

Oddgeir Drevdal

Tvunget skolebytte mellom årstrinn på Studiespesialisering

Hva betyr det for eleven ? Hva er utfordringene for skoleier og skoleledere?

Masteroppgave i skoleledelse

Vår 2014

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet

Program for lærerutdanning

Samarbeidsnettverket for mastergrad i skoleledelse

Oddgeir Drevdal

Tvunget skolebytte mellom årstrinn på Studiespesialisering

Hva betyr det for eleven? Hva er utfordringene for skoleeier og skoleledere?

Master i skoleledelse

NTNU 2014

Forord

Denne oppgaven har blitt til utfra et ønske om å utforske et fenomen jeg opplevde i min egen praksis som skoleleder. Arbeidet har vært svært interessant, til tider arbeids krevne og fullt av utfordringer. Jeg vil særlig takke min veileder forsker Trond Buland ved NTNU for hans kompetanse, engasjement og evne til å motivere meg. Han har velvillig stilt opp til samtale når jeg trengte det og hjulpet med både med teori og konstruktive tilbakemeldinger.

Jeg vil også takke de tidligere elevene som stilte opp som forskningsdeltagere. I intervjuene fikk jeg ofte svar på spørsmål jeg ikke hadde tenkt på men som viste seg å være svært berikende. Denne oppgaven ville ikke kunnet blitt til uten dem. Tusen takk!

Også en takk til Fagenhet for videregående opplæring i Sør Trøndelag fylkeskommune som gav meg verdifull faktakunnskap om praktisering av og bakgrunn for inntaksordningen for videregående opplæring i Sør Trøndelag.

En stor takk til medstudenter, og vitenskapelig personale ved NTNU for viktige innspill og råd særlig på de opplagte tingene som alle lurte på men ingen tør spørre om.

Jeg vil også takke rektor Geir Vikan og assisterende rektor Jørund Ofstad ved Byåsen videregående skole for tilrettelegging av min arbeidssituasjon i forbindelse med masterarbeidet.

Og sist men ikke minst vil jeg takke Solveig for gjennomlesning av oppgaven og Albert Odin og Sven Sigurd for at livet mitt ikke bare ble skriving i denne perioden.

Trondheim 13. juni 2014

Oddgeir Drevdal

Innhold

KAPITTEL 1: INNLEDNING:	1
1.1 Bakgrunn for valg av tema	1
1.2 Annen forskning på området	2
1.3 Min forståelse	4
1.4 Forskningsspørsmål og overordnet problemstilling	5
1.5 Oppbygging av oppgaven	5
KAPITTEL 2: TEORI:	6
2.1 Kommunikativ rasjonalitet	6
2.2 Utvikling av policy på grunnplanet i en offentlig organisasjon	9
2.3 Identitet	10
2.4 Personlighet	13
KAPITTEL 3: DESIGN, METODE OG ANALYSE:	17
3.1 Valg av forskningsdesign og metode	17
3.1.1 Vitenskapsteori	17
3.1.2 Metode	18
3.1.3 Forskningsetikk	19
3.2 Utvalg	19
3.3 Min subjektivitet	20
3.4 Datainnsamling	20
3.5 Kvalitetssikring	21
3.6 Valg av analysemetode	22

3.7 Gjennomføring av analysen	23
KAPITTEL 4: EMPIRI	26
4.1 Forforståelse	26
4.2 Nærhet	28
4.3 Inkludering og sosial mestring	31
4.4 Faglig motivasjon og faglig mestring	41
4.5 Realiseringsevne	45
4.6 Elevenes Fortellinger. Narrative aspekter ved intervjuene	45
4.7 Endringen av inntaksordningen i desember 2012.....	47
KAPITTEL 5: DRØFTING	49
5.1 Valg av skole og tilhørighet.....	49
5.2 Konsekvenser av ufrivillig skolebytte.....	52
5.3 Skoleleder mellom elever og skoleeiers ønsker	55
KAPITTEL 6: KONKLUSJON.....	60
6.1 Oppsummering av forskningsarbeidet	60
6.2 Konklusjon	61
6.3 Mulige tema for videre forskning	63
6.4 Refleksjoner til slutt	64
KILDE OG LITTERATURLISTE.....	66
Liste over vedlegg	69

Sammendrag

Temaet for denne master oppgaven er elevenes opplevelse av tvungne skolebytter mellom årstrinn på studiespesialisering og hvilke utfordringer dette gir for skoleeier og skoleledere. Denne fenomenologiske undersøkelsen er basert på 30 minutters individuelle semistrukturerte intervjuer med 5 elever på studiespesialisering. Alle 5 gikk samme skole på Vg2 i skoleårene 2010-2011, 2011-2012 og 2012-2013. De fikk ikke fortsette på den skolen de ønsket, men måtte bytte skole mellom Vg2 og Vg3. Byttet skyltes inntaksordningen i Sør-Trøndelag Fylkeskommune før 2013 hvor elever konkurrerte hvert år basert på karakterer og bosted.

Analysen av intervjuene er basert på *Grounded Theory* og er gjennomført med den konstant komparative analysemetoden. Dette innebar en meningskoding og kategorisering av utsagn forskningsdeltagerne kom med i intervjuene. Empirien fra elevintervjuene ble supplert med informasjon jeg innhentet om skoleeiers intensjoner bak inntaksordningene fra opplæringsavdelingen i Sør Trøndelag fylkeskommune. Opplevelsen av å være skoleleder i en inntakssituasjon har jeg hentet fra egen erfaring. Empirien har blitt tolket i lys av Habermas teori om *kommunikativ rasjonalitet*. Til støtte for denne har jeg også brukt teori om *policy dannelse på grunnplanet i en offentlig organisasjon* og teori om begrepene identitet og personlighet.

Hovedfunnene i undersøkelsen kan summeres opp slik: Elever velger og ønsker å bli ved videregående skoler utfra nærhet til bosted og vennskap. Elever som bytter skole er avhengig av å etablere relasjoner til medelevene på trinnet på den nye skolen for ikke å oppleve et fall i karakter nivå som kan føre til at eleven ikke består eller ikke fullfører videregående opplæring. Bytte av skole kan virke befriende for elever som opplever at deres selvidentitet kommer i konflikt med gammel skoles sosiale identitet, men de får ikke bedre karakterer av den grunn. Skoleeiers ønsker for inntaksordningen er styrt av en strategisk rasjonalitet med vekt på økonomiske mål. Elevenes ønsker for inntaksordningen er styrt av en normativ rasjonalitet som legger vekt på å bevare relasjoner til medelever og lærere over årstrinn. Skoleledere på de enkelte skoler har utviklet en kommunikativ rasjonalitet i spill med elevene og deres støttespillere (som rådgivere og foreldre) der sikring av at egne elever skal kunne fullføre er det sentrale. Endringen av inntaksordning i Sør-Trøndelag fylkeskommune fra og med skoleåret 2013-2014 innebar en harmonisering der alle aktører fikk oppfylt sine interesser og peker i retning av en kommunikativ rasjonalitet.

1 Innledning

1.1 Bakgrunn for valg av tema

Det høye frafallet i videregående skole har det siste tiåret vært en gjenganger i utdanningspolitikken. I Stortingsmelding 44 2008-2009 *Utdanningslinja* slås det fast at man må arbeide systematisk både i grunnskolen og på videregående skole for å få frafallet ned. Å styrke elevenes grunnleggende ferdigheter og heve lærernes kompetanse antas å være av avgjørende betydning. I Stortingsmelding 22 2010-2011 *Motivasjon-muligheter-mestring*, som i hovedsak omhandler ungdomstrinnet, nevnes kvalitet i overgangene mellom hovedtrinnene og skoleslagene som viktige for elevenes gjennomføring.

Det er inntaksforeskriften (kap 6 i forskrift til opplæringsloven) som regulerer inntaket til videregående skoler på alle trinn. Men den enkelte fylkeskommune har innen for rammene som er gitt myndighet til å utarbeide sin egen lokale forskrift. I Sør Trøndelag kalles denne *Inntaksordningen*.

Frem til 2013 var det slik i Sør Trøndelag at elevene på studiespesialisering måtte søke om skoleplass hvert eneste år på videregående. I Trondheim kommune ble elever som bodde innen 6 km av skolestedet prioritert ved søknad til dette skolestedet. Med unntak av denne viktige begrensningen var skolevalget tilnærmet fritt. Grunnlaget for inntaket var karakterene elevene hadde ved avslutning av forrige skoleår (STFK, 2011). Det hendte at elever ikke kom inn på skolen de alt gikk på og hvor de ønsket å fortsette. Dette skjedde oftest ved opptak til Vg3 sisteåret i videregående opplæring. Elever som hadde gått på skole i utlandet på Vg2 kom nå tilbake med reservert plass og skjøv ut elevene med lavest poengsum. Sistnevnte måtte da bytte skole. De mistet klassekamerater de hadde gått sammen med i mange år og i noen tilfeller gode relasjoner de hadde bygd opp til lærere. Ofte var dette elever med lavt karakternivå. Som skoleleder på studiespesialisering tenkte jeg at: «Dette kommer aldri til å gå bra. Disse elevene klarer ikke å fullføre videregående skole.» Men var det virkelig slik? Var skolebyttet avgjørende for elevenes frafall?

Våren 2013 ble det innført ny inntaksordning i Sør Trøndelag fylkeskommune etter fylkestingsvedtak 19. desember 2012 (STFK, 2012). Elevene måtte fremdeles konkurrere om opptak til Vg1 på studiespesialisering, men deretter var de sikret plass på samme skole i tre år

så lenge de bestod hvert årstrinn. Hva lå bak dette vedtaket og hvordan samsvarte det med elevenes ønsker for inntaksordningen?

1.2 Annen forskning på området

Det er ikke forsket mye på overgangene mellom skoler i løpet av videregående utdanning. Forskningsprosjektet ”Nordtrønderungdom gjennom yrkesopplæring” følger ungdom på yrkesfaglige program gjennom videregående skole. Prosjektet er enda ikke avsluttet men funn herfra tyder på at klassebytter øker frafallet (Leknes, 2012).

Det er gjort mye forskning på frafall i videregående skole både internasjonalt og nasjonalt. Som flere forskere har bemerket, finnes det ingen entydig definisjon av frafall. Fokus ser ut til å være på elever som slutter på skolen før opplæringen er fullført. Man ser i mindre grad på elever som gjennomfører skoleåret men ikke består kurset på grunn av stryk eller at de ikke får karakter. Kanskje fordi disse i større grad ser ut til å greie seg (Markussen, 2010).

Frostad, Pijl og Mjaavatn har i to kvantitative spørreundersøkelser blant elever i videregående skole i Sør-Trøndelag sett på elevenes intensjon om å slutte. I *Loosing all interest in school: Social participation of adolescents as a predictor of the intention to leave school early* har de undersøkt ønske om å slutte blant 2045 elever på Vg1 i Sør Trøndelag vinteren 2009-2010 (Frostad, Pijl, Mjaavatn, 2014). Studien omfatter både elever fra yrkesfaglige og studieforbereidende program. Elevene ble først spurt om faktorer man vet fra tidligere forskning bidrar til at elever slutter. Det var: kjønn, foreldres utdanningsnivå, karakternivå og manglende støtte fra lærer. Deretter ble de spurt om faktorer som omhandlet sosial deltagelse. Det var: aksept av medelever, vennskap og ensomhet. Deretter utførte man en hierarkisk regresjonsanalyse for å se om noen av de sistnevnte variablene var av særlig betydning i forhold til de gamle kjente variablene. Det viste seg at ensomhet var en sterk indikator på intensjon om å slutte. Når man la den til de andre variablene bidro den til forklare over halvparten av variansen i utvalget. Ensomhet ble definert som avviket mellom ønskede og virkelige relasjoner. Ensomhetsvariabelen var basert på elevenes respons på utsagn av typen: «Jeg har ingen å snakke med i klassen», «Jeg føler jeg står utenfor på skolen». Forskerne finner det overaskende i forhold til internasjonal forskning hvor (mangel på) aksept av medelever ofte ser ut til å forklare hvorfor elever slutter. Studien viser en sterk interkorrelasjon mellom vennskap og aksept av medelever. Forfatterne er selv opptatt av at de kan være vanskelig å skille mellom variablene.

Den siste undersøkelsen *Students with special educational needs in secondary education: are they intending to learn or to leave?* (Pijl, Frostad, Mjaavatn 2014) er også basert på data fra Sør-Trøndelag. I dette tilfellet har man fulgt 2005 elever over tre år med datainnsamlinger høsten 2009, våren 2010 og våren 2011, men kun 366 elever har vært med i alle tre studiene. I dette tilfellet har man sett på elever med særskilte behov. Også her har man holdt sosial deltagelse opp mot variabler fra tidligere forskning, men utvalget av variable er litt annerledes. De etablerte variablene var: kjønn, sosioøkonomisk status og karakternivå. Variablene som sa noe om sosial deltagelse var: støtte fra foreldre, støtte fra lærere og ensomhet. Metoden som er brukt er den samme som i forrige undersøkelse. Også her viser det seg at ønske om å slutte hang sammen med ensomhet, men manglende støtte fra lærere er også av stor betydning. Lærerstøtten er viktigst for den undergruppen hvor de spesielle behovene ikke skyldes lærevansker. Tidsstudien viser også at ensomhet blir viktigere i senere datasett. Det er uklart hvorfor det er slik. Forskerne stiller spørsmålet om dette kanskje er fordi denne gruppen har større problemer med å bygge sosiale nettverk.

Forskning viser at høyt fravær fra opplæringen hos elever bidrar til at elevene slutter eller ikke består videregående opplæring. Kaspersen m.fl. gir et bidrag til å forstå mekanismene rundt problemet i sin rapport om *Holdninger til fravær og nærvær i skole og arbeidsliv* (Kaspersen, 2012). Elevdataene i rapporten er hentet fra intervjuer og spørreundersøkelser blant elever i videregående skole i Sør-Trøndelag. Selv om elever har restriktive holdninger til fravær og klare meninger om hva som fremmer fravær er de likevel borte fra skolen. Det er et sprik mellom holdninger og adferd, og motivasjon ser ut til å være et sentralt bindeledd. Av 6000 elever i undersøkelsen har over 50% skulket de siste 3 måneder og over 25% av alle har løyet om årsaken for å få gyldig fravær. Sistnevnte gruppe består ofte av umotiverte elever. Jenter har mest dagsfravær og gutter har mest timefravær. Læreren ser ut til å være av stor betydning for fraværet. Dette går både på hvordan lærerne gjennomfører og varierer sin undervisning men også på læreren som rollemodell i forhold til fravær. F.eks. hvis læreren selv kommer sent til timen eller ikke fører fraværet. Men det kanskje aller viktigste er at elevene oppfatter seg som sett og verdsatt av lærer. Rapporten foreslår at skolen kan ha mye å lære av det IA (Inkluderende Arbeidsliv) arbeidet som gjøres i yrkeslivet. Særlig er det viktig i denne sammenheng at skolen blir mer inkluderende.

