og at det sosiale er vanskelig.

Når det gjelder lærerne, så forventer elevene i tiende klasse at avstanden til lærerne blir større. I vg1 har elevene erfart at en av forskjellene mellom grunnskole og videregående skole er nettopp lærernes distanse til elevene. Denne avstanden gjelder for både det faglige didaktiske, og den sosiale relasjonelle siden. I tillegg forteller mange elever i videregående om lærere med manglende engasjement for hver enkelt elev. Det kan virke som om elevene her sammenligner lærerne i videregående skole med hvordan kontaktlærerfunksjonen var i ungdomsskolen. Elevene i tiende klasse forventet faglig dyktige, og motiverende lærere. De forteller fra vg1 at de har møtt faglig kvalifiserte lærere, men at læreres evne til motivasjon er svakere.

I tillegg til dette viser tekstene at elevene er opptatt av sine karakterer og prestasjoner. Dette har handlet om for eksempel i hvilken grad elevene har erfart at opplæringen har vært tilpasset seg selv. Det har også kommet frem at de fleste elevene har opplevd å synke i karaktersnitt etter start i videregående. Her sier elevene at det kan handle om forskjellighet i vurdering, samtidig som elevene har forventet at det faglige nivået er høyere i videregående skole.

1 INNLEDNING.

1.1 Videregående opplæring.

Samfunnsdebatten knyttet til skole og opplæring foregår løpende. En aktuell problemstilling i denne debatten har i de siste årene vært knyttet til frafall i videregående skole, og årsaker til frafallet. Videre har debatten blant annet handlet om hvilke tilbud utenom skole som bør finnes eller opprettes. Lærerrollen i en moderne skole, og en økende mengde oppgaver for lærerne er også dagsaktuelle problemstillinger.

Fra 1970 - årene og i en del år framover kunne noen elever i ungdomsskolen gå ut i en eller annen form for arbeid. I dag er det vesentlig færre som har denne muligheten. Markussen m.fl. (2006) skriver at 31% prosent av dem som gikk ut av grunnskolen i 1975 gikk ut i lønnet arbeid. I 1990 var dette tallet 8%. Det innebærer at arbeid i avtagende grad fremstår som et alternativ etter avsluttet grunnskole. Dette betyr at elevene må inn i videregående opplæring. Samtidig som arbeidsalternativet har forsvunnet, har videregående opplæring blitt vesentlig utbygget. (Markussen m.fl. 2006). Det har gjort det til en nødvendighet for ungdom å fortsette inn i videregående skole for å kvalifisere seg til et arbeidsliv, og et samfunnsliv.

Reformen fra 1994 medførte at elever med fullført grunnskole fikk rett til videregående opplæring. Rettigheten til videregående opplæring handler om elev-/studieplassen, og ikke om rett til gitt utdanningsprogram eller gitt skole.

Den enkelte elev skal gjennom lovverk sikres rettigheten til videregående opplæring. Hvis denne retten oppleves som det eneste mulige valgalternativet, er det kanskje ikke lenger kun en rett, men mer en ikke-pålagt plikt. I og med at arbeid etter avsluttet grunnskole ikke lenger er et alternativ, velger de fleste det andre alternativet, som er skole og utdanning. Skole var i utgangspunktet ansett å være et privilegium, som etter hvert endres til å bli en rettighet. Rettigheten endres videre til å bli en nødvendighet (Markussen m.fl, 2006). I følge Bjørnstad m.fl vil behovet for ufaglært arbeidskraft avta, og det vil kunne bli en økende arbeidsledighet i samfunnet, blant annet fordi samfunnet ikke kan nyttegjøre seg ufaglærtes manglende kompetanse (Bjørnstad m.fl 2008). Aasen bekrefter dette når han beskriver høyere kompetanseterskler inn i arbeidslivet og kunnskapssamfunnet (Aasen, 1999).

Omfattende satsing på utdanning og en politisk målsetting om like muligheter for alle har vært viktig både for oppbygging av vårt velferdssamfunn samt for å videreføre og sikre våre demokratiske verdier (ibid). Alles rett til videregående opplæring gjelder også elever med behov for spesiell tilrettelegging. I NOU 2009:18 sies det at det er utdanningssystemet ansvar å legge til

rette for at så mange barn og unge som mulig får opplæring innenfor inkluderende rammer i ordinær opplæring. Videre sies det at de elevene som måtte ha behov for det, skal få ekstra hjelp.

Videregående skole var tidligere et tilbud som ”ble gitt” til elever som hadde gode resultater i grunnskolen, og som samtidig kom fra sosiale lag hvor utdanning hadde en verdi i seg selv. Reformen i 1994 medførte en økning både i antall elever og antall elevtyper i videregående skole.

Et bredere lag av befolkningen fikk innpass i videregående utdanning. Damsgaard (2007) skriver at distansen til skolen har blitt mindre enn den tidligere har vært. Distansen til skolen er en side, distansen i skolen er som vi senere skal se, en annen. I og med retten til videregående utdanning så kan det kanskje sies å stemme at distansen til skole og utdanning har blitt mindre. Familier kunne oppleve at endelig skulle en av de håpefulle ta seg videregående utdanning. Noe som kanskje skjedde for første gang. De familiene som hele tiden hadde hatt muligheten til og ønsket videregående utdanning hadde fortsatt sin mulighet.

Samtidig medførte reformen og utviklingen i samfunnet en samfunnsmessig endring i forhold til holdningen til skole. Den norske enhetsskolen er bygget på tanken om lik adgang og like muligheter for alle. Dette har medført noen utfordringer. Skolen har nå gått fra å være ”eid” og benyttet av en sosioøkonomisk elite, til å ha blitt allemannseie. ”Alle skal ha like muligheter til å utvikle seg selv, og sine evner. Det er et politisk mål å redusere klasseskiller, redusere økonomisk skjevfordeling, bekjempe fattigdom og annen marginalisering” (St.meld.nr.16: 2006-2007, s.7). Utdanning tillegges vekt i forhold til å kunne skape seg et godt liv. Retten til utdanning har også en symbolverdi knyttet til et samfunn kjennetegnet av fellesskap og likeverd for det enkelte individ (ibid).

Utdanning har vokst frem til å bli en viktig faktor i det å skape og opprettholde et kvalitativt brukbart liv. Utdanning har i tillegg i ennå større grad enn tidligere blitt en målestokk på veltilpassethet. Har man utdanning, er man lettere tilpasningsdyktig i det stadig mer moderniserte og kunnskapsavhengige samfunnet. Utdanning har altså ikke bare en nytte for enkeltpersonene, men også samfunnet har nytte av at mennesker bruker tid på utdanning (Markussen, 2009). Utdanning er en, utenfra sett, suksessfaktor i seg selv, forutsatt at den fullføres og består. Utdanning blir i vårt samfunn sett på som et tegn på status, og vellykkethet. Utdanning gir mennesker handlefrihet til å velge yrker og arbeidssted. I generell del av kunnskapsløftet står det i innledningen at grunnutdanningen ikke lenger vil strekke til for livslang yrkesutøvelse (Kunnskapsløftet, 2006). I og med at utdanning blir betraktet som, og nok reelt sett også er, svært viktig på både mikro og makro nivå, så er det viktig at det fokuseres på hvordan skolen og samfunnet generelt kan bistå flest mulig unge gjennom utdanning. Det bør

derfor brukes tid og ressurser på å legge til rette for at barn og unge kan få seg en utdanning, og hvordan legger man så til rette for dette? Hvilke former for tilrettelegging finnes, og når brukes disse formene?

”En skole for alle” - tanken kan medføre implikasjoner for det reinte faglige nivået i skolen. Ved siden av dette ligger den miljømessige faktoren. Det sosiale livet i skolen kan få et annet innhold når alle elever inkluderes i skolen, og kunnskapsformidlingen, den videregående skolens tradisjonelt sett viktigste mandat, kan måtte endre seg for å møte generell del i kunnskapsløftet som utdyper det verdigrunnlag og menneskesyn som skal ligge til grunn for opplæringen. Her understrekes ”en skole for alle” - prinsippet. Videregående opplæring ble som et ledd i reformen et nasjonalt anliggende som styresmaktene så verdien av (NOU 2009:18).

Alles rett til videregående utdanning er imidlertid ikke uproblematisk, og problematikken knyttet til frafall i videregående skole kan sees som en mulig konsekvens av at alle elever skal ha like rettigheter til videregående utdanning.

1.2 Frafall i videregående skole.

Frafallet i videregående opplæring betraktes som et samfunnsmessig problem. Nyere forskning på videregående skole har lenge vært preget av undersøkelser knyttet til frafall eller bortvalg og bortvalg, som det også omtales som (Markussen, m.fl. 2003, 2004 og 2008) Det finnes rapporter som går på bakgrunnen for frafall. Disse rapportene har i hovedsak et retrospektivt fokus på årsakene til frafallet.

Bortvalgsbegrepet reflekterer at videregående skole som nevnt er et tilbud, en rett som man kan velge å benytte seg av eller ikke. Et eksempel på forskning knyttet til frafall er Prosjektet ”Bortvalg og kompetanse”. Dette er en longitudinell undersøkelse som fulgte 9749 ungdommer fra avslutning av grunnskolen våren 2002 og inn i, og gjennom videregående opplæring. Prosjektet ble avsluttet i 2007, og er det største norske forskningsarbeidet knyttet til frafall i videregående opplæring. Prosjektet var et oppdrag fra 7 fylkeskommuner. Prosjektet ble gjennomført av flere forskere; Eifrid Markussen, Berit Lødding, Nina Sandberg og Nils Vibe. Flere rapporter har blitt skrevet i løpet av prosjektet. ”Valg og bortvalg” (2003), ”Bortvalg og prestasjoner” (2004), ”Stayere, sluttere og returnerte” (2005) og ”Forskjell på folk – hva gjør skolen” (2006).

En stor del av denne forskningen har hatt fokus på ulike forklaringsmodeller knyttet til å finne prediksjoner på frafall eller bortvalg. Prediksjonene letes etter og finnes gjennomgående hos elever, og i deres bakgrunn.. Det er i hovedsak kjennetegn ved elevene, deres familier og deres

sosiale nettverk osv som trekkes frem i forskningen. Hvis elever gjør en god innsats og satser på skole gjennom lekser og annet skolearbeid øker de sannsynligheten for å bli i videregående utdanning. I tillegg er hvorvidt elevene opplever mestring eller ikke en vesentlig faktor for sannsynligheten for bortvalg. De elevene som opplever å mestre på skolen vil i stor grad øke sannsynligheten for å bli i utdanning. Variabler som trekkes frem i forhold til avbrudd, er lavt utdanningsnivå hos foreldre. Ungdommenes bosituasjon spiller også inn, hvorvidt de bor med en eller begge foreldre. De som bor med én forelder har større risiko for å avbryte utdanning. I tillegg spiller foreldrenes holdning til utdanning, og deres evne til å motivere barn for skole inn. En ikke-vestlig minoritetsbakgrunn medfører større risiko for bortvalg. Markussen m.fl. (2006) trekker videre frem at høyt fravær i ungdomsskolen gir økt risiko for bortvalg. I hvilken grad elever har prestert sterk eller svakt i ungdomsskolen har også betydning. De med de svakeste prestasjonene løper statistisk størst risiko for frafall. Har elevene i grunnskolen mottatt spesialpedagogisk hjelp, så øker dette også sannsynligheten for bortvalg. Elever som har lavt ambisjonsnivå for sin utdanning har også økt risiko for avbrudd.

NOU 2009:18 nevner at forskning på frafall fokuserer på hvilke faktorer ved elevers bakgrunn som predikerer et fremtidig frafall (NOU 2009:18). Er det da slik at det utelukkende er egenskaper ved elevene og deres bakgrunn som utgjør en risiko for frafall? Kan det være at også systemene selv bidrar til frafall? Kan det være slik at overganger mellom skoleslagene og frafall tematisk burde slås sammen i et større forskningsprosjekt som fokuserer på systemene i forhold til frafall, og kanskje individene i forhold til overganger?

Kokkersvold og Buli Holmberg (2000) skriver at de to skoleslagene ungdomsskole og videregående skole bør gå opp linjer og rutiner knyttet til overgangen.

Når frafallsproblematikken blir beskrevet i denne oppgaven så er det med bakgrunn i at bl.a. trivsel, mestring, relasjoner, interaksjon berører frafallstematikken og dermed tangerer undersøkelsen i denne oppgaven.

Er det slik at elever har urealistiske forventninger til videregående opplæring, og oppholdet i videregående skole? Disse forventningene kan handle om at mulighetene skal være nærmest ubegrensede, for eksempel at alt er mulig i videregående skole. Er det forventninger til lærertetthet, at den er større i vgs enn grunnskole? Har de forventninger om en bedre tilpasset opplæring?

Forventningene til videregående skole er svært ulike fra elev til elev. I denne oppgaven fokuseres det på elevers opplevelse av møtet med den videregående skole, enten denne er positiv eller negativ, eller kanskje litt begge, noe som kanskje da vil kunne kalles en ambivalens. Gjennom presentasjon av data gis innblikk i elevers sorg eller glede knyttet til å avslutte tiende klasse, og starte videregående opplæring.

Det er aktuelt å bruke tid på temaet, fordi vi får innblikk i elevenes tanker og vurderinger. Forskning på dette feltet vil kunne bidra til å utvikle faglige begrunnelser for eventuelle endringer man finner å måtte foreta både med tanke på overgangen mellom ungdomsskole og videregående skole, og i videregående skole som system. Kanskje kan arbeid som dette være nyttig i forhold til finne trekk som hjelper til med å øke gjennomstrømming i videregående skole. På en side vil det å fullføre videregående skole være tilfredsstillende for hver enkelt elev, på en annen side vil det i tillegg kunne glede skolene som konkurrerer internt med lave frafallstall. Sist men ikke minst, vil samfunnet ha nytte av at elever fullfører og består enten yrkesfagene eller et av de studieforbereidende programområdene. Målet for kunnskapsløftet er at alle elever skal utvikle grunnleggende ferdigheter og kompetanse for å kunne ta aktivt del i kunnskapssamfunnet (Kunnskapsløftet, 2006). Også i en slik sammenheng er det å forhindre frafall vesentlig.

I mine undersøkelser er fokus rettet mot forventninger til videregående skole, hvordan disse oppfylles, og hvordan elever vurderer videregående skole etter å ha blitt elever der. Fokus ligger her for å kunne bidra til proaktive og forebyggende tanker om overgangen til videregående skole, og på denne måten kunne forebygge frafall.

1.3 Bakgrunn for valg av tema og temaets aktualitet

Jeg vil innledningsvis peke på tre perspektiver i begrunnelse for valg av tema for oppgaven.

- a) Min egen interesse for feltet,
- b) Feltets interesse for ytterligere forskning og kunnskap,
- c) Samfunnets interesse knyttet til kunnskap om feltet.

I mitt daglige virke i pedagogisk - psykologisk tjeneste ser jeg ofte hvordan overgangen fra grunnskole til videregående skole har medført utfordringer for enkelte elever. Tilsvarende kan jeg møte elever som har opplevd at videregående skole er et naturlig trinn i utdanningsstigen, og at inngangen til videregående skole ikke bød på overraskelser. Bakgrunn for valg av tema er mitt engasjement i forhold til elevers skolelivsverden. Skolen er en svært tidskrevende arena for barn og unge, kanskje særlig i videregående skole hvor det er opptil 35 timers uker. I og med at elevene er i og på skole i så vidt mange timer, så er det viktig å fokusere på hvordan kvaliteten i skolen er. Jeg har i denne sammenhengen ønsket å arbeide med et felt jeg interesserer meg for, og som jeg selv også i etterkant kan dra nytte av å ha arbeidet med. Befring (2007) sier at et personlig utgangspunkt for valg av tema styrker forutsetningene for å kunne se relevante problemstillinger innenfra. I tillegg sier han at et personlig utgangspunkt har fallgruver i seg. Han tenker her på objektivitet vs subjektivitet, og forforståelse knyttet til feltet. Det å ha gjort seg opp tanker om hvordan det fenomenet man ønsker å undersøke er, kan svekke reliabiliteten i prosjektet, og man kan risikere tendensiøse vinklinger. I metodekapitlet redegjør jeg for hvordan jeg har jobbet for å sikre reliabiliteten i oppgaven som inngår i et felt jeg selv jobber i.

Jeg ønsker og tenker at mitt arbeid føyer seg inn i rekken av arbeider som suksessivt utvikler og utvider feltet i den kumulative forskningsprosessen. Befring (2007) skriver at dette handler om å utvikle ny teori og komplette eksisterende teori. I tillegg til forskning om frafall er det behov for undersøkelser som gir innsikt i hva elevene selv tenker om hva som kjennetegner en god skole, og at vi ved hjelp av dette kan lage en skole som reflekterer disse ønskene og tankene.

Gjennom tilnærminger som i denne oppgaven kan kanskje videregående opplæring i større grad tilpasses elevers forventninger og opplevelser. Det kan bidra til at videregående skole kan være proaktive i etablering en god og akseptabel grad av skolelivskvalitet hos elevene. Det kan synes som om det er fornuftig å forske på trivsel, og kvalitet i skolen, i minst like stor grad som å jobbe med årsaker som forklarer frafallet i etterkant av avbrudd.

Innblikk i elevers tanker og opplevelser av sitt møte med videregående skole kan gi informasjon som er vesentlig med tanke på å utvikle en skole for alle. Dette er viktig kunnskap i et samfunn

med rett til 13-årig opplæring. Med dette som utgangspunkt er oppgavens problemstillinger utviklet.

1.4 Presentasjon av problemstillingene.

Som nevnt har forskning på frafall gjennom mange år fokusert på bakenforliggende årsaker til at unge mennesker avbryter skolegangen sin. De sosioøkonomiske variablene blir brutt ned i enkeltelementer og gitt ulike verdier og posisjon i forhold til avbrudd og frafall. Gjennomgående er at årsakene til frafall letes etter og finnes hos elevene. Men kanskje er det like viktig å fokusere på hvilke forhold ved skolen som gjør at elever ikke avbryter? Hvordan opplever elever overgangen mellom grunnskole og videregående skole i forhold til kritiske faktorer?

Tangen (1998) hevder at det meste av forskning knyttet til hvordan overgangen fra grunnskole til videregående skole oppleves, har hatt et systemperspektiv. Videre er forskning knyttet til frafall preget av individfokus.

Disse to forskjellige måtene å se på deler av samme tema (fracfall / individfokus og overganger / systemfokus), har dannet utgangspunkt for de to problemstillingene i mitt prosjekt.

Begge problemstillingene er operasjonalisert i underspørsmål. Den første problemstillingen omfatter undersøkelsen i tiende klasse, og den andre problemstillingen omfatter undersøkelsen i videregående skole.

1. Hvilke forventninger har elever til å begynne i videregående skole?

Hva tenker du om det å skulle begynne på videregående skole?

Hva gleder du deg til ved å begynne på videregående skole?

Er det noe du gruer deg til ved å begynne på videregående skole? Kan du forklare hva?

Hva synes du er kjennetegnet på en god skole?

2. Hvordan vurderer elevene sin skolesituasjon i videregående skole?

Hvordan har du opplevd overgangen fra ungdomsskolen til videregående?

Hvordan trives du i videregående skole?

I hvilken grad opplever du faglig mestring?

I hvilken grad opplever du å ha kontroll over din egen skolesituasjon?

Hvordan opplever du forholdet til medelever?

Hvordan opplever du forholdet ditt til lærere?

Hva mener du kjennetegner en god skole?

Gjennom innhenting av tekster fra to hele trinn med tiendeklassinger ved to ungdomsskoler har jeg forsøkt å fremstille et flerfasettert bilde av opplevelser knyttet til avslutning av grunnskolen og forventningene til videregående skole. I tekstene fra ungdomsskolen fokuseres det på hva elevene gruer eller gleder seg til når det gjelder overgangen til videregående skole. I disse tekstene ligger informasjon om elevenes tanker knyttet til nettopp avslutning av grunnskole, og oppstart i videregående opplæring.

I tekstene fra vg1 fokuseres det på hvordan de har det i videregående skole. Hvordan ble det å gå på vgs i forhold til det som var forventet?

Avgrensing og utdyping.

Problemstillingene inneholder begreper som trenger noe utdyping. Forventninger til å begynne i videregående opplæring kan være både positive og negative. Med videregående opplæring menes i denne oppgaven vg1. Andre og tredje året i videregående skole er ikke innebefattet i denne undersøkelsen. Ei heller er lærlinger eller lære kandidater inkludert.

Når det gjelder vurderingsbegrepet i problemstilling 2, så er det elevenes egne vurderinger av sin egen skolesituasjon som er i fokus. Vurderingen skal ikke forstås som en evaluering av et system, men som beskrivelser fra elever som går i vg1, og hvordan de opplever sin skolesituasjon.

Begrepene frafall, bortvalg, sluttet etc er brukt i oppgaven. Dette er betegnelser som har til hensikt å favne elever som av ulike grunner slutter i videregående skole. I mitt arbeid skilles det ikke mellom sluttet, dobbeltsluttet, frafallselever eller bortvalgselever.

Leserveiledning.

I kapittel 2 presenteres teori og forskning knyttet til feltet jeg har undersøkt. Noe av teorien har tangerende fokus, og tas med på bakgrunn av bredden og dybden i feltet, knyttet både til overganger, og forhold i ungdomsskole og videregående skole. Den faglige rammen som presenteres består av både offentlige utredninger og stortingsmeldinger, i tillegg til litteratur fra sentrale norske forskere og forfattere.

Metodekapitlet kommer som kapittel 3. I dette kapitlet behandles utvalg, analyse, vitenskapelige krav, og begrunnelse for mine metodiske valg osv. I tillegg inneholder kapitlet en kritikk av egen metode.

I kapittel 4 presenteres data fra undersøkelsen i tiende klasse. Denne undersøkelsen og funnene i

den presenteres deskriptivt. Dette med bakgrunn i at denne undersøkelsen i stor grad fremstår som en forundersøkelse til undersøkelsen i vg1, og dermed representerer et førbilde som er med på å danne grunnlag for undersøkelsen i vg1.

Undersøkelsen fra vg1 blir presentert og drøftet i kapittel 5. I dette kapitlet knyttes teorien og forskningen fra kapittel 2 sammen med undersøkelsen i vg1. I forhold til Reidun Tangens dimensjoner, så er det to dimensjoner som utkrystalliserer seg, nemlig relasjon og kontroll. Disse får større plass enn de andre dimensjonene, med bakgrunn i elevenes tekster.

I det siste kapitlet, presenteres mine avsluttende kommentarer.

2 FAGLIG RAMME – TEORI OG FORSKNING

I dette kapitlet redegjør jeg for anvendt teori i oppgaven, og kapitlet er med på å plassere mitt prosjekt inn i den store samtalen knyttet til forskningsfeltet. Som nevnt tidligere så brukes Reidun Tangens doktorgradsarbeid som en del av den teoretiske forankring for mitt arbeid. Hennes skolelivskvalitetsbegrep vies oppmerksomhet i oppgaven fordi dimensjonene i skolelivskvalitet belyser viktige sider av livet i videregående skole. I tillegg til dette benyttes norske forskere som Eifrid Markussen, Thomas Nordahl, Terje Ogden, Erling Lars Dale og Jarl Inge Wærness m/fl. Disse forskerne har vært og er aktive i forskning knyttet til skole, enten det gjelder skoleutvikling, atferdsproblemer eller tilpasset opplæring. Hilde Larsen Damsgaards bøker brukes også i denne oppgaven. Hun har skrevet bøker om skole, og livet i skolen. Elevers skoleliv, samt læreres erfaringer fra skolen blir bredt beskrevet i hennes bøker.

Eifrid Markussen har forsket på frafall i videregående skole, spesielt godt kjent er prosjektet ”Bortvalg og kompetanse” som har endt opp med flere rapporter. Nevnte forskere har jeg valgt å bruke med bakgrunn i deres sentrale rolle i skoledebatten i Norge.

Reidun Tangen, Erling Kokkersvold og Jorun Buli Holmberg har vært opptatt av elever med særskilte bistandsbehov, og elever med sosiale eller emosjonelle problemer, og har i så måte et spesialpedagogisk fokus. Til tross for dette spesialpedagogiske fokus er det mitt valg å bruke disse som teoretisk ramme da de gjennom sitt arbeid også belyser kjennetegn ved de to skoleslagene som gjelder alle elever. Tangen, Kokkersvold og Buli Holmberg har arbeidet med overgangen mellom grunnskole og videregående skole. Dette arbeidet er tematisk relevant i min oppgave.

2.1 En skole for alle.

I NOU 2009:18 refereres Erling Lars Dale i forhold til historiske elementer knyttet til videregående opplæring i 1994. Det nevnes i denne sammenhengen ulike sider av videregående skoles utvikling i Norge, som for eksempel at antall elever som før 1994 søkte seg til videregående opplæring, var færre enn nå. Aasen (1999) skriver at den videregående skolen lenge var å betrakte som et veksthus for borgerskapets privilegerte ungdommer, og at videregående skole dannet oppvekstrammer for ungdom som var fritatt for samfunnsmessige oppgaver.

Dale (2009) beskriver en utvikling i videregående skole som i hans terminologi har gått fra en organisk tilstand til en kritisk tilstand. I hans perspektiv var videregående skole tidligere i en organisk tilstand i og med at den videregående skolen fikk, og rekrutterte elever som var som

skapt for videregående skole. I dette ligger at skolen hadde bestemte forventninger og krav til elevene som startet videregående opplæring. Forventningene til elevene lå implisitt i selve oppmøtet på skolen første skoledag. At man som elev møtte opp i videregående skole fortalte skolesystemet at eleven var vel rustet og godt forberedt på oppgavene i ”gymnaset”. I tillegg lå det implisitt hos elevene en forståelse av, og en aksept for at systemet var styrende for aktiviteten. Både elever og skolesystemet beskrives som fungerende på linje med en levende organisme. Skolen hadde sine oppgaver, og elevene hadde sine oppgaver i en organisk skole. Når alle i den organiske skole passet på å fylle sine forpliktelser, så ville organismen fungere (NOU 2009:18).

Når Dale bruker begrepet kritisk tilstand, så innebærer det at samfunnet har utviklet seg fra å være en skole for noen, til å ha en intensjon om å være en skole for alle. Det kritiske ligger i nettopp dette at skolen har som utgangspunkt å skulle være skole for alle, men at dette prinsippet viser seg vanskelig å realisere. Så er det selvsagt spørsmål om skolen i utgangspunktet aksepterer at endringene finner sted. Den lektorale tradisjonen blir utfordret på mer enn en måte. Den lektorale tradisjonen består i sterkt fokus på fag, og ikke så mye fokus på elevene.

Da retten til videregående opplæring kom, så medførte dette ikke bare at det kom flere elever inn i videregående skole, men også at det ble større variasjon i elevmassen. I og med at alle fikk muligheter til videregående opplæring, så kom også alle slags elever inn i skolen. Dette gjaldt også elever som tidligere ikke hadde gått i videregående skole. Herunder ligger for eksempel elever med svake resultater fra ungdomsskole. Elever med større eller mindre funksjonshemninger enten av kognitiv eller fysisk karakter var tidligere ansett å være et kommunalt anliggende i forhold til arbeid og bolig. Etter 1994 fikk denne elevgruppen på linje med alle andre jevnaldrende rett til et tilpasset skoleopplegg i videregående skole.

I skolehistorien ligger en tradisjonell maktfordeling som sier at skolesystemet har monopol på skoling, og at elev- /studentrollen bør tilpasse seg det gjeldende systemets til enhver tids gjeldende oppfatninger av hva som er rammene. Dette står i forhold til Erling Lars Dales organiske tilstand som er nevnt over (NOU 2009:18). Det gamle gymnaset var i større grad preget av at skolen var kunnskapsformidler, uten nødvendigvis å ha fokus på elevenes læring, eller hvordan elevene opplevde sin skolehverdag. Satt på spissen kan man som Dale (ibid) si at lærerne underviste fag og ikke elever.

I realskolen og gymnaset var det ofte ein annan lærartype enn den dei hadde hatt i folkeskolen, som møtte elevane. Det var den sjølmedvitne og universitetsutdanna lektoren [...] Dei som fekk gå i den høgare skolen, var privilegerte, og det var lektoren sitt arbeid å gjere elevane klar over dette og få dei til å yte ein innsats deretter (Hustad, 2002, s. 17 -18).

Dette sammenfaller med lærerrollen i den ovennevnte lektorale tradisjon. I denne tiden var nok vanskene med frafall eller stryk/ikke vurdert, mindre enn i dag, naturligvis delvis fordi det i utgangspunktet var sterke elever som søkte og gjennomgikk videregående opplæring. I tillegg til å være faglig sterke hadde de stabile hjem, var norskspråklige, hadde godt situerte foreldre med utdanning osv, altså de motsatte rammebetingelsene som mange frafallselever i dag har (Markussen, 2008). Som det fremgår ovenfor, har retten til videregående skole gitt skolesamfunnet nye utfordringer. Retten er ikke en garanti for at elever fullfører og består. I følge Hustad har reform 94 i et kunnskapsperspektiv gjort det meste verre (Hustad, 2002). Han tar i sin bok, ”Skolen som forsvann”, opp den politiske retningen som har vært førende for norsk skole. Slik han ser det, så har flere av reformene i norsk skole hatt fokus på sosial utjevning og inkludering fremfor kunnskapsvekst. Kunnskap har i så måte måttet vike for sosiale hensyn og like muligheter for alle, uansett evnenivå (ibid). Som et kort eksempel trekker han fram Reiulf Steen som i sin tid som nestleder i Arbeiderpartiet mente at organisert differensiering fungerte på samme måte som apartheid. Det betydde at man tenkte at differensiering i forhold til evner og målsettinger ikke skulle kunne gjøres strukturelt og organisert. Altså fikk elever med gode evner ikke lov å gå i egne klasser med optimale utviklingsbetingelser. De svakeste skulle heller ikke få mulighet til å gå i klasser med likestilte. Begge disse elevgruppene, og alle som da naturlig ligger i mellom, skal gå i samme klasse.