Når det gjelder valg av videregående skole generelt hevder Andreassen m.fl. at venners valg har lite å si for valg av utdanningsprogram, men mye for valg av skole. Mye tyder på at foreldre og samfunnet har en negativ vurdering av yrkesfag (delvis basert på

manglende kunnskap) særlig i urbane strøk. Dette kan føre til at elever velger studiespesialisering selv om yrkesfag kanskje ville passet eleven bedre ut fra interesser, sosiale forhold og faglige forutsetninger. Dette kan igjen føre til problemer med å fullføre videregående skole (Andreassen, Hovdenak og Swahn, 2008).

Sluttrapporten fra SINTEFs evaluering av skolens rådgivning *På vei mot fremtiden men i ulik fart* understreker betydning av identitet og motivasjon for elevenes valg av program i videregående skole. Ofte skapes det feil forestillinger hos eleven om programmet de har valgt. Forventningsbristen dette fører til resulterer ofte i omvalg og i verste fall frafall. Det kan også virke som om karriereveiledning har en svak posisjon. Norske rådgivere har mindre formell utdanning enn rådgivere i andre nordiske land (Buland m.fl., 2011). Mathiesen m.fl stiller spørsmål ved hvor frie valgene er. Hva elevene har lyst til å velge har sammenheng med hva man ser som en mulighet. Rådgiverne spiller igjen en viktig rolle og det er ikke sikkert at de viser elevene et vidt nok spekter av muligheter. Særlig jenter ender fort opp med å velge kjønnsstradisjonelt. Ønsket om redusert frafall kan spille inn ved å stimulere rådgiverne til å gi «trygge råd» (Mathiesen, Buland & Bungum, 2014).

1.3 Min forståelse

Som leder i videregående skole med trinnansvar har jeg flere ganger opplevd at elever ikke greier å gjennomføre opplæringen på normert tid. De utløsende årsakene synes å være mange. Noen sliter med fysiske eller psykiske problemer. Andre greier ikke å finne strategier for å møte de strengere kravene til egeninnsats i videregående. Mange er fanget mellom kravene fra ungdomskulturen om å være perfekt utseendemessig, ha jobb, og andre aktiviteter på den ene siden og tid til skolearbeid på den andre siden. Felles for de fleste er at karakternivået faller.

Ved skolestart når inntaket til videregående opplæring slutføres står man som skoleleder i et press mellom elevenes ønsker om skoleplass og skoleeiers inntaksordning som kanskje ikke har rom for denne eleven på akkurat denne skolen. Elevene og deres foreldre ringer eller møter opp personlig for å prøve å snakke seg til en plass. Tidligere medelever som alt har kommet inn på skolen dukker opp på kontoret og argumenterer og trygler for at vennen må få plass. Følelsene er sterke spesielt hos jentene. Det er både gråt og sinne.

Ut fra disse erfaringene dannet jeg min egen hypotese lenge før arbeidet med denne oppgaven. Jeg trodde de sosiale nettverkene som ble etablert mellom elevene var så viktige at

når de ble revet i stykker av systemets ubarmhjertighet så kom elevene som ble utsatt for dette også til å mislykkes med å fullføre videregående opplæring. Jeg møtte ikke disse elevene igjen senere og fikk da heller ikke noe informasjon fra dem som kunne avklare dette inntrykket.

1.4 Forskningsspørsmål og overordnet problemstilling

Da jeg begynte datainnsamlingen til dette prosjektet hadde jeg en annen overordnet problemstilling og andre forskningsspørsmål enn til slutt (se vedlegg 2). Etter analysen reviderte jeg både overordnet problemstilling og forskningsspørsmål. Den nye reviderte overordnede problemstillingen ble:

Hva har ufrivillig skolebytte mellom årstrinn for elever på studiespesialisering å si for utviklingen av identitet og personlighet og fullføring av videregående opplæring ?
Hvilke utfordringer ligger i møtet mellom skoleeiers og elevers ønsker for inntaksordningen i Sør Trøndelag ?

Forskningsspørsmålene ble:

- 1) Hvorfor velger elevene en bestemt skole og holder fast ved dette valget ?
- 2) Hva betyr ufrivillige skolebytter for elevenes sosiale relasjoner, faglige og personlige utvikling og deres fullføring av videregående skole ?
- 3) Hvilke utfordringer står skoleledere ovenfor i møtet mellom skoleeier og elevers ønsker for inntaksordningen i Sør Trøndelag fylkeskommune?

1.5 Oppbygging av oppgaven

Denne oppgaven består av 6 kapitler. Første kapittel er innledningen. I kapittel 2 redegjør jeg for hvilket teoretisk perspektiv som ligger til grunn for det videre arbeidet. I kapittel 3 forklarer jeg valg av forskningsdesign og metode. Utvalg av forskningsdeltagere og hvordan jeg har utført analysen blir beskrevet. Jeg forklarer også hvordan jeg har sikret kvaliteten i studien. I kapittel 4 presenterer jeg empirien i studien. I kapittel 5 drøfter jeg empirien i lys av forskningsspørsmålene. Kapittel 6 oppsummerer jeg hele arbeidet, svarer på problemstillingen og løfter blikket videre.

2 Teori

Begrepet kommunikativ rasjonalitet har her en overbyggende funksjon og er sentralt for å forklare handlinger og ytringer til aktørene i undersøkelsen. Under denne innrammingen presenterer jeg tre teorier. Først ser på Lipskys teori for dannelse av policy på grunnplanet i en offentlig organisasjon. Deretter vil jeg trekke frem to teorier som delvis utfyller hverandre og tar utgangspunkt i begrepene identitet og personlighet. Jeg ønsker å bruke disse til å se på hvorfor elevene ønsker å bli ved eller forlate en skole, hvordan elevene utvikler seg gjennom videregående skole og hva skolen betyr for deres videre liv.

2.1 Kommunikativ rasjonalitet

Rasjonalitet er utviklet fra det greske fornuftsbegrepet logos. Etter 1750 blir den oppfattet som en altomfattende fornuft og skilles etter hvert ut i rasjonalitetsområder som vitenskap, moral og kunst. Jeg har valgt å bruke Jürgen Habermas rasjonalitetstypologi da den synes å samsvare godt med min empiri og resultatene fra analysen. Habermas typologi springer ut av Max Webers rasjonalitetstypologi og hans egen teori om kommunikativ handling. Habermas forutsetter rasjonelle aktører og skiller mellom tre hovedformer for rasjonalitet skilt av hvilken verden de retter seg mot. Alle former for rasjonalitet i denne modellen har kritiserbare gyldighetskrav. Gyldighetskravene er forskjellige for hver type rasjonalitet. Rasjonalitet i følge Habermas betinger handling og han baserer seg på kommunikative handlinger. Tabellen under viser hovedtrekkene i Habermas typologi.

Verdens begrep	Kjennetegn				
	Kontekstuell innhold	Aktør innstilling	Aktør/verden relasjon	Gyldighets krav	Handlings orientering
Objektiv	Foreliggende saksforhold	Objektiv-erende	Teleologisk (Formål)	Effektivitet	Resultat
			Kognitiv	Sannhet	Forståelse
Sosial	Normstyrte relasjoner	Normorientert	Normfølging	Normativ riktighet	Forståelse
			Normvurdering	Begrunnelse & kritikk	Forståelse

Subjektiv	Indre opplevelser	Ekspressiv	Indre/ytre forhold	Sannferdighet	Forståelse
			Personlighets utvikling	Autentisitet	Forståelse

Figur 1: Habermas rasjonalitets typologi(Baklien,2004).

De tre verdenene er definert slik:

Den objektive verden: Totaliteten av kjennsgjerninger eller saksforhold om hvilke sanne utsagn som er mulig.

Den sosiale verden: Totaliteten av alle normativt regulerte mellommennskelige forhold som er legitime i et gitt samfunn.

Den subjektive verden: Totaliteten av opplevelser som bare taleren har tilgang til.

Habermas bruker begrepet kommunikativ rasjonalitet om alle former for rasjonalitet der forståelse er mål for den kommunikative handlingen ikke et middel som i teleologisk rasjonalitet. Han hevder at også at teleologisk rasjonalitet kan utvides slik at forståelse også der blir mer sentralt og den preges av kommunikativ rasjonalitet (Baklien,2004).

I følge Habermas består alle former for kommunikativ rasjonalitet av en prosedyre for å komme frem til enighet mellom aktører(konsensus). Den forutsetter at aktørene har kompetanse til å begrunne handlinger og ytringer og til å kritisere disse. Kommunikasjonen mellom aktørene må være fri og utvunget. Dette kaller Habermas *den ideelle samtalesituasjon* (Habermas, 1999).

Habermas presenterer et todelt samfunnsbegrep bestående av livsverden og system.

Livsverdenen er den kommunikative handlingens domene og var opprinnelig hele samfunnet men er etter hvert redusert til en del ved siden av system. Livsverdenen består av tre strukturelle komponenter: kultur, samfunn og person. System består av subsystemer. De viktigste er økonomi og forvaltning. Disse to subsystemene har etter hvert blitt selvstendige og er styrt av sin egen formålsrasjonalitet (teleologisk). Denne rasjonalitet står i motsetning til de formene for kommunikativ rasjonalitet vi finner i livsverdenen og har ført til at system og livsverden er blitt koblet fra hverandre. Livsverdenen definerer samfunnssystemets kontinuitet og de systemiske mekanismer trenger derfor forankring i livsverdenen (Habermas,1999).

Dette fører til at systemet forsøker la sin formålsrasjonalitet preget prosesser som den kulturelle reproduksjon, den sosiale integrasjon og sosialiseringen i livsverdenen selv om denne rasjonalitet ikke har en naturlig plass i livsverdenen. Dette skaper kriser i forbindelse med prosessene. Det er dette Habermas kaller systemets kolonisering av livsverdenen (Heath,2011).

Hovdenak & Wilhelmsen ser statens og skoleiers diskurs rundt frafall som et eksempel på Habermas *koloniserings tese*. Statens og skoleeier er preget av en teleologisk rasjonalitet der frafall ses som et samfunnsøkonomisk problem. Men kan de depersonaliserte sosiale relasjonene og det distanserte kognitive perspektiv, gi en god forståelse av og gode løsninger for en problematikk som er sterk preget av relasjoner mellom mennesker (Hovdenak & Wilhelmsen, 2011) ? Skjematisk kan vi beskrive livsverdenens komponenter, prosessene og deres kriser slik:

	Kultur	Samfunn	Person
Kulturell reproduksjon	Kulturell kunnskap/ kritikk <i>Meningstap</i>	Legitimasjons virksom kunnskap <i>Legitimasjons krise</i>	Reproduksjon av dannelses kunnskap <i>Orienterings og utdannings krise</i>
Sosial integrasjon	Immunisering av kjerne verdi orienteringer <i>Utrygg kollektiv identitet</i>	Koordinering av handling utfra intersubjektivt anerkjente gyldighets krav. <i>Anomi</i>	Reproduksjon av mønstre for sosial tilhørighet <i>Fremmedgjøring</i>
Sosialisering	Innlæring og tilpasning til kultur <i>Oppløsning av tradisjon</i>	Verdiinternalisering <i>Motivasjonskrise</i>	Identitets dannelse <i>Psykopatologier (psykiske sykdommer)</i>

Figur 2: Livsverdenens komponenter, prosesser og kriser (Habermas,1999).

Habermas prøver med sin *kommunikative rasjonalitet* å bygge en bro mellom system og livsverden. Han prøver å vise at den teleologiske rasjonalitet vi finner i subsystemene økonomi og forvaltning kan utvikles til å omfattes av den kommunikative rasjonalitet. Fra økonomisk beslutningsteori tar han frem den *instrumentelle rasjonalitet* som kjernen i teleologisk rasjonalitet. Aktøren definerer sine mål og velger midler og handlingsforløp som maksimerer målene uten tanke på andre aktører. En videreutvikling er den *strategiske rasjonalitet* som Habermas har hentet fra spillteori. Her ligger aktøren inn forventninger om andre aktørers handlingsvalg i sitt valg av midler og handlingsforløp. Men gyldighetskravene i begge disse rasjonalitetene er fremdeles effektivitet og fokus er på resultat. Det neste logiske steg blir at aktørene harmoniser sine valg av midler og handlingsforløp. Gyldighetskravet blir nå objektiv sannhet. Men denne sannheten kan f.eks godt være at ved å samordne våre valg blir vår effektivitet større enn om vi hadde opptrådt som selvstendige aktører (Baklien, 2004).

2.2 Utvikling av policy på grunnplanet i en offentlig organisasjon

Lipskys teori om utviklingen av policy på grunnplanet i en offentlig organisasjon viser hva som kan skje når det oppstår rasjonalitetskonflikter internt i en organisasjon. Lipskys baserer seg på studier av lærere, politimenn og dommere i USA. I følge Lipsky har byråkrater på grunnplanet i en profesjonell offentlig organisasjon ganske stor handlefrihet i å utvikle policy når høyere nivåer i organisasjonen enten presenterer en policy som er uklar eller i strid med ønskene til grunnplanet. Dette skyldes at grunnplanet:

- Oppfattes som profesjonelle utøvere av skjønn.
- Skal håndtere komplekse situasjoner.
- Har stor arbeidsmengde og må derfor kunne prioritere.
- Skal håndtere situasjoner med en menneskelig dimensjon.

Grunnplanet vil tendere til å prioritere det de oppfatter som klientenes mål hvis disse er i konflikt med organisasjonens mål. De vil også tendere mot å prioritere grupper som de mener har stor mulighet til å lykkes. Detaljerte regler fra høyere nivå i organisasjonen kan svekke høyere nivåes kontroll med grunnplanet da grunnplanet kun vil være i stand til å håndheve et

utvalg av dem og grunnplanet da kan velge hvilke av reglene som skal håndheves (Lipsky, 2010). Jeg har valgt å presentere Lipsky kort her og bruker bare de deler av hans teori som er relevant for min drøfting. Det kan selvsagt hevdes at denne teorien ikke er relevant på ledernivå i en organisasjon, men jeg mener det er relevant når ledere selv utfører saksbehandling i møte med klientene, som f.eks ved inntak til videregående skole.

2.3 Identitet

Identitet kan både ses ut fra et individuelt psykologisk perspektiv og ut fra sosiologisk gruppe perspektiv. Innenfor det individuelt psykologiske perspektiv kan man snakke om selvidentitet. Innenfor det sosiologiske perspektivet kan man både snakke om sosial identitet som omfatter individets omgangskrets og kulturell identitet som omfatter tilhørighet til organisasjoner eller nasjoner. Hammaren og Johansson definerer identitet slik:

Identitet er ikke en unik individuell egenskap, men heller noe som forteller en hel del om hvilke kollektive tilhørighetsforhold og identifikasjoner vi deler med andre mennesker.