2.1.1 Tilpasset opplæring og inkludering.

Lov om folkeskolen fra 1959 tillot kommunene å samle både yrkesforberedende framhaldsskole og gymnasforberedende realskole under ett tak, noe som kom til å bli ungdomsskolen, en niårig enhetsskole. Det innebar at enhetsskolen, den utdanningsmessige plattformen, ble felles for elever som søkte seg til neste nivå i utdanning. De demokratiske verdiene og tradisjonene i Norge har gitt utfordringer i skolen, noe som viser seg ikke minst i forhold til inkludering og tilpassning, som er vesentlige bestanddeler i en skole for alle (St.meld. 16).

Tilpasset opplæring og inkludering er et begrepspar som vi er kjent med fra skolelitteratur og skoleforskning. I forarbeidene til normalplanen for grunnskolen 1970 gis det uttrykk for at en forventning om at skolen skal tilpasse lærestoff i en så betydelig grad som ønsket, bringer skolen i en meget vanskelig konflikt. Her pekes det på utfordringene knyttet til at enkeltelevers evner og skoleforutsetninger skal være ledende for det pedagogiske tilbudet elevene får, samtidig som det skal legges opp til forventninger om at elevene skal nå et minimumskrav i læringsutbytte. Her gis det uttrykk for en kollisjon mellom to elementer som da ikke kunne tenkes å være del av samme helhet. Det kunne altså ikke ses som mulig å ha minimumskrav til elever, når elevene samtidig kunne ha behov for sterk tilpassning i forhold til forutsetninger.

Videre har skolens forhold til tilpasset opplæring endret seg over tid via flere ulike læreplaner frem til i dag. (Forarbeid til normalplan for grunnskolen 1970, s.34 i Dale og Wærness, 2004).

Marit Strømstad har i boken "En likeverdig skole for alle?" (2004) gjort rede for inkludering i skolen. Hun forteller at inkludering for første gang dukket opp i forarbeidene til L97. Inkludering fikk positiv omtale av ulike høringsinstanser. De betonte at tilpasning og planlegging måtte skje innen rammene av en inkluderende skole (ibid). Stortingsmelding nr: 29 (1994 – 95) sier at opplæringen skal søke å inkludere alle elever uavhengig av evner og skoleforutsetninger. Dette gjelder også elever med behov for særlig tilrettelagt og planlagt opplæringsløp (ibid). Norsk skole er en inkluderende skole der det skal være plass for alle, alle skal ha de samme mulighetene til å utvikle sine egne evner, og tilpasset opplæring er et lovfestet prinsipp. Alle har i dag rett til å motta videregående opplæring tilpasset sine egne forutsetninger.

(...) likeverdsprinsippet er vareteke gjennom føresetnaden om at opplæringa skal tilpassast evner, utviklingsnivå og behov hos den enkelte eleven. Det dreier seg altså ikkje om å gi eit likt tilbod til alle, men om tilbod som er likeverdige på den måten at dei tek utgangspunkt der barna og dei unge står. Det krev både individuell tilpassing og lokalt mangfald (St.mld 28 i NOU 2009:18, s. 55).

Har da skolesamfunnet tatt dette innover seg, og maktet å tilpasse seg denne retten som elever har? Individperspektivet er, som vi ser i sitatet over, sterkere nå enn noen gang, og utfordringene for skolen står i kø med tanke på hvordan enkeltelevers rett til tilpasset opplæring skal oppfylles. Man kan vel ikke uten videre slå fast at elever som i dag faller ut av skolen, eller ikke trives på skolen, er elever som tidligere aldri ville søkt videregående opplæring, men det kan være nærliggende å tenke slik. Nærliggende fordi disse elevene tidligere hadde handlingsrom og muligheter selv uten videregående opplæring, og dermed opplevde å kunne ha alternativer til å begynne i videregående skole. Skolen har større bredde innen elevtypologier nå enn tidligere.

Ogden (2005) peker på at mangfold blant elevene forutsetter mangfoldighet. Han fremhever at det kreves større kreativitet og fleksibilitet når det gjelder organisering og gjennomføring av opplæringen, og "kompetente lærere synes å være det viktigste bindeleddet mellom gode ideer og effektiv praksis" (Ogden 2005, s. 18).

To ting synes i denne sammenheng å fremstå som viktige; Læreres ferdigheter og kompetanse innen å variere undervisningsformer og differensiere og elevenes aktive deltagelse i undervisningen.

Dale og Wærness (2004) beskriver viktige elementer i tilpasset opplæring. Dette gjelder ulike nivåer i oppgaver og fremdrift/progresjon, kunnskap om elevenes forutsetninger og evner, organisering av skoledagen, å se læreplanmål i sammenheng med arbeidsplaner, bruk av varierte læringsarenaer og bruk av varierte arbeidsmåter og – metoder.

Tilpasset opplæring er en del av en større sosial kontekst, skolen og klassen (gruppa). Dale og

Wærness (ibid) fremhever i denne forbindelse ulike sider ved den tilpassede opplæringen. En av disse sidene er lærerens ansvar for å etablere et arbeidsfellesskap og bruke mangfoldet i klassen som en ressurs til beste for klassen og for den enkelte elev. En annen side peker på betydningen av at det er et arbeidsfellesskap preget av solidaritet mellom elever. Videre nevner de også betydningen av at lærere ser hver enkelt elev, og at elevene er oppmerksomme på det. Dette er en viktig forutsetning for elevens motivasjon for læringsprosessen.

2.2 En skole i endring.

Skolens kjerneaktivitet er fortsatt undervisning og opplæringsaktiviteter. Kjerneaktiviteten har vært uforandret over mange år. Dette er skolens profesjonelle struktur (Skrtic, 1991 i Ogden, 2005). Rundt denne profesjonelle strukturen ligger skolens materielle og ressursmessige struktur. Dette omhandler skolebygget og dets innhold, i form av administrasjon og organisering i mer formell forstand, det vil si driftssider av skolen.

Krav fra samfunnet utfordrer skolen til endring. Skolen skal utvikle sine egne evner til å drive tilpasset opplæring, og til å møte elever med ulike vansker, det være seg fagvansker eller sosialt relaterte vansker. Ogden (2005) sier at skoler ofte møter endringsbehov, eller forandringskrav, med endringer i den materielle strukturen, og at kjerneaktiviteten dermed i stor grad fortsetter uforandret. Det betyr at den profesjonelle strukturen i liten grad endres og at pedagogene gjør som før. Yrkesutøvelsen endres ikke nødvendigvis selv om rammene gjør det. Organisering av dagen, undervisningsopplegg, bruk av læremidler og arbeidsformer går sin vante gang. Når skolen møter ytre forandringskrav reagerer den heller med å tilsette lærere, opprette grupper, setter i gang prosjekter osv, i stedet for å gjøre endringer i den profesjonelle strukturen. Med andre ord reagerer skolen med en ytre tilpasning mer enn en indre innovasjon og reorganisering (ibid). Damsgaard (2003) mener at denne måten å forholde seg til endring på, bidrar til at skoler fremstår med et godt utviklet immunsystem mot endringer, eller sagt på en annen måte: at skolene fremstår som motstandsdyktige mot endring.

Endringer i praksis hos lærere er et spørsmål om hva som er å tjene på endringene. Et kost- nytte perspektiv kan brukes for å billedliggjøre dette. Hvem tjener på ulike endringer, og hvilken kostnad har endringene?

Ogden (2005) hevder at læreres følelse av mestring og faglige selvfølelse ligger på nytte- siden sammen med at elever eventuelt oppnår bedre resultater. Lærere kan kanskje gjennom andre undervisningsformer oppnå å få frigjort tid til andre oppgaver, eller til mer undervisning.

På kostnadssiden ligger bruk av ekstra tid til å sette seg inn i reformer og nye metode. I tillegg kommer tvil om de nye metodenes kostnadseffektivitet. Nye ting kan virke upraktiske og ikke

realiserbare. Ved siden av dette kan nye metoder eventuelt stride mot egne etablerte verdier, eller syn på elever og pedagogikk.

Damsgaard (2007) eksemplifiserer med prosessorientert arbeid og kriterier for vurdering. Hun hevder at man ikke kan se bort fra at motstand mot en slik arbeidsform kan handle om at en del lærere foretrekker å jobbe på den gamle måten, der lærerens jobb er å kommentere eller vurdere et elevarbeid som avsluttes etter første forsøk. Damsgaard argumenterer for å gi elever kriteriene for vurdering, og mulighet for å jobbe videre med et førsteutkast, for så å kunne levere sitt andre utkast til vurdering med karakter. Det generelle i hennes refleksjon er at selv om en tradisjonell måte å arbeide som lærer på oppleves som lite effektiv, så videreføres tradisjonen. Damsgaards forslag til forklaringer på fenomenet er at dette kan handle om et bevisst valg, eller at det også er et uttrykk for mangel på refleksjon rundt gjeldende praksis.

I tillegg til det kan dette i følge Damsgaard (2003) også handle om motkrefter mot endring. Kanskje har denne motviljen også i seg et element av inkompetanse i forhold til endring. At man simpelthen ikke reflekterer tilstrekkelig rundt egen praksis til å se hva man bør endre. Eller at man ser behovet for endring, men ikke vet hva man kan endre til, og gjøre i stedet.

I forhold til tilpasset opplæring er det viktig å nyansere bildet noe. Jørgen Frost (2009) mener at tilpasset opplæring som begrep har blitt allment akseptert som en styrking av enkeltelevers læringsvilkår. Han sier videre at dette kanskje i stor grad gjelder på papiret og i teorien. Han mener begrepet blir forsvart med bakgrunn i at det fremstår som politisk korrekt, i tillegg til at det reflekterer en humanistisk og demokratisk verdi. Likevel mener han at det er en fare for at dette begrepet skal ta over for og dekke over det faktum at det finnes elever som trenger mer enn tilpasset opplæring, forstått som spesialundervisning. Frost (ibid) hevder at få ser de problemene som tilpasset opplæring som fenomen medfører. Da blir det følgelig en fare for at ansvaret knyttet til disse elevenes opplæringstilbud vannes ut.

2.3 En hegemonisk skole.

Nordahl mener at nyere norsk skoleforskning kan tolkes i den retning at undervisning i skolen er preget av en implisitt material danningsteori. Han utdyper dette ved å referere til Klafki (1996) som fremstiller læring i denne sammenhengen som det å ta opp i seg allerede definert kunnskap og innhold i en form som er helt subjektuavhengig. Dette blir stående i motsetning til Nordahl sitt syn på elever som tenkende, handlende og villende aktører.

Med Klafkis utgangspunkt tillegges elevenes egenvilje eller egenaktivitet liten vekt. Dette vil kunne sees i sammenheng med den lektorale tradisjonen som er nevnt tidligere. Formidling av fagene står i høysetet. Dette vil i en undervisningssituasjon ha den naturlige konsekvensen at det blir sterk grad av lærerstyring da det er lærerne som behersker faget. Nordahl understreker at

dette ikke nødvendigvis må betraktes som negativt eller som et svakhetstegn. En slik undervisningsform er i ulike kontekster helt ok, og kanskje til og med den beste. Det Nordahl ønsker å formidle er ikke at dette er en problematisk undervisningsform i seg selv, men at den kan bli det hvis den brukes på bekostning av variasjon.

Variasjon er med på å gjøre elevaktivitet og -deltagelse mulig. Hvis undervisningen blir for lærerstyrt, blir elevene i mindre grad aktører i sitt eget skoleliv. ”Der faglig hegemoni får en sentral plass, forsvinner lett den helhetlige og nyanserike tilnærmingen” (Damsgaard, 2007, s. 174). Ogden (2005) er inne på det samme, når han sier at en variert elevgruppe, krever variert undervisning.

Nordahl beskriver også statlig reproduksjonsteori i skolen. Han sier at skolen, dens lærere og administrasjon har stor grad av autonomi i forhold til sin egen drift og praksis. Det innebærer at lærere har stor makt med tanke på å definere og velge sin egen form for praksis. Denne makten har også kraft i forhold til å definere avvikene i skolen. Avvikene kan i denne sammenheng forstås som de elevene som av ulike årsaker opptrer utenfor normene. I en slik forståelse blir avvikene forklart med egenskaper eller trekk hos enkeltelever, og ikke med det pedagogiske tilbudet eleven mottar. Vi ser her, som i frafallsforskningen, at årsaker til problemer blir forklart med elevers sviktende bakgrunn eller forutsetninger.

Det betyr at det også er skolen som har myndighet til å definere hva ulike elever måtte trenge av tilrettelegging eller spesialundervisning eller annen type tilpasning, og Skrtic (1991) i Nordahl (2003) hevder at dette gir skolene mulighet til å skjule svakheter ved skolen og det pedagogiske tilbudet.

Ved at skolen har en såpass stor definisjonsmyndighet, blir det i noen grad som å sette bukken til å passe havresekken. Dette kan medføre at for eksempel spesialundervisning blir satt inn der hvor skolen mener en elev er for svak og presterer for lavt, i stedet for at man ser på det ordinære tilbudet, og vurderer hvorvidt dette er godt nok. Skrtic (ibid) mener at det er vanskelig å se bort i fra at skolene har en egeninteresse i å begrense opplæring i en demokratisk tradisjon, fordi skolen gjennom dette kan trues på definisjonsmakt og myndighet. Hvis skolen tillater at handlende og villende elever med skoledemokratiske rettigheter er med på å bestemme, kan skolens posisjon bli svekket. Skolen har ønsket å være monopolister på skolsk epistemologi, altså definere sannhetene i skoleverdenen, og samtidig besitte hensiktsmessige sanksjoneringsmuligheter ved brudd på normene, som skolene bruker både for å regulere og beskytte seg (ibid).

Nordahl (2003) hevder at skolen har et kulturelt og pedagogisk hegemoni. Det betyr at skolen krever og ønsker å ha definisjonsmyndighet både kulturelt, normativt og pedagogisk. Skolen

jobber på ulike måter for å opprettholde og eventuelt styrke sitt hegemoni og sin posisjon. Nordahl trekker videre frem funn fra egen forskning der det sies at det er vanlig at elever med atferdsvansker, eller problematferd blir gitt spesialundervisning i liten gruppe utenfor klassen. Han problematiserer dette, og hevder at det like gjerne her kan være snakk om å beskytte hegemonier i klasserommet, som å skulle hjelpe en elev med eventuelle fagvansker. Hvis eleven skaper trøbbel i klasserommet, så er han eller hun en trussel for lærerens posisjon, og dermed er det best at han eller hun blir tatt ut på gruppe og gitt undervisning der. På denne måten vil læreren kunne beholde posisjonen overfor de andre (Nordahl, 2003).

Denne måten å forholde seg til utfordringer på er kanskje ikke veldig kompatibel med mikroperspektivet i det pedagogiske prosjektet beskrevet av Aasen (1999). Det pedagogiske prosjektet han beskriver, viser til ulike virksomhetsformer som ethvert samfunn må ha et forhold til på makro og mikronivå. Aasen (ibid) beskriver at skolen på mikronivå er en av komponentene i det pedagogiske prosjektet. Kultur er en annen komponent. I skolen skal individet oppleve anerkjennelse samtidig som individets identitet bygges. Hvis skolene gjennom det pedagogiske prosjektet ikke evner å møte barns forutsetninger, så vil dette i liten grad være med på å sikre god kvalitet i barns oppvekst og læringsmiljø. Utdanning er viktig for enkeltmennesker på mikronivå, samtidig trenger et samfunn utdannede mennesker.

Aasen (ibid) anvender tanker fra den tyske sosiologen Ulrich Beck når han skriver om refleksiv modernitet. Den kan forstås som en langvarig definisjons- og revisjonsprosess på individuelt og institusjonelt nivå, som gjør at vi både i eget liv, og i et større fellesskapsperspektiv evaluerer og fornyer oss. At våre rammer for liv til stadighet endrer seg, gjør at vi får større handlefrihet, samtidig som det stiller større krav til hvert enkelt menneske. Vi blir i økende grad utfordret til å ta riktige valg. Dette postmodernistiske synet gjør at vi i mindre grad enn tidligere kan støtte oss til etablerte nasjonale standarder, fordi de simpelthen kanskje ikke lenger eksisterer. Denne endringen skjer også i skolen, og dette utfordrer skolen som har hatt monopol på å være formidler mellom voksenverden og de unge (ibid).

Hargreaves (1996) beskriver også utfordringer knyttet til det postmoderne samfunnet og den postmoderne skolen; At lærerrollen endrer seg og at nye oppgaver blir lagt til uten at noe blir trukket fra. Videre at man endrer og reformerer i så rask takt at det er vanskelig å henge med, og at etablerte metoder for undervisning til stadighet står i kritisk lys. I tillegg blir læreres autoritet trukket i tvil av ”forhandlingsgenerasjonens” elever (Damsgaard, 2007).

2.4 Møter med skolen.

Tangen (1998) beskriver elevers ulike møter med videregående skole. Møter med mennesker kan berøre og berike oss, andre ganger kan møtene medføre krenkelse eller en følelse av uviktighet.

Tangen (ibid) beskriver først det gode møtet med videregående skole som blant annet handler om viktigheten av at elever kjenner noen andre elever fra før. Et godt møte inneholder også en opplevelse av at skolen gir elevene nyttige og ordentlige arbeidsoppgaver, og at disse oppgavene blir presentert og veiledet av vennlige, interessert og greie lærere. Et godt møte inneholder i tillegg opplevelsen av å ha mulighet til å få hjelp når man selv synes man har behov for hjelp, og muligheten for å ha innflytelse på egen skolesituasjon.

Skau (2005) beskriver gode møter som møter der klienter føler at fagfolkene lytter til dem. Skau har undersøkt klienters opplevelser i etterkant av et behandlingstilbud. De møtene som i Skaus undersøkelse gjorde mest inntrykk hos klientene er de møtene der fagfolk forholder seg til klientene med varme og nærhet. Damsgaard sier at det godt kan være tilsvarende mellom lærer og elev (Damsgaard, 2007).

Det vonde møtet preges av den motsatte opplevelsen. Det vonde møtet kan vise seg som en selvoppfylt profeti; At elever gruer seg til å begynne i vgs, og at elevene ikke kommer i klasse med kjente elever. Det vonde møtet med skolen kan manifesteres ved at elever har positive forventninger som ikke går i oppfyllelse, eller negative forventninger som nettopp blir oppfylt. Slike møter oppstår blant annet gjennom opplevelsen av å ikke klare å hevde seg blant de andre elevene, og kanskje i tillegg få gjøre lite av det man liker og mestrer, og gjennom dette få følelsen av å ikke lære noe. Det kan handle om at skolen blir ensformig og kjedelig. Et vondt møte med skolen kan også innebære en opplevelse av at lærere ikke tar undervisningen alvorlig, og at elever ikke vet hva en holder på med eller hvorfor. I tillegg sier Tangen (1998) at elever forteller om såre møter med skolen når lærere ikke vet om eventuelle vansker eleven har med skolegangen, og at læreren dermed ikke tar hensyn til de eventuelle vanskene.

Ved at elever opplever ikke-mestring, så kan de kanskje komme med paradoksale motreaksjoner, som å sabotere, skape uro, skulke eller på annen måte forstyrre undervisningssituasjonen.

Kanskje som et ledd i å skape seg en form for kontroll. Skaalvik og Skaalvik (2007) viser til at skulk kan være en rasjonell reaksjonsform når selvoppfatningen er truet. Også Heggen & Øia peker på behovet for å beskytte selvoppfatningen. De hevder at for noen elever vil fravær kunne tolkes som en rasjonell handling. Ved å trekke seg unna skolens krav, unngår de å mislykkes i egne øyne (Heggen, m.fl. 2005).

Hvis elever opplever at lærere er likegyldige til hvorvidt eleven kommer til undervisning eller ikke, eller om eleven jobber eller ikke, kan dette også bidra til at møtet ikke blir positivt for elever. Haug (2006) sier at det er problematisk at elever kan komme for seint til timene uten at

dette blir reagert på, det handler om skolens troverdighet overfor elevene. De vanskeligste situasjonene er i følge Skau (2005) møter hvor klienter føler seg krenket. Spesielt vanskelig er dette fordi fagpersonene selv ikke ser når de krenker klienten.

Videre beskriver Skau (ibid) likegyldige møter som møter klienter godt kunne vært uten. Hun sier at dette er møter hvor klienter og fagpersoner snakker forbi hverandre.

Det risikofylte møtet innebærer en frykt for at veien videre blir usikker. Veien videre kan forstås som resten av en time, en dag, en uke eller hele året. Det handler om usikkerhet i forhold til alt som ligger frem i tid. (jfr. Tidsdimensjonen under) Her kan det også være usikkerhet i forhold til det som ligger etter endt skolegang, jobb osv. Jo flere risikofylte møter man har, jo mer negativ kan skolen fortone seg. De som overvinner risikofylte møter kan likevel bekymre seg for det neste møtet. Noen tror eller overbeviser seg selv om det blir bedre i morgen eller neste uke. For andre vil neste møte på forhånd være usikkert eller trist og vondt, fordi de allerede har erfaring med negative og risikofylte møter.

Når det ambivalente møtet med skolen omtales, så handler det i denne sammenhengen om elevers behov for tilrettelegging og deres opplevelser av å ha dette behovet. Elever kan synes det er fint at skolen tilrettelegger og tilpasser enten fysisk eller på annen måte, samtidig som dette gir elevene en følelse av å skille seg ut. Elever ønsker ikke å skille seg ut, og noen kan kanskje forsøke å klare seg uten hjelp i det lengste, for å unngå å skille seg ut. Samtidig vil elever kanskje likevel komme til et punkt hvor de må ha hjelp.

Damsgaard (2007) sier at romslige skolemiljøer er gode utgangspunkt for å skape gode møter mellom lærer og elev, også for de elevene som har et liv som kanskje er vanskelig å leve for dem selv, og som samtidig kanskje er vanskelig for andre å forholde seg til.

2.5 Skolelivskvalitet.

Reidun Tangens fire dimensjoner innen skolelivskvalitet har vært med på å danne ramme for analysen. Tangens arbeid er knyttet til overgang inn i videregående skole for elever som søker på særtilkåp. Begrepene har variert; særtilkåp, særskilt grunnlag, og nå heter det å søke med fortrinn. Dette er en mulighet noen elever har, dersom de ikke kan konkurrere på ordinært vis, eller hvis de av ulike grunner har et vesentlig tilretteleggingsbehov som kvalifiserer til spesialundervisning. På denne måten kan de likevel komme inn på et prioritert utdanningsprogram, og dette skal være det eneste realistiske programmet for den aktuelle søkeren.

Tangen (1998) har arbeidet med hvordan disse elevene og deres foreldre har opplevd overgangen inn i videregående skole. Kokkersvold og Buli Holmberg (2000) har arbeidet med et tangerende

tema, nemlig hvordan de to ulike skoleslagene, grunnskole og videregående skole, samarbeider rundt overgangen for elever med spesielle tilretteleggingsbehov. De konkluderer med at det ikke er tilfredsstillende rutiner knyttet til overgangen mellom grunnskole og videregående skole. Som nevnt tidligere gjelder denne forskningen spesielt elever med sosiale, emosjonelle eller kognitive vansker. Overgangen mellom skoleslagene kan også by på utfordringer for andre typer elever.

Skolelivskvalitet er et begrep som omfatter både positive og negative sider av skolelivet. Enten hver for seg eller samtidig, som en ambivalens. Om skolen oppleves på en positiv eller negativ måte, eller som en ambivalens, så er alle sidene en del av opplevd kvalitet for individet. Tangen sier at skolelivskvalitet som begrep ikke har en entydig innholdsdefinisjon. Hun mener begrepet har sin berettigelse som sensitiserende, ikke som et definitorisk begrep. Dette betyr at begrepet har som misjon å gjøre oss sensitive overfor det fenomenet det viser til, i dette tilfellet skolelivskvalitet (Tangen, 1998). Der er igjennom å knytte elevers tanker og opplevelser til dimensjonene at de blir tydelige.

Begrepet skolelivskvalitet rommer disse fire dimensjonene:

- Arbeidsdimensjonen,
- Tidsdimensjonen,
- Relasjonsdimensjonen,
- Kontrolldimensjonen.

2.5.1 Arbeidsdimensjonen.

Tangen hevder med bakgrunn i sitt eget materiale at elever ofte karakteriserer skolegangen som sitt arbeid. Arbeidsdimensjonen handler om hvilke oppgaver elevene har eller hva de gjør i skolegangen sin.

Elevene i Tangens undersøkelse beskriver at det å holde på med noe ordentlig er en positiv side av arbeidsdimensjonen. Elever mener de holder på med noe ordentlig når de lærer noe; når det de gjør faktisk utgjør en forskjell. Dette kan bety at de kan mer når de går for dagen enn da de kom om morgenen. Elevenes opplevelse av nytteverdien i arbeidet kommer tydelig frem. Det handler om at ting er nyttig helt umiddelbart, eller at nytteverdien viser seg senere. Dette kan jammføres med relevansutfordringen i Aasens pedagogiske prosjekt (Aasen, 1999). I dette legger Aasen at det er viktig at elever får innblikk i hva dette har med meg å gjøre, altså i hvilken grad skolen og oppgavene her er relevante for meg. Han beskriver at det er viktig å finne en balanse mellom det

han kaller nærhets- og fremmedhetserfaringer. Nytteverdien kan finnes både her og nå og i fremtiden samtidig.

Når elevene i Tangens undersøkelse sier at det viktig å få holde på med ordentlige ting, så er ikke dette ulikt en del av utsagnene i mitt arbeid. I denne sammenhengen er det også relevant å trekke koblingen mellom til både tidsdimensjonen, og kontroll- og mestringsdimensjonen. Det innebærer at man får holde på med noe ordentlig som man mestrer, og som i tillegg gir mening her og nå, eller som man kan se en fremtidig nytte av (Tangen, 1998).

2.5.2 Tidsdimensjonen.

I dette perspektivet er barn og unges skoleliv tenkt som en akse med fortid, nåtid og fremtid. Skolearenaen er for de fleste, en arena man bruker mye tid på. Det er altså aksens fra begynnelse til slutt som beskrives i denne dimensjonen. Erfaringer og opplevelser- både positive og negative står alltid i relasjon til en eller annen tid.

Elever legger forskjellig innhold i tidsdimensjonen. Det vil si at for en del av elevene så er skolen her og nå en viktig arena, og det er viktig å ha det fint i perioden man går på skole. Andre vil kanskje enten i tillegg til en slik forståelse, eller i stedet for, ha fokus på fremtid, og hvilke muligheter man skaper seg i kraft av å være flittig på skolen. Tangen (1998) favner hele aksens når hun sier at skolelivet leves her og nå, og for fremtiden. Hvorvidt skolen har en egenverdi eller om skolen er et nødvendig gode eller eventuelt onde, for å nå det man vil, er et perspektiv innen tidsdimensjonen. Denne dimensjonen er ikke spesiell for elever eller barn eller unge, men er universell og gjelder for alle mennesker. Hendelser ses i relasjon til tid. Tangen beskriver at elever kan forholde seg forskjellig til tid. En elev kan for eksempel bekymre seg for morgendagen og ut fra disse bekymringene tillegge morgendagen dens innhold. I tråd med dette konstrueres morgendagens innhold slik at det passer inn i bekymringsbildet, som en selvoppfyllende profeti, jfr det vonde møtet beskrevet under punkt 2.4.

Et annet perspektiv er å oppleve og å erfare dagen som den er, og på den måten avdekke dagens innhold i "real time". På denne måten går man dagen i møte ganske forventningsløs, og opplever ikke å bli skuffet fordi forventninger eventuelt ikke går i oppfyllelse.

Markussen (2003) hevder at for noen elever er det det pragmatiske perspektivet som er fremtredende, mens andre vil ha både et nytte- og et lystperspektiv ved fortsatt skolegang. Dette utsagnet er i stor grad forenlig med funn fra denne oppgavens undersøkelser.

2.5.3 Relasjonsdimensjonen

Denne dimensjonen omhandler at et godt skoleliv, i følge Tangen (1998) synes å ha sterk sammenheng med gode relasjoner til en eller flere andre i skolesamfunnet. Dette synet støttes av flere, for eksempel Damsgaard (2007) som beskriver at elevers opplevelser av skolen henger sammen med hvorvidt lærere ser dem og møter dem med respekt og forståelse. Møtet med skolen, om dette blir godt eller vondt, avhenger mye av hvorvidt man opplever gode relasjoner til tidligere, nåværende eller nye mennesker.

Vennlighet og interesse blir tillagt stor betydning for hvorvidt møtet med skolen blir positivt eller negativt. For enkeltelever gjelder denne vennligheten og interessen i møtet med både lærere og medelever. Et positivt og støttende sosialt nettverk henger sterkt sammen med graden av opplevd livskvalitet. Noen elever skaper sin gode livskvalitet gjennom sosiale relasjoner. Det relasjonelle ligger til grunn for å kunne ha det bra. Andre skaper gode sosiale relasjoner gjennom god livskvalitet, altså at man må ha det bra i seg selv, før man etablerer og får utbytte av sosiale relasjoner.

I mitt prosjekt omfatter relasjonsdimensjonen relasjoner elever (venner) i mellom, i tillegg til forholdet mellom lærer og elev. Forholdet elever i mellom er viktig med tanke både trivsel og læringsutbytte. Skaalvik og Skaalvik, (2007) hevder at samhandlingen elever i mellom, kan virke lærings- og mestringsfremmende, samtidig som den er tryggende for enkeltelevens opplevelse trivsel.

Damsgaard (2007) skriver at hvis man som lærer opererer ut i fra en erkjennelse av at hver time teller for elevene, så er det læreres oppgave å legge stor vekt på å møte eleven på det nivå han eller hun måtte være faglig. Dette setter hun i umiddelbar sammenheng med mestring. Læring er i følge Damsgaard nært knyttet til følelse av mestring. Lærerens evne og vilje til å tilpasse opplæringen/undervisningen er derfor avgjørende både for de sterke og svake elevene. For at en lærer skal få til dette, krever det at læreren bryr seg, og er interessert i hvem enkeltelevne er i seg selv.

Damsgaard refererer flere elevutsagn fra elever i niende klasse og vg1 hvor elevene beskriver en god lærer: ”Hun må kunne se meg, skille meg ut fra de andre i mengden.” ”En som forstår seg på barn og unge.” ”En som har tro på elevene sine.” ”En som oppmuntrer elevene til å jobbe”(ibid). Relasjonsdimensjonen fremheves følgelig som en sentral del av opplevd skolelivskvalitet.

2.5.4 Kontrolldimensjonen

Denne dimensjonen omhandler elevenes kontroll over og / eller påvirkning i forhold til egen skolegang. Tangen (1998) beskriver ulike opplevelser av møtet eller møter med videregående

skole. Hun beskriver, som jeg allerede har skissert, det gode møtet, det vonde møtet, det risikofylte møtet og det ambivalente møtet. Mestringsperspektivet blir i denne oppgaven behandlet under og i kontrolldimensjonen.

Både bekymringer for og forventninger til mestring vil kunne være indikatorer på hvilken kontroll eller påvirkningsmulighet elever har i forhold til egen skolegang. Kontrollen avhenger av flere variabler; grad av evne til selvstendighet, skolens tilrettelegging av enkeltelevers vilkår, skolens størrelse med tanke på antall elever pr klasse, pedagogisk plattform, hvor skolen og lærerne generelt sett befinner seg i medbestemmelsesperspektivet, osv. Tangen (ibid) beskriver ulike opplevelser av kontrollperspektivet.

Tre eksempler kan vise dette:

- a) ”en kamp for å få kontroll over situasjonen og makte oppgavene til tross for at det ikke legges spesielt godt til rette.”
- b) ”jeg klarer meg nå, og skal klare meg videre selv om skolen tilbyr meg ganske dårlige vilkår”
- c) ”uansett hvor mye jeg gjør og anstrenger meg, så vil ikke skolen komme meg i møte”

Mestring er et sentralt og naturlig parameter på kontroll over egen skolegang. Mestrer man, kan det bety at man har kontroll. Er det motsatte tilfellet, kanskje som resultat av for eksempel svak tilrettelegging, så kan kontrollen oppleves som mangelfull. Det kan ligge kontroll og mestring i å tilhøre et romslig og inkluderende skole og klassemiljø. At det er lov å prestere forskjellig i skolesammenheng, gir kanskje i tillegg til trivsel, også en følelse av å mestre på sitt eget nivå. Det handler om at det er akseptert å være den som ikke får til uten hjelp, samtidig som det er legitimt å mestre uten hjelp. (Skaalvik og Skaalvik, 2007)

2.6 Overgang mellom skolesystemer.

Kokkersvold og Buli Holmberg skriver i spesialpedagogikk (2000) at overgangen fra grunnskole til videregående skole er et tema som i liten grad har hatt forskeres fokus. Deres artikkel handler om hvordan overgangen mellom de to skoleslagene oppleves for elever som har spesielle tilretteleggingsbehov. Videre sier de at rutiner for overganger mangler.

De deler videre elevgruppen inn i ulike kategorier. Elever med fortrinnsrett, som har rett til å komme inn på et primært valgt grunnkurs (nå vg1) og gråsoneelever med melding til skolen er to grupper de trekker frem. I veilederen til opplæringsloven om spesialpedagogisk hjelp og spesialundervisning sies det at det er viktig at overganger tilpasses eleven. Samarbeidet mellom

kommunen og fylkeskommunen bør også vurderes for å gjøre overgangen mellom grunnskolen og videregående opplæring så god som mulig for eleven. Opplæringsloven inneholder ingen regulering av dette, og det er opp til kommunen og eventuelt fylkeskommunen å avgjøre hvordan overgangen skal gjennomføres (Udir, 2009) I endring i opplæringslovens § 13-3c Plikt for fylkeskommunen til å sørge for rettleiing og kvalitetsutviklingstiltak sies det:

Fylkeskommunen skal etter oppdrag frå departementet rettleie om og medverke til kvalitetsutviklingstiltak som m.a. kan gi god samanheng mellom grunnskole og vidaregåande opplæring. Departementet kan gi nærmare forskrifter om desse oppgåvene.(Opplæringsloven, 2006 § 13-3c)

Det sies ikke her hvem i fylkeskommunen som vil ha dette ansvaret, men at fylkeskommunen skal veilede og medvirke til å utvikle tiltak som kan være med på å sikre overgangen fra grunnskole til videregående opplæring. Endringen sier heller ikke noe spesifikt om hva som ligger i ”god samanheng mellom grunnskole og vidaregåande opplæring.”

Midtlyngutvalget foreslår i sin rapport (Midtlyng, m.fl. 2009) at overgangene mellom ulike opplæringsarenaer kvalitetssikres. ”Utvalget er opptatt av å sikre overganger i utdanningsløpet og foreslår derfor at barnehage- og skoleeiere etablerer rutiner for å sikre overganger og samarbeid mellom barnehage, skoler og lærebedrifter.” (NOU 2009, s.18)

Midtlyngutvalgets forslag styrker Kokkersvold og Buli Holmbergs utsagn om at det har manglet formaliserte rutiner knyttet til denne overgangen, og at det er fornuftig å etablere slike. ”En slik formell rutine bør ansvarsfeste og fordele oppgaver i forbindelse med overgangen, og bør være skriftlige.” (Kokkersvold og Buli Holmberg, 2000, s. 15). Nå, ti år senere er dette stadig ikke på plass. Det er i stor grad opptil hver enkelt fylkeskommune å løse dette. Det betyr at det er stor sjanse for at dette gjøres svært forskjellig.

2.7 Utdanningsvalg, rådgivning og veiledning.

I løpet av grunnskolen har elever gjennomgått undervisning i faget utdanningsvalg eller lignende fag. Dette faget er relativt nytt i skolen. Utdanningsvalg har i læreplanen fra åttende klasse og ut tiende klasse til sammen ca 150 timer, og skal som fag i ungdomsskolen bidra til å skape helhet og sammenheng i grunnopplæringen og knytte grunnskole og videregående opplæring bedre sammen. (Læreplan for utdanningsvalg i Kunnskapsløftet, 2006)

Gjennom flere år med oppmerksomhet og fokus på ”Hva vil du bli?”, så er tanken at elever gjennom utdanningsvalg skal få prøve ut interesser og bli bevisst egne evner og anlegg. Målet er

at dette kan bidra til at flere kan foreta mer kunnskapsbaserte og kvalifiserte valg av utdanningsprogram og fremtidige yrkesmuligheter.

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. Opplæringen i faget skal legge til rette for at den enkelte elev kan få prøve ut og reflektere over sine valg (ibid).

Det er ulike måter å gi denne informasjonen på. For eksempel kan noen elever ha behov for å knytte informasjonen om hvilke tilbud som finnes til noe praktisk. Dette kan for eksempel skje gjennom et besøk ved ulike avdelinger ved aktuelle videregående skoler. I forskrift til Opplæringslova §22-2 sies at "Den enkelte eleven har rett til å få rådgiving om utdanning og yrkesval. Ved overgangen til vidaregåande opplæring skal det leggjast særleg vekt på rådgiving om kva dei ulike studieretningane fører fram til (...). Tilsvarende sier Opplæringslovas §9-2 at elevene i vidaregåande skole "har rett til nødvendig rådgiving om utdanning, yrkestilbod og yrkesval og om sosiale spørsmål."

Elevene skal i forbindelse med overgangen til videregående opplæring gis så fullstendig og faktisk informasjon som mulig om de ulike studieretningene, og i tillegg om mulighetene innenfor de ulike studieprogrammene. I tillegg til dette læreplanforankrede faget, så er det vanlig at rådgivere i videregående skole besøker ungdomsskolene i den hensikt å orientere om ulike valg. Informasjon er et sentralt ledd i å lage god overgang mellom ungdomsskolen og den videregående skolen.

2.8 Tapt og vunnet.

Gjennom reform 94 ble en hel gruppe mennesker i Norge gitt en rettighet. Men både elever og skoler kan likevel mene at de har mistet noe ved at alle har rett til skoleplass. Retten medfører at en del elever som i utgangspunktet har svake evne- og skolemessige kvalifikasjoner også kommer inn i skolen. Norsk skole skal fremstå som inkluderende og skolen skal gi alle elever tilpasset opplæring etter enkeltelevers forutsetninger. Dette kan i sin tur medføre at undervisning blir preget av dette, slik at de sterkeste elevene blir fratatt noen av sine muligheter. I forhold til tilpasset opplæring er dette like problematisk som at de svake elevene mister sine muligheter.

De svake elevene kan altså ha vunnet noe. Samtidig kan det være fare for at de svake elevene ha mistet noe i forbindelse med forståelsen av begrepet tilpasset opplæring. I tråd med Frost (2009) og Skrtic (1991 i Nordahl 2003) er det fare for at skolene kan gjemme elevens behov for spesialundervisning bak tilbudet om tilpasset opplæring. Elevene kan også ha mistet noe ved å

måtte være en del av en teoritung skolegang, med mange muligheter til å oppleve mangel på mestring.

Lærere kan kanskje sies å ha mistet noe gjennom retten til videregående utdanning for alle. Dette vil sannsynligvis variere fra lærer til lærer, og sikkert også i noen grad fra skole til skole. Lærere som har vært vant til å være tradisjonell kunnskapsformidler gjennom forelesningsstil, blir gjennom reformen utfordret på å differensiere sin undervisning ut i fra det faktum at klassene nå ikke er så homogent sammensatt som tidligere. Lærere kan dermed kanskje ha en opplevelse av at de ikke lenger kan operere innenfor den tradisjonelle lektorale opplæringsformen. Lærere med en sterk fagbakgrunn innen sitt område vil kunne kjenne seg fratatt en rolle som ”allviter” og uangripelig i klasserommet. Reformen kan altså ha betydd en posisjonsberøvelse for noen grupper lærere.

Reform 94 bidro til at lærere måtte bli oppmerksomme på at kunnskapen deres ikke lenger er nok i seg selv. Samtidig fordret reformen en evne og aksept for å kombinere kunnskapen med pedagogikk og didaktikk på en helt annen måte, når klassene nå ble mer heterogene enn tidligere. Peder Haug (2006) mener at skolen ser ut til å være best egnet for de gruppene som har tradisjon for å fungere godt i skolen. Hans tolkning av dette er at vi har en skole som ikke i tilstrekkelig grad er tilrettelagt heterogenitetens konsekvenser.

Hustad (2002) sier at lærermodellen frem til Hernes tok over hadde vært en omsorgsfull, men likevel selvstyrt lærer. Han sier videre at menneskene rundt skolen regnet med at lærerne gjorde sitt beste for elevene, og at samfunnet sånn sett nøyde seg med dette. Hustad (ibid) forteller videre hva Hernes tenkte om endring av lærerrollen. Han beskriver at lærerrollen nå ble utsatt for en kontrollmulighet, gjennom at det nå ikke lenger skulle være mulig å lukke døren bak seg på vei inn i klasserommet, uten å forvente å bli kikket i kortene.

Problemet for den enkelte lærer kan bli at posisjonen ikke lenger er så viktig, den posisjonen man har flytt på i år etter år. I tillegg kan autoriteten ha blitt svekket.

Fratas man ”noe”, så er det fornuftig å erstatte dette ”noe” med andre ting. Disse andre tingene kan være, som jeg nevnte pedagogikk og didaktikk. Er det da slik at lærere er motiverte til dette? Etter at de har mistet noe eller hele posisjonen sin? Hvis man gjennom flere år har kunnet være enerådende i klasserommet, og i liten grad har vennet seg til at elever motsier en, kan man ha utviklet en autoritær rolle i klasserommet. Lærere som er vant til en slik undervisningssituasjon, kan oppleve krav om andre, mer elevaktive læringsformer som vanskelige, både fordi de er vant til en annen undervisningsform og fordi de må utvikle en annen relasjon til elever.

Reformen har medført et helt annet behov for personlig kompetanse hos lærere i tillegg til pedagogikk og didaktikk. En endring i utviklingstrekkene i samfunnet gjør at lærerrollen endres,

og skolen trenger ny kompetanse og en ”ny generasjon” lærere. Skolen trenger også lærere som har lang fartstid, kombinert med endringskompetanse og endringsvilje.

Som Aasen (1999) sier så har kompetansetersklene inn i arbeidslivet blitt høyere, og det krever at unge mennesker tar utdanning for å kunne bidra i samfunnet og greie seg selv. Markussen (2006) sier at tallet for elever som kan gå inn i arbeidsliv etter avsluttet grunnskole er synkende. Samfunnet har derfor en del å vinne på å sikre gjennomstrømming av elever i videregående skole. Primærgevingsten ligger i å sikre at så mange som mulig ikke bare kommer seg gjennom, men at elevene fullfører og består, og kommer ut i andre enden med kompetanse i forhold til egne forutsetninger. En videregående skole for alle innebærer rett til opplæring for alle elever. Denne retten er ikke ukomplisert, ikke for elevene, heller ikke for lærerne. Frafallet i videregående skole vitner om at rett til opplæring ikke er en garanti for å fullføre opplæringen. Når frafallet undersøkes rettes fokus i hovedsak mot elevene. Mye tyder på at også forhold i videregående skole bør belyses. Hvordan møter lærerne en heterogen gruppe elever? Hvilken tilrettelegging gjøres for lærere som pålegges endring? Hva kjennetegner skolelivskvalitet sett fra elevenes ståsted? Noe av dette belyses i min undersøkelse.

3 METODE

3.1 Kvalitativt eller kvantitativt?

De to begrepene kvantitativ metode og kvalitativ metode sier mest om type data som blir samlet inn, og noe om dataenes egenart. Kvalitative data kan i liten grad telles, mens kvantitative data, nettopp kan det. Grønmo (2004) sier at dersom data som uttrykkes i form av rene tall eller mengdetermer, kan de karakteriseres som kvantitative. Jette Fog hevdet allerede på syttitallet at kvantitativ og kvalitativ forskning ikke prinsipielt står i et konkurranseforhold med hverandre, men at kan virke utfyllende på og for hverandre. Fog hevder at den ene metoden ikke kan sies å være bedre enn den andre (ibid).

Hovedskillet mellom kvalitativ og kvantitativ tradisjon er i følge Befring (2007) knyttet til hensikten med forskningen. Det vil si hva skal forskningen brukes til, enten underveis eller til slutt.

I vitenskapsfilosofien har det kvalitative fokuset hatt en trang fødsel. Dette handler om at tanker, følelser, opplevelser osv er uttrykk for noe metafysisk, som ikke er tilgjengelig for objektive målinger. Forskning innen naturvitenskapene har vært dominert av kvantitativ metode, og man forsker gjerne på fenomener som gjentar seg og som kan gi samme resultat hver gang man forsker eller registrerer. Naturvitenskapene søker å forklare hendelser og fenomener og sammenhenger gjennom en lovmessighet (Stigen, 1983).

Kvalitativt design kjennes igjen ved at det i stor grad beskriver direkte opplevelser, mer enn registreringer (Befring, 2007). En konsekvens av dette er som nevnt over, at målingen er vanskeligere. Samtidig er resultatene vanskeligere re-testbare. Kvalitativ forskning kan likevel oppfylle vitenskapelige krav blant annet ved hjelp av å være etterrettelig i forskningsprosessen.

Kvantitative undersøkelser har gjerne som fokus å samle inn svært store mengder informasjon som kanskje kan danne et grunnlag for å generalisere resultatet til å gjelde for en hel populasjon. De vanlige instrumentene brukt i kvantitativ metode er, spørreskjema, enquete, survey osv (Befring, 2007). Alle disse er varianter av spørreskjema.

Det kvalitative designet er et fleksibelt design, på den måten at det finnes ulike måter å gjøre undersøkelser på. I et kvalitativt design vil man kunne ha større mulighet til å endre instrumentet underveis i prosjektet. I et kvalitativt design vil intervjuene, tekstene, narrativene etc. være utgangspunktene for å hente inn informasjon. Det er altså dybde og helhetlig forståelse som er hensikten med det kvalitative designet.

Kvalitativ forskning er godt egnet når man er ute etter den helhetlige forståelsen av enkelte

forhold, samtidig som kvalitativ metode gir rom for et dybdykk der dette måtte være av interesse (Befring, 2007).

Det kvalitative designet har gjerne en nærhet til informanter. Dette kan ivaretas via personlig kontakt, brev, mail eller andre måter å kunne komme i kontakt med informantene på (Grønmo, 2004). I et spørreskjema er ikke dette aktuelt i det hele tatt. Der kan skjemaet bli distribuert til et gitt antall mennesker, og de svarer på dette for seg selv, og ingen relasjon er nødvendig.

Et kvalitativt arbeid åpner også for å gjøre analyser underveis, og derav kommer fleksibiliteten inn i bildet. Det hermeneutiske perspektivet kommer inn her. Wormnæs (2004) hevder at det innen en hermeneutisk tradisjon ligger en forforståelse til grunn for vår forståelse. Med dette mener han de meninger og oppfatninger vi på forhånd har i forhold til det eller de fenomener vi skal forske på. Ulike tilnærminger innenfor kvalitativ forskning har det til felles at de har en fortolkende tilnærming til de innsamlede data. Forståelse og fortolkning står sentralt innenfor hermeneutisk forskningstradisjon. Her vektlegges fortolkning av utsagn, og man kan ha fokus på dypere meningsinnhold enn det som umiddelbart er innlysende (Wormnæs, 2004).

En hermeneutisk tilnærming vektlegger at det ikke eksisterer en egentlig sannhet, men at fenomener kan leses og fortolkes på forskjellige måter. For å få tak i den dypere meningen, må budskapet forstås i lys av helheten og helheten i lys av delene. Det er gjennom å pendle mellom helhet og del at man kan oppnå en dypere forståelse av det fenomenet som studeres (ibid). En hermeneutisk tradisjon legger derfor en videre ramme for forståelsen til grunn. Hermeneutikken legger stor vekt på forskerens forståelse av intensjonene hos aktøren. Forskeren forsøker så langt mulig å se bort fra egne kunnskaper og forforståelser (Kvale, 2001).

3.2 Mitt metodevalg.

Jeg har i min oppgave hatt en stor gruppe informanter. Til tross for stort antall informanter er prosjektet kvalitativt, fordi jeg har ønsket å komme litt nærmere inn på hver enkeltelevs opplevelser. Man kan si at min oppfatning er at man kommer nærmere inn på en elev gjennom hans eller hennes skrevne tekst, enn gjennom kryss på et skjema. Ett kvalitativt fokus medfører et dypere dykk i enkeltindividets fortellinger, i mitt tilfelle tekstene elevene har skrevet. En fordel med å samle inn tekster er at informasjonen allerede er transkribert av informantene selv. Ved intervjuer samler det seg opp en vesentlig og tidkrevende jobb knyttet til nettopp transkribering. Denne jobben slapp jeg. Samtidig gir skrevne tekster mulighet til et større antall informanter. Flere tekster gir mulighet til å belyse flere aspekter av elevens erfaringer.

Mitt prosjekt består av to undersøkelser. Den første undersøkelsen ble foretatt blant tiendeklassinger ved to ungdomsskoler. Samtlige elever ved de respektive skolers tiende trinn ble

forespurt om deltagelse. Den neste undersøkelsen foregikk blant de samme elevene etter at de hadde begynt i første klasse på videregående skole. Ca halvparten av respondentene i tiendeklasse svarte også i undersøkelse to. Undersøkelsene har fokus på og gir informasjon om det jeg intenderte å innhente data om. Informasjonen i begge undersøkelser ble innhentet i form av tekster.

I og med dette relativt store antallet informanter ble spørreskjema vurdert som verktøy for informasjonsinnhenting. Valget ville i så fall være ganske tradisjonelt og trygt. Man ville fått ut statistikker som ville kunne fortelle det som statistikker forteller. Dette ville da falt under kategorien kvantitativ datainnsamling. Befring (2007) skriver at spørreskjema primært er egnet for å samle inn mye data fra en stor gruppe informanter. Mitt utvalgs størrelse skulle kanskje tilsi at spørreskjema var veien å gå, men valget falt på tekster fra elevene.

Valget om å be elever skrive tekster ble tatt med tanke på de individuelle opplevelsene elevene har av sin opplærings situasjon og deres personlige tanker om dette. Kanskje kan man si at ut fra hvordan spørsmålene til elevene var stilt, var dette intervjuer uten intervjueren tilstede.

Kvalitativ metode fokuserer på utvalgte hendelser og handlinger (Grønmo, 2004). Befring (2007) sier at kvalitative data ofte er et resultat av deltakende observasjon, åpne intervjuer eller skriftlige fremstillinger. En kvantitativ eller kvalitativ forundersøkelse kan brukes for å kartlegge et fenomen før en hovedundersøkelse, slik at resultatene fra en slik undersøkelse kan danne grunnlag for en mer dyptgående intervjuundersøkelse og lignende. På denne måten kan man som forsker spare seg for mye arbeid ved å la informasjonsfeltet gi indikasjoner på hvor forskerens fokus bør ligge i en intervjuundersøkelse. På en måte er det litt dette som har foregått i dette prosjektet, hvor en kvalitativ undersøkelse i tiende klasse ga utgangspunkt for en ny kvalitativ undersøkelse i videregående skole.

3.3 Vitenskapelige krav

Sentrale krav innenfor forskning er intersubjektivitet, validitet og reliabilitet.

Intersubjektivitet betyr ”mellom subjekter”. I begrepet intersubjektivitet ligger det en mulighet til etterprøvbarehet. Det betyr blant annet at forskningen må være dokumentert for at andre skal kunne sette seg inn i og forstå hvordan jeg har jobbet og hvilke forutsetninger som kan ha vært med på å påvirke prosess og resultat. Det vil si at man som forsker skal være nøyaktig og ærlig i formidlingen av sin fremgangsmåte, sitt metodevalg, sin forforståelse osv, slik at andre forskere skal kunne gå i ens fotspor. Befring (2007) sier det er viktig å legge til rette for en eller annen form for intersubjektiv kontroll.

Kvalitativ metode er vanskelig håndterbar med tanke på intersubjektivitet fordi det ikke finnes

standardiserte metoder eller teknikker, og dette stiller store krav til forskerens evne til å gjøre rede for sin fremgangsmåte og prosess. Man kan heller ikke stille krav om etterprøvbarehet i form av like resultater når man studerer kvalitative fenomener. Likevel er kravet om å gi andre innblikk i forskningen sentral.

I min oppgave har jeg forsøkt å ivareta kravet om intersubjektivitet ved å være etterrettelig gjennom å beskrive utvalget, instrumentene som er benyttet, hvordan samtykker er innhentet og hvordan anonymitetskravet er håndtert. Gjennom dette gir jeg andre mulighet til å vurdere egen fremgangsmåte. Dette gir andre innsyn, samtidig som det i tråd med Befring (ibid) legger til rette for å vurdere påliteligheten i prosjektet.

Kravet om validitet betyr at forskningsprosessen bør preges av at man har undersøkt og gjort funn innenfor det området man har sagt at man skulle undersøke (Wormnæs, 2004). Mitt materiale blir diskutert i forhold til aktuell teori og forskning. Det kan være at man må underbygge ved hjelp av andre tilleggsundersøkelser, for at resultatet fra egen undersøkelse skal fremstå om valid og til å stole på.

Mine resultater ligger ofte svært tett opp til andre forskeres resultater, og dette indikerer at jeg har truffet i undersøkelsene. Jeg har fått resultater innenfor det området jeg ønsket å undersøke, og dette indikerer at undersøkelsene er valide i henhold til problemstilling. Man vil kunne bruke mine resultater til å sammenligne med andres, og på denne måten få mulighet til å vurdere validiteten. Mine resultater kan også sees på som kompletterende i forhold til annen forskning. Skulle mine resultater vist seg å være forskjellig fra andres, betyr ikke dette nødvendigvis svak validitet. Det kunne i så fall i større grad avspeile at dette er et kvalitativt prosjekt, og at det som nevnt ikke kan avkreves like resultater ved etterprøvbarehet. At det vitenskapelige kravet om validitet er der, medfører et skjerpet fokus, og skal også kunne gi indikasjoner på hvorvidt forskningen og dens resultater er til å stole på. Dette fører meg videre til begrepet reliabilitet.

Reliabilitet (eng. reliabel) betyr i hvilken grad noe er til å stole på. Wormnæs definerer reliabilitet slik: ”At et resultat er reliabelt, vil si at det er pålitelig, riktig, sikkert, til å stole på.” (Wormnæs, 2004, s. 61) Kan resultatet anses som pålitelig? Det er et vitenskapelig krav til forskning at både resultater og prosess er til å stole på. Halvorsen (1993) nevner eksempler på reliabilitetstesting. For eksempel kan to forskere foreta uavhengige målinger på samme tidspunkt. En forsker kan foreta måling på to ulike tidspunkter eller, at en forsker spør om det samme to ganger i samme intervju. Som det går frem gjennom oppgaven, ser man at jeg har lagt vekt på å vise til eventuelle svakheter og misforståelser. Man skal på linje som innenfor kravet om intersubjektivitet vise til eventuelle feilkilder, eller variabler som kan ha påvirket resultatet i en eller annen retning. Man kan se min forskning opp i mot annen forskning omkring samme tema, dette vil bidra til å sikre prosjektets reliabilitet.

Gjennom å gjøre min fremgangsmåte og prosess tilgjengelig for andre, så muliggjør jeg at andre kan gå i mine fotspor, og vurdere påliteligheten i undersøkelsen.

3.4 Utvalget

Etter henvendelser til to ungdomsskoler i kommunen jeg bor i, fikk jeg anledning til å komme på besøk til skolene og presentere mitt prosjekt for teamene for de respektive tiendeklassene. Begge teamene sa seg positive til prosjektet og ville stille opp med hjelp til innhenting av samtykke og til innsamling av tekstene. I tillegg til møte med lærerteamet og ledelsen, møtte jeg også alle de aktuelle elevene ved de to skolene. Jeg presenterte temaet og problemstillingene, og ga elevene anledning til å spørre hvis noe var uklart.

Tekstene fra tiende klasse ble i hovedsak forfattet på skolene, mens vg1-tekstene ikke ble skrevet på skolen. Lærerne ved ungdomsskolene delte ut og samlet inn samtykkeskjemaene og tekstene. Mitt utvalg er rekruttert som frivillige, og kan ikke sies å være representativ for andre enn seg selv. Deltagelse har hele tiden vært frivillig, og samtykker er innhentet både fra foreldrene og elevene selv. Halvorsen (1993) skriver at selvseleksjon er et ikke-sannsynlighetsutvalg ”Utvalg ved selvseleksjon innebærer at enhetene selv avgjør om de vil være med i utvalget eller ikke. [...]” (Halvorsen, 1993, s. 102)

Utvalget i den første undersøkelsen er to hele tiendeklassetrinn ved to ungdomsskoler. (100 tekster.) Ca. halvparten av disse svarte også i andre undersøkelse. (45 tekster.)

Undersøkelsen ved vg1 er foretatt ved en stor videregående skole, hvor antall elever er mellom 1000 og 2000 elever. Tre årskull med ungdommer fra lokalsamfunnet befinner seg på et og samme sted på dagtid. I tillegg er dette skole også for elever utenbys fra. Elever fra andre byer og steder har søkt seg til denne skolen med bakgrunn i studieprogrammer som ikke finnes der de bor.

3.5 Undersøkelsene.

Tekstene som kom inn i den første undersøkelsen var av varierende kvalitet og omfang. Noen av tekstene var så nær et ja eller nei svar som man kan komme ut i fra hvilke spørsmål de skulle svare på, andre tekster var gjennomarbeidede og reflekterte. Den første undersøkelsen inneholdt følgende spørsmål:

Hva tenker du om å skulle begynne på videregående skole?

Hva gleder du deg til ved å begynne på videregående skole?

Er det noe du gruer deg til ved å begynne på videregående skole? Kan du forklare hva?

Hva synes du er kjennetegnet på en god skole?

Den andre undersøkelsen ble gjennomført da elevene var blitt elever i videregående skole. Før denne undersøkelsen fant sted ble instrumentet prøvd ut på seks elever fra vg1. De fikk spørsmålene til besvarelse, og vi gikk gjennom svarene sammen. Der hvor elevene hadde forstått spørsmålet annerledes enn det var ment, ble det gjort endringer i spørsmålstillingen, slik at instrumentet skulle være med å sikre validiteten. Metodisk fungerte verktøyet etter hensikten. Tekstene fra denne undersøkelsen var vesentlig lengre enn tilsvarende fra tiende klasse. Elevene hadde generelt stor bredde i svarene sine, samtidig som de viste en dybde i forståelse og evne til å beskrive opplevelser nært og troverdig.

Denne undersøkelsen inneholdt følgende syv spørsmål:

Hvordan har du opplevd overgangen fra ungdomsskolen til videregående?

Hvordan trives du i videregående skole?

I hvilken grad opplever du faglig mestring?

I hvilken grad opplever du å ha kontroll over din egen skolesituasjon?

Hvordan opplever du forholdet til medelever?

Hvordan opplever du forholdet ditt til lærere?

Hva mener du kjennetegner en god skole?