(Hammaren, Johanson, 2010)

Identitet er et mellombegrep, en bro mellom overordnede strukturer og det subjektive nivå. Sentrale diskusjoner som har preget utviklingen av identitetsbegrepet er:

- Essentialisme eller konstruksjonisme: Blir vi født med en identitet eller skapes identiteten gjennom en samfunnsmessig forankret prosess?
- Kjerne eller prosess: Fins det en indre opprinnelig kjerne for vår identitet og vår personlighet eller er den foranderlig og bevegelig i en vedvarende prosess?
- Forskjell eller kompleksitet: Skapes identitet gjennom forskjeller, divergenser og konflikter eller er vi mennesker så komplekse vesener at vi selv bygger vår identitet gjennom å blande, kombinere og forvandle oss selv?
- Individuell eller kollektiv: Er identitet noe individuelt eller er det sterkt preget av samfunn og kultur? Mange forskere skiller derfor mellom tre hovedtyper identitet: selvidentitet, sosial identitet og kulturell identitet (Hammaren, Johanson, 2010).

Teorier om utviklingen av ungdoms identitet kan belyse funnene i denne undersøkelsen. I mange forskningsprosjekter fra mange land fra de senere år går det igjen at skolen har en ubestridelig plass i de unges liv. Tre mulige ståsteder er: Eriksons (1968) teori om ungdom og psykososial identitet; Giddens(1991) teori om det senmoderne samfunns mulighet for

individuell identitetskonstruksjon og Bourdieus (1995) teori om sosial reproduksjon og de forskjellige former for kapital.

Erikson ser på identitet som foranderlig. Identitet handler om prosesser og endring. Hans utgangspunkt er psykoanalysen, men han er også opptatt av menneskets rolle som sosialt og samfunnsmessig vesen. Erikson deler inn den menneskelige utvikling i åtte faser. Den femte fasen er ungdomstiden. Erikson ser for seg av mennesket i denne fasen gjennomgår en identitetsutvikling som enten kan munne ut i en noenlunde stabil identitet eller i en identitetskrise. Særlig er det yrkesvalg som opptar den unge og gir grunn for bekymring i identitetsdannelsen. Erikson er tilhenger av at så viktige identitetsvalg bør kunne utsettes og at den unge gis muligheten til å prøve ut forskjellige roller som kan lede frem til et yrke (Erikson, 1968).

Illeris mener at Eriksons teori i dag kun kan være et utgangspunkt for å diskutere ungdom og identitet. Han begrunner dette med at Eriksons teori tar utgangspunkt i et samfunn med en grad av stabilitet, felles normer og bevisshetsformer. Dette er det ikke dekning for med den hurtige teknologiske og sosiale utvikling i dagens multikulturelle samfunn. Ziehes begrep om kulturell frisetting søker å si noe om dette. Ungdommen har ikke lengre i samme tilgang til arbeidslivets arenaer. Jo mer individet fristilles fra tidligere etablerte sosiale og kulturelle erfaringer jo mer av identitetsutviklingen overlates til den enkelte refleksjon og utprøving. (Andreassen, Hovdenak og Swahn, 2008).

Giddens kaller dagens samfunn det senmoderne. I dette samfunnet frikoples etablerte normstrukturer fra sosiale relasjoner. Som Ziehe legger han vekt på den unges egen rolle i å etablere sin egen identitet og da særlig selvidentitet. Selv identiteten beskriver han for øvrig som et narrativ som innbefatter fortid, nåtid og umiddelbar fremtid slik individet antar den vil arte seg. Individet utformer selv denne fortellingen som en del av en refleksiv prosess. Under ligger det en forestilling om at det er mulig å velge seksualitet, yrke, liv og måte å forholde seg til den sosiale realitet på. En viktig mekanisme som muliggjør denne valgfriheten er det Giddens kaller frigjørende politikk. D.v.s politikk som fjerner stengsler som hemmer utvikling av selvidentitet. Dette kan f.eks være samfunnets endrede holdninger til homoseksualitet. Habermas teori om kommunikativ rasjonalitet ses av Giddens som et forsøk på å lage et rammeverk for frigjørende politikk (Giddens, 1991).

Innen sosialpsykologi og sosiologi ses identitet mer som et samfunnsorientert og kollektivt begrep. Tidligere tanker rundt dette tok utgangspunkt i at når vi går inn i en rolle så defineres

vår identitet. Denne rollemodellen har tolkningsmuligheter men også begrensninger. Berger kritiserte i 1974 rollemodellen og mente at identitet i det post industrielle samfunn var preget av relativ åpenhet, differensiering(individet beveger seg mellom forskjellige miljøer, refleksivitet (stor input mange valgmuligheter) og individualitet («What's in it for me?») (Hammaren, Johanson, 2010).

Bordieu er opptatt av den sosiale reproduksjon som finner sted i samfunnet. Den individuelle identitet står i en nær relasjon til den sosiale identitet. Det er en tydelig sammenheng mellom forbruk, stil, smak, makt og identitet. På denne måten inntar mennesker forskjellige posisjoner i det sosiale og kulturelle rom. Individets mulighet for å plassere seg i denne sammenheng er ikke bare begrenset av økonomisk kapital, men også av sosial kapital og kulturell kapital. Disse igjen er begrenset av sosial bakgrunn som familie. Mangel av en type kapital vil kunne begrense individets valgfrihet (Bordieu,1995). Men det er også mulig å forestille seg at stil og smak kan ha en mer revolusjonær eller i hvert fall forandrende kraft. Dette kan vi se i sub- og mot kulturer som vi ofte finner hos ungdommen (Hammaren, Johansson, 2010).

Kollektiv identitet finnes også i en organisasjon som en skole. Slike identiteter er konstruerte og basert på forestillinger om fellesskap og likhet. Det som forener oss er at vi har samme interesser, målsetninger og erfaringer. Men hvis vi baserer disse felleskap på likhet hva skjer da med de som ikke passer inn i vårt system? Når menneskene oppdager ulikhetene i felleskapet søker de etter nye kollektive løsninger og skaper nye sosiale fellesskap(Hammaren, Johansson, 2010).

Til slutt vil jeg presentere to begreper fra egenutviklet *grounded theory* (se kap 3.6) som er knyttet til identitet. Man kan også se de to begrepene i relasjon til strukturkomponentene samfunn og person i Habermas livsverden begrep.

Innenfor gruppe perspektivet tyder denne studien på at det fins en kjerne av få venner i skolemiljøet elevene danner tettere relasjoner med. Disse relasjonene ser ut til å ha mye å si for elevenes trivsel både på skole og i fritid og er nærmere knyttet til elevenes selv identitet. Jeg har valgt å kalle dette: *Relasjonene til de få*.

Tilsvarende dannes det relasjoner til hele den gruppen eleven får sin opplæring sammen med. På studiespesialisering på Vg2 og Vg3 er dette i større grad trinnet enn klassen siden elevene er blandet på tvers av klasser i de fleste fag. Trygghet i disse relasjonene ser ut til å være

avgjørende for i hvor stor grad elevene tør å stå frem med eget arbeid i klasseromssituasjoner spesielt der arbeidet vurderes og karaktersettes. Det oppleves at det kan være en konflikt mellom selvidentitet og den sosiale identitet trinnet har. Jeg har valgt å kalle dette :

Relasjonene til de mange.

2.4 Personlighet

Personlighet er et begrep som i utgangspunktet er utviklet av psykologer. Psykologene prøver ofte å se etter personlighetstrekk. Et eksempel er ”big five” modellen til psykologene von Costa og Mc Crae som grupperer personlighet etter hvilke trekk som er statisk mest fremtredende. I de senere år har også biologer begynt å se på personlighetsbegrepet (Roth, 2011).

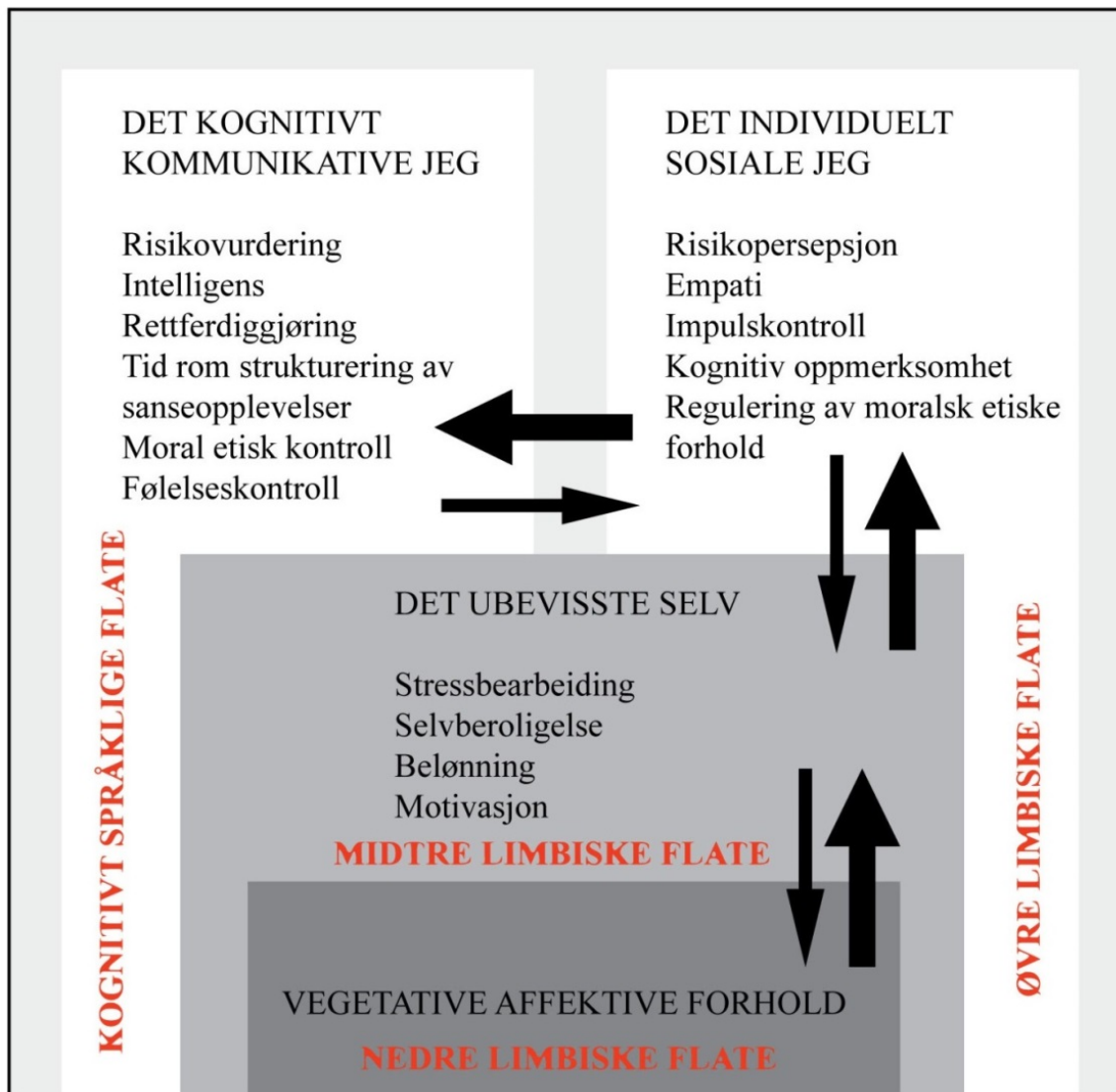
Neurobiologen Gerhard Roth er har utviklet en dynamisk personlighetsmodell som han kaller fire-flate modellen. De forskjellige flatene i modellen er knyttet til spesifikke deler av hjernen. Personligheten er dermed forankret til hjernens oppbygging. Roth definerer personligheten som:

Et komplekst nettverk som baserer seg på interaksjon mellom nedre, midlere og øvre limbiske sentre og med de kognitive sentre i storhjernen.

Roth beskriver også detaljert hvilke deler av hjernen hver flate består av. Jeg har utelatt det i figuren på neste side siden det vil falle utenfor rammen av denne undersøkelsen å gå i detalj om strukturen i hver flate. For en mer fullstendig modell se (Roth,2011) kap.2.

Det at personligheten er forankret i hjernen betyr ikke at den er uforanderlig. Det er heller slikt at med en gitt hjerne er det visse forutsetninger for hvordan personlighet utvikles under ulike miljøfaktorer. Personlighet består av flere elementer. Noen, som intelligens, er umulig eller svært vanskelig å utvikle gjennom sosial interaksjon. Andre, som motivasjon, er mye lettere å påvirke. Jo eldre et menneske blir, jo vanskeligere er det å utvikle personligheten. I følge Roth dreier ikke læring seg bare om formidling av kunnskap og ferdigheter men også om utvikling av personligheten til eleven. Personligheten til eleven bestemmer grunnholdningen til den profesjonelle handlingen og dermed læringen. Funksjonene i den individuelle personlighet danner forutsetningen og rammen som undervisning og læring kan finne sted innenfor.

Figur 3. Personlighetselementer og deres plassering i hjernen i henhold til Roth.¹



Personlighetsutvikling dreier seg i hovedsak om å påvirke de elementer i personligheten som i liten grad er begrenset av arv. For de fleste mennesker vil det være: evne til stressbearbeiding, frustrasjonstoleranse, evne til å roe seg selv, selvmotivasjon, impulskontroll, hvordan man håndterer negative følelser, evne til å binde seg, empati og risikopersepsjon.

Kjernepersonligheten fester seg i tidlig ungdom, men dette er ingen hindring for videre personlighetsutvikling. Å utvikle personligheten i ønsket retning kan fremme læring.

Hjernens interne belønningssystem inngår i personligheten. Hjernen produserer endorfiner som gir en lykkefølelse. Opplevelser i forbindelse med læring som positivt stimulerer det limbiske system og avgivelsen av endorfiner vil også fremme læring.

¹ Figuren over er bearbeidet fra figur s.43 hos Roth. Alle oversettelser fra tysk er gjort av forfatteren.

Relasjonen mellom lærer og elev kan bidra til å utvikle elevens personlighet i en retning som er gunstig for læring. Hvordan individets hjerne oppfatter læreren er av stor betydning for læringsprosessen. Særlig viktig er det at:

- Læreren gir et faglig kompetent og tillitsskapende inntrykk.
- Læreren gir retning for læringsprosessen uten å spre angst og stress.

Elevers følelsesmessige tilknytning til skolen er også av stor betydning for læring. Er tilknytningen preget av frykt og konkurranse kan dette ha en negativ effekt. Tilsvarende vil vellykkede erfaringer og solidaritet (erfart og utøvd) ha en positiv effekt. For lite solidaritet, bindingsmangel, kan (særlig i tidlig skoletid) kompenseres av positive erfaringer, f.eks at man mestrer skoleoppgaver, men dette blir vanskeligere med årene.

Læringsuksess avhenger hovedsakelig av tre faktorer: intelligens, flid og motivasjon.

I følge Roth er intelligens er hovedsakelig medfødt. Positive sosiale relasjoner i familien kan utvikle den hos yngre barn, men jo eldre man blir jo vanskeligere er det å utvikle den.

Flid er delvis genetisk betinget, men kulturelle forhold har også stor betydning. F.eks ses flid på som «ukult» blant gutter i Tyskland, men ikke i Kina. Biologisk sett er det liten eller liten forskjell på gutter og jenters anlegg for flid, men i vår vestlige kulturelle kontekst er det klare forskjeller.

Motivasjon er den faktoren som i størst grad lar seg utvikle. Den avhenger av:

- Forbilder
- Tidligere læringserfaringer
- Faglige ambisjoner fra foreldre
- Meningsfullhet. Dvs. gir det limbiske system belønning for dette. Man får sterkest belønning ved oppfatning av egen effektivitet.
- Stress i passe mengder men ikke så mye at det går over i angst.

Andre personlighetsfaktorer som også er av betydning for læringsresultatet er:

- Tro på egen dyktighet.
- Spesiell motivasjon for bestemte fag og innhold.
- Konsentrasjonsevne.

Læring tar tid og læring trenger flere innfallsvinkler for å treffe elevens personlighet. Lærerens tilnærming, kompetanse, følsomhet og begeistring er viktigere enn metode. Roth summer opp sine anbefalinger slik

Læreren må etablere en kognitiv, emosjonell dans med eleven ved rammebetingelser og konsensuelle prosesser (Roth,2011).

I lys av dette vil jeg vil jeg i det videre bruke begrepene personlighet og identitet for å forklare og diskutere hva som ligger bak elevenes valg av skole og deres opplevelse av tvunget skolebytte. Habermas og Lipsky kommer inn når elevenes ønsker i forhold til inntaksordningen skal holdes opp mot skoleeiers ønsker og lokale skolelederes ønsker i forhold til det samme.

3. Design, metode og analyse

3.1 Valg av forsknings design og metode

Utgangspunktet for oppgaven var min undring over hvordan det gikk med elevene som måtte bytte skole mellom 2. og 3.året på studiespesialisering uten at de selv ønsket det. Dette var ingen stor gruppe elever. Ved hovedskolen i undersøkelsen var det kun 12 elever fra skoleårene 2010-2011, 2011-2012 og 2012-2013. Undersøkelser ved andre videregående skoler i Sør Trøndelag fylke viser enda lavere tall. Det lave antallet mulige respondenter ville gjort en kvantitativ studie problematisk med mindre man tok for seg et stort geografisk område. Man kunne selvsagt på dette grunnlag gjort studie på karakterstatistikkene, men det ville kun si noe om læringsresultater og frafall men lite om årsakene til det. For å få et bedre grunnlag kunne man sett for seg en spørreundersøkelse men arbeidet med å finne frem til nok aktuelle respondenter i flere fylkeskommuners ofte forskjellige administrative systemer ville gå langt utover rammen for en master oppgave.

Det ble derfor naturlig for meg å velge en kvalitativ studie. Det ble nødvendig å velge et tverrsnittsdesign tidsmessig. Vi hadde ikke muligheten til å følge elevene over tid i dette prosjektet. Det vi ønsket å undersøke har alt skjedd, så et langsgående design var utelukket.

Valget falt på en fenomenologisk studie ut fra omfang. Et case studie vil være for arbeidskrevende og falle utenfor rammen av en master oppgave. Jeg har valgt en individuell psykologisk tilnærming i den fenomenologiske studien. En sosiologisk tilnærming anser jeg som uinteressant da den studerer hvordan individer utvikler mening i sosial interaksjon med kun hverandre.

3.1.1 Vitenskapsteori

Oppgaven plasserer seg innenfor et konstruktivistisk paradigme. Forskningsdeltagerne er aktivt handlende og ansvarlige individer i en sosial kontekst som er skolen. Nærmere bestemt ser vi dem i lys av sosiokulturell teori. Den psykologisk, individuelle tilnærmingen jeg har valgt innenfor fenomenologi har sine røtter i Husserls filosofi. I Huserells filosofi er intensjonalitet (intentionality) et viktig begrep. Dette begrepet refererer til den indre erfaringen at bevisstheten er rettet mot noe. Dette noe representerer et behov mennesket har, og dette behovet gir bevisstheten retning. Det eksisterer en relasjon mellom selvet og verden

som skaper mening og forståelse. Selvet er for Husserl en intuitivt tenkende skapning. Den fenomenologiske forskerens oppgave er å forstå meningsfulle, konkrete relasjoner som er til stede i en erfaring, i en bestemt situasjon, i en spesifikk kontekst. Et fenomen. (Moustakas, 1994)

3.1.2 Metode

Valg av fenomenologisk studie gir også valg av metode, nemlig intervju. Spørsmålet er bare hvilken type intervju. Med tanke på den individuelle psykologiske vinklingen har jeg valgt individuelle semistrukturerte intervjuer av elevene for i størst mulig grad få frem forskningsdeltagerens egen opplevelse av fenomenet.

Til elevintervjuene ble det utarbeidet en felles intervjuguide (se vedlegg 2). Intervjuguiden ble strukturert utfra forskningsspørsmålene. For hvert forskningsspørsmål bygde jeg opp en stamme av faste spørsmål med mulige oppfølgingsspørsmål i stikkordsform under hvert av dem. Noen stikkordsspørsmål ble uaktuelle grunnet tidligere svar, men de fleste ble brukt en eller annen gang i løpet av de 5 intervjuene. I noen tilfeller fulgte jeg opp med nye oppfølgingsspørsmål etter svar på første oppfølgingsspørsmål for å følge den grenen helt ut spesielt der jeg syntest det var behov for ytterligere utdypning.

Jeg gikk igjennom intervjuguiden etter hvert intervju, men fant ikke noen grunn til å endre noe. Det dukket ikke opp noe i intervjuene som skapte behov for ytterligere spørsmål. Dette kanskje fordi jeg opprinnelig hadde flere stikkord å spille på enn det jeg fikk brukt?

Det ble omtrent like mange faste spørsmål på det første forskningsspørsmålet som på de to neste til sammen. Men når vi ser på oppfølgings spørsmålene under forskningsspørsmål 1 i intervjuguiden kan flere av disse også gi informasjon som bidrar til å svare på andre forskningsspørsmål. Dette kan være: Fikk du utfordringer som svarte til ditt nivå/dine behov? Informasjonen elevene gir i sine svar er ikke alltid knyttet til spørsmålene. Når et spørsmål engasjerer, forteller elevene ofte videre på den fortellingen de nå har startet gjennom flere oppfølgings spørsmål. De tilsynelatende «goddag mann økseskaft» svarene man får gir viktig informasjon. Jeg finner elementer av det Kvale og Brinchman kaller diskursive intervju og narrativt intervju i disse replikkvekslingene (Kvale og Brinchmann, 2010). Det er derfor farlig å se etter svar på hvert forsknings spørsmål kun i det elevene forteller under spørsmålene. Man må søke svar på sine forskningsspørsmål i intervjuet som helhet.

Teorien jeg hadde lest i forkant av utformingen av intervjuguiden påvirket nok også spørsmålene. Spørsmål knyttet til identitet, nærvær og frafall fikk derfor stor plass. Spørsmål knyttet til personlighet er ikke så synlig. Slike ville heller ikke nødvendigvis ha hjulpet meg for spørsmål knyttet til personlighet i en kvalitativ studie vil fort gi forsknings etiske dilemmaer. Spørsmål jeg kunne ønske å stille ville, både ha kunne krysset grenser i forhold til personvern og utfordret forskningsdeltagernes tillitsforhold til meg.

Elevenes opplevelse er sentral i denne undersøkelsen, men det gir en større mening å holde dette opp mot skoleeiers hensikt med inntaksordningen. Informasjon om skoleeiers hensikt vil sette et perspektiv på undersøkelsen og bidra til å skape en bedre kontrast til elevenes opplevelse. Skoleeiers intensjoner hentet jeg ut fra to kilder. Først foretok jeg en dokumentstudie på i Fylkeskommunens arkiv på dokumentene som omhandlet endringen i den lokale inntaksordningen (STFK,2011;STFK,2012). Deretter hadde jeg samtaler med flere sentrale premissgivere ved Fagenhet for videregående opplæring i Sør Trøndelag Fylkeskommune for eventuelt å intervju flere av dem etterpå. Det viste seg at rasjonaliteten bak beslutningene var formåls orientert og jeg kom til at informasjonen jeg hadde innhentet under dokumentstudier og samtaler var tilstrekkelig for å forstå deres intensjoner. Det ser ikke ut til at endringen var kontroversiell politisk, ei heller var endringen initiert fra politisk hold. Derfor var det ikke naturlig å intervju politikere om saken.

Den siste kilden jeg har til data er mine egne minner. Disse bruker jeg i to sammenhenger. Det ene tilfellet er når jeg bruker mine minner til å utdype eller kommentere elevenes opplevelser i empirikapittelet eller under drøftingen. Det blir da snakk om min opplevelse av det samme eller et beslektet fenomen. Det andre tilfellet er nå jeg til slutt i drøftingskapittelet konstruerer en skoleleder rasjonalitet i forhold til inntaksordningen helt og holdent basert på egen opplevelse av å være med på å administrere inntaket ved en videregående skole.

3.1.3 Forskningsetikk

Alle forskningsdeltagere anonymiseres i denne undersøkelsen. Tidligere elever kalles bare elev1, elev2 o.s.v. De tre videregående skolene har fått de fiktive navnene Steinvoll, Bergstad og Klippen videregående skole. De to ungdomskolene er kalt Bjørkli og Bøkås. Prosjektet ble meldt inn til NSD (Se vedlegg 4) 4.oktober 2013 og ble godkjent i november samme år.

3.2 Utvalg

Jeg valgte ut 12 tidligere elever ved Steinvoll videregående skole som alle hadde opplevd å ikke komme inn på sitt førsteønske på Vg3. Jeg sendte skriftlig forespørsel pr. brev og sendte ca. en uke senere en oppfølgings sms til denne. De jeg da ikke hadde fått svar fra ringte jeg. Jeg fikk svar fra 11. Jeg fikk ingen begrunnelse på avslagene fra dem som sa nei hverken muntlig eller skriftlig (sms). Men det er selvsagt ikke utenkelig at temaet for undersøkelsen kunne oppfattes som ubehagelig for noen tidligere elever og at de derfor ikke ønsket å delta. Fem svarte ja. Det var to kvinner og tre menn blant forskningsdeltagerene. Dette er i følge Postholm et tilstrekkelig utvalg intervju for en fenomenologisk undersøkelse (Postholm, 2010).

Personene jeg snakket med ved fagenhet for videregående opplæring var ledere og personer som var saksbehandlere i forhold til inntaksordningen.

3.3 Min subjektivitet.

Alle elevene jeg intervjuet hadde jeg tidligere hatt en relasjon til som trinnleder på Vg3. Min rolle hadde flere aspekter. På den ene side var jeg den som skulle initiere tiltak for å hjelpe elever. På den andre siden var jeg håndheveren av skolereglementet. Det kan derfor være vanskelig for elevene å se meg som en upartisk forsker. Det er rimelig å anta at elevenes tidligere relasjon til meg vil kunne prege deres svar. Det faktum at intervjuene fant sted på Steinvoll videregående skole kan ha forsterket dette. Der dette er trolig har jeg kommentert det.

3.4 Datainnsamling

Alle elevintervjuene ble utført i et skjermet møterom ved Steinvoll videregående skole i desember 2013 og januar 2014. Intervjuene ble tatt opp på en diktafon. Jeg utførte selv transkriberingen av alle intervjuene. Intervjuene er oversatt fra dialekt til normalisert bokmål der det var nødvendig. Jeg har utelatt bekreftende ”Hm” og ”uhm” fra meg selv men ellers er transkriberingen tilnærmet ordrett. Jeg har markert lengre pauser og latter. Jeg skrev først ned mens samtalen ble avspilt i normal hastighet. Jeg spilte deretter gjennom samtalen ved dobbel hastighet og gjorde korreksjoner. Det siste viste seg å være nyttig der uttalen var utydelig.

Dokumentstudiene og samtalene ble utført i mars og april 2014. All dokumenter viste seg å være offentlig tilgjengelig. Alle samtaler ble utført pr. telefon og var kortvarige.

Mine minner knyttet til elevintervjuene er hentet frem fra en assosiasjonsprosess da jeg transkriberte, analyserte og drøftet elevenes opplevelser. Jeg noterte meg episoder jeg husket som ble trigget av elevenes utsagn under transkriberingen. Disse notene ble i noen tilfeller omformet og tatt med i beskriving av empiri eller i drøftingen. Noen ganger har nye minner kommet til ved senere gjennomlesninger og blitt lagt til på samme måte. Som Karin Widerberg påpeker er erfaringer relasjonelle og min relasjon til disse elevene i forkant har nok vært en fordel for å få frem mine minner på en klar måte (Widerberg, 1995).

Minnene som la grunnlag for utarbeidelsen av den lokale skoleleder rasjonaliteten, kom frem mot slutten av arbeidet etter at jeg hadde sett at de var en klar skoleeier rasjonalitet og en klar elevrasjonalitet og da naturlig nok stilte meg selv spørsmålet om det også var en rasjonalitet hos den lokale ledelsen.

3.5 Kvalitetssikring

Enhver transkribering innebærer en form for oversettelse og dermed en risiko for at mening går tapt i prosessen. I intervjuer der det emosjonelle innholdet har betydning for meningen er det viktig at også endring i toneleie, pauser, latter o.s.v er med (Kvaale, Brinchmann, 2010). For å redusere problemet har jeg transkribert alle intervjuene selv og lagt inn informasjon om utsagnenes emosjonelle kontekst (tydelig, latter o.s.v) .

Etter transkribering kommer min tolkning av den transkriberte teksten. Det er ikke sikkert at den gir samme mening for meg som den gjorde for forskningsdeltageren. Derfor har alle intervju objektene fått tilgang til min tolkning av dere utsagn og fått muligheten til å komme med kommentarer og forslag til endring såkalt «peerchecking». De har imidlertid ikke svart.

Den selvbiografiske situering jeg har valgt i deler av oppgaven gir både problemer og muligheter. Neumann & Neumann påpeker at forforståelse er en fordel for da har man noe å sortere ut fra. Den gir også tilgang til kunnskap som for utenforstående kanskje ville være vanskelig tilgjengelig (Neumann & Neumann, 2012). Dette mener jeg styrker validiteten i å bruke egne minner i denne studien.