I undersøkelsen i videregående skole fikk jeg inn ca 45 tekster. Disse tekstene blir sammenholdt og diskutert med funn i fra tekstene fra tiendetrinnene, samtidig som de blir analysert og drøftet mot aktuell teori.

3.6 Vurderinger og dilemmaer knyttet til samtykker.

Befring (2007) sier at det er et etisk basert krav at alle skal samtykke i deltakelsen på et fritt og informert grunnlag. Informasjon skal være forståelig. Før undersøkelsen i ungdomsskolen fikk alle aktuelle elever, til sammen 160, et orienteringsskriv med seg hjem til gjennomlesning og underskrift. Dette for at elever og foreldre i ro og fred skulle få lese gjennom og ta stilling til hvorvidt de ville delta eller ikke. Skolene sto for innsamlingen av så vel tekster som samtykker. Jeg mottok begge deler fra skolene. Til sammen var det 100 tekster fra tiende klassene der samtykke også forelå. Ingen foreldre eller foresatte ble spurt om bakgrunn for at samtykke ikke ble levert. Det kan være mange forklaringer på at de ikke samtykket i å delta. Forklaringer kan gå på elevens eget ønske om ikke å delta, eller foreldre og foresattes ønsker om ikke-deltagelse. Til tross for forsikringer om forskriftsmessig oppbevaring av materialet, kan det være at foreldre ikke følte seg sikre på at materialet ikke kunne komme på avveie. Uansett må man respektere at elever og foreldrene ikke ønsker å delta i prosjektet. I informasjonsskrivet ble det sagt at jeg av hensyn til at det skulle være to undersøkelser trengte at elevene skrev navnet sitt på tekstene. Dette ble gjort utelukkende for at jeg skulle finne elevene igjen i videregående skole. Tekstene er derfor ikke anonyme for meg, men tekstene er anonymisert i det videre arbeidet. Dette er klart presentert i informasjonsbrevet deltagerne fikk. Jeg har der hvor tekstene referer til en bestemt ungdomsskole ved navn byttet navnet ut med ordet ungdomsskole. Utsagn som var sporbare er utelatt, eller omskrevet for anonymiseringens skyld. Dette kunne være utsagn som i utgangspunktet virket til å være harmløse, men som informantene hadde rett til at ble anonymisert likevel. Det er ikke opp til forskeren å velge hva han vil anonymisere og ikke.

Mitt fokus i dette prosjektet har ikke vært å kunne uttale meg om en populasjon, dermed er ikke temaet representativitet aktuelt i denne sammenhengen. Det jeg kan uttale meg om er de innsamlede tekstene fra tiende klasse og vg1.

3.7 Analysen.

I bearbeidingen av tekstene fra ungdomsskolen blir drøftinger og diskusjoner ikke vektlagt fordi resultatene herfra på mange måter danner grunnlaget for undersøkelsen i vg1. Undersøkelsen i tiende klasse er følgelig deskriptivt presentert. Tekstene fra videregående skole blir drøftet og diskutert i forhold til aktuell teori. Disse valgene er gjort for å forsøke å skape et før og etter bilde, samtidig som det er sammenfallende teori, og derfor drøftes det bare i forhold til undersøkelsen i vg1.

Da analysejobben startet etter at tekstene i første undersøkelse var ferdig innsamlet, bestemte jeg meg for å kategorisere tekstene i forhold til hvilket innhold de hadde. Jeg hadde da ikke en teoretisk ramme til bruk for denne kategoriseringen. Kvale (2001) beskriver meningsfortetting,

og det var slik jeg arbeidet med tekstene. Da jeg meningsfortettet, leste jeg tekstene flere ganger for å få følelse av helhet. Etter dette bestemte jeg meg for at noe for eksempel så ut til å handle om relasjon. Slik vokste en kategori frem, og jeg kunne gå videre med å finne budskapet i denne kategorien.

Tekstene fra den første undersøkelsen ble nummerert for å kunne finne raskt tilbake til ulike utsagn ved hjelp av et nummer. Jeg forholdt meg til en og en kategori av gangen. I og med at en del av utsagnene inneholdt utsagn som handlet om flere ting på en gang, kunne de leses og forstås på flere måter. Av hensyn til oversikten og presisjonsnivået valgte jeg å markere utsagn i forhold til en og en kategori av gangen. Dette medførte naturligvis at alt materialet måtte gå gjennom en rekke ganger. Det ble også slik at jeg flyttet noen utsagn til en annen kategori etter hvert, fordi dette forekom mer riktig. Alle utsagnene sto også i hver sin tekstmessige kontekst, og det var hele tiden viktig å bruke utsagnene så nær opptil det jeg etter beste skjønn mente at elevene hadde ment med utsagnene sine. Dette for ikke ”å dra dataene etter håret” for at de skal passe inn i en sammenheng. Redelighet innen forskning innebærer blant annet å la data tale for seg, og ikke endre datagehalt for at det passer inn i hypoteser eller problemstillinger.

Gjennom denne jobben ville jeg kunne velge en eventuell vektning av kategorier i forhold til oppgaven min, og i forhold til den andre undersøkelsen som skulle ut i november. Med vektning mener jeg å rette undersøkelsen spesifikt mot et bestemt fenomen. Jeg hadde bestemt meg for ikke å vekte for mye i første omgang, i og med at jeg på den måten risikerte å miste en del viktig informasjon fra andre informasjonsinnhenting. Målet har hele tiden vært å få tilgang til elevers selvrapportering, empirisk orientert og fenomenologisk vinklet. Dette i tråd med det subjektive og psykologiske perspektivet på livskvalitet i skolen.

Tekstene fra elevene i videregående skole gjennomgikk en tilsvarende bearbeiding, samtidig som analysen av disse tekstene ble satt inn i den store samtalen ved hjelp av drøfting og teori.

I analysejobben bestemte jeg meg for å bruke Reidun Tangens tidligere beskrevne fire dimensjoner i skolelivskvalitet for kategorisering av utsagn, fordi hennes dimensjoner danner en meningsfull ramme for mitt materiale. Skolelivskvalitet er et begrep som først og fremst forstås, og får innhold når det sammenholdes med elevenes beskrivelser av sin skolegang.

3.8 Metodebetraktninger.

Undersøkelsen i videregående skole strakk seg over lang tid, og årsaken til dette var primært at det var vanskelig å få kontakt med respondentene. På den ene siden er det usikkert om jeg faktisk klarte å komme i kontakt med alle som var aktuelle, og på den andre siden så kan det hende at de ikke ønsket å bruke tid på undersøkelsen og svare på spørsmålene til tross for at de tidligere hadde samtykket til å følge opp i vg1.

3.8.1 Forsøk på kontakt via mange kanaler.

Mail: Jeg brukte flere kanaler for å komme i kontakt. Primært fikk jeg mailadressene som elevene hadde brukt da de søkte videregående opplæring. Skolen var behjelpelig med å fremskaffe disse adressene slik at jeg kunne kontakte elevene en og en pr mail. Mail er ikke et helt pålitelig medium i og med at ungdommer opererer med mer enn en adresse, og kanskje har en offisiell adresse som brukes når noe viktig skal skje, og en eller flere adresser til venner og digitale samfunn. I alle fall fikk jeg problemer med å nå elevene via denne kanalen, og jeg valgte derfor å skaffe meg tilgang til It`s learning som er skolens digitale læringsplattform.

It`s learning: Skolens IT - ansvarlige hjalp meg med å få tilgang, og etter et kjapt kurs var jeg i stand til å kontakte elevene via denne kanalen. Umiddelbart fikk jeg da en del flere svar, men ikke tilstrekkelig mange. Også her var problemet for meg å vite om meldingen hadde kommet frem, da jeg bare i noen grad fikk svar fra elevene. Kanskje hadde meldingen kommet frem, men at de unnlot å svare av ulike årsaker. Jeg valgte da å kontakte kontaktlærerne til hver enkelt elev som ikke hadde svart på undersøkelsen.

Kontaktlærere: De lærerne som ville hjelpe meg å komme i kontakt med aktuelle informanter, fikk papirutgaver av undersøkelsen og leverte disse til elevene. Elevene skulle da levere tilbake til meg etter at de hadde besvart. Dette viste seg å fungere bare delvis. Flere av lærerne vegret seg for å ta i dette, fordi de opplevde det som merarbeid. De som var positive, ga uttrykk for at dette ville de gjerne bidra til. De så det som viktig at elevene bidro til denne type forskning, og i tillegg fikk innsikt i hvordan ulik forskning foregår, og at forskning faktisk er med på å forme fremtiden. Disse lærerne kom tilbake til meg med tekstene selv, i lukkede konvolutter som elevene hadde fått ved siden av undersøkelsen. På denne måten fikk jeg tak i 8 av 24 utleverte skjemaer.

Det ble en lang periode med innhenting av informasjon, og det opplevdes vesentlig tyngre enn jeg hadde forventet. Årsakene til at elevene ikke svarte vites ei. Ingen av de som ikke ville svare eller delta begrunnet dette. To elever sa at de ikke ville bidra. Disse elevene fikk naturligvis tilbakemelding om at de selvfølgelig sto helt fritt til å trekke seg.

3.9 Kritik

Jeg har valgt å inkludere alle hundre tekstene fra første undersøkelse, til tross for at jeg har 45 tekster fra vg1. Det betyr at jeg kunne sporet opp de 45 tekstene fra samme elever i tiende klasse, og utelatt de resterende 55. Dette kunne vært gjort med tanke på å presentere et noe mer nøyaktig før- og etterbilde. Valget om å inkludere alle er basert på et ønske om bredde av informasjon, som grunnlag for andre undersøkelse. Knyttet til undersøkelsen i vg1 ble elevene bedt om å beskrive sine muligheter til å påvirke sin skolesituasjon, hvordan de jobber, hvem de jobber med

osv, kort sagt i hvilken grad de opplever kontroll på egen skolegang. Selv med støtten som elevene fikk, er funnene herfra usikre.

I dette legger jeg at begrepet kontroll, for elevene, høyst sannsynlig har en annen valør, og brukes i elevverdenen i større grad om læreres mulighet til å kontrollere elever. Kanskje er elevene usikre på hva det spørres etter? Elevene kommer fra en lærerstyrt grunnskole, og har kanskje ikke i særlig grad reflektert over deres mulighet og rett til å påvirke egen skolesituasjon? Dermed blir det kanskje et rart spørsmål å svare på. Sitatene viser at det er alle grader av kontrollfølelse i materialet. Helt i fra utsagn som sier at eleven ikke har så god kontroll, og til utsagn som sier at eleven har god kontroll. Det ser altså ut til at elevene har svart på spørsmålene ut i fra opplevd egen kontroll, og ikke lærerkontroll. Innenfor dette fylles hele spennet med ulike utsagn i forhold til opplevd kontroll.

Med tanke på de tekstene jeg fikk tilbake via ”kontaktlærerkanalen” så kunne jeg kanskje fått inn flere tekster ved å ha samarbeidet tettere med lærerne. I og med at elevene i vg1 er spredd over en hel skole og over til sammen 12 studieprogram så ville dette for meg medføre kontakt med over 25 lærere, derfor gikk kontakten på mail, og jeg oppnådde at 8 av 24 elever leverte tekster, tekster jeg kanskje ellers ikke ville fått i det hele tatt.

En svakhet knyttet til at lærerne samlet inn tekstene er at det er fare for at elever kan være usikre på om lærerne får tilgang til tekstene de har skrevet, og at noen elever derfor lot være å levere i frykt for at lærere skulle lese hva de hadde skrevet. Dette var ikke samme problem i tiende klasse, da disse elevene var ferdige med sitt forhold til både lærerne og skolen, og kanskje kunne føle en større frihet til å beskrive både positive og negative sider.

I forhold til siste den undersøkelsen kan det tenkes at jeg ville fått et større antall respondenter dersom jeg hadde stilt færre og åpnere spørsmål. Spørsmålene de fikk var i noen grad styrende, og dermed begrenses elevenes mulighet til å skrive ting som eventuelt opptar dem, men som faller utenfor spørsmålsstillingen. Valget om å stille konkrete spørsmål ble tatt med bakgrunn i erfaring som tilsier at elever synes det er lettere å svare på tydelige spørsmål. I fortsettelsen av dette resonnementet valgte jeg å gi støtteinformasjon for å vise elevene hva jeg mente med hvert spørsmål. Når valget i begge undersøkelser falt på skrevne tekster, så medfører dette at elever med lese- og skrivevansker kanskje vegret seg for deltagelse. Det er også grunn til å rette kritisk lys på at det er mulig at det er sterke elever som har svart i vg1. I og med at presset er større i vg1, kan det være at elevene som har svart i vg1 er de som i størst grad evner å disponere tid, har mest innsikt i egen skolegang, er mest opptatt av skolen osv. Når det er sagt, så viser tekstene ingen slik tendens, snarere tvert i mot. Det ser ut til at hele elevspekteret er representert.

Kanskje kunne undersøkelsene vært gjennomført ved hjelp av intervjuer som verktøy, enten intervju med en og en elev, eller i fokusgruppeintervju. Det er ikke så godt å si hva som ville gitt

mest eller best informasjon. Ut i fra resultatene jeg har fått ser jeg at undersøkelsene mine har foregått slik jeg ønsket de skulle foregå, selv om, som jeg har nevnt tidligere, gjerne ville hatt flere svar fra vg1 elevene.

4 PRESENTASJON AV DATA FRA TIENDE KLASSE

I dette kapitlet vil jeg presentere empirien fra prosjektets første undersøkelse. Empirien blir presentert i underkapitler. Noen av disse starter med sitater fra materialet, og andre underkapitler starter med en kort innledning til stoffet som blir omtalt. Jeg vil i denne delen presentere empirien på en deskriptiv måte. Drøfting og diskusjon kommer jeg tilbake til i presentasjonen av data fra undersøkelsen i vg1.

Elevene har vært innom mange sider av det å glede og grue seg til videregående skole, og forventningene er i så måte sammensatte. I det følgende kommer presentasjon av de ulike områdene elevene har berørt i sine tekster. Områdene innebefatter temaer som venner og jevnaldrende, lærere og lærerroller, bekymringer og forventninger til de ulike fagene i videregående, og øket mengde belastning.

4.1 Venner og nettverk.

I tekstene fra tiendeklassingene kommer det frem at de fleste av elevene selv mener at de har et godt og stort nettverk i ungdomsskolen og tiende klasse, og at de er spente på hvordan dette vil bli i videregående skole. Ganske mange skriver at de ser frem til å komme til videregående for å utvide sitt sosiale nettverk og bytte ut noen relasjoner. Materialet viser at vennerelasjoner og forhold til jevnaldrende har ulik valør for ulike elever. Noen er opptatt av å komme i klasse med noen de kjenner, noen ønsker å utvikle nye relasjoner og andre er opptatt av å dele interesser med venner og medelever.

4.1.1 Dele interesser med noen.

Flere av respondentene forteller at de gleder seg til videregående skole, fordi de da vil få tettere kontakt med elever som de har en relasjon til fra tidligere, eller fra andre arenaer. Relasjoner fra idrett og foreningsmiljø går igjen. Noen forteller at de er med i organisert idrett, slik at de følger ulike treningsopplegg og gjennom det har dannet seg subsidiære nettverk ved siden av skolen. Elever uttrykker dermed at de gleder seg til å begynne på videregående skole, med tanke på å få være sammen med ungdommer som har samme interesse som dem selv, og som de kjenner fra før via andre kanaler.

En av elevene uttrykker det slik: ”Jeg gleder meg veldig til å begynne på idrett, og selvfølgelig være med resten av vennene mine som jeg ikke går på trinn med nå.” Denne eleven gleder seg dermed til å begynne på skolen hvor disse vennene blir tilgjengelige også på skolearenaen.

Andre er opptatt av å kunne dele faglige interesser med venner. En skriver: "Det blir morsomt å endelig studere det man faktisk vil, og gå sammen med de som har samme interesse for dette som deg." Valgfriheten i forhold til kursvalg fremstår som viktig hos flere av elevene. De forteller at å kunne velge interessefelt og med dette også få bonusen knyttet til et faglig fellesskap er viktig for dem. En uttrykker det slik: "Synes det blir gøy å starte på videregående, der kan vi velge hvilken linje vi vil gå på og da kommer man sammen med noen som har noe like interesser som deg."

4.1.2 Bekymringer for ensomhet og sosial isolasjon.

Andre beskrivelser fra tiendeklasse er at de selv er usikre på kvaliteten og robustheten av sitt eget nettverk og vennerelasjoner i skolen. Kommer relasjonene til å vare ut av ungdomsskolen og inn i videregående skole?

Jeg er redd for at jeg kommer til å gjøre et feil inntrykk, slik at jeg blir venneløs, eller at jeg blir stempla som en teit og rar person, en person som ingen gidder å henge med. Jeg gruer meg til å forlate vennene og ikke se de fjesene som jeg er vant til å se hver skoledag. Jeg gruer meg til å forlate bestevennen min, og lette etter en ny bestevenn, noe som jeg ikke vill i det hele tatt.

I materialet ligger en rekke uttalelser som peker på at elevene tenker på og bekymrer seg i forhold til at venner skal bli borte for dem, og at de på den måten mister venner og står i fare for å bli alene.

Noen har ganske store og alvorlige bekymringer rundt å miste vennerelasjoner. En elev skriver at det er: "Skummelt å tenke på at de som står deg nærmest nå kanskje vil forsvinne ut av livet ditt når du starter på hver deres skole / linje."

En annen elev uttrykker det slik: "Ellers prøver jeg å bygge meg opp minst mulig med forventninger i frykt for at de ikke vil bli innfridd." Vedkommende beskytter seg noe når han/hun beskriver sin bekymring for venneløshet, ensomhet og frykt for å oppleve sosial isolasjon på skolen. Eleven ønsker ikke å ha så mange forventninger til hvordan det skal bli, kanskje med tanke på å unngå skuffelse?

En del elever bekymrer seg for at videregående skole blir en arena hvor man kan bli eller føle seg alene. Dette beskriver elevene at har med både skolebygget i seg selv å gjøre, at det er så stort og upersonlig, samtidig som det har med en subjektiv faktor å gjøre også.

Den subjektive faktoren dreier seg primært om elevens egen opplevde sosiabilitet. Naturligvis vil overgangen fra en liten og kjent skole medføre endringer i elevenes skoleunivers. En elev relaterer dette til en tidligere erfaring i overgang mellom barne- og ungdomsskole. "Jeg kommer til å kjenne den følelsen jeg hadde da jeg startet i 8., følelsen av å være minst av alle. Jeg håper

bare at vi er blitt voksne nok til å se forbi dette, og at de fra 2. og 3.kommer til å se på oss med respekt, i stedet for mismot.”

På videregående skole deler elevene seg mellom tolv ulike utdanningsprogrammert. En konsekvens av dette er nettopp at man risikerer å bli alene i en helt ny klasse, en klasse hvor man ikke kjenner noen fra før. I neste sitat ser vi at en elev gir uttrykk for utrygghet i forbindelse med å risikere å komme bort fra klassekamerater og/eller venner. ”Mange av de på ungdomsskolen har man kjent siden første klasse, og nå blir vi spredd rundt og man føler seg kanskje ikke like trygg som man har gjort helt til nå.”

Selv om elevene søker og kommer inn på samme utdanningsprogram som en venn eller venninne, så er det likevel ikke gitt at de kommer i samme klasse. Under følger et sitat som forteller at vedkommende elev innser og aksepterer det faktum at skolearenaen er betydelig større i videregående skole, og at dette kan medføre at det blir vanskelig å opprettholde like god kontakt med de gamle vennene. ”Vi kommer jo alle til å gå på en og samme skole, men i og med at skolen er så mye større, og det sosiale nettverket kommer til å bli mye videre, føler jeg at det vil bli vanskeligere for oss å forbli like gode venner.”

Utsagnet har i tillegg til den såre erkjennelsen, en positiv ladning knyttet til en forventning om at nettverket vil utvides og bli større.

4.2 Positive forventninger.

Elevene beskriver gjennomgående håp og positive forventninger i forbindelse med overgang fra grunnskole til videregående skole. De fleste gleder seg til å komme på videregående skole, fordi skolen er såpass stor, og da er det sjans for at de kommer til å treffe noen de kjenner der. Fordi skolen er arena for så veldig mange elever, så tenker de også at de kanskje får noen nye venner. Det finnes eksempler på at samme elev beskriver frykt for å miste venner, samtidig som eleven selv tenker at dette ikke er verdens undergang, men at nye venner kommer til. Det er nærmest en naturlig prosess som skjer som følge av at arenaene skifter.

Jeg tenker at det kommer til å bli bra og starte på videregående skole, og gå på den linja man har valgt. Alle ting blir jo ikke like fett da, jeg mister jo mange venner fra ungdomsskolen, så det er jo egentlig sykt kjipt ass, men det blir nok ikke det vanskeligste problemet å få skaffet seg nye venner på videregående.

I forhold til skoleskiftet så har også noen elever i undersøkelsen fra tiende klasse skrevet at de forventer at de blir litt mer overlatt til seg selv i videregående skole. De ser dette som en naturlig del av livet og skolelivet. Disse elevene peker på et element av utvikling og ansvarsfølelse i takt

med biologisk alder og i forhold til skolenivå.

Elevene setter sin egen skoleeksistens inn i en tidsakse hvor de nå er ferdige med et av mange steg i utdanning, og at det nå følger en periode hvor man videreutvikler og viderefører skolegang og utdanning. En sier det slik: ”Vi har utviklet oss så mye over de siste tre åra, at det å begynne på videregående, det er noe vi skal klare helt fint. Det kommer til å lære oss å være mer selvstendig, så det blir som å fortsette utviklingen, og føre den videre til et nytt nivå.”

En annen elev beskriver at det for ham/henne er klart for nye elementer i livet. Eleven formidler dette slik: ”..men det er på tide med fremgang nå. Merker at jeg har gått på ungdomsskolen lenge nå, og at det er på tide med nye utfordringer.” Eleven gir uttrykk for at han/hun ønsker en utvikling for seg selv. Samtidig formidler eleven en aksept, og langt på vei et ønske om at det dreies en halv omgang på fagtommeskruen.

Utfordringer er nevnt av flere, og det er ulike betoningene av begrepet. Noen gir uttrykk for at det er viktig å lære seg selvstendighet og stole på seg selv. En skriver: ”Jeg tror også dette kan bli veldig bra, for du må jo lære å stå på egne bein og ikke bare regne med å ha en venn i nærheten. I det voksne livet kan du ikke alltid regne med å jobbe med en du kjenner.”

En annen elev beskriver en slags frigjøring. Det være seg frigjøring fra foreldre eller andre voksne støttfunksjoner. Eleven må som naturlig følge av dette måtte utvikle selvstendighet. ”Man må også bli mer selvstendig, og det er bra. Ikke hele livet kan du tenke at noen står bak deg, som en støtte.”

Flere i tiende klasse sier at det var fint å skulle bli kjent med flere mennesker, og nye mennesker. Dette kan forstås som at de har en proaktiv og positiv forventning til overgangen. Noen gleder seg også til å slutte på grunnskolen fordi de opplever at grunnskolen har gjenger. Gjenger forstås i denne sammenhengen som at noen elever henger oftere og tettere sammen enn andre. Det er ingen indikasjon i materialet på at dette handler om kriminelle gjenger med antisosiale tendenser, men at det kan forekomme for eksempel utestenging og ekskludering. En elev beskriver sin forventning til videregående slik: ”Også er det at jeg kan komme meg bort fra dem jeg går på skole med nå, og få en ny skolehverdag på en måte. Det å ikke ha all cat-fighten, stygge blikk og baksnakkingen jentene alltid har.”

4.2.1 Blanke ark.

Overraskende mange ser på overgangen til videregående skole som en mulighet til å begynne med blanke ark. Dette utsagnet står hyppigst i sammenheng med å skulle slutte grunnskolen som sådan, ikke nødvendigvis i sammenheng med relasjoner. Det finnes også utsagn som beskriver at man kan ”bli kvitt” alle gamle relasjoner og begynne på nye ark.

Slik som tekstene fremstår, så ser det ut til at en del elever opplever at det skal bli godt å komme ut av rollene man har i grunnskolen. Dette kan gjelde både faglig og sosialt. En elev uttrykker dette slik: ”Jeg gleder meg veldig til å bli kvitt folk i klassen som ikke gjør noen ting, som rett og slett bare ødelegger for alle andre, også gleder jeg meg til å få litt mer ansvar og slepper å ha teite lærere som går etter deg for å se om jeg jobber.”

Flere elever sier også at de er fornøyde med å avslutte grunnskolen. Noen legger dette, som over, på roller og forventninger til roller, andre legger vekt på at det er på tide med et skifte i omgivelser og impulser. En elev sier følgende: ”Begynner å bli ganske lei av omgivelsene rundt meg på skolen, så det blir deilig å starte på en ny skole.”

Flere bruker uttrykk som ligner på dette, at det å begynne på nytt er en positiv ting for dem. ”Jeg gleder meg til det meste egentlig, å kunne styre litt selv, nytt sted, ny lærdom. For så vidt det jeg vil kalle en ny start på blanke ark.” Flere av elevene beskriver at det er godt å slippe fra sin egen og felles historie på ungdomsskolen. Noen elever trekker også frem at de har en oppfatning av at videregående skole fungerer slik at man kan begynne på nytt tre år etter hverandre, fordi fag og klassesammensetning endrer seg.

4.3 Lærerne.

De fleste elevene har skrevet om forventninger til lærere. I denne delen kommer det frem hva elevene både gruer og gleder seg til. Samtidig får vi innblikk i hvilke forventninger elevene selv har til lærerrollen. Tekstene inneholder mange utsagn om lærere, roller og relasjoner. Elevene gir uttrykk for at de er spent på hvem og hvordan den nye læreren blir. En skriver: ”Lærerne er også nye, og man kjenner ikke til deres metoder og vurderinger.” Dette sitatet gjelder for mange av elevene i tiende klassene. Sitatet reflekterer at elevene har tenkt at det ikke er uvesentlig hvilken lærer de faktisk får. Elevene gir uttrykk for at er lurt å finne ut hvem læreren er, og hva læreren legger vekt på. Noen av ungdommene er positivt spente, og gleder seg til nye lærere, ikke for at lærerne i ungdomsskolen er dårlige, men fordi det er naturlig å bli kjent med dem som nå skal være ens lærere. En elev sier dette på følgende måte: ”Det blir hyggelig å kunne bli kjent med lærerne.”

Andre elever formidler for egen del at de er veldig spente og gruer seg litt til å få nye lærere. Elevene beskriver en usikkerhet hos seg selv som er knyttet både til at lærerrollen i videregående skole kanskje er ulik lærerrollen i ungdomsskolen, og til at det alltid er en usikkerhet i forhold til hva slags menneske en lærer er. En skriver det slik: ”Hva om læreren min er den strengeste på hele trinnet, hvis ikke på hele skolen.”

I tekstene kommer det frem at elevene håper at lærerne er positive og hyggelige. At de er forståelsesfulle med tanke på hvilke tanker og eventuelle problemer ungdommer har. Elevene sier videre at de håper at lærerne har evner til å "møte" elevene på en god måte. En elev sier: "En lærer skal være interessert i ungdom".

Elevene beskriver lærere både som fagpersoner og vanlige mennesker. Utsagn om lærerne inneholder både læreres forutsetninger for lærergjerningen og enkeltlæreres "personlighet" knyttet til jobben sin. Lærere må på den ene siden kunne faget sitt, på den andre siden sier elever at relasjonen til lærere avhenger av hvorvidt lærere skjønner seg på ungdom, og kan forstå ungdomsproblemer, utover fagvansker og lignende. En elev uttrykker en ønsket lærerrolle på denne måten: "Lærere må ha evne til å snakke og lytte og ikke minst evnen til å forklare og formidle på en god og forståelig måte."

Ovenstående sitat understreker og sammenfatter svært mange av tiendeklassingenes oppfattelse av lærerrollen. Eleven har i dette tilfellet snudd på prioriteringen sin, slik at den didaktiske formidlingsrollen er underordnet den lyttende og forstående rollen. Hvorvidt dette er bevisst kan vi ikke vite, men flere elever trekker spesielt frem at de er opptatt av at lærere må kunne være et medmenneske for elevene. Uten å skrive det direkte, så beskriver elevene på en måte at en lærer bør være en signifikant annen, som en slags "bonusvoksen" elevene kan speile seg i.

I materialet finnes også utsagn som indikerer at elevene ønsker at lærere skal være tilgjengelige når man trenger hjelp. Lærere skal altså i følge elevene ha en sterk grad av tilgjengelighet. Flere elever skriver at de håper at det er positive forhold mellom lærere og elever. De bruker uttrykk som: "å få kontakt med elevene." De beskriver at de har forventninger til at forholdet mellom lærer og elev bør være "godt forhold mellom lærere og elever."

Mange elever bruker begrepene flinke og engasjerende når lærere eller elever skal beskrives i positiv forstand. Det kan vitne om en forventning om prestasjon, både hos ansatte og elever. Elevene forventer at de møter en utdanningsinstitusjon som har kvalifisert arbeidskraft. Beskrivelsene av hva elevene legger i kvalifikasjoner varierer, men stort sett omhandler de det samme, nemlig at: "Skolen må ha lærere med god utdanning som klarer jobben sin."

Elevene skriver i tekstene fra tiende klasse at de har ganske store tanker om lærere, ikke bare at de skal ha medmenneskelige og empatiske evner, men ikke minst at de skal være faglig kvalifisert til jobben sin. De ønsker seg ressurssterke lærere som liker jobben sin. Satt inn i sin litt større tekstlige sammenhengen sier eleven noe om at det er viktig at lærere liker jobben sin, fordi det medfører en troverdighet og en motivasjon hos elevene.

Når en lærer både kan faget sitt og formidler en entusiasme knyttet til faget, så sier elever at de lærer bedre, og at de blir motivert av flinke og positive lærere. Lærerne må følgelig ikke bare

være positive til jobben, men også til faget og elevene.