Spørsmålet er hvor pålitelig mine minner er. Selvanalyse av egne minner gir ikke den samme avstand som når jeg analyserer elevenes minner gjennom intervjuer. Hva blir bevart? Blir

viktig informasjon utelatt? Ville jeg huske det samme hvis jeg ble intervjuet av en annen person om samme tema? Dette setter spørsmålstegn ved studiens reliabilitet. I forhold til min analyse og drøfting av elevenes opplevelser mener jeg at dette er et lite problem siden jeg bruker egne minner i beskjedne grad og hovedsakelig for å utdype og bekrefte elevenes utsagn, som en form for triangulering. Dessuten, hvis jeg ikke hadde brukt egne minner, kunne disse likevel ha sneket seg inn ubevisst i vurderinger jeg gjorde i drøftingen og da ikke blitt reflektert over som subjektive minner. Dette ville kanskje vært mer skadelig for reliabiliteten. I forhold til mine minner rundt skoleinntak så dreier det seg her om å huske en prosess som har blitt gjentatt hvert år med kun mindre endringer. Det at jeg har opplevd det samme flere ganger burde styrke mine minners reliabilitet i denne sammenhengen.

3.6 Valg av analysemetode

Formålet med analysen er å få kodet, fortettet og tolket meninger jeg mener å kunne finne i forskningsdeltagernes utsagn.

Jeg har valgt den tilnærmingen til kvalitativ metode som kalles *Grounded Theory*. Hensikten er *Grounded theory* er ikke å teste en etablert teori. Her utvikles egen teori induktivt. Meningskoding er sentralt i *Grounded Theory*. Med sitt fokus på å bygge opp kunnskap ligger den trygt innenfor et konstruktivistisk paradigme. Jeg oppdaget under mitt arbeide med analysen at mange av meningsstrukturene som kom frem lot seg koble mot eksisterende teori, men jeg opplevde også at nye strukturer ikke var like enkle å koble til og må sies å være en ny form for teori slik tilnærmingen tilstreber. Eksempel på dette er begrepene *relasjon til de mange* og *relasjon til de få* som dukket opp under min analyse. Jeg var bevisst på å gjøre første del av analysen uten å ha lest meg opp på all teori jeg hadde samlet om forskningsfeltet. Dette for å tilstrebe i størst mulig grad å gå til dataene uten den forforståelse slik teori kan skape og dermed hindre utvikling av teori forankret i dataene.

Det fins flere metoder for kodingsprosessen innenfor *Grounded Theory*. Jeg bruker her den konstant komparative analysemetode til å behandle intervjuene. Denne metoden er utviklet av Strauss & Corbin (Postholm, 2010; Moustakas, 1994).

Analyse arbeidet er delt i tre kodingsfaser. I den åpne kodingsfasen setter man navn på fenomener man mener å kunne se i datamaterialet. Deretter grupper man navn(begreper) som ser ut til å dekke samme fenomen. I de to siste fasene utvikles relasjonene mellom de kategorier man har skissert i den første fasen til man til slutt ender opp med en eller flere

kjerne kategorier som kan danne grunnlag for en konklusjon. Kjerne kategoriene utvikles ut fra relasjonene forskeren mener å finne mellom kategoriene i nivået under (Nilssen, 2012).

3.7 Gjennomføring av analysen

Hensikten var å finne koder (merkelapper) som deretter kunne kategoriseres og hjelpe til å gi mening.

Som et grunnlag for dette arbeidet gjorde jeg først to gjennomlesninger av transkripsjonene av elevintervjuene slik det er skissert i Kvaale og Brinchmann s.203 (Kvaale og Brinchmann, 2012). I første lesning merket jeg alle utsagn der forskningsdeltagerene gav meg informasjon utover det som var naturlig å koble til spørsmålet. Denne informasjonen kunne være av forskjellig art. Noen forskningsdeltagere var ikke ferdig med tidligere spørsmål og ønsket å fortelle videre. For eksempel: Da jeg spurte elev 3 om mestring valgte vedkommende å si noe om inkludering i klassemiljøet. Dette hadde eleven svart på før men det nye svaret bidro til å utdype det tidligere utsagn og kan ses som en del av det samme narrative. Det vanligste var nok likevel at forskningsdeltagerne føydte til refleksjoner som, selv om de ikke gav svar på spørsmålet jeg stilte, lå innenfor mine forskningsspørsmål. For eksempel : Da jeg spurte elev 1 om karakterutvikling svarte han på spørsmålet, men la også til et utsagn om hvor mye de to skolene han hadde gått på hadde betydd for hans oppvekst.

I andre gjennomlesning så jeg etter de ganger i intervjuet hvor jeg som intervjuer tolket forskningsdeltagerens utsagn og ba om en bekreftelse/avkreftelse på min tolkning. Av 44 tolknings utsagn fra min side var 4 fulgt av avkreftelse. Alle avkreftelsene var i de to første intervjuene. Dette kan nok være en indikasjon på at jeg ble mer presis i mine utsagn jo mer erfaren jeg ble som intervjuer. Det kan kanskje også tyde på at forskningsdeltagerne ikke snakker meg etter munnen.

Hensikten med dette arbeidet var å skaffe meg noen få startkoder før jeg gikk inn i den åpne kodingsprosessen. Jeg opplevde dette som nyttig og fant på denne måten flere kategorier knyttet til relasjoner og praktiske forhold slik som f.eks betydningen av skolens fysiske nærhet til elevens bosted.

Jeg begynte deretter å kode transkripsjonene og opplevde fort at mine få startkoder måtte utvides med langt flere. Jeg laget meg en gul lapp for hver kategori hvor jeg talte opp antall forekomster av kategorien. Jeg skrev også opp på lappen andre kategorier som synes å

overlappe eller ha forbindelse med den. Jeg spredte lappene utover et stort bord og prøvde etter hvert å samle dem i grupper på bordet etter tilhørighet. I denne fasen prøvde jeg å koble ut forskningsspørsmålene slik at de ikke skulle danne noen begrensninger på min kategorisering. Noen få kategorier (3 stykker) forekom bare en eller to ganger og synes åpenbart å være en del av andre kategorier. I ett tilfelle kom jeg til at kategorien var irrelevant for forskningsprosjektet. Disse kategoriene ble derfor eliminert. Jeg tok deretter i bruk store ark og prøvde å samle kategoriene mine i store overlappende sirkler som skulle representere hovedkategoriene. Ikke overraskende var det en del dobbeltkoding der utsagn var av viktighet for flere kategorier.

Jeg satte nå opp alle kategorier i en tabell, Hver kategori fikk sin rute. Der skrev jeg opp hvor mange ganger kategorien forekom til sammen og hvilke kategorier denne kategorien var dobbeltkodet mot. Så fant jeg frem forskningsspørsmålene mine igjen og prøvde å koble hver kategori til et forskningsspørsmål. Kategoriene med merket med ID hvis de var koblet til identitet, FR hvis de var koblet til frafall, FA hvis de var koblet til faglige prestasjoner og IN hvis de var koblet til skoleeiers intensjon. Det var færrest koblinger på det siste opprinnelige forskningsspørsmålet. Basert på merkelappene fra forskningsspørsmålene prøvde jeg nå å gruppere kodene i grupper jeg markerte med farger. Jeg endte da opp med 32 koder i 9 grupper noen store andre små (se vedlegg 3).

Etter en lengre pause hvor jeg søkte opp og leste teori gikk jeg så grundig gjennom kodene og merket meg når, hvorfor og under hvilke forhold de dukket opp. Det ble da tydelig for meg at noen koder var knyttet til elevenes forståelse av den nye skolen de skulle begynne på uavhengig av hvilken skole de kom fra og lå tidsmessig i forkant av at de begynte. Jeg samlet derfor disse kodene i en hovedkategori jeg kalte *forforståelse*. Tilsvarende fant jeg ut at nærhet og det kjente var begreper som kunne relateres til mange kategorier, spesielt mange som under tidligere koding var knyttet til forskningsspørsmålet som omhandlet identitet og særlig koder knyttet til nære relasjoner. Jeg plasserte disse kodene i hovedkategorien *Nærhet*. Faglig mestring og personlig motivasjon av forskjellig art som ledet til denne så ut til henge sammen i en kategori preget av individualitet. Jeg samlet derfor disse kodene i hovedkategorien *faglig mestring og faglig motivasjon*. Til slutt stod jeg igjen med en gruppe kategorier som var preget av løsere relasjoner til større grupper av mennesker både lærere og elever. Inkludering men også en form for oppgivelse av selvet så ut til å prege disse kodene. Jeg valgte å kalle denne hovedkategorien *sosial mestring og inkludering*. Den nye

gjennomgangen brøt opp enkelte av de første 9 gruppene mens andre i sin helhet ble slukt av de nye kategoriene.

Slik jeg ser det, relaterer hovedkategoriene seg til hverandre langs en tidsakse. Elevene kommer til en ny skole med en *forforståelse*. De velger skolen og har ønske om å bli ved skolen utfra hvilken *nærhet* de opplever å ha til skolen. Dette igjen er av betydning for *sosial mestring og inkludering*. Opplevelsen av dette har igjen betydning for *faglig mestring og faglig motivasjon* selv om det siste også er koblet til individets personlighet.

Sett ut fra den utviklingsprosessen som beskrives av mine hovedkategorier og relasjonene mellom dem utviklet jeg en kjernekategori jeg har kalt *realiseringsevne*. Kjernekategorien peker ut over frafalls problematikken og ser på hvordan kunnskap, holdninger og relasjoner elevene har utviklet gjennom videregående skole kan bidra til å gi dem et meningsfylt liv. Jeg vil definere realiseringsevne som: Evnen til å utvikle og bygge relasjoner, holdninger og kunnskap som gir et meningsfylt liv.

4 Empiri

Jeg har valgt å presentere min empiri fra elevintervjuene etter hovedkategoriene jeg utviklet i løpet av analysen. Jeg søker ikke å sammenligne hver enkelt forskningsdeltager med hverandre og inndeling av empiri etter hvert intervju blir da uinteressant. Avslutningsvis vil jeg se på de fortellingene jeg opplevde at elevene ønsket å fortelle på tvers av mitt intervju. Helt til slutt presenterer jeg de intensjoner som lå bak fylkeskommunens endring av inntaksordningen i desember 2012 og følger av denne endringen.

Forskningsspørsmålene finner jeg naturlig å ta frem etterpå når empirien skal drøftes i lys av analyse og teori.

4.1 Forforståelse

Elevenes forforståelse før de begynner på en ny videregående skole har flere kilder. Først har vi den veiledningen elevene får fra sine lærere og rådgivere på ungdomsskolen. De fleste av de tidligere elevene jeg intervjuet kan ikke erindre at de fikk vite noe spesielt om skole og læringsmiljø fra sin ungdomsskole. De som husker noe hevder at Steinvoll vgs ble presentert i positive men avmålte ordelag som en ganske bra eller ganske god skole med et godt læringsmiljø og gode lærere. Det er interessant å merke seg at 4 av 5 elever i denne sammenheng fremstiller rådgivningen de fikk på ungdomsskolen som dårlig eller mangelfull. Dette gjør de uoppfordret uten at jeg har spurt om det:

Det var litt vanskelig for vi fikk veldig dårlig informasjon på Bjørkli. Det var bare : Gå inn på den og den siden og så søker du og får svar. Vi visste egentlig veldig lite om hva vi gikk til. Og så fikk jo du brev i posten om at du var kommet inn. For da visste vi hvor vi skulle hen [latter]. E1

En av forskningsdeltagerne mente at rådgivningen kunne vært forbedret hvis de mange veiene som førte frem til forskjellige yrker var mer synlig i veiledningen.

... hvilken vei man skal ta for å bli noe spesifikt som for eksempel en pilot. Så når jeg har gått på 9. 10. klasse i ungdomsskolen har jeg ikke helt visst hvilken linje jeg skulle ha valgt. At det er ganske mange fag hvor man kan ta både den og den veien for å komme til samme punktet i forhold til videre studier eller jobb. E2

Ut i fra disse beskrivelsene er det ikke overraskende at studiespesialisering oppfattes som det trygge valg for flere.

*Jeg visste ikke helt hva jeg ville bli så da tok jeg bare og saet med studiespesialisering.**E1*

Hospiteringsordningen, der elevene i 10.klasse får besøke en videregående skole to skoledager og får delta i opplæringsaktiviteter, beskrives som viktig for å gjøre seg opp en mening om en bestemt skole, men ikke som viktig i forhold til valg av programområde. Dette er igjen ikke noe jeg spurte elevene spesifikt om, men tre av forskningsdeltagerne valgte å ta det opp.

Ryktet til de videregående skolene inngår også i elevenes forforståelse. Hovedkilden ser ut til å være elever som går på den aktuelle videregående skole. Noen ungdomskoleelever får sin informasjon direkte fra eldre videregående elever de kjenner, andre indirekte via venner på ungdomsskolen. For de fleste ser det ut til å være en blanding. På ungdomsskolene utvikles så dette ryktet i en dialog mellom elevene. Idrettsaktiviteter er eksempler på aldersblandede grupper hvor slik informasjon utveksles.

Generelt ser det ut til at overgangen fra ungdomsskolen til videregående huskes med skrekkblandet fryd av dem som har vært gjennom den og dette formidler de også videre.

*De sa at det var en veldig fin skole og at det var litt skummelt å komme hit.**E3*

Steinvoll videregående skole var den nærmeste videregående skolen for alle jeg har intervjuet. Det synes å være konsensus om at Steinvoll hadde et godt rykte blant ungdomskoleelevene. Ord som går igjen i beskrivelsene er gode lærere og godt miljø. Det bygningsmessige ble også fremhevet. Det var en ny og fin skole. En elev sa det slik:

*Det var nesten som om det var status å gå på Steinvoll videregående skole.**E2*

Når jeg spurte en elev om han hadde hørt noe negativt om Steinvoll vgs fikk jeg til svar at noen av lærerne kanskje var litt rare. En annen elev nevnte at det var litt store forhold slik at lærerne ikke fikk tid nok til hver enkelt.

Når skolen ligger langt unna og man kjenner få som går der, blir skolens rykte mer diffust. Fire av elevene som var med i undersøkelsen fikk plass på Bergstad videregående skole da de skulle begynne på Vg3. En av disse fikk plass på Steinvoll vgs rett før hun skulle begynne på

Bergstad. Denne eleven mener hun visste lite om Bergstad. De andre hadde en klarere oppfatning av skolens rykte. Det er selvsagt da lett å tro at det ryktet Bergstad hadde, var formet av senere deres senere opplevelser som elev på skolen, men dette ser ikke ut til å være tilfelle. Alle tre beskriver Bergstad som en skole med et dårlig rykte hvor de ble positivt overrasket da de begynte der som elev.

*Nei jeg hadde hørt litt om Bergstad da. At liksom skulle være så trøblet og bråkete oppå der. At folk ikke har det så veldig bra.***E1**

*Ja jeg hørte at det var en dårlig skole, sånn nivået på skolen, men jeg opplevde det ikke slik.***E2**

*Nå har jo Bergstad ikke akkurat det beste ryktet på seg da. Jeg var litt skeptisk til hva jeg kom til å møte på.[flirer] Nei jeg trodde det var ganske mye dårligere miljø enn det faktisk var. At det var en skole jeg ikke kom til å trives på grunn av miljøet. Men det stemte jo ikke helt da.***E4**

Det virker som om denne informasjonen var annenhånds og ikke kom fra elever på Bergstad. Den eneste av de tre som kjente elever på Bergstad på forhånd beskrev den som en grei skole. Den siste eleven fikk plass på Klippen videregående skole på Vg3. Hun hadde også en uklar formening om hvordan skolen var, men trodde den var lik Steinvoll.