Elevene formidler samtidig at de forutsetter at en god utdanning ligger til grunn for å klare jobben sin. Flere utsagn sier noe om hva elevene mener jobben er: ”Flinke lærere som faktisk klarer å få fakta inn i hodet på elevene.” Elevene har formidlet at de har høye forventninger og til dels krav hva læreres kvalifikasjoner angår. De forventer at lærere er velutdannet og i tillegg har god didaktisk kompetanse samtidig som de bør ha ekstraordinære evner til innlevelse og empati.

4.4 Elevrollen.

I denne delen kommer det til uttrykk sider ved elevrollen som tiendeklassingene er opptatt av. De gir uttrykk for forventninger og bekymringer knyttet til elevrollen i videregående skole. Mange av elevene sier noe om å jobbe hardt og satse alt i videregående.

Tiendeklassingene har generelt sett et tydelig bilde av at videregående kommer til å kreve mye av dem, ikke bare på skolen, men også hjemme med tanke på lekser. Videre ser man også av tekstene at en del elever gruer for forandringen i mengde skolearbeid generelt. Dagene blir lengre, leksene blir flere, intensiteten på skolen sterkere osv. I forhold til lekser så uttrykker en elev dette slik: ”Jeg tror det kommer til å bli mye hardere hverdager, mer skole og mer lekser.” En annen elev legger til at ved siden av at lekser vil ta en del tid, kanskje mer enn tidligere, så er det også vesentlig at dette medfører at det blir mindre tid til for eksempel fritidsaktiviteter. Eleven sier at han/hun bekymrer seg for at det blir: ”mye skolearbeid, stress og lite tid til å gjøre andre ting enn skole”

Noen har også nevnt at de tror fravær kan føre til at de mister skoleplassen sin. En er bekymret for konsekvensene hvis man ikke klarer kravene om tilstedeværelse:

Det med at vi får mer ansvar kan også være dumt hvis man glemmer å levere en mappe eller lignende til en dag så er det ingen som kommer etter deg og sier du kan levere en annen dag. Da setter de bare karakter 1, rådgiveren på skolen har sagt at hvis det skjer to ganger så må man avslutte skoleåret.

De gir uttrykk for hvordan de tror videregående skole er, og hva som skal til for å få et godt opphold i videregående skole. Sitatet under er hentet fra en tiendeklassing som beskriver det vedkommende tenker er en suksessfaktor i videregående skole: ”Fikk inntrykk av at hvis man bare gjør det man fikk beskjed om så gikk alt bra.”

4.5 Variasjon av lærings situasjon.

De fleste av tekstene fra tiendeklassingene har refleksjoner rundt viktigheten av varierte undervisningsopplegg. De sier også at læring foregår best når det er variasjon og moro. Altså stiller disse uttalelsene store krav til læreres profesjonalitet og ferdigheter som pedagoger. Elevene trekker også frem variasjon i forhold til organisering, og andre sider av opplærings situasjonen. De har både en forventning til-, og et ønske om variasjon i undervisningen. En elev sier det slik: ”Mange og forskjellige læringsmetoder, sånn at ikke undervisningen skal bli kjedelig.” En annen utdyper: ”At de har alternativ læring, ikke bare sitter og hører på en lærer bable foran tavla, men kanskje få lært via en lek eller et prosjekt.” En elev argumenterer for hvorfor nettopp variasjon er viktig.

Det er mye lettere å interessere seg i fagene hvis man for eksempel er på labben i naturfagen innimellom, på denne måten blir faget morsommere og det blir viktigere for meg som elev og fokusere i de teoretiske timene for å gjøre jobben riktig på labben. I norsk kan man for eksempel ha litt leker innimellom for å teste ut elevene, og hvor godt de har fulgt med. Jeg mener ikke det at man bare skal ha praksis eller like mye av hvert, men jeg mener at mange skoler bør bli flinkere med varierende av læringsstrategi.

Elevene kommer også med sine egne forslag til metodikk. Samtidig blir balansen mellom teori og praksis trukket frem av flere elever i tekstene fra tiende klassene. En elev skriver dette slik: ”Må også ha en del praktisk læring, ikke bare teoretisk.”

Utover akkurat det å skulle variere undervisningsformer og metodikk i forhold til tavle eller ikke, så trekker elevene frem at de forventer at det skal være en god fordeling mellom gruppearbeid og individuelt arbeid. En del elever sier at de foretrekker å jobbe sammen med andre da de mener de lærer lettere ved å jobbe sammen med noen, og at de lærer lettere når de hører andre snakke om temaene man jobber med. En elev sier at en god skole bør ha mye gruppearbeid. Eleven skriver videre at dette handler om det sosiale primært, og at gruppearbeid er positivt og miljøskapende, samtidig som det er positivt for læring.

Andre foretrekker å jobbe mest alene fordi det er dette de lærer mest av. Noen elever har klare tanker om hvordan de lærer best.

Tror også at det er bra med få elever i en klasse, for da kan læreren hjelpe eleven mer og mer, ikke så masse bråk heller tror jeg. At man har bøker og kan lese på papir isteden for å lese alt på pc, det er mye lettere å lese på papir. Kanskje til og med streke i bøkene, tror man hadde lært mye mer av det faktisk.

En del elever har understreket viktigheten av å kjenne at undervisningstilbudet de mottar skal være slik at det oppleves tilpasset sine egne forutsetninger. I tekstene fra tiende klasse kommer det uttalelser om dette flere steder, og det blir beskrevet på ulike måter. Dette kan oppsummeres i utsagnet: ”Ha et opplegg som er tilpassa alle.”

De fleste av elevene som leverte tekster på våren i tiende klasse har med noe som handler om selvstendighet og ansvarlighet. For noen er dette vanskelig å tenke på: ”Jeg liker ikke tanken på at jeg må være mer selvstendig, jeg har alltid vært avhengig av at lærerne forteller oss hva vi må huske på i denne uken, og hva skal leveres osv. Jeg liker heller ikke tanken på at absolutt alle karakterer teller.”

Det kan ut fra tekstene virke som om flere av elevene har latt seg fortelle at videregående skole er en arena hvor man i liten eller ingen grad får hjelp til skolearbeidet, det være seg lekser eller arbeid på skolen eller prøver og frister og lignende. Andre elever formidler at det passer ham eller henne å jobbe selvstendig, og lever godt med å administrere frihet under ansvar for egen læring. Disse utsagnene henger også sammen med elevenes forventning om at videregående opplæring krever mer av dem enn grunnskolen gjør. Samtidig gir flere av elevene uttrykk for at de har utviklet evner til å jobbe selvstendig mens de var i grunnskolen.

4.6 Mestring.

En elev uttrykker forventningene sine slik:

Gleder meg til å begynne med praktiske ting istedenfor bare fag som du skriver i, det vil jo bli bedre for meg som ikke liker det. Men praktiske fag er jeg bedre i, slipper å få dårlige karakterer i skriftlige fag. Det vil jo alltid være skriftlige fag på skolen, men ikke så mye.

Sitatet kan forstås som en kort, men sterk historie. Flere elever skriver tilsvarende utsagn. Sitatet forteller oss at en teoretisk vinklet grunnskole kan ha sin pris. Eleven gir uttrykk for at han/hun ikke har de beste forutsetninger i skriftlige fag, og liker bedre praktiske fag hvor man kan bruke andre ferdigheter enn de tradisjonelt ”skolske”. En annen elev forteller om sine håp for videregående opplæring på følgende måte: ”Jeg gleder meg faktisk til å lære noe nytt. Det er gøy å lære og det blir moro med nye fag. Jeg gleder meg til å kunne velge fag som jeg selv liker. De fagene man liker har man også gjerne best karakter i.”

Dette utsagnet handler om å få holde på med det man liker og opplever mestring innenfor. Det er godt mulig at denne eleven ikke nødvendigvis tenker på praktiske tilbud mer enn teoretiske, men

uansett så taler utsagnet om fordelene ved selv å kunne velge hvilken retning man vil utdanne seg innenfor. Her kommer også begrepet karakter inn.

I forhold til faglige forventninger innen de ulike fagene, så er det ingen av elevene som trekker frem spesielle fag som de gruer for. En del elever sier derimot noe generelt om at de gleder seg til å fokusere på fag de liker, eller praktiske fag. ”Jeg gleder meg også til å jobbe litt ekstra mye med det jeg liker som for eks samfunnsfag og språk.”

4.7 Kommer vi til å klare oss?

Elever nevner at de gruer seg i forhold til ulike områder på videregående skole. Et av områdene som blir nevnt av tiendeklassingene er at de er usikre på om de er gode nok for skolen, og om de kommer til å klare seg gjennom videregående opplæring uten frafall eller stryk eller lignende.

En skriver det slik: ”Noe annet jeg gruer meg til er om vi kommer til å klare oss.” Elevene er urolige for hva som møter dem på dette området. De kjenner ikke skolen eller lærerne og er usikre på om de har det som skal til, og hva som skal til vet de i mange tilfeller ikke. Flere av elevene er oppriktig bekymret for om han/hun skal klare seg i videregående skole.

Jeg tror også videregående er mer seriøst enn ungdomsskolen og det er jo litt skummelt. Jeg har hørt at man som regel går ned noen karakterer i starten av videregående, og det gruer jeg meg veldig til. Det å få en dårligere karakter enn jeg er vant til tror jeg kommer til å skuffe meg veldig, og jeg kommer ikke til å bli like motivert til å jobbe bra, på den måten tror jeg at man lettere detter av på videregående, jeg frykter dette, men skal prøve å holde meg fast.

Flere forteller at de er forberedt på at videregående skole er vanskelig, med vekt på at de mener at de vil få mer å jobbe med der. Elevene i tiende klasse har gjennomgående et bilde av at de kommer til å møte en skole med større forventninger til dem enn de har opplevd i grunnskolen. Gjennomgående i tekstene står utsagn som handler om nettopp dette, det er også i denne sammenhengen at noen av elevene meddeler at de er urolige for hvorvidt de kommer til å klare seg gjennom videregående skole. ”Når man hører all snakk om videregående er det alltid snakk om at vi må skjerpe oss og jobbe som bare det for å klare oss videre.” Det kan være at dette er elever som fra før i grunnskolen har slitt en del med å følge farten i tiende klasse. Samtidig viser tekstene at selv om en del elever tror/antar at videregående skole kommer til å kreve mer av dem, så har de fleste ingen panikk, men gir uttrykk for en optimisme i forhold til å lykkes i videregående skole. ”Det faglige blir vel hakket vanskeligere, men jeg tror det kommer til å gå helt fint.”

Elevene sier også her noe om hva de bekymrer seg for, og gruer seg til. Elevene har samtidig gjennomgående tro på at det de gruer seg for er håndterbart. Elevene har tro på seg selv på denne måten, men samtidig gis det inntrykk av og uttrykk for at elevene ikke vet omfanget av det de gruer for. Altså at de ikke vet hva som skal til, eller som i sitatet under, hvor mye lekser som blir gitt. ”Jeg gruer meg til å få mer lekser enn vi er vant til, men jeg tror jeg kommer til å beherske det.”

4.8 Skolens betydning.

I tiendeklasseundersøkelsen fremkommer det stadig utsagn som peker på at elevene ser skolen som en nødvendighet, og som en forutsetning for et godt liv. Elevene ønsker å oppleve mening i arbeidet sitt på videregående skole. De ønsker seg en opplevelse av at det man holder på med har noe for seg. En skriver: ”Jeg vet at videregående skole er viktig for fremtiden, og at det er viktig å gjøre sitt beste. Hvis jeg skal komme meg videre med utdanning, må jeg ha gode karakterer.”

Samtidig beskrives skolen i stor grad med instrumentell verdi, med unntak av noen som formidler at de ser frem til de tre årene på videregående skole skal gi dem gode opplevelser, og minner for livet. En uttrykker det slik: ”Jeg håper de tre årene på videregående skole blir gøy, og det tror jeg.” Jeg har søkt idrettslinja, og håper jeg kommer inn der, da får jeg studiekompetanse, samtidig som jeg kan bruke tre år på ting jeg liker å holde på med.”

Noen elever formidler at alt kommer til sin tid, og at det er viktig å gjøre sitt beste allerede i ungdomsskolen for å sikre at man kommer seg videre innenfor det feltet man ønsker seg. Tiendeklasseeksamen virker til å være en milepæl for elevene. Flere skriver om eksamen som noe endelig og svært betydningsfullt. En uttrykker det slik: ”Jeg tenker først og fremst på at eksamen skal gjøres ferdig på ungdomsskolen først, siden det har en ganske stor betydning på hva jeg kan vente meg på videregående angående hva jeg kan prestere.” Vedkommende elev fremhever viktigheten av å fokusere på en ting av gangen, og at eksamen er en viktig del av skolegangen og det å lykkes i skolen, slik at resultater ikke står i veien for videre studier, eller andre fremtidsplaner.

4.9 Sammendrag av data fra undersøkelsen i tiende klasse.

Hovedtyngden av elevene gleder seg til å begynne på videregående skole, dette handler om å skaffe nye venner, og å få velge fagfordypning etter eget ønske. Elevene forteller videre at de har forventninger til å få en start med blanke ark i videregående skole. Blanke ark er fint med tanke på at man får lov å skrive sin nye historie uten at den i særlig grad preges av skolefortiden, samtidig som blanke ark er helt hvite og uten noen faste holdepunkter. Blanke ark kan forstås

som både noe godt og noe skummelt. Oppsummert kan man bruke begrepet hentet fra barnebøkene om Karsten og Petra, og si at elevene grugleder seg i denne situasjonen.

En del elever mener at det skal bli fint å slutte i tiende klasse. Det kan virke som om elevene anser seg selv som ferdige med ungdomsskolen. I denne sammenhengen beskriver ungdommene ulike sider av det å modnes og bli eldre. Videre formidler noen at videregående opplæring er et naturlig steg videre i utdanningslinjen sin.

Men vi ser også at det i materialet er store forskjeller knyttet til bekymringer i forhold til overgangen til videregående skole. For elevene som gruer seg handler det gjennomgående om å forlate ungdomsskolen. Usikkerheten knyttet til å avslutte den kjente arenaen fremstår som like alvorlig som usikkerheten ved å begynne i videregående. Dette gjelder vennerelasjoner hvor de beskriver venner som viktige, og de håper at de kommer i klasse med noen de kjenner, og at de ikke blir spredd for alle vinder.

Noen trekker frem en sårbarhet i forhold til å være redde for å bli alene og venneløse. I en større skole med en elevpopulasjon som er opptil ti ganger så stor som i ungdomsskolen, så vil det være uunngåelig at man møter elever, lærere og rammebetingelser som man ikke har vært forberedt på, og langt mindre har vært vant til. Denne usikkerheten kan naturligvis medføre at elever blir usikre på sin egen fungering med tanke på det som trengs på en så stor arena.

Lærerrelasjoner er også viktige i tekstene. Elevene er bekymret for møtet med en ny lærerkultur. Her skriver elevene mest om avstand mellom elev og lærer. En avstand de tror blir vesentlig større i videregående, enn de har opplevd i grunnskolen. Elevene håper på engasjerte og nære lærere. De ønsker seg lærere som er opptatt av hver enkelt elev, og som skjønner at lærerjobben handler om mer enn å formidle et fag.

Tanker om det forhøyede nivået på faglige utfordringer opptar noen, og andre er opptatt av øket total arbeidsbelastning, knyttet til lekser og innsats for øvrig på skolen, og at dette vil komme til å gå utover tid til fritidsaktiviteter og lignende.

Når det gjelder fagene sier elevene at de gleder seg til å holde på med ting de interesserer seg for, og at de kan dele denne interessen med medelever. Samtidig viser materialet at elever kan bekymre seg i forhold til de mest grunnleggende temaer som hvorvidt de tror de vil komme til å klare seg gjennom videregående skole. Noen elever sier, knyttet til dette, at de bekymrer seg for graden av tilpasning knyttet til egne forutsetninger for læring.

5 PRESENTASJON OG DRØFTING AV UNDERSØKELSEN I VG1.

5.1 Relasjonsdimensjonen.

Et godt skoleliv synes å ha sterk sammenheng med gode relasjoner til en eller flere andre i skolesamfunnet. Møtet med skolen, om dette blir godt eller vondt, avhenger mye av hvorvidt man opplever gode relasjoner til tidligere, nåværende eller nye mennesker. Vennlighet og interesse blir tillagt stor betydning for hvorvidt møtet blir godt eller vondt. For enkeltelever gjelder denne vennligheten og interessen i møtet med både lærere og medelever (Tangen, 1998).

5.1.1 Forhold til medelever og venner

I tekstene fra tiende klasse går det tydelig fram at mange av elevene både gledet og gruet seg til overgangen inn i videregående skole med tanke på venner og medelever. Hvordan ville dette bli? Mister man vennene sine, kommer man i annen klasse enn bestevennen? Har man hatt mange venner i ungdomsskolen, hvordan blir det nå? Hvis man ikke har hatt mange venner, blir det da vanskelig med overgangen og usikkerheten knyttet til vennerelasjoner?

Tangen (1998) sier at det er ett tema fra hennes arbeid som går igjen hos nesten alle respondentene, og som fremstår som noe av det aller viktigste i elevenes opplevelse av å begynne i videregående skole. Det handler om å kjenne noen fra før. Vg1- elevene trekker, i tråd med Tangens funn, frem at de har vært opptatt av vennerelasjoner, og hvorvidt disse beholdes eller blir borte. Videre nevner elevene i videregående skole klasse og tilhørighet som viktig. De sier også noe om skolen i sin alminnelighet, at den er stor, og at det var og kanskje til dels er litt skummelt å begynne på ny skole. Den store arenaen krever at de er relativt kompetente og trygge sosialt sett, hva sosiale ferdigheter angår, og at de har et adekvat sett av ferdigheter knyttet til å opprette kontakt med andre mennesker for eksempel. Som vi skal se, så viser det seg at en del av bekymringene var unødige, samtidig som bekymringene var bekymringer når de var det, og da visste ikke elevene det de vet nå.

Measor og Woods (1984) beskriver at tiden fra før skolestart og til rett etter skolestart ofte er preget av ulike områder for engstelse. Elevene kan oppleve marginalisering i det de forlater sin elevstatus i grunnskolen, og ennå ikke har satt beina under seg i sin nye elevstatus i videregående skole.

I mitt materiale er det gjennomgående i tekstene at overgangen i hovedsak har medført positive opplevelser knyttet til variabelen venner. Tiendeklassingene forventet i noen grad at nettverket ville utvide seg i videregående skole. De fleste har i vg1 gitt uttrykk for at de har fått nye venner, selv om de kanskje bruker begrepet kjente foreløpig. Noen elever er litt forsiktige i ordvalg og kaller ikke nye bekjentskaper venner sånn helt uten videre. ”De nye vennene er mer skolevenner foreløpig. Men når vi blir litt mer kjent blir det nok mer enn det også.”

Alle elevene på vg1 har nylig opplevd at det som var klassen deres i tre år har blitt oppløst, og da er det kanskje naturlig at man bruker litt tid på å bli venner med elevene i den nye klassekonstellasjonen. Dette henger kanskje også sammen med ungdomsutviklingen, at det kanskje skal mer til før folk kalles venner, jo eldre man blir? En elev beskriver dette slik: ”Jeg har det bra med de nye og gamle vennene jeg har. Kjenner en del fra før, men har blitt kjent med en del nye.” En annen elev gir uttrykk for at noe av årsaken til at han/hun liker skolen så godt, er knyttet nettopp til venner. ”Dette er grunnen til at jeg liker skolen så godt som jeg gjør, jeg har både de gamle og de nye vennene mine her.”

Som vi ser av sitatene over, så gir elevene uttrykk for at de har beholdt sine gamle venner, samtidig som nye har kommet til. Det er også en side at elever kan ha hatt venner ved en av de andre ungdomsskolene i kommunen, og nå opplever at både gamle venner fra samme skole og venner fra andre skoler er samlet på ett sted. En sier: ”Jeg har holdt kontakten med noen av de gamle vennene mine, noe jeg er veldig glad for. Har fått nye venner også, og forholdet mellom dem fungerer også veldig bra.” I tillegg uttrykker en del av elevene de hadde eldre venner i videregående skole fra før også.

En del elever opplever at videregående skole splitter opp vennegjenger i og med at elevene søker til ulike programmer. Dette kan medføre at det blir avstand mellom folk som tidligere hang tett sammen. En sier: ”Vi var veldig samlet på ungdomsskolen, det forandret seg på vgs.”

I neste sitat ser vi utsagn fra en elev som bruker fritiden på å vedlikeholde vennerelasjoner fra tidligere. ”Gamle venner er der fortsatt, vi treffes mye på fritiden.” Flere av informantene trekker frem dette. De fleste elevene gir uttrykk for at de har beholdt mange vennerelasjoner, samtidig som nye har kommet til. En elev utdyper fenomenet ved å si: ”Vi ble splittet opp, men ikke bare på grunn av studieprogram, men også fordi vi drev fra hverandre.”

Hvis gamle venner driver fra hverandre, er det ikke nødvendigvis slik at dette handler om interesser. Kanskje handler det om en modningsprosess, og at eleven har kjent på en voksende mental avstand i forhold til medelever?

Nå kan elevene velge seg bort fra noe eller noen, som man i ungdomsskolen ikke kunne komme fra. Her det altså et sosialt fokus på det som ble annerledes i videregående skole. På

ungdomsskolen har man på en måte ikke noe valg. Der er klassene i hovedsak fastsatt av lærere, og det skal normalt sett ganske mye til for at klassene blir endret. Det betyr at man som elev er låst til de samme menneskene i tre år, og i lys av det er det kanskje greit å gjøre det beste ut av det, selv om man ikke deler så mange interesser med medelevene. Faglige interesser deles også i ungdomsskolen, men det er først i videregående at hele klasser kan preges av felles interesser.

I videregående skole kommer man oftere i klasse med elever som har noe av den samme interessen som en selv. Dette gjelder naturligvis først og fremst yrkesfagene, men også innenfor studieforberedende programmer.

Det finnes også utsagn som peker på at elever har hatt fokus på både sosiale og faglige sider ved overgangen. En elev beskriver dette slik: "Det har vært en stor overgang, jeg har klart å fokusere på skole og ikke på å miste venner." For andre har dette vært vanskelig å beherske både det sosiale og det faglige. En elev skriver: "Den sosiale overgangen har gått bra, men den faglige ikke." I materialet fra undersøkelsen i tiende klasse ser vi at elever har vært opptatt av de samme elementene. De bekymret seg for å komme vekk fra vennene, og bli spredd på ulike programområder. En elev sa: "Jeg gruer meg til å ikke komme i klasse med vennene mine." Samtidig var noen bekymret også for det faglige nivået. Det viser seg, som forventet, at venner fortsatt er viktige for elevene.

Gjennomgående er det i materialet få utsagn som kan knyttes til mobbing eller erting. Det kan være at andre begreper blir brukt, men det er gjennomgående for hele materialet at de fleste opplever en god skolelivskvalitet knyttet til venner og medelever. En sier: "Forholdet med medelever går kjempebra, og jeg har fortsatt kontakt med noen andre fra den gamle klassen, jeg blir verken mobbet eller ertet på skolen." Eleven gir uttrykk for å ha et bra forhold til medelevene, det vil si de nye klassekameratene. I tillegg forteller eleven at han/hun har kontakt med noen fra sin gamle tiende klasse og at vedkommende ikke opplever å bli ertet eller mobbet på skolen.

Hvordan skal vi lese dette? Er det slik at dette er en elev som har en mobbehistorie fra ungdomsskolen, og ut i fra dette har bekymret seg for møtet med den videregående skolen, nettopp med tanke på muligheten for at mobbingen skulle fortsette? Tangen (1998) skriver om det risikofylte møtet, hvor elever kjenner på en frykt eller uro knyttet til inngangen i videregående skole. Usikkerheten knytter seg til faktorer som ligger frem i tid. Det kan hende at eleven har bekymret seg for det vonde møtet, som Tangen (ibid) beskriver som en opplevelse hvor ens bekymringer slår ut i full blomst. Kan dette være en elev som har hatt sosiale problemer i ungdomsskolen, og som nå, til sin store overraskelse, opplever at han/hun nå slipper mobbing og erting? Det er viktig å ta med dette utsagnet, fordi dette er det eneste i materialet som bruker

ordene mobbing og erting. Man kan kanskje ut i fra det håpe at mobbing ikke er et stort problem ved de to ungdomsskolene i undersøkelsen. I tillegg kan det se ut som om mobbing ikke oppleves på videregående skole heller. Det er positivt å se at elever ikke beskriver å være plaget av mobbing.

I materialet finnes sterke utsagn fra elever som har syn for inkludering og at mennesker skal gis gode muligheter for utdanning og trivsel og livskvalitet uavhengig av om man er utviklingshemmet eller har andre vansker. En elev sier: "Jeg synes det er et veldig bra miljø på skolen, og jeg synes det er bra at skolen kan være et sted for alle, blant annet at AO er en avdeling innenfor skolebygningen. Det skaper stort felleskap og en skole der alle er inkludert." En annen elev gir uttrykk for inkluderingen og romsligheten ved skolen gjennom å si at han eller hun opplever at det er rom for alle ved skolen. "Det er miljøer for alle på skolen." Eleven gir gjennom sitt utsagn uttrykk for at han/hun mener at det er en styrke for skolen at skolen har en avdeling for elever med særskilte bistandsbehov. AO - avdelingen som eleven nevner, er avdelingen for alternativ opplæring hvor mange av elevene går mot vernet arbeid eller varig tilrettelagt arbeid av en eller annen sort. I tillegg har mange av disse elevene behov for bistand knyttet til fritid og bolig. AO - avdelingen ligger ganske midt i skolen. Stortingsmelding nr: 29 (1994 – 95) sier at opplæringen skal søke å inkludere alle elever uavhengig av evner og skoleforutsetninger. Dette gjelder da også elever med behov for særlig tilrettelagt og planlagt opplæringsløp.

Tekstene tyder på at de fleste av elevene opplever å bli inkludert. I følge Skaalvik og Skaalvik (2007) er dette tegn på et ideelt skolemiljø. De skriver at den inkluderende skolen har både rom og blikk for alle. Et godt læringsmiljø kjennetegnes ved at det ivaretar viktige behov hos elevene. Skaalvik og Skaalvik bruker begrepet opplevelseskriterier. I dette ligger elevenes opplevelser av å høre til, bli sett, inkludert, lyttet til osv. Videre trekker de frem verdien av relasjonen mellom elever.

I forhold til den sosiale basisen i materialet knyttet til venner og medelever ser vi under at elever opplever at avslutningen av ungdomsskolen har medført at de har fått noe mer "space" i forhold til medelever. Det innebærer mer armslag og valgmuligheter som gir elevene bedre dager på skolen. Dette beskrives blant annet slik: "Nå som vi er så mange og er mer spredd enn vi var før på ungdomsskolen, føler jeg at det er mindre drama fordi de gruppene som ikke går overens slipper å gå oppå hverandre hele tiden."

Vennerelasjoner er også ofte brukt som parameter for trivsel. Det innebærer at elevene har venner og gjerne har noen venner som de kjente fra tidligere. Om de også har kommet i klasse med noen de kjente fra før, og som de kanskje til og med gikk i klasse med tidligere så er det veldig bra. "Jeg har gode venner som gjør at jeg trives godt."

Men noen forteller en annen historie. Her er opplevelsen av ensomhet og ikke-tilhørighet fremtredende. En skriver: "Følte meg veldig liten, alt nytt og alle så store. Kom ikke i klasse med noen kjente, det var sårt, og det er det ennå. Bedre nå, nye venner. Ville heller hatt tre år til på ungdomsskolen." Her uttrykker en elev flere sider av det sosiale aspektet knyttet til overgangen til videregående skole. Eleven ser seg selv i forhold til de andre elevene, både de gamle og de nye, det vil si de som faktisk er like gamle som eleven selv. Til tross for dette faktum skriver eleven at alle var så store. Ved overgangen ble kanskje følelsen av ikke å ha oversikt, og ikke kunne orientere seg på linje med de eldre elevene litt overveldende for eleven. Eleven formidler videre at han/hun ikke var så heldig at han/hun kom i klasse med noen som var kjent fra tidligere.

Measor og Woods (1984), og Tangen (1998) skriver at oppbrudd fra venner i denne perioden er vanskelig. De legger spesielt vekt på jevnaldrendes betydning for identitetsutvikling. Selv om elever ikke har gått i samme klasse i grunnskolen, så kunne man jo håpe at man kom i klasse med noen fra samme skole i det minste.

I grunnskolen jobbes det i forkant av skoleåret med å tilrettelegge for elever slik at alle fra sjuende klasse kommer i klassen med noen de kjenner og noen de vil gå i klasse med, dette for å skape trivsel og trygghet. I videregående er ikke dette tema med mindre man går i spesielt tilrettelagte grupper, og da er fokus på gruppesammensetning å sette sammen gruppene ut i fra faglige eller pedagogiske forhold, snarere enn å se på trivsel hos enkeltelever.

Eleven som siteres, sier at det å komme i en helt ukjent klasse har medført en sårhet, med en gang, og at den også henger litt igjen. Kanskje sammenligner eleven seg med andre som har kommet i klasse med en eller flere som de ønsket å komme i klasse med. Samtidig sier eleven at han/hun har det bedre nå, ettersom det nå har kommet nye venner til. Men likevel sier vedkommende at det var bedre på grunnskolen, og at det hadde vært ønskelig med tre år til der i stedet for å gå over til vgs. Hadde eleven kommet i gruppe med kjente elever, så kunne vedkommende kanskje sett mer positivt på det. Til tross for at dette ikke ble som eleven hadde ønsket seg, så har eleven blitt i videregående skole, og har gjennom det gitt seg selv nyttige erfaringer på å holde ut situasjoner som ikke er optimale. Kanskje er det troen på at ting blir bedre som har holdt eleven i skole, i stedet for å gi etter for sårheten sin. Uansett så preges elevens opplevde skolelivskvalitet av noe som er vanskelig.