*...så på den litt sånn som Steinvoll for det var mye idrettsfolk og litt sånn. Jeg hadde jo aldri vært på skolen, men jeg tenkte på det som litt likt.***E3**

4.2 Nærhet

*Jeg valgte etter lokasjon***E2**

Kort avstand fra bosted til skolebygg fremheves av elevene i undersøkelsen som viktig for at de valgte skole og at de ønsket å bli ved skolen. En av elevene i undersøkelsen søkte seg inn på Steinvoll på andre året etter å ha gått førsteåret på Bergstad. Da jeg spurte eleven om dette skyldes at han var misfornøyd svarte han:

*Nei, nei. Må nå bodde jeg jo bare 5 minutter unna Steinvoll så det var jo veldig greit.***E1**

Da jeg spurte en annen elev om han vurderte å søke en annen skole enn Steinvoll svarte han slik.

Nei. Da ville skoleveien ha blitt så mye lengre at det ikke ville være praktisk. E4

Avstand har sammenheng med reisetid.

Ja jeg måtte jo ta buss i over en time for å komme meg til Bergstad. Det var det værste med å gå på Bergstad . Det var faktisk bussen. Uff det var helt forferdelig. E1

Når jeg spør elevene om hvorfor de ikke søkte seg til en annen skole etter Vg1, som de jo hadde muligheten til er svaret det samme.

Nei det er jo fremdeles det at det er nærmeste skole. E4

Vennskap er den andre store faktoren som knytter en elev til en skole og holder vedkommende der. Vennskap er ofte koblet sammen med en følelse av trygghet. For noen er dette svært viktig:

Venner. At jeg kom til en plass hvor jeg følte meg trygg i starten. Det var vel det som påvirket meg mest at de fleste av vennekretsen også skulle til Steinvoll. E3

Nei jeg hadde veldig mange kompiser der og det er veldig viktig. Nei det var ikke egentlig noe annet enn det. At jeg ville ha kompiser i nærheten da. E1

Når jeg spør elever om vennskap virker det som om de definerer det som relasjoner til personer de omgås også utenom skolen. Men hvor nær denne relasjonen er, kan være flytende. Vennene inngår også den store gruppen av personer man kjenner på trinnet og relasjonene man etablerer til venner har betydning for relasjonene man etablerer til trinnet. Det er dette jeg har kalt *relasjonene til de få* og *relasjonene til de mange*.

Tre av elevene i undersøkelsen fremhevet avstand som viktigste kriterium. Bare en av disse mente av vennskap også hadde betydning for valg av skole på Vg1. Også den forforståelsen man hadde av skolen kunne ha betydning. En elev sa det slik:

Det var hvor det lå og at det var nært og at det var lett å komme seg dit og at jeg var fornøyd med skolen slik som jeg hadde fått inntrykk av den fra før av. Det var ikke sånn at fordi vennene mine valgte det så valgte jeg det. Det var fordi jeg ville dit. E5

Alle jeg intervjuet hadde venner som begynte samtidig med dem på Steinvoll på Vg1 eller alt gikk på Steinvoll på et høyere årstrinn. Det var ikke nødvendigvis slik at vennene begynte i samme klasse eller på studiespesialisering, men alle kjente noen i klassen sin fra før.

Vennskap som etableres og utvikles har betydning for at eleven ønsker å fortsette på skolen der de har begynt på Vg2 og Vg3. Dette nevnes av flere elever.

Men vel så viktig er relasjonen til elevene i samme klasse og på samme trinn, og flere elever sier at det var uaktuelt å søke en annen skole fordi de trives:

Jeg likte meg her på Steinvoll. Jeg likte miljøet. Så da ville jeg fortsette. E5

Men denne trivselen kan også påvirkes av relasjonen til lærer, spesielt kontaktlæreren. En annen elev svarte slik på spørsmålet om hvorfor hun ønsket å fortsette.

Fordi jeg trivdes veldig godt. Og kontaktlæreren min var veldig grei og la til rette for alle sammen. E3

Proessen med å etablere nye vennskap kan oppleves ganske forskjellig når man starter på en ny skole på Vg1 sammenlignet med hvordan det er å begynne på ny skole på Vg3.

Det var jo ikke helt det samme for der[Bergstad] var det jo snakk om folk som hadde gått samme i tre år og så kommer det en ny inn i klassen. Mens her[Steinvoll] var jo alle sammen helt ny og man kom inn samtidig så da ble det litt mer press på å bli kjent med alle. Mens når du starter tredje året bare så blir det mer press på bare å bli kjent med et par stykker og så har du liten vennekrets. E4

Det virker som prosessen med å etablere vennskap når man begynner på en ny skole på Vg2 eller Vg3 er vanskeligere da man ikke har så mange venner og bekjente på den nye skolen som man hadde på den gamle. Den ene eleven i undersøkelsen som gikk Vg1 og Vg3, men ikke Vg2 på samme skole, bekrefter hvor mye lettere dette var for han når han kjente folk fra før.

Og [når det gjelder] skifting av skole: Siden jeg hadde venner på Steinvoll og jeg ble kjent med dem på Bergstad så var det ikke noen nedtur å gå tilbake til Bergstad igjen for da kjente jeg jo alle dem jeg skulle gå i klasse med da. E1

Det kan også virke som om fraværet av venner og bekjente kan gjøre det vanskelig å etablere nye vennskap. Det trenger ikke å ha å gjøre med lokal elev kultur.

Men sånn tenker jeg at det er litt overalt. Kommer du som ny til Steinvoll også og kommer til noen som har vært sammen i to år og kanskje lenger, føler du det er vanskelig...E3

I tillegg til avstand og vennskap kan også vane spille en rolle når man søker å forklare hvorfor man søker seg videre på samme skole på Vg2 og Vg3. ved samme skole

Ja.Også var det en vanesak å gå hit på skole. Og det var ikke så ille at. E2

Bidrar så foreldre til elevenes skolevalg? Mine forskningsdeltagere poengterer at foreldrene har støttet dem i deres valg. Det ser heller ut til at foreldrene fungerer som redningsbøye hvis eleven er på vei ut av skolen.

...da har jeg jo såpass oppegående foreldre at det måtte vi ta et møte på og da var det jo bare et halvår igjen og det ble til at jeg fortsatte da.E3

Vennskap og avstand til skolen, enten sammen eller alene, ser ut til å være de viktigste faktorene for valg av en bestemt skole og for senere å ønske å bli på denne skolen. Andre faktorer kan også ha betydning herunder også elevenes forforståelse av skolen etablert gjennom den nye skolens rykte, hospitering på den nye skolen og ungdomsskolens veiledning.

En ting jeg har merket meg under intervjuene er at flere av elevene nærmest virker overrasket over at jeg spør den om de vurderte å velge en annen skole enn Steinvoll. Det virker nærmest som de tar det som en selvfølge at det er eneste interessante mulighet. Dette kan nok skyldes at flere av dem bodde nær Steinvoll da de gikk på skolen og alle andre videregående skoler krevde busstransport. Det er mulig jeg ville fått andre svar hvis jeg hadde spurt elever som bodde i grenseområdene til flere skoler eller måtte ta buss uansett hvor de valgte å gå. Kanskje ville også da forforståelsen hatt større betydning for deres valg?

4.3 Inkludering og sosial mestring

Læring skjer i en sosial kontekst og de relasjonene elevene etablerer til hverandre er av betydning for deres læring. Det første jeg vil se på er om de selv har noen begreper om hva som utgjør fellesskapet ved skolen de gikk på. Finnes det noen form for en kollektiv identitet? Dette har jeg kun spurt forskningsdeltagerne om i forhold til skolen de alle har gått på Steinvoll videregående skole. Det er ikke nødvendigvis lett for en elev å sette karakteristikk på hva som utgjør et felleskap og jeg ser i ettertid at her hadde jeg for få

oppfølgingsspørsmål i min intervju guide. Når elevene sto fast rundt temaet var det vanskelig å få dem i gang igjen. F.eks følgende replikkveksling:

OD34: *Er det noe ved Steinvoll videregående skole du identifiserer deg med. At du tenker sånn er Steinvoll sånn er jeg ?*

E34: *Nei. Egntlig ikke. Klarer ikke å komme på noe.* **E4**

OD35: *Vil du si at Steinvoll er forskjellig fra meg at Steinvoll er sånn og jeg er ikke sånn ? Eller er det bare at du ikke har noen klar formening om det ?*

E35: *Nei det er mer det at jeg ikke har noen klar formening.* **E4**

For noen elever var mangfold ett sentralt begrep når de skulle karakterisere hva de følte fellesskap med.

Mye valg og mye muligheter. **E1**

Det var kanskje det miljøet her. Det er jo ganske mye forskjellige folk. **E5**

En elev opplevde inkludering som en sentral del av skoleidentiteten.

Nei jeg følte at Steinvoll var en skole der du fikk være som du er på en måte. Att alle ble inkludert. Det hadde ikke noe å si at du ikke var så populær, men du var i alle fall fin å snakke med og du fikk da være med for det. **E3**

En annen elev hadde et helt annet syn

Det var ganske strenge miljøer der. Man måtte passe inn i et miljø for å føle seg bra. Miljøene var hovedsakelig rundt idrett og sentrert rundt fotball som jeg ikke er noen stor fan av. Pluss at jeg følte at det var ganske formelt. Jeg følte at det var en skole for overklassen kan man si. **E2**

Da jeg spurte samme elev om han følte at det var noe ved Steinvoll han passet i hop med svarte han slik.

Ja jeg føler at det er motsatt at slik er Steinvoll og slik er ikke jeg. Passer ikke helt i hop. **E2**

For Steinvolls del ser det ut til å være en spenning mellom inkludering og krav til konformitet som vi skal se nærmere på.

Men først vil jeg si noen ord om kollektividentitet på Bergstad hvor tre av forskningsdeltagerne var elever på Vg3. Tidligere når vi så på forforståelse kom det klart frem at alle disse elevene gikk til Bergstad med bange anelser. De er liksom klart at Bergstad framsto som en positiv overraskelse for alle. Jeg har ikke stilt spørsmål om hva de identifiserte seg med på Bergstad men jeg ser at alle tre fremhever de mindre forholdene (færre elever, færre lærere pr. elev, et sterkere miljø, elever med klare meninger) som positive. Mitt problem er at når jeg stiller spørsmål om Bergstad i forskningsøyemed kan dette lett oppfattes som om jeg ønsker å fremheve Steinvoll i forhold til Bergstad. De er vanskelig for forskningsdeltagerne å ikke se meg som en representant for Steinvoll, spesielt siden de alle har måtte forholde seg til meg som skoleleder da de selv var elever der. At man skal være forsiktig i sin bruk av verdi ladede ord som negativ kan følgende replikkveksling vise:

***OD25:** Hørte du noe negativt om elevene der eller om miljøet der på forhånd ?*

***E25:** Negativt er jo et ganske relativt uttrykk.*

***OD26:** Selvfølgelig.*

E26:** For dere kan det være negativt men for meg var det positivt. **E2

Her har jeg vel meg selv å takke for at jeg ikke fikk svar på det jeg ønsket. Det er tydelig at forskningsdeltageren ønsker å forsvare Bergstad og sin opplevelse av skolen. Kanskje er dette et tegn på at eleven identifiserer seg med Bergstad uten at jeg kan si noe mer om hva den kollektive identiteten består av utover det jeg har skrevet over.

Å bli en del av et felleskap er ikke alltid lett. Kanskje må egne verdier oppgis eller egen adferd justeres for at man skal passe inn? Steinvoll er en stor videregående skole og selv om flere av forskningsdeltagerne påpeker det gode miljøet så oppleves størrelsen som problematisk for noen

Det er jo en ganske stor skole hvor man blir ganske anonym. **E2**

Størrelsen gav rom for flere grupperinger i miljøet. Men elevene opplevde ikke at det var motsetninger eller større skiller mellom disse gruppene.

Men selv om det var folk som var forskjellige og forskjellige grupperinger så gikk det da bra. Det var ikke noen store forskjeller sånn sett. Selv om gruppene var hver for seg så var det ikke noe spesielt imellom dem på en måte. **E5**

Dette kommer vel aller tydeligst frem da en annen elev sammenligner Steinvoll med Klippen et sted der hun opplevde mer markert skille mellom forskjellige elevgrupper.

*Nei fordi at Steinvoll var det sånn at alle var med i Kantina sammen mens på Klippen var det sånn: Skal jeg gå til lunsj ? Eller har jeg noen å sitte med når jeg kommer ned dit , eller skal jeg bare være i klasserommet det er vel tryggest. Litt sånne ting jeg tenkte på.***E3**

Selv elever som mente at Steinvoll ikke passet dem satte pris på tiltak som ble gjort for å inkludere elevene.

*Det som var fint her var den første turen. Den teltturen hvor man ble kjent med klassen. Det var vel det fineste. Det savnet jeg på Bergstad.***E2**

Bergstad kunne også oppleves som inkluderende. En annen elever sier:

*...de var ganske rask med å prøve å dra meg inn i miljøet. Og det var jo kjempegreit. Og jeg fikk jo etter hvert skaffet meg venner der også. Så det var jo kjempemessig.***E4**

Men for å bli inkludert når man er ny er det nok enklest om man kjenner noen og selv ønsker å bli en del av miljøet.

For noen kunne det nok være litt vanskelig. Hvis du ikke kjente noen i det hele tatt. Spørs hva de gjør. Opp til seg selv og om dem vil inn i det da. Men for noen kanskje som aldri hadde vært der eller aldri hadde kjent noen før så. **E5**

Men er man villig til å betale prisen trenger det ikke å være vanskelig selv for de nye.

Det var mange som kom inn ny som ble kjent med folk så det var ikke noe problem sånn sett. Men det er jo opp til personen selv hvor mye den ofrer for å komme inn. **E5**

For enkelte er det nok et for stort offer å tilpasse seg selv om de andre er velvillige.

*[Jeg ville vært] velkommen jo hvis jeg hadde tilpasset meg til standardene.***E2**

I slike tilfeller kan et nytt skolemiljø gi en større opplevelse av inkludering.

*Det var faktisk veldig bra siden jeg var sliten av miljøet på Steinvoll. Skolen passet ikke til meg da. Mine personlige behov ble ikke tilfredsstilt. Det gjorde de i større grad på Bergstad.***E2**

Det ser ut til å være vanskeligere å bli del av et større felleskap når man kommer inn som ny på Vg3 enn på Vg1. Dette kan være fordi man er mindre villig til å forandre seg selv, eller at relasjonene i gruppen man skal inn i alt er fast sementert etter to år i samme klasse. Her er hva to elever sier om dette:

Mens når du starter tredje året bare så blir det mer press på bare å bli kjent med et par stykker og så har du liten vennekrets. E4

Den [klassen] var jo ganske sammen fra før. Der måtte man jo passe på selv for å integrere seg. E2

Dette siste ble helt klart opplevd som et problem av eleven som begynte på Klippen vgs.