5.2 Forhold til lærerne.

Tiendeklassingene ga uttrykk for at de forventet at lærerne i videregående skole var faglig kompetente. Elevene ga videre inntrykk av at de håpet at lærerne skulle vise seg å være mer enn fagformidlere. Elevene håpet på et tett og nært forhold til lærerne i videregående ut i fra egne

erfaringer med kontakt med lærere i grunnskolen. I denne delen får vi innblikk i vg1-elevers opplevelse av læreren som er engasjert i kunnskapsformidlingen sin, og full av kunnskap og som brenner for faget sitt. Samtidig får vi innblikk i elevenes opplevelse av læreres evne til, - og ønske om å bli kjent med enkeltelever, og gjennom dette legge til rette for deres trivsel.

Samlet sett gir respondentene relativt sammenfallende tilbakemeldinger på spørsmål knyttet til forholdet til sine lærere. Det går igjen at elevene opplever lærere som noe mer distansert enn de opplevde i grunnskolen. Elevene gir samtidig som dette blir beskrevet, uttrykk for at de skulle ønske at lærerne var noe tettere på. Dette gjelder for de fleste, og det gjelder både med tanke på faglig tilgjengelighet og på det sosiale. De fleste beskriver at de opplevde at lærerne i grunnskolen var mer interessert i enkeltelevne, og også klarte å formidle et fag. Samtidig er det elever som formidler at man kanskje har blitt noe mer uavhengig, og at det ikke er så viktig at lærerne er så tett på som tidligere.

For elever er lærerne også en del av overgangen med tanke på lærernes sosiale forhold til elevene. Gode relasjoner til jevnaldrende og til lærere er grunnleggende for trivsel og læring. Dette understrekes av elevene i Tangens (1998) undersøkelse. Ogden (2005) peker også på et stadig økende fokus på relasjoner, på det mellommenneskelige. At elevene føler at lærerne er noe mer enn bare lærere er viktig. Ogden (ibid) mener at lærerne bør se enkeltelevne, og ikke distansere seg og utelukkende være opptatt av fag.

Det er interessant å se at elevens trivsel også har å gjøre med hvorvidt en lærer er engasjert i sitt eget fag eller ikke. Ogden (2005) hevder at det synes som om en god lærer mestrer de ulike aspektene ved lærerrollen og på en fleksibel måte skifter tyngdepunkt etter undervisnings-situasjonen og behovene der.

Elever vektlegger både det faglige, det metodiske og det personlige ved beskrivelsen av den profesjonelle lærer (Damsgaard, 2007). Det kan virke som om den lektorale tradisjonen med ensidig fagfokus er på kollisjonskurs med elevenes beskrivelser av gode lærere.

5.2.1 Flinke lærere.

Elever gir uttrykk for at de opplever at lærerne er faglig kvalifiserte, og at de ser ut til å trives i jobben sin, og på skolen. Mange utsagn handler om hvordan en lærer bør være. Måten elevene beskriver lærere på, har preg av å initiere et samarbeidsprosjekt mellom lærer og elev, som gjør at elevene får et slags ønske om å gå inn i en opplæringsallianse med lærere. Som en naturlig følge av en positiv lærerrolle, vil også elevene tilpasse seg samarbeidet med lærerne, og best mulig læring vil finne sted.

Skaalvik og Skaalvik (2007) understreker at relasjonen mellom lærer og elev er viktig i forhold til at elever speiler seg i lærernes holdninger. Elevene speiler seg også i lærernes relasjon til elevene. Positivt speilbilde gir tryggere, mer motiverte og elever som trives. Skaalvik og Skaalvik (ibid) kaller dette symbolsk interaksjonisme. Hvis elever opplever lærere som er oppmerksomme på sin rolle i forhold til hva slags speilbilde eleven skal se, så kan de oppleve nettopp at lærere ser det gode i dem, og dermed er med på å bygge opp et godt bilde av dem i deres egne øyne.

Det er viktig å påpeke at tekstene viser at elever deler seg i tre grupper når det gjelder lærerne. En del elever er gjennomgående fornøyde med sine lærere både faglig og relasjonelt. Andre opplever at distansen mellom lærer og elev er der, men at det ikke oppleves som problematisk. Dette kan ha sammenheng med at elevene i tiende klasse langt på vei forventet denne distansen. Videre er det en gruppe elever som ikke føler seg sett og hørt, og opplever distansen som problematisk.

Opplæringsalliansen spenner som nevnt over, over flere sider av skolelivet. På den ene siden er det i forholdet til lærere, samtidig som alliansen vil kunne legge til rette for medbestemmelse og påvirkning av eget skoletilbud. ”Det jeg synes er positivt er at lærerne har lyst til å bli kjent med elevene, og lar oss bli kjent med dem, det gir oss lyst til å lære mer.” De gode møtene beskrevet av både Tangen (1998), Skau (2005) og Damsgaard (2007) understreker at når elever opplever at de, gjennom et godt forhold til lærere, har kontroll og medbestemmelsesrett ut i fra sine egne forutsetninger, så er det naturlig å tenke at motivasjonen for skole stiger. En slik økning i motivasjon skjer i takt med grad av mestring og følelsen av å bli sett og tatt på alvor. Dette er også nevnt i andre tekster i utsagn som vil bli brukt i andre dimensjoner. Elever lar seg motivere og inspirere av lærere som behandler dem respektfullt og legger vekt på å ha et godt forhold til dem (Nordahl & Sørli m.fl. 2005).

Det er læreren i kraft av sin profesjon som har ansvaret for relasjonen til elever (ibid). De fleste mener lærerne er flinke. En sier det slik: ”[...] de fleste lærerne er engasjerte, bare en er ikke så flink.” En annen elev fremhever at det ser ut til at lærerne trives i sitt virke som lærere på videregående skole. Ut i fra sin tekstmessige sammenheng kan det se ut som om dette virker positivt på denne eleven. En elev skriver: ”Alle lærerne er kjempeflinke i faget sitt og det virker som om de trives på skolen.”

Som vi også så i materialet fra tiende klasse, så ser vi at elever i egen terminologi beskriver formidlingskompetanse som et av kjennetegnene på en god lærer. De er ikke så opptatt av at det finnes både et mottagelsesapparat hos dem selv, samtidig som det finnes et avgiverapparat hos læreren. Og at disse i stor grad er gjensidig avhengig av hverandre for å skape en suksess. Dale (2009) skriver om lærerkultur i sin endring, og sier at lærere i videregående skole tidligere forventet at deres ”avsendelsesnivå” på kunnskap samsvarte med elevenes mottakelsesnivå. Her

var det i hovedsak, ifølge Dale elevenes ansvar å tilpasse seg skolen og dens lærere.

Skaalvik og Skaalviks (2007) allerede nevnte symbolske interaksjonisme virker slik at elevene vokser ved hjelp av gode lærere som behersker sosiale og faglige oppgaver i lærerrollen. En elev uttrykker noe av dette slik: "Vesentlige forskjeller på lærere, noen er virkelige lærere, og kan lære bort og få oss gode."

Undersøkelsen i tiende klasse gir samme inntrykk av elevenes bilde av hva en lærers jobb er, og dermed hva som gjør en lærer god. En elev i tiende sier: "Flinke lærere som faktisk klarer å få fakta inn i hodet på elevene." Dette er et spennende utsagn. En flink lærer klarer å få fakta inn i hodet på elevene han/hun underviser. Hva ligger i denne forståelsen? Er dette et uttrykk for at det er lærerens ansvar hvis så ikke skjer. Hvis fakta heller ender ved siden av hodet på elevene, er dette da et bevis på at læreren ikke gjorde en god jobb, eller har elevene også med seg dimensjonen som omhandler eget arbeid og egen innsats?

Elevene i tiende klasse sier at de antar at videregående skole vil kreve mer av dem, og elevene skriver i vg1 at de må jobbe mer enn i grunnskolen. Ogden (2005) hever at det er læreres kompetanse og ferdigheter sammen med elevens aktive deltagelse som skaper gode læringssituasjoner. Flere uttrykker i tekstene sine at de opplever å ha lærere de er fornøyd med, dette går både på læreres faglige dyktighet knyttet til faget i seg selv, didaktiske ferdigheter og i tillegg den relasjonelle biten knyttet til kontakt med elevene. Damsgaard (2007) og Skaalvik og Skaalvik (2007) sier at læreres evne til å stå i relasjon til elever er viktig både for læring og trivsel. Elevene gir også uttrykk for at det er fint at lærerne har ulike måter å formidle og undervise på. En elev forteller dette: "Jeg føler jeg har et positivt forhold til lærerne, de fleste er engasjerte og villige til å lære på en litt annerledes måte og bedre måte enn jeg er vant til."

5.2.2 Dårlige lærere.

Under gir en elev tydelig uttrykk for at han/hun ikke vil skjære alle lærerne over en kam. De fleste er greie, men noen egner seg etter elevens egen vurdering ikke. Eleven sier: "De fleste lærerne er veldig greie, men det er alltid en eller annen man ikke synes er bra, men dette er vel noe med at de trengte lærere til skolen, og tok alle som sa seg villige." Utsagnet kan virke noe humoristisk, men det er ikke sikkert at det er ment slik.

I materialet finnes flere utsagn av samme type, hvor elevene er kritiske til enkelte av lærerne sine. Det vites ikke sikkert om de lærerne som beskrives, er opplevd og erfart av elevene selv, eller om dette representerer andre elevens opplevelse. Vandrehistorier om lærere er ikke noe nytt.

Samtidig kan det godt være at disse er reelle opplevelser og refleksjoner rundt lærere på vg1. En elev som er kritisk i sin beskrivelse av noen av sine lærere, formulerer seg slik:

Andre lærere er så dårlige at de liksom kunne vært såkalte analfabeter. Av og til virker det som om de har blitt ansatt bare av mangel på lærere. Men skal vi elever ha det sånn? At vi er mye smartere enn lærerne? Jeg snakker om et mindretall av lærere, men dette må gjøres noe med.

5.2.3 Ikke bare fagformidling.

Det er økende interesse for den betydning det interpersonlige forholdet mellom elever og lærere har for elevenes skolefaglige læring og sosiale fungering (Nordahl & Sørliie m.fl. 2005). Kvaliteten på denne relasjonen synes å være viktig for elevers holdning til skolen i sin alminnelighet og i forhold til elevenes trivsel. Elever lar seg motivere og inspirere av lærere som behandler dem respektfullt og legger vekt på å ha et godt forhold til dem (ibid.). ”Jeg har ikke noe negativt å si om lærerne, føler jeg kommer godt overens med alle, og føler de ser meg som enkeltelev.”

Undersøkelsen blant tiendeklassingene viser at elevene mener at lærere skal ha evner til, og forutsetninger for, å lytte og gripe inn på en slik måte at ungdommene føler seg forstått og respektert. Dette innebærer at lærere oppdaterer seg på ungdomsfronten, slik at de vet hva som er aktuelle problemstillinger ”nå for tiden”. Ferdigheter i å møte elever i maktbalanserte samtaler preget av respekt og forståelse krever nettopp interesse for ungdom, og ungdoms livsverden. Herunder også skolelivsverden.

Ansvar for lærer – elevrelasjon ligger hos lærerne. Dette er en del av lærernes profesjon (Nordahl & Sørliie m.fl. 2005). Det gjelder både relasjonsetableringen og vedlikeholdet. En elev sier altså han/hun kommer godt overens med lærerne. Er dette et uttrykk for en elev som har knekt den tradisjonelle videregående koden knyttet til forholdet mellom lærer og elev? Koden jeg her snakker om kan være ekvivalent med det Dale (2009) skriver om elevrollen og lærerrollen i en organisk videregående skole. Dale beskriver skolen som en fungerende levende organisme der både elever og skolesystemet har sine oppgaver. Elevenes oppgave er i denne sammenheng, å innta en lærerdefinert rolle, og bli der. Når alle i den organiske skole passet på å fylle sine forpliktelser, så ville organismen fungere.

I en lektoral tradisjon er lærernes primære oppgave å formidle et fag. For noen kan dette stå i motsetning til å utvikle en relasjon til elevene preget av interesse for elevene og deres læring. Hustad (2002) trekker frem dette elementet når han beskriver den ”..sjølvmedvitne og

universitetsutdanna lektoren.” Når Nordahl (2003) omtaler det han kaller en hegemonisk skole, trekker han frem skolens tendens til å distansere seg fra elevenes livsverden. I en slik skolekultur kan det være vanskelig for elevene å finne seg til rette og mestre.

En del elever gir på den ene siden uttrykk for at det faglige engasjementet hos lærerne er noe positivt. Samtidig gir de uttrykk for at det finnes andre elementer i det å være lærer utover ren kunnskapsformidling, og at disse andre elementene også er viktige for dem. Ut fra utsagnene deres er det nærliggende å tenke at det er det sosiale engasjementet eleven tenker på. En elev skriver om de lærerne vedkommende har på videregående skole: ”Mindre interessert i deg, positivt og negativt, lærer å være mer ansvarsfull, samtidig ville det være fint om lærere var opptatt av andre ting enn å formidle et fag.”

En annen elev uttrykker sin skuffelse i forhold til lærerrollene han/hun har møtt i videregående skole til nå. Eleven skriver:

Forholdet til lærerne er helt annerledes, det er ikke som på gamle gode [navnet på ungdomsskolen], for det var verdens beste skole, jeg har aldri hatt det så bra. Det er ganske annerledes nå, det er ikke det samme forholdet til lærerne. Man er liksom bare elev, og de bare lærere. Savner de gamle lærerne, lærerne på vgs merker nesten ikke om vi er der eller ikke. Det er nesten litt trist.

I undersøkelsen i vg1 er det gjennomgående at de fleste av respondentene opplever at lærerne ikke i samme grad er opptatt av enkeltelevne. Elevene gir seg ikke ut på å spekulere i hva denne distansen handler om, men slår seg til ro med å beskrive. En sier: ”Lærerne er veldig fokusert på faget, og ikke like interessert i deg.”

Dale (2009) skriver i NOU 2009:18, Rett til læring om en lærerkultur som ikke i stor nok grad har endret seg til å ta opp i seg de nye forventningene som den moderne skolen har til lærerrollen. Han hevder at elevene i det tidligere gymnaset var avhengige av evne til å tilpasse seg et opplæringsystem som var lite dynamisk orientert. Han sier videre at det ble forventet at lærernes formidling samsvarte med elevenes evne til å motta og forstå. Det vil at det var viktig at elevene på forhånd var forberedt på hvordan videregående skole fungerte fordi denne ikke var spesielt opptatt av å tilpasse seg elevene. Dette ble sett på som unødvendig, og skolen jobbet for å eliminere de elevene som av ulike årsaker ikke klarte å følge undervisningen. Skulle det være slik at forhold mellom formidlingsnivå, og mottakelsesnivå ikke korresponderte, så var det ikke skolens, men elevenes problem. Lærerne underviste først og fremst et fag, og ikke elever. En i videregående er inne på dette når vedkommende skriver: ”Lærerne er mer opptatt av faget enn oss elever. Dette er litt bra fordi jeg lærer å ta mer ansvar. Jeg skulle likevel ønske at lærerne var litt mer interessert i oss elever.”

Denne lærerrollen medfører at en del av elevene ikke opplever å ha et tilfredsstillende forhold til lærerne sine. En elev forteller: ”Jeg har ikke like godt forhold til lærerne nå som i ungdomsskolen.” I forhold til siste sitat, så kan det kanskje være på sin plass med en refleksjon knyttet til tid og relasjon. Når undersøkelsen i vg1 fant sted, så hadde elevene vært i videregående skole i ca 4 mnd, og de hadde på den måten kanskje ikke helt satt beina under seg i skolen. Det har vært mange nye elementer som elevene skulle bli kjent med, og det samme gjelder for så vidt også lærerne.

Measor og Woods forteller i sin undersøkelse fra 1984 at de mener å ha funnet at overgangen inn i et nytt skoleslag ikke er en kort periode som er tilbakelagt straks etter skolestart, men at denne overgangen og utfordringer knyttet til denne, kan strekke seg over hele det første året i det nye skoleslaget. Det fremkommer i materialet at kontaktlærer ikke lenger har den sentrale rollen som i ungdomsskolen. Ikke alle elevene mener at lærere bør være slik de var i ungdomsskolen og synes det er ok at lærere har noe mer distanse. ”Kontaktlærer er ikke så viktig person i livet lenger.” Men de fleste elevene savner kontaktlærerfunksjonen fra ungdomsskolen.

Kontaktlærerfunksjonen har nok representert en vesentlig trygghet for enkeltelever i grunnskolen. Naturligvis er det variasjon i tiendeklassingenes erfaringer knyttet til dette også, men gjennomgangstonen er at kontaktlærerne var tett på, og at dette opplevdes positivt, og at det burde vært litt mer sånn også i videregående skole.

Vigdis Bunkholdt (1989) skriver i sin bok ”Lærebok i psykologi” at den lange utdannelsesstiden i seg selv skaper et særegent ungdomsproblem i vårt samfunn. Den lange tiden barn og ungdom bruker i skolen, forlenger de unges avhengighet av foreldre og voksne. Dette kan hindre eller forsinke utprøvingen av voksne roller for de unge. Med tanke på hva Bunkholdt sier om dette, ser vi hva en elev sier: ”Jeg føler at lærerne ikke forholder seg til hver enkelt elev som på ungdomsskolen. Jeg skulle ønske at de ville tatt litt mer stilling til hver enkelt elev.”

Heller ikke her er bildet helt entydig, og det er viktig å trekke frem også de elevene som har andre erfaringer med lærerne sine i videregående skole. Noen beskriver for eksempel at lærerne i videregående skole er bedre enn lærerne de hadde i grunnskolen.

5.2.4 At lærerne kan navnene våre.

Når lærere ikke kan navnet på elever, oppleves dette negativt for elevene. Det blir av elevene forstått som at læreren ikke ønsker å bli kjent med dem. Dette er ikke nødvendigvis riktig, men like fullt et uttrykk for hvordan en elev opplever det hvis læreren ikke kan navnet hans eller hennes. En elev beskriver sine tanker om dette: ”Det jeg synes er positivt er at lærerne har lyst til å bli kjent med elevene, og lar oss bli kjent med dem, det gir oss lyst til å lære mer. Det er noen

lærere som ikke ønsker å bli kjent med oss, de vet ikke navna våre. Det gir ikke lyst til å lære.”

Første del av sitatet peker på at eleven opplever det som bra at lærerne er opptatt av å bli kjent med elevene, og at lærerne også lar elevene bli kjent med dem. Dette forstås ikke her som om elever og lærere skal være personlige og private med hverandre, men mer at de får muligheten til å bli kjent med hverandre i nødvendig og funksjonell utstrekning.

På denne måten kan elevene kanskje oppleve at det blir enklere å opprette den nevnte opplæringsallianse med læreren? I skolene blir elevene undervist av et personale som har dette som sin jobb og er utdannet med dette som formål. Nordahl og Sørliie m.fl. (2005) sier at læring og undervisning ikke er det samme. Læring er noe som skjer med og i eleven. Undervisning er noe som blir gjort av en annen. God undervisning setter læring i gang - men den fullbyrdes ved elevens egen innsats. En god lærer stimulerer denne prosessen. I neste sitat ser vi at en elev nevner ulike sider av en lærer han eller hun har opplevd.

En av lærerne var ganske så stikk motsatt. Kunne ikke navnene, slapp oss tidlig fra timene, vi gjorde nada og ingen hadde respekt for læreren. Dette ble rapportert og ble ordnet opp i. Har fått vikar nå. Jeg synes de var veldig raske til å ordne opp i det, og de tok det veldig seriøst, så jeg ble ganske så imponert.

Det kanskje viktigste i sitatet er det eleven sier når han forteller at ingen hadde respekt for læreren. Eleven forteller også bakgrunnen for at elevene samlet sett ikke hadde respekt for læreren, og det handlet om at læreren ikke kunne navnene deres, slapp elevene for tidlig ut av undervisning før timen var ferdig, og at elevene ikke gjorde noe i timene. Det er interessant at dette med navnene kommer i denne sammenheng. At eleven beskriver flere negative sider av en lærer, og at det at læreren ikke kunne navnene på elevene settes i sammenheng med de to andre negative sidene eleven nevner.

Tangen (1998) beskriver et godt møte med skolen som en opplevelse av å få nyttige og ordentlige oppgaver, og at disse oppgavene blir presentert og vennlige og interesserte lærere. Skau (2005) sier at de beste møtene er møtene som blir preget av nærhet og varme. Kanskje er det slike møter elevene etterlyser.

5.2.5 Informasjonsflyt og samarbeid lærere i mellom.

Samarbeid med andre lærere eller med fagfolk innenfor andre profesjoner, er vesentlig for å utvikle egen praksis. I møte med andre perspektiver og tenkemåter utfordres man til å reflektere over og argumentere for eget syn” (Damsgaard, 2007, s. 213)

I forhold til lærere og deres innvirkning på elevers trivsel i skolen så har en del elever nevnt at læreres evne til å samarbeide og snakke sammen er viktig. Det innebærer at informasjon lærere i mellom flyter greit, og at det på den måten sikres at lærere er samsnakket rundt enkeltelever og eventuelle avtaler og ordninger som gjelder for nettopp denne eleven. Dette gjelder også i forhold til at elever ønsker at lærere skal være rettferdige og behandle elever så likt som mulig. Som i utsagnet under, så gjelder denne samsnakkingen også i forhold til karaktersetting. ”Mesteparten av lærerne er greie, men det er noen som jeg ikke liker også. Men synes lærerne burde følge en karakterskala, for det er det ikke alle lærerne som gjør tror jeg.”

På den ene siden ønsker eleven som skriver dette at lærere skal behandle elevene likt, på den andre siden kan det virke som om eleven konkret har opplevd at lærere har forskjellsbehandlet i vurdering. En annen elev sier mer spesifikt om manglende informasjon at lærere i liten grad benytter seg av den digitale læringsplattformen. ”Jeg trives veldig bra, miljøet er veldig bra på linja. Liker ikke alle lærerne så godt, de sliter med it`s, vi får sjelden info.”

En annen sikter til det samme som over: ”Jeg synes ofte det er litt dårlig med informasjon, generelt burde alle lærere bli bedre til å bruke it`s.” Igjen er det informasjon som mangler, og samtidig gir elevene uttrykk for at engasjementet hos læreren ikke er godt nok. At lærerne ikke benytter it`s learning som er skolens læringsplattform, oppleves altså som uheldig, da dette er en kanal for informasjon for elevene.

Tangen (1998) beskriver at overgangen fra grunnskole til videregående skole medfører et brudd i kontakt med skolen, med dette mener hun at grunnskolen generelt er sterkere i informasjonsarbeid enn det videregående skole er. Flere av elevene i videregående bekrefter et slikt bilde.

5.2.6 Alt er nytt, ikke bare for oss, men også for lærerne.

Overgangen inn i videregående skole medfører noe nytt, ikke bare for elevene, men også for lærerne. Neste sitat peker på et ønske om at lærerne har tålmodighet og forståelse knyttet til at det er mange nye ting som må læres og rutinefestes før dagene flyter av seg selv: ”Jeg føler de må forstå at vi er nye på skolen, og trenger å lære de nye tinga her.” En annen elev peker på en prosess som han/eller hun mener å ha erfart, nemlig at det er en tilnæringsprosess ikke bare fra elev til lærer, men også vice versa. Eleven beskriver dette slik: ”Lærerne har blitt tryggere på oss, og vi på dem, læringsmiljøet er bedre nå enn i starten.”

Alle skulle bli kjent med mange nye sider av den nye skolen og konsekvensene den nye skolen fikk for undervisningen og organiseringen. Tiendeklassingene har forlatt den trygge grunnen i

ungdomsskolen hvor lærerne har brukt tre år på å bli kjent med elevene og vice versa. Ungdomsskolen representerer en tid i ungdommers liv hvor de viktige og signifikante andre går fra å være foreldre og lærere og voksne i sin alminnelighet til å bli jevnaldringsgruppa. Noe som støttes av både Tangen (1998) og Measor og Woods (1984).

I noen grad kan man si at sosialisatorene blir byttet ut med andre. I ungdomsskolen spiller fortsatt de voksne en viktig rolle i ungdommenes liv. Ikke ment som at voksne ikke er viktige for elever i videregående skole, men at forholdet kanskje blir annerledes. Nordahl definerer sosial kompetanse som:

[..]et sett av ferdigheter og holdninger, motiver og evner som trengs for å mestre viktige settinger som individer med rimelighet kan forventes å møte i det sosiale miljøet som de er en del av, samtidig som deres trivsel maksimeres og fremtidig utvikling fremmes (Nordahl & Sørli m.fl. 2005, s.197).

Sosialisering er en prosess som pågår når mennesker tar opp i seg de holdninger, normer og verdier som gruppen de er eller ønsker å bli en del av har. Elevene trenger da å videreutvikle sin sosiale kompetanse, for bruk i videregående skole. Det er ikke utenkelig at elevene i vg1 idylliserer i forhold til det som var, og at det ikke egentlig er så stor forskjell i hvor mye lærere bryr seg nå, og hvordan det var i ungdomsskolen.

På tross av denne refleksjonen, så er det ikke dermed sagt at det ikke kan være forskjeller mellom opplevde emosjonelle sider i relasjonene til lærerne i ungdomsskolen kontra videregående skole. Det kan være at elevenes svar representerer møter med den hegemoniske skolen hvor som Nordahl (2003) beskriver. I den hegemoniske skolen har fagene primærfokus, og elevenes livsverden er mindre sentral.

5.3 Kontrolldimensjon og mestring.

Både bekymringer for og forventninger til skolen vil kunne være indikatorer på hvilken kontroll eller påvirkningsmulighet elever har i forhold til egen skolegang. Kontrollen avhenger av flere ting, grad av evne til selvstendighet, skolens tilrettelegging av enkeltelevers vilkår, skolens størrelse med tanke på antall elever pr klasse osv.

Tiendeklassingene var gjennomgående opptatt av at det i videregående skole skulle være store muligheter for variasjon av læringssituasjoner, forstått som ulike gruppesammensetninger, tilpasninger, varierte undervisningsformer. Mange trakk frem at de ikke ønsket å oppleve ”taler” fra lærerne. I dette ligger et ønske om en elevaktiv skole som ikke utelukkende er lærerstyrt. En

del av tiendeklassingene var også bekymret for om de ville komme til å klare seg igjennom videregående skole.

Innenfor denne dimensjonen som omhandler mestring og kontroll forteller vg1-elevne om flere sider av det å være elev i videregående skole. Elevene fikk, som beskrevet i metodekapitlet, noe støtteinformasjon i undersøkelsen. Dette med tanke på å tydeliggjøre hvilke sider jeg ønsket at de skulle behandle i svaret sitt. Denne støtten var som følger: Får du jobbe med oppgaver du opplever som nyttige? Er oppgavene tilpasset deg? Får du nok utfordringer? Beskriv dine muligheter til å påvirke din skolesituasjon, hvordan du jobber, hvem du jobber med osv.

Gjennomgående forteller elevne om liten mulighet til å påvirke sin egen skolegang. Dette viser seg i utsagn som omhandler en lærerstyrt hverdag hvor elevne opplever seg som passive mottagere. Dette kan vise til den lektorale tradisjonen som både Nordahl (2003) er inne på i forhold til den hegemoniske skole. Hustad (2002) og Dale (2009) skriver også begge om den distanserte læreren i videregående skole. Til tross for dette, forteller de fleste elevne om opplevelser av mestring. I den siste delen av kontrolldimensjonen kommer jeg inn på hvordan elevne beskriver endringen i karakterer knyttet til overgangen inn i videregående skole.

5.3.1 Tilpassa opplegg.

Overskriften på denne delen er tilpassa opplegg. Dette er et uttrykk elevne selv bruker i tekstene. I hvilken grad enkeltelever opplever at stoffet blir tilpasset dem vil kunne ha innvirkning på elevenes følelse av mestring i skolen. Elevene deler seg også her i tre grupper. De som opplever at lærerne tilpasser, de som opplever av graden av tilpasning varierer, og de som gjennomgående opplever mangel på tilpasning.

Tilpasset opplæring er et sentralt tema i elevers opplevelse av mestring, trivsel, relasjon til lærere osv, og dermed også i denne sammenhengen, knyttet til kontroll og mestring. Rønsen Ekeberg og Buli Holmberg (2001) skriver at tilpasset opplæring er et overordnet prinsipp, og at dette prinsippet gjelder alle elever i norsk skole, det være seg barne- og ungdomsskole eller videregående skole. Å tilpasse opplæringen til den enkelte elevens behov er sentralt i den moderne skolen.

Differensiering er en måte å legge til rette for tilpasset opplæring på. Allerede i mønsterplan fra 1974 ble differensiering fremhevet som et viktig tiltak i skolen (Rønsen Ekeberg og Buli Holmberg, 2001). I praksis skal dette bety at alle elever skal få opplæringsmuligheter som er tilpasset enkeltelevens forutsetninger. Opplæringsloven sier at ”opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven og lærlingen” (Opplæringsloven §1-2).

Dette betyr at tilpasset opplæring ikke i utgangspunktet er et gode utelukkende for elevne med

svakere forutsetninger for å lykkes i skole, men at retten til tilpasninger gjelder alle elever, også de aller sterkeste elevene (Rønsen Ekeberg og Buli Holmberg, 2001).

Tilpasning kan omfatte læringsmetoder, organiseringsformer, valg av innhold, fysisk skolemiljø, sosialpedagogiske tiltak og lignende (Dale og Wærness, 2006). Vurderingen av hva som er tilpasset opplæring må sees i lyset av hvilken kontekst opplæringen skal skje innenfor. God tilpasning er situasjonsavhengig og i stor grad dynamisk. Samtidig er det lovfestet at kompetanseoppnåelse er en målsetting. Videregående opplæring skal føre fram til studiekompetanse, yrkeskompetanse eller kompetanse på lavere nivå.

Skolen skal ha rom for alle, og lærerne må derfor ha blick for den enkelte. Undervisningen må tilpasses ikke bare fag og stoff, men også alderstrinn og utviklingsnivå, den enkelte elev og den sammensatte klasse. Det pedagogiske opplegget må være bredt nok til at læreren med smidighet og godhet kan møte elevens ulikheter i evner og utviklingsrytme (Kunnskapsløftet, generell del).

En elev uttrykker sin opplevelse av tilpasset opplæring slik: ”Oppgavene jeg får er ikke tilpasset meg i alle fagene, men i enkelte fag.” Flere elever og utsagn formidler nettopp dette perspektivet, at det tilpasses i noen grad, avhengig av flere variabler. Som nevnt er det aktuelt å holde dette opp i mot fagenes egenart, lokaler, type lærer, aktuelle læreplanmål, osv. Når dette er sagt, så er det ikke ment å skulle legitimere at lærere ikke gjennomfører tilpasset opplæring, men mer at det kan være grunner til at det i noen tilfeller er vanskeligere gjennomførbart. En godt tilpasset videregående opplæring forutsetter at de krav og forventninger som stilles til den enkelte elev, er realistiske i forhold til elevens læreforutsetninger og evner (Dale & Wærness, 2006).

Hva som er tilpasset opplæring har ikke et fasitsvar. Damsgaard skriver: ”Kriteriene for tilpasset opplæring er uklare og derfor nokså subjektive, dette kan gjøre det vanskelig å beskrive kjennetegn på tilpasset opplæring i praksis” (Damsgaard, 2007, s. 87.) Videre sier hun at problemet nettopp er å få til en skolehverdag som tar de hensynene som tilpasset opplæring krever.

I undervisnings- og opplærings situasjoner kan det være mange valg å ta, og mange veier å gå. Det er vanskelig å si om den ene eller andre veien i øyeblikket er bedre enn en annen. Valg av læringsformer vil avhenge av elevenes sterke og svake sider, og målene de arbeider med. I undersøkelsen i tiende klasse sa elevene at det er viktig med variasjon både i forhold til undervisningsopplegg og vurdering. Ogden (2005) understreker dette ved å si at mangfold i elevgruppen krever mangfoldighet i metodikk og undervisningsform. ”Variasjon i læringsformer gir større rom for at elever lærer ulikt” (Damsgaard, 2007, s. 289).

Når det gjelder tilpasset opplæring, er det en rekke sitater som forteller om stor variasjon i hvordan elever opplever å bli møtt på sitt faglige nivå. Flere opplever at det ikke er stor forskjell

når det gjelder tilpasning i ungdomsskole og videregående skole. En har positiv erfaring i begge skoleslag: ”Jeg synes ikke det er så stor forskjell fra us til vgs, nok utfordringer og oppgaver tilpasset mitt nivå.” En annen er mer usikker når vedkommende skriver: ”Jeg vet ikke om de er tilpasset akkurat meg, men det er ikke så forskjellige oppgaver fra us til vgs.”

Noen elever gir uttrykk for at de opplever at tilpasset opplæring er en realitet i deres opplærings situasjon. En elev sier: ”Oppgavene føler jeg blir tilpasset meg. Noen lærere er ekstra flinke til å tilpasse, så det er kjempebra.” Materialet forteller ikke hvilket nivå elevene er på faglig sett, og det kan dermed ikke sies noe om hvorvidt disse elevene er fornøyde med tilpasningene som blir gjort, fordi de er på et lavt nivå, eller om det er det motsatt som er tilfellet, nemlig at de ligger på et høyt nivå, og får oppgaver som de må strekke seg for å løse.

Noen opplever å bli møtt med sterk tilpasning forstått som at lærerne gir dem ”riktige” oppgaver ut i fra sitt faglige nivå, og andre opplever at oppgavene er vanskelige. En elev sier: ”Oppgavene kan noen ganger være vanskelige, men ikke verre enn at vi kan løse dem og svare ordentlig”, og da er de jo ikke for vanskelige.

Noen utsagn gir uttrykk for at lærerne er en del av det som gjør at elever ikke opplever å føle seg møtt faglig. Det kan være at det er flere fagområder hvor nettopp tilpasningen er vanskelig, men samtidig er det viktig å trekke frem det elevene sier om at det kommer an på lærerne også. En elev formidler noe av sin erfaring fra videregående slik: ”I noen fag er oppgavene tilpasset hver enkelt elev, mens i andre fag er oppgavene tilpasset etter hva læreren mener.” Hvis dette innebærer at en lærer bruker makten og posisjonen sin til å kjøre sitt eget løp uavhengig av hvilket behov elevene måtte ha for bistand i forhold til både ordinært stoff, og eventuelle behov for nivåtilpasninger i forhold til sitt eget nivå, er dette problematisk.

Damsgaard (2007) skriver at elever som settes i posisjoner hvor noen utøver makt, kan oppleve en følelse av avmakt. Eleven gir riktignok uttrykk for at bildet ikke er enten svart eller hvitt. Eleven sier at oppgavene tilpasses innenfor noen fag, det vil også da si at noen lærere tilpasser stoff, og andre ikke. Dale (2009) skriver at lærere i videregående skole tidligere underviste et fag og ikke elever. Kanskje er det dette vi her ser et eksempel på? Når Hustad (2002) beskriver den sjølvmedvitne og universitetsutdanna lektoren med fokus på faget, så legger han i dette at det er en vesentlig avstand mellom elev og lærer. Denne avstanden handler om en forståelse av at lærerne har myndighet til å styre og bestemme i klasserommet. I denne tradisjonen er det ikke plass for elevdemokrati og elevmedvirkning. I tillegg er dette et uttrykk for maktbruk, både utøvet makt og definisjonsmakt. Kanskje er det også et uttrykk for en skolekultur som ikke har endret seg i takt med bærende prinsipper og en mangfoldig elevgruppe.

Elevene i undersøkelsen har vært vant til at det nivådeles i grunnskolen. Det er ikke uvanlig at

det brukes ulike løypevalg i grunnskolen, for eksempel i matematikk hvor man kan velge rød, blå eller gul løype. En elev sier dette om sin opplevelse av samme fenomen i videregående skole. "Oppgavene vi får er helt like for hele klassen, ikke noe gradenivå på oppgavene." Eleven som sier dette, kan også ha hatt tanker om at andre i klassen burde hatt et annet nivå på sine oppgaver, og kanskje kan elever oppleve å se at medelever sliter i motbakke fordi lærestoffet ikke er tilpasset medelever. Damsgaard (2007) skriver at elever ser ut til å ha en slags kollektiv tenkning som gjør at elevene kan sette egne behov til side når de mener at andre trenger mer enn de selv.

5.3.2 Selvstendig arbeid og ansvar for egen læring.

På lik linje med delen som omhandler funn i forhold til overgangen i seg selv, så gir elevene uttrykk for at mestring og kontroll har med selvstendighet og ansvar å gjøre. De opplever at de gjennom å mestre selvstendig jobbing får en viss kontroll. De blir på en måte gitt et ansvar for progresjon og læringsutvikling, som de løser mer eller mindre på egenhånd. Når de da lykkes i dette, så kommer en stor grad av mestringsfølelse.

I Aftenposten 30. mars 2010 er Gunn Imsen referert. Hun sier at mange har løst problemet med differensiert undervisning ved å la elevene jobbe med skriftlige oppgaver. Dette gjør at lærerne i mindre grad trenger å variere undervisningsmetoder og arbeidsformer (Moe, m.fl. 2010). Peder Haug refereres i samme artikkel hvor han sier at lærerne har blitt fjernere fra elevene i og med "ansvar for egen læring syndromet", og at dette, i tråd med Gunn Imsen, har ført til at det blir mye oppgavearbeid (ibid).

En elev gir uttrykk for dette fenomenet, vedkommende skriver det slik: "Nivået er blitt høyere og det er vårt ansvar å jobbe." Kanskje er fenomenet her et eksempel på at skolen ikke forandrer seg i takt med reformer, og på den måten fremstår som en skole med stor motstandskraft mot endring av praksis (Damsgaard, 2003 og Ogden, 2005)

Noen elever har ikke opplevelse av å kunne være med å påvirke undervisningen i særlig grad. Det er lærere som definerer hva timene og dagen skal inneholde. Noen eksempler på dette er elever som gir uttrykk for en uheldig og uønsket situasjon knyttet til en form for overkjøring av deres medvirkning. En elev sier: "Det er ikke alt man er fornøyd med i form av undervisning eller lærere, men man får bare bite i det sure eplet og gjøre som man får beskjed om."

Det vil nok også innenfor denne dimensjonen være slik at læreren er en vesentlig faktor i forhold til i hvilken grad elever får være med på å påvirke. Elevene er tydelige på det i noen utsagn. For eksempel dette: "Noen av lærerne er veldig dårlige på å forberede, spesielt i naturfag, der er unnskyldningen at ikke rommet er ferdig og at vi ikke kan ha forsøk, men hvorfor kan andre ha forsøk da?" Lærere som ikke dukker opp til timens start, og ikke har planlagt verken faglig eller

organisatorisk representerer et problem, og svekker troverdigheten til skolen (ibid).

Michel Foucault sier at makt ikke er noe man eier eller har, men noe man bruker (sitert i Damsgaard, 2007, s. 175). Lærerne har anledning til å definere hva som skal foregå i skolen. Det er viktig for både elev og lærer at denne anledningen / makten og forholdet mellom elev og lærer er avklart for å unngå at elever møter avmaktfølelsen i skolen. En elev beskriver sin følelse slik: "Det eneste vi kan påvirke er prøvedatoen."

Flere utsagn forteller om noe man kan forstå som en desillusjon. Det kan virke som om elevene har hatt håp og forventninger til at de skal bli hørt i forhold til hvordan undervisningen skal legges opp, og hvordan læreplanmålene skal nås, men at det likevel ikke ble slik. Elevene er lei seg for det, men inntar en "underdog" rolle, og godtar at dette blir bestemt for dem. Utsagnet under formidler samtidig en avventende holdning på den måten at eleven gir uttrykk for at han/hun satser på en "minding my own business" rolle, uten å forstyrre andre. "Min mulighet til å påvirke skolegangen er å følge med i timene uten å bråke og forstyrre de andre elevene." Det kan virke som om elevene har hatt et bilde av at selvbestemmelse kommer til å være en vesentlig del av videregående opplæring, men at de opplever å ha lite selvbestemmelse. Det kan virke som om skolen for noen elever virker som en bane gjør for en meteor. Banen er bestemt, og nedslaget kommer der banen treffer jorden. Skulle meteoren ønske å treffe jorden et litt annet sted, så går ikke det. Den har ikke mulighet til å påvirke det.

Ethvert menneske har behov for å være aktør i eget liv. Vi er i interaksjon med og handler i forhold til omgivelsene. I denne interaksjonen har vi innenfor visse rammer mulighet til å velge. Vi er alle handlende og villende mennesker som ønsker å skape mening i tilværelsen (Nordahl & Sørli m.fl. 2005). En elev gir et innblikk i hva han eller hun opplever at er en del av hans eller hennes sone for påvirkning. "Jeg kan i en viss grad påvirke min egen skolesituasjon, i forhold til det faglige får vi være med å bestemme litt og vurdere hverandre." Eleven sier at det i hans eller hennes situasjon er mulig å være med å bestemme noe av det faglige. Eleven sier ikke på hvilken måte påvirkningen skjer, og på hvilke områder elevene har mulighet til å prege undervisningen. Elevvurdering er et element som eleven trekker frem. Det betyr at elevene i fellesskap vurderer hverandres arbeider, uten at dette gir karakter til arbeidene. Elevvurdering brukes som et pedagogisk virkemiddel, slik at elevene gjennom å vurdere andres arbeider også lærer seg stoffet.

Elevrollen blir bredt beskrevet som enten ganske lik, noe lik, eller svært forskjellig fra elevrollen i ungdomsskolen. Det som er likt er at elevene gjennomgående trives i skolen, og har venner. Det som er ulikt er elevenes opplevelse av å være deltagere i undervisningen, og deres mestringsfølelse knyttet til å kunne oppnå gode karakterer. Dette gjelder også medbestemmelse, og i hvilken grad elevene selv både tenker og føler at de er med på å prege sin egen skolehverdag. Menneskers behov for å være aktør i eget liv medfører at elever har rett til å bli

lyttet til, og bli behandlet med respekt (Nordahl & Sørli m.fl. 2005).

Det finnes også andre faktorer som regulerer mulighetene til variasjon og i hvilken grad elevene kan være med å påvirke. Elever er ikke en homogen gruppe hvor alle vil, hvis gitt, benytte anledningen til å påvirke undervisningen på en konstruktiv måte. Der hvor elevene er sterke kan kanskje muligheten til å bruke elevmedvirkning være større? Thomas Nordahl refereres i Aftenposten 30. mars 2010 hvor han sier at de pliktoppfyllende jentene klarer å arbeide alene, men at ikke alle andre får det til. Han sier videre at det i noen skoler har gått for langt med tanke på å gi elever ansvar for sin egen læring (Moe, m.fl. i Aftenposten 30. mars 2010).

En annen elev beskriver sin mulighet til å påvirke slik: ”Vi kan bestemme hvordan vi skal jobbe i prosjekter og lignende. Om vi skal for eks lage film eller ha foredrag. Vi kan bestemme hvem vi jobber med i par eller grupper.”

Markussen m.fl. (2006) sier at hvis man ikke mestrer de faglige kravene i videregående skole, så er man i faresonen for å bli en slutter. En opplevd mangel på kontroll og mestring kan som vi ser, medføre for eksempel fravær, og i verste fall avbrudd. Et avbrudd i et slikt scenario kan sees som en rasjonell handling. Heggen (2005) sier at dette er mulig hvis skolen fremstår som en arena der eleven ikke opplever faglig og sosial mestring. For å unngå å mislykkes i egne øyne og bevare en truet selvoppfatning, vender de skolen ryggen. Elevene utøver en kontroll over skolesituasjonen gjennom å trekke seg unna skolens krav (ibid). Også Skaalvik og Skaalvik (2007) viser til at skulk kan være en reaksjonsform når selvoppfatningen er truet. Skulk og fravær er i følge Markussen (2006) en del av bildet som beskriver frafallselever.

Skaalvik og Skaalvik (2007) sier at et godt læringsmiljø kjennetegnes ved at viktige behov hos elevene blir ivaretatt. Dette henger sammen med det de betegner som opplevelseskriterier. Her vektlegges elevenes sosiale, kognitive og emosjonelle opplevelse. Her inngår innlæring av kunnskap og ferdigheter og opplevelse av trygghet og tilhørighet. Å være verdsatt som et handlende subjekt og være synliggjort i forhold til medelever og lærere er også en del av dette bildet. Noe som igjen henger sammen med at vi alle er handlende og villende mennesker som ønsker å skape mening i tilværelsen (Nordahl & Sørli m.fl. 2005).

Flere elever virker heller likeglade i forhold til å kunne eller ønske å være med på å legge innholdet i dagene sine. Noen elever gir uttrykk for at det er helt ok at andre legger planene for dem, og at de heller liker å gjøre slik de blir bedt om, på den måten holder de seg unna et hvert ansvar som kan oppstå knyttet til å ha ment noe om hvordan ting bør gjøres eller organiseres etc. Atter andre bryr seg ikke all verden om det blir sånn eller sånn og gir uttrykk for det. ”Bryr meg ikke så mye om hvem jeg jobber med, heller ikke hvordan jeg jobber.” Et interessant perspektiv ved det neste sitatet er at det ligger implisitt i utsagnet at det faktisk er slik at elevene ikke bestemmer særlig mye, og eleven sier i sitatet at han/hun synes det er helt greit. Eleven synes det

er fint som det er, det vil si å få et opplegg som han/hun må forholde seg til. ”Jeg synes det er fint sånn i forhold til planlegging av skoledagene, så synes jeg det er best å få bare et opplegg som jeg må forholde meg til. Og da passer det meg fint å ikke være så mye med i planleggingen.” Er dette kanskje også et utsagn som handler om desillusjon, og liten kontroll? Har eleven alltid tenkt slik, eller har denne strategien oppstått i møtet med lite lydhøre lærere? Eller er det simpelthen et uttrykk for latskap eller liten bevissthet i forhold til egne ønsker.

Elevene forteller at de faglig sett får mer enn nok utfordringer. Som vi tidligere har sett, så har enkelte elever opplevd store sosiale utfordringer knyttet til overgangen. De utfordringene er beskrevet under relasjonsdimensjonen. Faglig utfordring og vanskelighetsgrad henger tett sammen med mestring. Blir utfordringene større enn det som godt er, så vil mestringen utebli, og motivasjon vil kunne dale vesentlig. En elev sier dette: ”I begynnelsen merket jeg lite faglig mestring, nå merker jeg at det går oppover” En annen elev beskriver sin opplevelse slik: ”Jeg føler mestring og utfordring hver dag.”

Elevene gir uttrykk for at skolen gir dem mer enn nok av utfordringer. I hovedsak sier elevene at utfordringene ikke er for store. Kanskje kan dette tolkes som at lærerne er opptatt av tilpasset opplæring på den måten at enkeltelever får utfordringer tilpasset seg selv og sitt eget nivå, og på den måten opplever mestring? Det finnes også utsagn som gir uttrykk for et noe mer nyansert bilde. En elev sier: ”Kravene i norsk er veldig høye, noe som gjør det veldig vanskelig siden vi kun har to timer i uken.”

En elev i tiende klasse ga uttrykk for sin bekymring rundt videregående skoles faglige krav, vedkommende skrev: ”Noe annet jeg gruer meg til er om vi kommer til å klare oss.” Utsagnet er representativt for flere av elevene i tiende klasse. I vg1 er det fortsatt slik at flere elever føler at kravene i videregående skole utfordrer.

5.3.3 Karakterene, hva skal til for å oppnå gode resultater?

Et stort og gjennomgående trekk i undersøkelsen er at alle elevene på vg1 som omtaler karakterer, bortsett fra en elev, forteller at de har gått ned i karakter etter at de begynte i videregående skole. En av elevene i vg1 forteller: ”Det er vanskeligere å få en bra karakter nå enn det var på ungdomsskolen”.

Noen elever gir uttrykk for at de jobbet svært godt i tiende klasse, knyttet til å komme inn på videregående skole og spesielt på sitt ønskede programområde. Hva karakterer angår, så sier en elev: ”Jeg tror jeg jobbet litt for hardt siste året på ungdomsskolen, og derfor var jeg litt skolelei når jeg begynte i høst. Jeg merket at dette ble ennå verre da jeg ikke oppnådde like gode karakterer som før.”

Flere beskriver at dette påvirker dem i negativ retning, og at mestring i denne sammenhengen kan virke fjern. ”Jeg var litt nede i en periode, og jeg syntes de gode karakterene var nærmest uopnåelige, og jeg ga nærmest opp.” En annen elev beskriver sin erfaring slik: ”Jeg merket at jeg ble mindre innstilt på å jobbe når karakterene mine hadde sunket. Snittet mitt lå på 5,3, nå er det på 4,3”. Er dette et uttrykk for at lærerne i ungdomsskolen sender elevene ut av ungdomsskolen med feilaktig vurdering? Eller kan det være at lærere i videregående er for strenge i sine vurderinger? I sammenheng med dette uttrykker en elev dette: ”Det jeg ikke liker er at noen er veldig strenge på karakterer.” En annen elev uttrykker det slik: ”Synes også at karakterene er litt vel strenge”. Kan det være slik at det er et faglig gap mellom de to skoleslagenes forventninger til elevene? En elev sier: ”Noen lærere forventer altfor mye.”

Når det er sagt, så kan det også se ut til at elevene opplever stor usikkerhet i forhold til hva skolen forventer av dem. Dette kan være et eksempel på ikke-kontroll i forhold til egen skolegang. Ved ikke å gi elever innblikk i de faglige kravene kan elevene oppleve at de blir gjort til brikker, og ikke får være aktører i eget skoleliv. En elev sier: ”Vanligvis får vi bare en karakter, og ikke noen tilbakemelding som sier hva vi kan gjøre bedre.” Det kan se ut til at skolen i liten grad forholder seg til kriterier knyttet til vurdering. Hvis elevene ikke vet hva skolen forlanger av dem, så kan de ikke heller svare ut videregående skoles forventninger. De vet ikke hvilke endringer de trenger å gjøre, når vurderingstilbakemeldingene de får er bare et tall. Damsgaard (2007) sier: ”Det kan være vanskelig for elevene å danne seg noe klart bilde av hva de bør jobbe mer med på grunnlag av karakterene” (Damsgaard, 2007, s. 50). Dette kan ha betydning for både elevenes mulighet til å mestre og for deres opplevelse av kontroll.

5.4 Arbeidsdimensjonen.

Tangen (1998) begrunner valget av betegnelsen arbeidsdimensjonen ved å hevde at arbeidet med fagene i skolen tilsvarer arbeidslivet for voksne. Arbeidsdimensjonen handler om de oppgaver og lignende som elevene har eller gjør i skolegangen sin. Elevene i Tangens undersøkelse beskriver at det å holde på med noe ordentlig er en positiv side av arbeidsdimensjonen. Skolelivet er en viktig periode i elevens liv, og arbeidet med fagene er kjernen i skolelivet. Elevene utfører arbeid knyttet til for eksempel skoleoppgaver i ulike fag, og læring er i hovedfokus. Tangen mener dette er, og bør være med på å gi mening til elevens skoleliv. I dette perspektivet er det av vesentlig betydning at elevene opplever at de greier å møte de faglige kravene skolen setter. Samtidig står læringen i et fremtidsperspektiv. Elevenes arbeid med fagene i skolen er knyttet til kompetansemål og fremtidig kvalifisering for yrkeslivet. Noen av vg1-elevene skriver at den sosiale overgangen har gått bra, men at den faglige overgangen har vært vanskeligere.

Tiendeklassingene formidlet at de var bekymret for at videregående skole ville medføre og pålegge dem et større arbeidspress knyttet til fag og prestasjoner. Mange av tiendeklassingene

hadde denne bekymringen og relaterte dette til sin egen hverdag på den måten at de bekymret seg for at skolen ville ta mer tid enn tidligere, og at denne tiden ville måtte tas fra venner og fritid. Dessuten var de usikre på om de ville klare seg.

Vg1-elevene opplever at videregående skole forventer en annen elevrolle enn den de var vant til og fortrolig med fra ungdomsskolen, og elevene opplever at de må ordne opp ting mer selv. Lærerne i videregående skole behandler elevene som mer modne og mer voksne.

I perspektivet knyttet til fremtidig kvalifisering ligger også ansvar, og selvstendighet. En elev uttrykker dette slik: ”Positivt med mer frihet, negativt med mer ansvar og å bli voksen, men det måtte jo skje en eller annen gang.”

Noen er opptatt av at fagene er nye og at det er både bra og inspirerende, samtidig som nye fag kan være vanskelige. De har ingen bakgrunn for å vite om faget er vanskelig eller ikke, og heller ikke hvordan eventuelle krav innen faget er, høye eller lave. Elevene nevner også at de opplever å måtte jobbe hardere for å forfølge sine ambisjoner. Elevene beskriver dette ulikt, en elev sier det på denne måten: ”Overgangen var ikke så stor som jeg trodde, men mer forpliktelser og man må jobbe hardere for å oppnå de målene man har.” Videre nevner elevene at ikke bare elevrollen er annerledes, men også lærerrollen er annerledes enn de er vant til. At lærerne nettopp forventer en del mer av dem nå enn de husker at lærerne i grunnskolen gjorde.

Et oppsummerende utsagn følger: ”Overgangen har vært rar, alt er nytt, bygget, kravene, undervisningsopplegg osv.” At videregående skole bidrar med nye fag er i flere dimensjoner nevnt som positivt, også i undersøkelsen fra tiende klasse ble dette understreket av flere elever. En del av utsagnene henger sammen med frihet til å velge sitt liv. At elever får velge hvilke fag de ønsker seg, og at de kan forfølge sine drømmer inn i og gjennom yrkesfag som for eksempel elektrofag. Dette henger også sammen med å få lov å holde på med en ordentlig utdanning, noe som betyr noe, og som medfører at de lærer noe nyttig som de vil ha bruk for både her og nå, og ikke minst på sikt i læretid og fremtidig arbeid.

5.5 Tidsdimensjonen

Denne dimensjonen omhandler elevenes skoleliv sett som både en aksedimensjon forstått som en tidslinje, samtidig som den fremstår som en sirkulær dimensjon.

I denne tidslinjeforståelsen av dimensjonen ligger at elevene har en utdanningslinje, fra begynnende skolegang i første klasse til avsluttende høyeste utdanningsnivå. Den sirkulære forståelsen ligger til grunn for en forståelse av at alle deler av utdanningslinjen bygger på tidligere erfaringer, og sees i lyset av nettopp dette. Tangen (1998) fokuserer sterkest på det sirkulære. Det vi opplever i dag, fortolkes ut fra tidligere erfaringer. Fremtiden ses i fortidens lys, men også i nåtidens lys.

Tiendeklassingene formidlet gjennomgående at de var klare for å avslutte grunnskolen og gå videre inn i utdanningsløpet. Samtidig ga flere av dem uttrykk for at de også gruet for å forlate grunnskolen som i flere år hadde vært en trygg base hvor de var kjent med alt og alle.

Tiendeklassingene beskrev at de så at grunnskolen måtte tilbakelegges før videregående skole kunne påbegynnes. Tiendeklasse materialet gir inntrykk av at elevene i noen grad ser på grunnskolen som en instrumentell verdi, forstått som at den er et nødvendig onde eller gode, knyttet til videre kvalifisering.

Det virker som om vg1-elevene har lagt vekt på at de har kommet til veis ende i grunnskolen, og at de etter dette er på vei inn i voksenlivet, og valgene som preger voksenlivet. De vil velge en studieretning som passer dem, og i tillegg en retning de trives innenfor. Når ungdommene får mulighet til å velge nettopp dette, så fremstår skolen som mer viktig, og ikke minst mer hensiktsmessig og meningsfull. Aasen (1999) sier at det er viktig at elevene opplever at det de holder på med oppleves som relevant for dem, både i et her og nå perspektiv, og også etter avsluttet skole. Aasen (ibid) kaller dette relevansutfordringen. Det ser ut til at elevene ser en linje gjennom livene sine. På den måten går de skritt for skritt på skolelivets og utdanningens vei. De er nå i vg1, og i ferd med å slippe taket i, på den ene siden, rekkverket som de har holdt seg i, og på den andre siden gjerdet som har begrenset deres handlefrihet. Nå begynner livenes viktige valg, og de formidler at de er opptatt av å gjøre valg som er hensiktsmessige for dem, med tanke på videre studier og yrkesliv.

En elev beskriver dette slik: "Når jeg går på kokkekurs så kan dette hjelpe meg veldig mye for å forberede meg for fremtiden."

I Tangens (1998) arbeid trekker hun frem hvor viktig det er for elevene å føle at skolegangen har en retning, og med det en opplevelse av at skolen gir mening. Dette er ikke minst relevant i ovenstående refleksjon der skolegang bygger på seg selv, og at noe man tidligere har lært, viser seg å være nyttig ved neste korsvei, enten i skolen eller livet utenfor. Tangens materiale har fellestrekk med mitt. Dette er knyttet til at det virker til å være viktig at elever får holde på med ting som betyr noe og noe som er ordentlig, realistisk og reelt, og som de vil komme til å få bruk for å kunne senere i livet. En elev knytter dette til undervisning og variasjon av sådan. Eleven uttrykker dette slik: "Store og åpne oppgaver som du kan bruke fantasien din på. At man bruker fantasifulle og morsomme oppgaver i undervisningen, så man ikke kan gå lei av faget. Men likevel må man også bruke oppgaver osv som er retta mot oppgaver man får i yrkeslivet."

5.5.1 Skolens egenverdi.

Tangen (ibid) sier at et skoleliv leves både i presens og i futurum for å bruke grammatiske termer. Det betyr at det leves her og nå i nuet og bør tillegges mening og nytte, samtidig som det leves for å skape tilstrekkelige ferdigheter som sikrer fremtiden. Dette kan sees opp i mot skolens opplevde egenverdi for elevene i undersøkelsen. Når er skolen nyttig for elevene? Kanskje vil det for de fleste elever være kombinasjonen av skolens instrumentelle verdi, og her og nå opplevelsen som er den vanligste definisjonen på nytte.

Elevene formidler gjerne det ene perspektivet, her og nå, samtidig som de antyder at det andre perspektivet, i det lange løp, likevel er med. Dette handler kanskje mest om en vekting, eller en prioritering av hva man tenker bør komme først når man svarer på spørsmål knyttet til skole. Elevene er kanskje i noen grad programmert av skolen og foresatte til å mene at skole er viktig, og at skole er en forutsetning for å komme seg videre i livet etter studiekompetanse eller fagbrev.

Utsagnene fra tekstene er viktige i denne sammenhengen, fordi de representerer at elevene mener at de må gå på skolen for å kunne komme noen vei i livet, og nå målene sine, samtidig som de ønsker å trives på skolen i øyeblikket. Mitt materiale ser ut til å indikere at det ikke nødvendigvis er snakk om to forskjellige dimensjoner i forståelsen av skole, men mer to sider av samme dimensjon, og at elevene, når de blir spurt, vektlegger litt forskjellig. Det ser ut til at framtid- og "her og nå"- dimensjonene henger sammen. Det er altså et tett forhold mellom skolelivet og fremtiden, samtidig som skolelivet også er her og nå.