Det var vanskelig, eller det var veldig gruppert folkene og vanskelig å komme innpå dem. Så jeg brukte jo et helt år på å prøve å bli kjent med folk da. E3

Å føle seg som en del av et inkluderende fellesskap ser ut til å ha betydning for i hvor stor grad eleven våger å stå frem i klasserommet, delta i diskusjoner og muntlige vurderingssituasjoner.

På Steinvoll det var jo som å komme hjem på en måte for du var jo så trygg i klassen at de var jo ikke problemer å si ting og stå frem. E3

Samme elev opplevde det motsatte på skolen der hun gikk Vg3. Her ble manglende sosial aksept en hemsko for hennes deltagelse i opplæringen. Først helt på slutten opplevde hun en endring.

Det var i russetiden da og alle var full og sånn. Da så det ut som om de faktisk var interessert i å bli kjent med meg. Men det var jo litt sent. For på skolebenken er du jo som regel ikke full. Ikke like modig. E3

Men det var ikke slik på Bergstad. Flere opplevde at det å komme til Bergstad vgs skole gjorde de lettere å delta i muntlige aktiviteter.

Det var noe med atmosfæren der. Det var mye enklere å komme til orde. E2

Hvorfor er det slik? En mulighet er selvfølgelig de mindre forholdene, færre elever totalt og færre elever i klassen. En annen mulighet er at elevene på Bergstad i større grad lå på samme

nivå faglig siden det var lavere inntakskrav på denne skolen og det er rimelig å anta at det er lettere å føre en faglig dialog når nivåforskjellen ikke er for stor.

En elev mente at dårlig etablerte sosiale relasjoner kunne påvirke muntlige karakterer hvis hun hadde måtte begynne på en helt ny skole.

Det kan jo kanskje være hvis jeg kom inn i en ny klasse hvor jeg ikke kjente noen som for å være litt mer frempå. Kanskje det kunne ha endret litt for eksempel muntlig karakterer, og sånne ting. Så det kunne endret seg hvis du kom til en skole der du ikke kjente noen og ikke trives kanskje i begynnelsen og sånn da at det kanskje kunne endret. Men det er vanskelig å si [latter].E5

Et læringsmiljø har også andre aspekter enn muligheten for å kunne stå frem. Det består også av de små samtalene og diskusjonene mellom elevene. Her ser en elev klare fordeler ved et stort trinnmiljø.

Der omgås du jo flere folk. Du har en mye større kilde til kunnskap. Så det er jo ganske bra med Steinvoll igjen.E4

Lærerne har en viktig funksjon når det gjelder å skape et miljø som fremmer elevenes læring. Jeg spurte elevene spesifikt om de ble sett av lærerne på den nye skolen. De tre som hadde gått på Bergstad var tydelig på at det ble de og brukte ord som *absolutt* og *veldig ofte* for å karakterisere relasjonen. En elev så dette i kontrast til Steinvoll.

Det var mye enklere å få kontakt med lærerne.E2

En annen mente dette hadde sammenheng med størrelsene på skolene og undervisningsgruppene.

Det var kanskje lærerne på skolen. De hadde mye bedre tid til hver elev. Så de satte seg inn i hvordan eleven gjorde det... gikk rett på det. Det her [Steinvoll] blir jo altfor stort. Hver enkelt lærer får ikke nok tid til hver enkelt elev. E4

Men elever ble også sett på Steinvoll.

Og kontaktlæreren min var veldig grei og la til rette for alle sammen. E3

Det å se eleven kan også innbefatte å stille krav og få eleven til å yte sitt beste. En elev sier om begge skolene.

Norsk læreren vår [Bergstad] var ganske streng. Hun ville ha det beste ut av oss alle sammen. [Pause] Og psykologilæreren. E1

Lærerne her [Steinvoll] var ganske... Det hjalp deg med å få frem det beste. E1

Å se eleven betyr også å tilby et fleksibelt læringsopplegg for den enkelte. Det systematiske arbeidet med enkeltelever, spesielt når de sliter, oppleves å ha stor betydning for læringsresultatet. Dette fremheves av elever som har gått på Bergstad.

Nei det var jo å gå gjennom stoffet nøye da og ha en prøve etterpå. Og hvis du ikke klarte prøven med så og så mange riktige svar så måtte du ta den på nytt helt til du klarte det. E1

Dette skjedde også på Steinvoll.

Hvis jeg hang litt etter i et fag da fikk jeg tilbud om en prøve for å komme meg litt opp igjen. E3

Samme elev mente hun ikke opplevde dette på Klippen.

Ja. Derfor så hang jeg ikke med i fagene. Så da fikk jeg vel oppgaver som var litt vanskelig enn jeg burde hatt for klare å henge med da. E3

Jo sterkere de sosiale båndene var blitt etablert på Vg1 og Vg2, jo vanskeligere oppleves det når disse båndene brytes opp. Dette gjelder bånd man har knyttet til medelever, men også til lærere. Umiddelbart virker det som det var et sjokk å ikke komme inn.

Først tenkte jeg. Hvordan kunne jeg ikke komme inn på skolen? Ja det var nå litt trist at jeg ikke kunne være med alle dem jeg hadde blitt kjent med her og måtte begynne på en helt ny skole der jeg egentlig ikke visste om så mange som gikk. E5

Men tankene snudde fort til hvordan man skulle takle overgangen.

Åh det. Da gikk det mye tanker. Jeg tenkte at jeg er nå en såpass oppegående person at jeg skal nå klare å bli kjent med nye folk hvis det så skulle skje. Også hadde jeg jo kommet inn på Klippen og der hadde jeg i hvertfall ei som jeg kjente. Så jeg ble lei meg ja. Men jeg prøvde å omstille hjernen litt. E3

Alle tok det ikke like tungt. En av elevene som ikke trivdes helt med miljøet på Steinvoll så det heller som en ny mulighet. For en annen var det vissheten om at gode venner skulle andre veien som hjalp han til å takle opplevelsen

Nei jeg ble litt sånn lei meg. For resten av dem kom inn. Men så kom jeg da inn på Bergstad da og så fikk jeg vite at dem to skulle bytte over da. Det er bestekompisar som jeg har kjent siden 6. 7. så da var det egentlig greit. Da hadde det egentlig ikke så veldig mye å si så lenge jeg hadde noen kjente da. E1

Når det gjelder vennenes reaksjoner var de forskjellige avhengig av kjønn. Guttenes venner kunne nok uttrykke en viss sympati og forståelse.

Dem reagerte litt på det da. De forsto ikke helt hvorfor. E4

Men de kunne også spøke med det.

Ja det ble jo litt sånn tulling. Hadde du så dårlige karakterer at du kom inn. E2

Jentenes venner reagerte sterkere følelsesmessig.

De likte det ikke: «Du må komme inn på Steinvoll!» Så de håpte nå på at jeg kom inn de også. E5

Reaksjonene kunne gå over i sinne og aktiv handling som å snakke med representanter for skolens ledelse.

E21: *Nei de ble sint. De var veldig sint og prøvde å få meg inn her tror jeg.*

OD22: *De prøvde å snakke med folk her for å få deg inn?*

E22: *Ja de ville ha meg her da i klassen. E3*

Dette stemmer bra med min erfaring som skoleleder med trinn ansvar. Jeg har flere ganger hatt sinte jenter på mitt kontor som uttrykker sin fortvilelse over at en venninne ikke har kommet inn. Dette har jeg aldri opplevd med gutter. Der ringer kanskje foreldrene, men vennene deres oppsøker ikke meg på den måten. Jentene selv uttrykker ikke sinne ovenfor meg, sorg og fortvilelse kanskje, men ikke sinne slik som venninnene. Kanskje opplever jentene relasjonene på skolen som viktigere eller kanskje dreier dette seg om kjønnsroller. Gutter skal jo ikke vise så mye følelser.

En ting er de umiddelbare følelsesmessige reaksjonene. En annen ting er om forskningsdeltagerne oppfatter inntaksordningen som førte til skolebyttet som normativt riktig eller rettferdig. Ikke overraskende er det de elevene som etablerte og/eller hadde etablert relasjoner til elevene på den nye skolen som er mest positive til den gamle inntaksordningen. Disse elevene har også et positivt bilde av læringsmiljøet på den nye skolen

De som kanskje ikke har så bra karakterer. Det er deres egen feil. For at de ikke jobbet bra nok på skolen. Det er min mening da. Jeg mener at det er et veldig rettferdig system. **E1**

Men selv om man greier å etablere relasjoner på den nye skolen kan det å bli splittet oppfattes som negativt.

Jeg synes det var ganske dumt at det var et sånt system egentlig. Du hadde startet på en skole og du hadde gått der i to år så siste året skal du plutselig begynne å skaffe alt nytt liksom. For ett år. Jeg synes det var et ganske tåpelig system personlig. **E4**

Samme elev opplever det også som urettferdig at nærhet til skole hadde noe å si for inntaket. Han mente at det kun burde vært karakterer som telte.

Utfra hva vi har sagt tidligere om de sterke følelsesmessige reaksjonene er det ikke overraskende at de kvinnelige forskningsdeltagerne opplever den gamle inntaksordningen som urettferdig. Jentene mener at relasjonene de har etablert er så viktige at de bør tillegges vekt når en inntaksordning skal utformes.

Når du har så mye venner og du bor på Steinvoll så er det litt naturlig å komme hit i trygge omgivelser. Og det blir bare revet fra deg på en sommer. Det synes jeg er urettferdig. **E3**

Når du søkte første året ja, men når du skal søke videre og vil på samme skole og ikke kommer inn da er det kanskje ikke like rettferdig. Sånn at du må søke hvert år og du er ikke sikker på om du kommer inn på samme skolen som forrige år det synes jeg lite om. **E5**

Det at man synes den gamle inntaksordningen er rettferdig betyr ikke nødvendigvis at man har noe i mot den nye.

Det er kanskje greit for noen når de først har kommet seg inn å fortsette i samme miljøet. Men for min del så var det bra at jeg ikke fikk førstevalget mitt. E2

De tre forskningsdeltagerne som oppfattet den gamle inntaksordningen som urettferdig er klart for den nye.

Ja så det er jo kjempepositivt. Da får eleven gå ferdig den skolen. For hvis du da som meg nå måtte bytte tredje året så er jo det også i russetiden så du henger ikke... Du blir litt splittet mellom to skoler og to skoleruss rett og slett. E4

En forskningsdeltager fremhever at motivasjonen for å prestere kan synke under den nye inntaksordningen

Det er jo litt luksus da. Hvis du kommer inn på en veldig bra skole første året så gjør du det dårligere andre og tredje året. E2

En annen har et mer nyansert syn.

Det tror jeg kan gå begge veier. At noen tenker at jeg er garantert plass her så jeg kan ta det litt mer roligere. Litt sann sett kunne [det]vært negativt men også positivt for jeg vet jeg kan være her og da kan jeg liksom jobbe. E5

Samme elev påpeker også at deler av opplæringen på studiespesialisering egentlig er en helhet som kan gå over flere år f.eks realfagsprosjekter og at bytte av skole faktisk da kan bryte opp læreprosesser med de konsekvenser dette måtte ha for elevens og med elevers prestasjoner. Dette stemmer godt med hva jeg selv har kjennskap til som trinnleder i forhold til fag som norsk og historie. Faget er en enhet over flere år og eksamen til slutt prøver hele faget. Skolene prøver også å sikre kontinuitet ved å la en norsk lærer følge elevene gjennom alle tre årene. Og om så ikke skjer, er undervisningsgruppens enhet en garanti for at ny lærer får nødvendig kunnskap om hvor gruppen står. Sann sett er det klart mulig å tenkes seg at et skolebytte kan forstyrre viktige læringsprosesser.

Et tilsvarende problem ligger i de komplekse reglene rundt programfag en elev i videregående må oppfylle for å få gyldig vitnemål. To av programfagene må tas over to år og begge må være innenfor samme programområde enten realfag eller samfunnsfag, språk og økonomi. Da to skoler kan ha forskjellig programfagtilbud kan eleven oppleve å få problemer med å fullføre fag vedkommende alt har begynt på. I verste fall kan eleven slite med å få gyldig

vitne mål. Dette skjedde dessverre med en av forskningsdeltagerne. Ikke overraskende kan dette være ødeleggende for motivasjonen.

***OD65:** For du måtte velge helt nye fag som du ikke hadde hatt før. Var det sånn ?*

***E65:** Ja. Og da måtte jeg ta opp fag etter videregående. Så det blir sånn at jeg driter litt i alle fagene.* **E3**

Muligheten for at dette kan skje er redusert med den nye inntaksordningen.

Før vi avslutter dette delkapitlet kan vi merke oss at flere av elevene mener at relasjonene de etablerer i på sin skole ikke bare har betydning for trivsel og læring men også for om de greier å gjennomføre videregående skole i det hele tatt.

Jeg tror at hvis jeg hadde vært på Steinvoll så hadde jeg klart å redde meg inn på ståkarakterer på alle fagene. Det tror jeg. Og det er fordi miljøet var sånn som det var og lærerne som jeg hadde fått god kontakt med. **E3**

På spørsmål om hva som kunne ha forårsaket at han ikke hadde kommet seg gjennom videregående hvis han istedenfor Bergstad hadde gått på en annen fiktiv skole svarer en elev.

Det spørs jo hvilke folk jeg har rundt som kunne påvirket meg annerledes hvis noe ble annerledes. **E4**

4.4 Faglig motivasjon og faglig mestring

Det er til sist karakterene en elev oppnår som avgjør om vedkommende fullfører og består videregående skole. I forrige del kapittel har vi sett på hvor viktige sosiale bindinger mellom elever men også mellom elev og lærer kan være for trivsel og læring. Forskningsdeltagerne i denne undersøkelsen ser ut til å mene at disse relasjonene også kan ha betydning for karakterene de oppnår. I alle fall er det klart at relasjonene har betydning for deres motivasjon. Men det er ikke relasjonene alene som avgjør motivasjonen

Ja jeg hadde de veldig bra her da og jeg følte at jeg klarte å henge med. I hvert fall ganske bra. Selv om motivasjonen var litt dårlig innimellom. **E3**

Et vesentlig skille mellom ungdomsskolen og studiespesialisering er den faglige fordypningen. Noen elever utvikler genuin interesse for fagene som bidrar til å motivere for økt innsats. En elev sa følgende om programfaget psykologi.

Ja det var veldig positivt. Altså på tredje året da jeg tok det så. Jeg synest det var artig å få vite om psykologi og seg selv. E1

I denne undersøkelsen var de mannlige forskningsdeltagere som hadde slike tanker. Det store faglige spekteret i programfag på studiespesialisering har trolig muligheter til å treffe i minst ett fag gutter som har gått litt lei på ungdomsskolen. Og med fag man liker følger ofte gode karakterer.