En elev forteller her om sin tanke om skole: "Alle må starte på videregående skole for å ha mulighet til å bli det de har lyst til i fremtiden." En annen elev inkluderer begge perspektiver, både nuet og fremtiden. "Videregående skole er en viktig del av livet og skolegangen som alle skal ha med seg videre i livet. Jeg tror det blir tre fine år, og med den nye skolen blir alt mye bedre." Markussen (2003) skriver at for noen elever er det pragmatiske fremtidsperspektivet mest fremtredende, samtidig er det slik at noen vil ha både nytte og lystperspektiv i dette. Damsgaard (2007) refererer til Inge Eidsvaag som forteller om en lærerrolle han selv har møtt. Han forteller at læreren mente at elevene ikke utelukkende skulle være elever i et fremtid- og nytteperspektiv, men at de også burde leve livet her og nå. Resultater fra Skaalviks (1989) undersøkelse av verdier, selvoppfatning og mental helse hos elever i videregående skole, viste at skolens verdi primært var knyttet til dens nytteverdi med tanke på framtidig utdanning og arbeidslivstilknytning.

En elev gir et svært klart og entydig bilde av sine tanker om skolens rolle og plass i hans eller hennes liv. Eleven beskriver dette slik: "Jeg vil jo nesten si at videregående er grunnlaget for fremtiden." Betydningen av dette utsagnet bekreftes av Markussen (2006) som fremhever at ungdommers mulighet til å skaffe seg jobb etter avsluttet grunnskole er avtagende. Og at skolen

derfor som eleven sier, er viktig og grunnlaget for fremtiden.

En elev spesifiserer sine tanker om skolen med tanke på både lyst og nytteperspektivet. Eleven trekker frem ulike sider av opplæringen, og har selv bestemt seg for hva han/hun anser som viktig. ”Jeg gleder meg veldig til å lære ting jeg vil, og ikke sitte og lære ting sånn som median, algebra og Shakespeare. Men å lære ting jeg har bruk for og vil.” En annen elev har bestemt seg for hva han/hun mener er nyttig i sin egen utdanning, kanskje med tanke på hva han/hun har tenkt seg videre, og på den måten på forhånd kan vite hva som vil komme til nytte og ikke. Eleven sier: ”Stoffet på vgs er mye tyngre enn på us. Vi lærer masse nyttig men også masse unyttig.”

Elevene har tydelig ulike oppfatninger av nytteverdien av det de får undervist i skolen, og oppgaver de blir satt til å løse. Det er vanskelig å si noe sikkert om nytteverdien i alle tilfeller er vurdert i et tidsperspektiv, og i så fall om det er fremtid eller nåtid som er rammen for vurderingen eleven gir i utsagnene. En sentral side og verdi i skolelivskvalitet, og et sted hvor nettopp skolelivskvalitet har en positiv klang, er når elevene gir uttrykk for glede og motivasjon når de holder på med ting som for dem gir mening eller nytte. Noe man kan se nytten av nå, eller at man kan anta at man senere får nytte av det man lærer. I forhold til den instrumentelle verdien av skole så sier elevene at det å holde på med noe ordentlig og meningsfylt faktisk er viktig. På den ene siden er det viktig for fremtid med tanke på videre utdanning og fremtidig yrke, og samtidig i forhold til akkurat her og nå. Det er muligens naturlig å tenke at fremtidstanken er den vanligste rammen å sette nytteverdien inn i, samtidig som flere fag i videregående skole er kummulative på den måten at faget bygger på seg selv, og videre oppover i årstrinnene. Det betyr jo følgelig at det er nyttig å få undervisning på dette nivået, og akkurat denne formene for undervisning, da dette kvalifiserer elevene til neste års videre studier. En elev har tatt innover seg at han/hun ikke kan være sikker på hvorvidt stoffet de lærer kan komme til å vise seg nødvendig i fremtiden, men holder døren på gløtt for at det kan være sånn. I tillegg sier eleven noe om at det vil være en naturlig tanke å tenke at det man skal lære på skolen automatisk skal være nyttig. Eleven sier: ”Det man lærer burde man jo få bruk for i et videre liv. Det er mye jeg ikke tenker er nødvendig, men om noen år, kan det vise seg nyttig.”

5.6 Oppsummering fra vg1.

I vg1 gir de fleste elevene uttrykk for at de har funnet seg til rette i videregående skole, og det at de gledet seg til i videregående har slått til. Det er i hovedsak slik at elevene har falt på plass sosialt og faglig. Gjennomgående sier også elevene at deres sosiale nettverk har utvidet seg, og at de har fått nye venner. Elevene i tiende klasse bekymret seg mye for hvordan dette skulle bli, og var engstelige for at de skulle spres over hele skolen, og at de ikke skulle kunne beholde sine venner. Oppsummert kan man si at elevene bekymret seg mer enn nødvendig. Sårbarheten knyttet til ensomhet og isolasjon ble ikke til virkelighet.

I forhold til lærerrollen og lærerkultur er det stor variasjon i elevenes beskrivelser, samtidig som det er et hovedfunn at mange elever mener at det er en for stor distanse mellom lærere og elev i videregående skole. Vg1-elevene deler seg i flere grupper hvor noen har i hovedsak gode erfaringer knyttet til lærere, andre opplever distansen, men bryr seg ikke, og den tredje gruppen, den største som mener at lærerne har en for stor profesjonell distanse til elevene. De ønsker at lærerne skal være mer enn en kanal inn i fagene, nemlig at lærerne skal kjenne til elevenes liv, vite hva de heter og engasjere seg i livene deres.

De fleste elevene i vg1 mener at de har opplevd at det faglige nivået har blitt høyere. Dette gir seg primært uttrykk i at det er vanskeligere nå enn tidligere å oppnå gode karakterer. Mange trekker også frem konsekvensene dette har for livene deres. De må velge skole mer aktivt, og velge bort andre ting som fritid og venner. Samtidig er det slik at elevene gir uttrykk for at skolen er nødvendig, og at de er opptatt av utdanning. Forventningen om å skulle få holde på med det man ønsker er også i stor grad oppfylt. Når det gjelder fagene generelt sier elevene at de liker å få holde på med ting de interesserer seg for, og det at de kan dele denne interessen med medelever. Selv om dette oppleves meningsfylt, og spennende, så er det altså ingen garanti for at karakterene blir gode.

I forhold til tilpasning så deler informantene seg inn i tre grupper, hvor noen opplever god tilpasning i forhold til egne forutsetninger. Andre gir uttrykk for at graden av tilpasning varierer, og at dette er avhengig av både lærer og fag. En tredje gruppe opplever at tilpasning i altfor stor grad mangler. Her kan igjen karakterene ha en innvirkning. Svak grad av tilpasning kan bidra til lavere karakterer, særlig hvis elevene er vant til sterk tilpasning fra grunnskolen. Dette vil kunne ha innvirkning på opplevelse av både kontroll og mestring.

6 AVSLUTTENDE KOMMENTARER.

Oppgaven og problemstillingene har i sin helhet fokusert på elevenes forventninger til og møte med videregående skole, og hvordan overgangen fra grunnskole til videregående skole oppleves for elevene. Jeg har ved å hente inn ca 100 tekster fra tiendeklassinger og 45 tekster skrevet av elever i vg1, fått anledning til å se inn i elevenes forventninger til videregående skole, og deres erfaringer fra dette skoleslaget. Jeg har fanget noen av deres fortellinger om sin opplevde skolelivskvalitet.

Hovedproblemstillingene knyttet til prosjektet er tilfredsstillende dekket i materialet som har kommet inn. Alle tekstene fra vg1 gjennomgikk analyse i forhold til både teori og empiri. Da elevene i mai i 2009 beskrev sine bekymringer knyttet til overgangen til videregående trakk de aller fleste frem at de bekymret seg for vennerelasjoner. Skulle de komme til å miste vennene sine? Ville de komme i samme klasse som noen de kjente eller ikke? Hvordan ville det bli med sosiale relasjoner på en skole med mellom 1000 og 2000 elever?

Elevene hadde ved inngangen til videregående forventninger og bekymringer til lærerrollen. De håpet at lærer skulle være tett på elevene. Tiendeklassingene håpet at lærerne i videregående skole skulle evne å være opptatt av mer enn bare fagformidling. Det betydde at de ønsket at lærerne skulle bry seg om hver enkelt, og at lærerne skulle ha kompetanse og innsikt nok til å kunne møte elevene sosialt og menneskelig sett. Lærerne bør kunne elevenes språk, og forstå hvordan det er å være elev i dag. Videre var elevene noe bekymret for hvordan de ville klare seg faglig i videregående skole.

Da overgangen var tilbakelagt, og elevene hadde vært vg1-elever i noen måneder, var de ikke så bekymret for relasjonene til venner lenger. Når sagt alle elevene beskrev at de i løpet av de første månedene på videregående skole utvidet sitt nettverk. Nye venner kom til, samtidig som elevene ivaretok og vedlikeholdt relasjoner fra grunnskolen.

Et av hovedfunnene i undersøkelsen er at elevene i vg1 gjennomgående mener at en av de store forskjellene på grunnskole og videregående skole, er en større distanse til lærerne i videregående skole enn de opplevde i grunnskolen. Alle opplever større distanse. For noen er ikke dette et problem, fordi de har forventet dette, og at de også mener å kunne klare seg greit til tross for distansen. Andre opplever avstanden problematisk, og ønsker seg et nærere forhold til lærerne. Etter overgangen finner vi altså at noen av elevene har opplevd lærere som i stor grad er opptatt av faget, og ikke så mye av elevene. Dette samsvarer med annen empiri og teori (Nordahl, 2003 og Dale, 2009). Dette gjelder også de av lærerne som innehar kontaktlærerfunksjon på videregående skole. Elevene gir uttrykk for dette blant annet gjennom å legge vekt på at noen av lærerne i videregående skole ikke hadde lært navnene deres etter at de hadde gått på skolen i tre

måneder. Kan dette være et uttrykk for en uvilje til å involvere seg med elevene? Eller er dette enkeltstående eksempler, som ikke er representative for majoriteten av lærerne? Uansett størrelsen på fenomenet, så er det et problem at noen lærere ikke bryr seg tilstrekkelig om å bli kjent med elevene, slik at elevene får positive speilbilder å speile seg i.

Når det gjelder elevers mulighet til å påvirke sin egen skolegang, og mestring på skolen, viser det seg at elevene i videregående gir uttrykk for at de opplever å mestre, selv om de i tiende klasse var bekymret for om de ville greie seg i vg1. Mange elever er skuffet over graden av tilpasning, mens noen av elevene opplever at lærerne tilpasser oppgavene. I sammenheng med punktet over, sier elevene at de opplever å ha eget ansvar for læring, og at lærerne i så måte har en større distanse også faglig sett. Er ulikheten i relasjonen til elevene og i graden av tilpasning også tegn på eller et uttrykk for en form for privatisering i skolen preget av enkeltlæreres forståelse og preferanser?

Et annet hovedfunn i undersøkelsen i vg1 er at elevene klart gir uttrykk for at de er skuffet over å ha sunket i karaktersnitt. Dette betraktes som et hovedfunn med bakgrunn i at så godt som alle elevene, som omtaler karakterer, beskriver at de har gått ned i karakterer. Dette er problematisk med tanke både på årsakene, og de konsekvensene dette har. Er det slik at videregående skole har for høye forventninger til elevene? Kan det være slik at det ligger en mer eller mindre ubevisst holdning, nærmest som en kultur, til grunn for at elever ikke skal beholde sine gode karakterer fra grunnskolen. Kan denne kulturen virke som et introjekt, og slå inn hos lærerne på den måten at de tenker at de elevene som ikke uten videre sklir igjennom skolen, ikke har noe i videregående skole å gjøre? Er dette skolesystemets eller lærernes protest mot reformene, de stadige påleggene om endringer osv? Det kan i alle fall være et tegn på at skoleløpet på 13 år ikke fremstår som helhetlig med gode overganger, naturlig progresjon og utveksling mellom skoleslagene.

Markussen (2003) sier at elever med lave prestasjoner fra grunnskolen statistisk sett står i fare for å avbryte utdanning, og at de på denne måten er i risiko for å bli frafallselever. I og med dette skulle man kunne trekke den logiske slutningen at elever med sterke prestasjoner ville ha gode muligheter til å gjennomføre utdanning med gode resultater. En mulig effekt som senkingen av karakterene kan ha på vg1- elevene er, som Damsgaard (2007) og elevene selv sier, at motivasjonen synker, og at det er lettere å gi opp. Henger de gode karakterene urimelig høyt i videregående skole? Er dette et uttrykk for en lektoral tradisjon og hegemonisk kultur i videregående opplæring? I så fall er dette uheldig knyttet til mestring og selvbylde. Endringene i karakterene kan jo også handle om høyere forventninger/nivå, som en naturlig del av å ha kommet videre i skoleløpet. Hvordan involveres elevene i så fall i dette? Hvordan tilpasse ut i fra eksisterende nivå på vei mot nye mål?

Påvirkningsmulighetene ut i fra tanker om en elevaktiv skole beskrives gjennomgående som små. Noen av elevene gir uttrykk for at lærerne i stor grad styrer fremdrift, innhold, metodikk tidsbruk osv. Elevene sier de kan bestemme gruppesammensetning selv. Med tanke på hvor stor overgangen til videregående ville bli, så bekymret tiendeklassingene seg for mengde arbeid, og at dette ville ta tiden fra sosiale aktiviteter. En del av elevene forventet også et større arbeidspress, samtidig som de antok at mer av ansvaret ville komme til å ligge på dem. De har altså i forhold til i tiendeklasse gått fra en elevrolle og inn i en annen elevrolle preget av sterkere forpliktelse, mer ansvar, mer arbeid, mer lekser, større press på karakterer og kanskje mindre påvirkningsmulighet.

Ut i fra tekstene fra vg1 kan man få inntrykk av at elevene gjennomgående tenker at den frivillige videregående opplæringen er en del av opplæringen som oppleves som obligatorisk. Det er ingen som oppgir at de vurderte å la være å søke videregående skole. Skolegang er noe elevene tenker på som nødvendig, og de ønsker å ha det fint de årene de er i skole, samtidig som de har fokus på at skole og utdanning er nødvendig for å kunne komme seg videre i både livet og i utdanningssystemene. Skolen har en verdi i øyeblikket, samtidig som den langsiktige verdien er synlig.

I denne oppgaven har Reidun Tangens skolelivskvalitetsdimensjoner sammen med annen teori dannet en ramme for arbeidet. Av disse dimensjonene er det relasjonsdimensjonen og kontroll- og mestringsdimensjonen som har fremstått som mest sentrale i elevenes tekster. Det ser altså ut til at de elementene elevene er mest opptatt av er gode relasjoner til medelever og lærere, samtidig som trivsel og mestring henger sammen med deres opplevde kontroll over sin skolegang.

7 LITTERATURLISTE

- Aasen, P. (1999). "Det refleksive kunnskapsregimet." i Engh, R. (red.)
Skolen i mulighetenes årtusen. Oslo, Cappelen akademisk forlag.
- Befring, E. (2007). *Forskningsmetode med etikk og statistikk*. (2. utgave)
Oslo: Det norske samlaget..
- Bjørnstad, Fredriksen, Gjelsvik og Stølen (2008). *Tilbud og etterspørsel etter arbeidskraft etter utdanning 1986 – 2025*. Rapport 2008/29, Oslo/Kongsvinger: Statistisk sentralbyrå.
- Bunkholdt, V. (1989). *Lærebok i psykologi*. 3. utgave. Oslo: Tano
- Dale, E.L. og Wærness, J.I. (2004). *Differensiering og tilpasning i grunnopplæringen. Rom for alle – blikk for den enkelte*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Dale, E.L. m.fl. (2009). i NOU 2009:18 *Rett til læring*. Departementenes servicesenter.
- Damsgaard, H.L. (2007). *Når hver time teller*. Oslo: J.W. Cappelens forlag as.
- Ekeberg, T.R. og Holmberg, J.B. (2001). *Tilpasset opplæring og spesialpedagogisk arbeid i skolen. En innføring*, 2. utgave. Oslo: Universitetsforlaget.
- Frost, J. (2009). *Å gjøre tilpasset opplæring tilpasset*. Statped's skriftserie nr 55.
Porsgrunn: Lillegården kompetansesenter.
- Frost, J. (2009). *Evaluering i et dialogisk perspektiv*. Oslo: Cappelen Akademisk.
- Grønmo, S. (2004). *Samfunnsvitenskapelige metoder*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Halvorsen, K. (1993). *Å forske på samfunnet. En innføring i samfunnsvitenskapelig metode*.
3. utgave. Oslo: Bedriftsøkonomenes forlag a/s.
- Haug, P. (2004). *Evaluering av reform 94*. Oslo: Norges forskningsråd.
- Haug, P. (2006). *Begynnarundervisning og tilpassa opplæring*. I Haug (red.)
Begynnaropplæring og tilpassa opplæring. Bergen, Caspar forlag.
- Hargreaves, A. (1996). *Lærerarbeid og skolekultur*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Heggen, K. og Øia, T. (2005). *Ungdom i endring Mestring og marginalisering*. Oslo: Abstrakt forlag AS.
- Holter, H. og Kalleberg, R. (red.) (1996). *Kvalitative metoder i samfunnsforskning*.
Oslo: Universitetsforlaget.

-
- Holter, H. (1998). *Fra kvalitative metoder til kvalitativ samfunnsforskning*. Oslo: universitetsforlaget.
- Hustad, J. (2002). *Skolen som forsvann. Eit essay om krisa i den norske skolen*. Oslo: Det norske samlaget.
- Kokkersvold, E. og Buli Holmberg, J. (2000). I *Spesialpedagogikk* nr: 1/2000. Overgang grunnskole – videregående skole.
- Kristiansen, P. (2008). "Til lags aat alle." *Fordringer og utfordringer i det moderne klasserom*. Mastergrad i praktisk kunnskap. Høgskolen i Bodø.
- Kvale, S. (2001). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal norsk forlag AS.
- Kveli, A.M. (1993). *Å være lærer*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Markussen, E. (2003). *Valg og bortvalg*. Om valg av studieretning i og bortvalg av videregående opplæring blant 16-åringer i 2002. Første delrapport i prosjektet Bortvalg og kompetanse. NIFU skriftserie 5/ 2003. Oslo: NIFU.
- Markssen, E, Lødding, B, Sandberg, N, og Vibe, N. (2004). *Forskjell på folk – hva gjør skolen?* Rapport 3. Oslo: NIFU
- Markussen, E, Lødding, B, Sandberg, N og Frøseth, M.W. (2008). *Bortvalg og kompetanse*. Rapport 13. Oslo: NIFU.
- Markussen, E. (2009). *Videregående opplæring for nesten alle*. Oslo: Cappelen Damm A/S
- Measor, L. og Woods, P. (1984). *Changing schools: pupil perspectives on transfer to a comprehensive*. Milton Keynes: Open university press.
- Midtlyng, J.m.fl. (2009). i NOU 2009:18 *Rett til læring*. Oslo: Departementenes servicesenter
- Moe, I. m.fl. (2010) *Derfor lykkes ikke ungdomsskolen*. Artikkel i Aftenposten 30. Mars, s. 4-5.
- Nordahl, T. (2003). *Tidsskrift for ungdomsforskning*. Møtet mellom en hegemonisk skole og handlende ungdom. Årgang 3, nr. 2, side 69 – 88.
- Nordahl, T. og Sørli, M. m.fl. (2005). *Atferdsproblemer blant barn og unge*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Nygård, R. (1993). *Aktør eller brikke?* Oslo: Ad notam Gyldendal.
- Ogden, T. (2004). *Kvalitetsskolen*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.

-
- Ogden, T. (2005). *Sosial kompetanse og problematferd i skolen*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Raabe, M. og Bekkengen, J.H. Tabell videregående utdanning. 2004 SSB.
- Repstad, P. (1994). *Sosiologiske perspektiver på helse og sosialinstitusjoner*. Oslo: Pål Repstad og Tano A/S
- Skau, G.M. (2005). *Gode fagfolk vokser*. Oslo: Cappelen.Akademisk forlag.
- Skaalvik, E.M. og Skaalvik, S. (2007). *Skolen som læringsarena. Selvoppfatning, motivasjon og læring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Stette, Ø. (2006). *Opplæringslova og forskrifter*. Med forarbeid og kommentarer (2006). Oslo: Pedlex Norsk Skoleinformasjon.
- Stigen, A. (1983). *Tenkningens historie 2*. Oslo: Gyldendal norsk forlag
- St.meld. nr. 16 (2006-2007). ... og ingen stod igjen. Tidlig innsats for livslang læring. Oslo: Det Kongelige Kunnskapsdepartementet.
- St. meld. nr 29. (1994 – 95). *Om prinsipper og retningslinjer for 10-årig grunnskole – ny læreplan*. Oslo: Det kongelige utdannings- og forskningsdepartement.
- Strømstad, M. (2004). Inkluderende skole – hva er det? I Solstad, K.J. og Engen, T.O. (red.) *En likeverdig skole for alle? Om enhet og mangfold i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget
- Tangen, R. (1998). *Skolelivskvalitet på særvilkår*. Avhandling til dr.philos.-graden. Institutt for spesialpedagogikk. Det utdanningsvitenskapelige fakultet. Universitetet i Oslo.
- Widerberg, K. (2001). *Historien om et kvalitativt forskningsprosjekt*. 5. Opplag 2005. Oslo: Universitetsforlaget
- Wormnæs, O. m.fl. (2004). *Vitenskap – enhet og mangfold*. Oslo: Gyldendal akademisk.

VEDLEGGSLISTE

Vedlegg 1. Godkjenning av NSD.

Vedlegg 2. Informasjonsskriv, samtykkeerklæring og spørsmål i undersøkelse 1, ungd.skole.

Vedlegg 3. Spørsmålene brukt i undersøkelse 2, videregående trinn 1.



Harald Hårfagres gate 29
N-5007 Bergen
Norway
Tel: +47-55 58 21 17
Fax: +47-55 58 96 50
nsd@nsd.uib.no
www.nsd.uib.no
Org.nr. 985 321 884

Hilde Larsen Damsgaard
Avdeling for helse- og sosialfag
Høgskolen i Telemark
Postboks 203
3901 PORSGRUNN

Vår dato: 01.10.2009

Vår ref: 22663 / 2 / MAB

Deres dato:

Deres ref:

KVITTERING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 24.09.2009. Meldingen gjelder prosjektet:

22663

Møte med videregående skole. En studie av forventninger til og erfaringer med videregående skole

Behandlingsansvarlig

Høgskolen i Telemark, ved institusjonens øverste leder

Daglig ansvarlig

Hilde Larsen Damsgaard

Student

Arne Dag Torssønn Ous

Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstiller kravene i personopplysningsloven.

Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, vedlagte prosjektvurdering - kommentarer samt personopplysningsloven/-helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

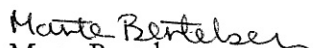
Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, http://www.nsd.uib.no/personvern/forsk_stud/skjema.html. Det skal også gis melding etter tre år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

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://www.nsd.uib.no/personvern/prosjektoversikt.jsp>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 10.05.2010, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen


Vigdis Namtvedt Kvalheim


Marte Bertelsen

Kontaktperson: Marte Bertelsen tlf: 55 58 29 53

Vedlegg: Prosjektvurdering

Overgangen til videregående skole – hvordan oppleves den?

Jeg er mastergradsstudent ved Høgskolen i Telemark. Prosjektet jeg jobber med har arbeidstittelen ”**Elev i grunnskolen – elev i videregående, to forskjellige verdener?**” Prosjektet vil omhandle overgangen mellom grunnskole og videregående skole, med vekt på elevenes opplevelser av overgangen mellom ungdomsskole og videregående skole og også evt. forskjeller i de to skolevirkelighetene.

Jeg har i forbindelse med dette forskningsprosjektet kontaktet [ungdomsskole 1] og [ungdomsskole 2] for å spørre om mulighet til å innhente informasjon om elevenes forventinger til det å begynne på videregående skole. Tanken bak dette er at jeg ønsker å finne ut hva elevene tenker før skolestart og så ha mulighet til å snakke med noen av dem etter at de har begynt på videregående om hvordan de har opplevd overgangen mellom skoleslagene. En slik kunnskap er viktig for å kunne legge til rette for en god oppstart på videregående skole.

Jeg ønsker å innhente informasjon gjennom at elevene skriver en tekst.

Oppgaven elevene vil få, har fire spørsmål.

- Hva tenker du om det å skulle begynne på videregående skole?
- Hva gleder du deg til ved å begynne på videregående skole?
- Er det noe du gruer deg til ved å begynne på videregående skole? Kan du forklare hva?
- Hva synes du er kjennetegnet på en god skole?

Tekstene elevene skriver vil bli brukt som grunnlagsmateriale i forbindelse med intervjuer av et utvalg av de samme elevene etter at de har startet på videregående skole. Tekstene vil også danne grunnlag for å utforme en god intervjuguide til intervjuene. Tekstene vil kunne brukes som en del av norskfaget hvis skolen ønsker det.

I og med at det er nødvendig at elevene skriver navnet på tekstene sine, så ber jeg om at dere som foreldre gir samtykke til at jeg kan få lese elevenes tekster. Tekstene må ha elevenes navn på i og med at de skal danne grunnlag for intervjuene senere, og for at jeg skal kunne sammenholde informasjon i tekstene og informasjon i intervjuene. Elevenes navn vil imidlertid ikke på noen måte komme frem i oppgaven og heller ikke knyttes til presentasjon av tekstene. Det eneste jeg trenger navnene til, er å kunne finne frem til noen av elevene etter at de har begynt på videregående for å snakke med dem. Det understrekes at elevene da selvfølgelig kan svare nei til en slik samtale hvis de ikke ønsker å være med på samtalen.

Prosjektet vil før intervjuene gjennomføres, godkjennes av NSD (Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste), og det vil bli gitt veiledning til det videre prosjektet av Høgskolen i Telemark.

Trinnledelsen ved tiende trinn ved begge ungdomsskolene har vært imøtekommende og tatt på seg ansvaret for å samle inn samtykke fra foresatte/foreldre.

Jeg tror det er viktig å få mer kunnskap om elevenes opplevelse av overgangen mellom ungdomsskolen og videregående skole og håper derfor dere vil gi tillatelse til at jeg kan få lese det elevene skriver om sine forventinger.

Jeg ber derfor om at dere fyller ut slippen og leverer den tilbake til skolen innen

Vennlig hilsen

Arne Dag Torssønn Ous

Ja, jeg gir tillatelse til at mitt barn (navn)

.....kan skrive en tekst om forventinger til å begynne på videregående skole. Teksten kan anonymisert brukes i prosjektet ”**Elev i grunnskolen – elev i videregående, to forskjellige verdener**”.

Nei, jeg gir ikke tillatelse til at mitt barn (navn)

..... kan skrive en tekst om forventinger til å begynne på videregående skole. Teksten kan anonymisert brukes i prosjektet ”**Elev i grunnskolen – elev i videregående, to forskjellige verdener**”.

Dato og foresattes underskrift:

.....

Overgangen til videregående skole – hvordan oppleves den?

Hei igjen. Som vedlegg til denne mailen ligger dokumentet med spørsmålene jeg ønsker du skal besvare. Lagre dokumentet på maskinen din før du begynner å skrive i det.

Åpne dokumentet, og lagre det på din pc. Følg instruksjonene. Dokumentet utvider seg etter hvert som du skriver. Husk å lagre underveis.

Jeg håper du skriver svarene dine inn i dette dokumentet, og sender dokumentet som vedlegg i en mail til meg.

Under hvert spørsmål (1 - 6) forklarer jeg hva jeg er ute etter. Jeg er opptatt av dine tanker og meninger rundt spørsmålene.

Til slutt er det et åpent spørsmål (7) som jeg håper du bruker for å beskrive dine egne tanker om en god skole.

1. Hvordan har du opplevd overgangen fra ungdomsskolen til videregående?

(Beskriv hva som har vært positivt og eventuelt negativt ved overgangen til videregående skole?)

Skrive svaret ditt inn her.

2. Hvordan trives du i videregående skole?

(Beskriv i forhold til for eksempel miljøet, vennene, klassen, arrangementer, lærere, skolebygget eller annet du har lyst til å fortelle om i forhold til trivsel)

Skriv svaret ditt inn her.

3. I hvilken grad opplever du faglig mestring?

(Får du jobbe med oppgaver du opplever som nyttige? Er oppgavene tilpasset deg? Får du nok utfordringer?)

Skriv svaret ditt inn her.

4. I hvilken grad opplever du å ha kontroll over din egen skolesituasjon?

(Beskriv dine muligheter til å påvirke din skolesituasjon, hvordan du jobber, hvem du jobber med osv).

Skriv svaret ditt inn her.

5. Hvordan opplever du forholdet til medelever?

(Beskriv hvordan du har det på skolen i forhold til gamle og nye venner, medelever osv).

Skriv svaret ditt inn her.

6. Hvordan opplever du forholdet ditt til lærere?

(Beskriv hva som har vært positivt og eventuelt negativt i møte med lærerne?)

Skriv svaret ditt inn her.

7. Hva mener du kjennetegner en god skole?

(Her er et åpent spørsmål som jeg håper du tar deg tid til å besvare, det er din beskrivelse av hva som er en god skole som er viktig.)

Skriv svaret ditt inn her.

Når du har skrevet svarene dine under hvert spørsmål, ber jeg deg sende dette dokumentet som vedlegg i en mail til meg. Du kan sende til denne adressen. arneou@vfk.no

Jeg ber deg om å sende svaret innen 10. desember.

Tusen takk for hjelpen, det betyr mye for meg å få vite hva du tenker om disse spørsmålene.