Ja absolutt som tidligere sagt fikk jeg to seksere både på muntlig eksamen og på et fag som jeg likte. E2

Dette er selvsagt ikke et hinder for at jenter kan oppleve det samme. I min gjerning som skoleleder har jeg flere ganger møtt jenter med både høyt fravær og middels karakterer. Men ett programfag kan skille seg ut. I dette faget er karakterene høyere og fravær forekommer nesten ikke.

Uansett om vi snakker om jenter eller gutter så er det ikke bare genuin interesse for et fag som kan motivere eleven til å jobbe med faget. Opplevelsen av mestring er kanskje enda viktigere. Ikke bare har mestringsfølelsen betydning for innsats den kan også løfte selvoppfatningen utover selve faget. Noe følgende ordveksling viser:

E67: Ja det var jo psykologien i alle fall og engelsken. Hadde to prosjekter også som gikk veldig bra. Følte at jeg fikk til noe kanskje.

OD68: Betydde det noe for deg ?

E68: Ja det er jo en personlig seier da. At du får til noe. Og at det sitter også. E1

Mestring er ikke bare viktig i en individuell kontekst. Mestring oppleves også som viktig når man samarbeider med andre. En elev som ikke kunne huske noen opplevelse av mestring individuelt husket det godt i gruppesammenheng.

Ja det var en gang på Steinvoll, når vi laget film i norsken og da vant min gruppe konkurransen. E3

En annen elev nevner den positive opplevelsen av vellykket samarbeid og mestring.

Ja her på Steinvoll for eksempel i den brubyggingskonkurransen som vi vant. Det var på grunn av... Må tenke på formuleringen her. Gruppa vår gjorde det jo veldig bra på den. Gruppa samarbeidet virkelig godt og det var...E2

Men hva er det som får deg gjennom skolen når motivasjon og mestring ikke er tilstede? Vi må kanskje se på de egenskaper som utgjør individets personlighet. En elev uttrykte det slik på spørsmål om hva han tror var avgjørende for at han gjennomførte og bestod videregående opplæring:

Si det. Vilje kanskje da. Nei jeg tror ikke det er noe mye mer enn det. Viljestyrken. E4

En annen forskningsdeltager la vekt på det å sette seg mål og å søke å nå dem.

Ja det var jo for det første ambisjonene mine som førte meg gjennom videregående. Det var ganske mange som slakket litt på utdanningen sin men jeg kom meg gjennom og jeg hadde tenkt etter videregående å ta høyskole.E2

Tilsvarende er det nok mange elever veldig bevisst på at det er tredje året som teller og søker å mobilisere de ressursene det har dette året.

Men det har noe å gjøre med at jeg gikk tredje året. Tredje året er jo det året man skal skjerpe seg komme inn på høyskoler og slikt. E2

Personligheten er også i utvikling i denne perioden av elevenes liv. Vi som er skoleledere og lærere undres stadig over den endring vi ser i holdninger og arbeidsinnsats hos enkelte elever i løpet av siste året av videregående skole. For oss synes det åpenbart at det finner sted en modningsprosess. Og tydeligvis ser enkelte elever det samme:

Du blir eldre og skjønner at det å slurve i livet gjør at du ikke får jobb. E1

Karakterene elevene får er avgjørende for frafall. Synkende karakternivå i et eller flere fag fører fort til at man ikke består faget og dermed ikke kan søke høyere utdanning. Ingen av forskningsdeltagerne som byttet skole mellom Vg2 og Vg3 opplevde at de fikk bedre karakterer på den nye skolen. En av deltagerne som fikk vansker med å etablere gode relasjoner på den nye skolen svarte slik på spørsmålet om karakterene endret seg:

Ja. Brutalt. E3

En annen elev som opplevde at nivået sank mente at resultatene ville ha blitt bedre hvis han hadde fått fortsette på Steinvoll.

Jeg tror egentlig at hvis jeg hadde gått siste året på Steinvoll så ville det ha blitt positivt for karakterene. E4

Ellers forteller forskningsdeltagerne at karakternivået holdt seg omtrent på samme nivå. Dette gjelder også eleven som gikk Vg2 og Vg3 på samme skole. Skolebytte ser således ut til å ha liten betydning for karakternivå hvis gode sosiale relasjoner etableres på ny skole men ser ut til å føre til lavere karakterer og større mulighet for frafall når slike relasjoner ikke etableres.

Med bakgrunn i dette er det ikke overraskende at elevene som opplevde skolebyttet som vellykket tror at det hadde hatt lite å si for fullføring om de isteden hadde fortsatt å gå på Steinvoll vgs.

Jeg tror at jeg hadde klart. Jeg vet at jeg hadde klart å fullføre utdanningen selv om jeg hadde gått på Steinvoll. E2

Eleven som opplevde skolebyttet som mest problematisk var også en av dem som ikke fikk bestått i alle fag. Hun tror ikke at dette ville ha skjedd hvis hun hadde fått fortsette på Steinvoll vgs.

Nei! [klart og tydelig]. Jeg tror ikke jeg hadde så veldig mye motivasjon på Steinvoll heller men der tror jeg jeg hadde lærere som motiverte meg mere . E3

Selv om denne eleven vurderte å slutte på den nye skolen ble det likevel til at hun fortsatte og besto nesten alle fag.

Det var vel alt ved skolebyttet og nå orker jeg ikke mer og jeg har jo ikke noe å gå dit for. Jeg får ikke studiekompetanse likevel tenkte jeg, men da har jeg jo såpass oppegående foreldre at det måtte vi ta et møte på og da var det jo bare et halvår igjen og det ble til at jeg fortsatte da. E3

Men uten foreldrenes inngripen kunne nok ikke vennene ha stoppet dette frafallet.

Det var vel venner jeg sa det mest til. Men da var jeg så innstilt på hva jeg skulle gjøre i hodet mitt at uansett hva noen andre sa så hadde det ikke noe å si . Men når foreldrene mine samlet seg så fikk de komme gjennom da. E3

Å få fortsette på samme skole, gode relasjoner og motivasjon er heller ingen garanti for å fullføre videregående opplæring.

Vet ikke helt. Jeg føler liksom at jeg har jobbet godt og sånt så. Nei jeg vet ikke hvorfor. Det ble nå bare slik. Jeg vet ikke. Det er vanskelig å si hvorfor det akkurat ble sånn. Jeg har følt meg motivert og sånn. Jeg har jobbet det jeg skulle , men det gikk ikke helt som det skulle til slutt. E5

4.5 Realiseringsevne

Men Steinvoll og Bergstad har betydd veldig mye for oppveksten min i alle fall. Begge skolene. E1

Videregående skole oppfattes av elevene som noe mer enn et sted hvor man lærer seg fag og kvalifiserer seg til videre utdanning. Man utvikler og bygger relasjoner til andre mennesker både medelever og lærere. Man gjør seg erkjennelser som er viktige for hvordan man planlegger sitt liv videre. Man får et personlig og nærere forhold til kunnskap. Kunnskap man har utviklet sammen med andre, men som nå i større grad enn tidligere i skolegangen er kunnskap man selv har valgt. Summen av dette peker utover spørsmålet om frafall og bidrar til å gi eleven en meningsfylt selvrealisering. Jeg har valgt å kalle dette realiseringsevne.

4.6 Elevenes fortellinger. Narrative aspekter ved intervjuene.

Under arbeidet med intervjuene opplevde jeg flere ganger at forskningsdeltagerne hadde egne korte fortellinger de ønsket bringe frem som ikke alltid var i samsvar med spørsmålene jeg hadde stilt. Mine intervjuer var ikke tiltenkt å være narrative, men fortellingene kjempet seg frem og fikk sin egen røst. Noen av fortellingene dukket opp i løpet av intervjuet. Andre kom til på slutten da jeg åpnet opp for at forskningsdeltagerne fritt kunne uttrykke seg om forhold de selv mente hadde tilknytning til tema vi hadde vært innom i hoveddelen av intervjuet.

Jeg har valgt å ta med noen av disse fortellingene da jeg mener de på en fin måte utdyper resultatene jeg kom frem til i analysen og kan bidra til å sette dem i perspektiv. Dessuten har nok noen av dem blitt flettet inn i den fortellingen jeg forteller gjennom denne oppgaven.

En forskningsdeltager tok opp elevrådets posisjon blant elevene:

Altså fra erfaringen min både her på Steinvoll og på Bergstad og på HIST så synes jeg at elevrådet gjør altfor dårlig jobb siden det er ingen som kontrollerer dem. I virkeligheten ser jeg at det er veldig få som faktisk står på. **E2**

Hans opplevelse er at mange av medlemmene i elevrådet er der på grunn av godene de oppnår, ikke for å arbeide med saker. De får fri fra timer, påspanderte lunsjer og kan sette deltagelsen på CVen. Jeg tok med denne fortellingen fordi den sier noe om relasjoner mellom elever og inkludering. En tillitsvalgt elev kan bidra til at røster blant elevene når frem både blant medelever og i forhold til skolens ledelse. Dette har tydeligvis denne forskningsdeltageren opplevd at ikke har skjedd.

En annen forskningsdeltager fortalte om inkludering. Selv om venner er viktig er også relasjonen til de mange andre elevene viktige. Hun fortalte om hvor godt det er å oppleve at folk vil snakke med en og lar en være med selv om man ikke er blant de mest populære. Hun fortalte også om hvor sårt det kan være når man holdes utenfor et slikt felleskap. Hennes fortelling er viktig for den hjalp meg til å skape begrepene: *Relasjonen til de mange og relasjonen til de få*.

En tredje forskningsdeltager fortalte om hvor viktig det er at lærerne ser elevene og hvor lett en elev kan forsvinne i mengden på en stor skole der det er mange elever og få lærere. Dette forteller han selv men refererer også til andre som hevder samme oppfatning. Denne fortellingen er viktig fordi den understreker hvordan lærerne bidrar til elevenes sosiale og faglige mestring.

En fjerde forskningsdeltager fortalte om et faglig prosjekt hun arbeidet med over flere år og hvor bekymret hun ble for videreføringen dette prosjektet da det så ut som hun ikke fikk fortsette på samme skole. Andre elever var også involvert med prosjektet. Det kunne virke som om bekymringen for prosjektet nesten overskygget andre sider ved det mulige skolebyttet. Denne fortelling er viktig fordi den sier noe om faglig interesse hos elever og at kunnskap dannes i et samspill med andre. Brytes relasjoner forsvinner også muligheter for å lære.

4.7 Endringen av inntaksordningen i desember 2012

I 2012 la opplæringsavdelingen på eget initiativ frem et nytt forslag til inntaksordning. Herunder var det også med at elever ved Studiespesialisering skulle kunne gå på samme skole

i tre år. De videregående skolene støttet forslaget i sine høringsuttalelser. I fylkesrådmannens innstilling til sak 118/12 står det om studiespesialisering under pkt.3.

Ungdommer som tas inn på Vg1 studiespesialisering er sikret plass på samme skole på Vg2 og Vg3 så fremt de har bestått i fag som neste trinn bygger på. Ungdommene søker ønsket programområde på Vg2 og flyttes opp i hht dette på Vg3.

Innstillingen ble behandlet i opplæringskomiteen 5.desember 2012 og endelig vedtatt av fylkestinget 19.desember 2012. Vedtaket var i samsvar med fylkerådmannens innstilling. I innstillingen er endringen begrunnet med at:

Fylkesrådmannen anser at endringene i inntaksordningen vil gi ungdommene større trygghet og trolig redusere frafall og omvalg noe.

Opplysninger jeg har innhentet fra opplæringsavdelingen tyder på det var tre forhold som førte til at man ønsket endringen fra administrativ side.

- 1) Skolene ytret bekymring for enkelt elever og deres muligheter for å gjennomføre videregående opplæring hvis de ble flyttet til et annet skolested grunnet svake karakterer. Hvis man garanterte alle plass i tre år slapp man at skolene måtte gjøre avtaler med inntakskontoret om forhåndsplassering. Siden opplæringsavdelingen alt hadde akseptert denne praksis var det ingen grunn til å la være å forenkle den.
- 2) Opplæringsavdelingen håpet at flere elever skulle velge studiespesialisering når de visste at de var garantert plass på samme skole i tre år. Dette var rent økonomisk begrunnet. Det er billigere å drifte klasser på studiespesialisering enn på yrkesfag.
- 3) Saksbehandler for inntaksordningen hadde lest om de foreløpige forskningsresultatene til prosjektet ”Nordtrønderungdom gjennom yrkesopplæring”, av Marit Rismark (NTNU) og Kitt Lyngsnes (HiNT), der resultatene tydet på at klassebytter kunne føre til økt frafall. Forslaget til ny ordning ville opplagt redusere mengden av skolebytter og dermed klassebytter. Saksbehandler i fagenheten var ikke selv i kontakt med forskerne.

Skal man summere opp kan man si at skoleeiers intensjon var å etablere en endring som skulle redusere frafallet samtidig som man skulle få en økonomisk gevinst ved å øke søknaden til studiespesialisering.

Våren 2013 da elevene skulle søke etter den nye ordningen for første gang var det meningen at alle elevene som da gikk på Vg2 skulle tilbakeføres til den skolen der de hadde gått på Vg1 når de begynte på Vg3 om høsten hvis det ikke var plass der de var på Vg2. På grunn av Steinvoll videregående skoles mange utenlandselever med reservert plass førte dette til at ca. 15 elever måtte flytte tilbake. Dette ble oppfattet som urettferdig av elevene siden de etter gammel ordning kunne ha konkurrert om plassene etter karakterer. Etter at elever hadde tatt opp saken på politisk hold endret fylkesrådmannen beslutningen og elevene fikk fortsette. Dette førte for Steinvolls del til at det måtte opprettes en ny halvklasse som påførte fylkeskommunen ekstra kostnader.

5 Drøfting

Drøftingen skjer i tre delkapitler i lys av de tre forskningsspørsmålene. Empiri og teori hentes inn for å belyse disse.

5.1 Valg av skole og tilhørighet

Et av de forholdene som overrasket meg i denne undersøkelsen var hvor stor vekt elevene la på skolebygningens fysiske nærhet i sin begrunnelse for valg av skole. Bussreiser ble sett på som udelt negativt. Dette gjaldt både ved overgang fra ungdomsskole til videregående skole og ved overgang mellom trinnene i videregående skole. I forskning og teori rundt dette temaet fremheves heller vennskap som en sentral faktor for valg av skole (Andreassen, Hovdenak & Swahn, 2008). Vennskap er også viktig for flere av mine forskningsdeltagere, men den fysiske nærheten er like viktig. En mulig forklaring kan være valget elevene alt har gjort ved å velge studiespesialisering. Studiespesialisering finnes på de fleste videregående skoler. Det er da ingen grunn til å ikke velge nærmeste skole. Det er også logisk at ens venner vil tenke på samme måte. Gitt valg av studiespesialisering så er også valg av skole gitt. Dette forsterkes ytterligere av at studiespesialisering ses på som det trygge valg når man er usikker. Siden størstedelen av ungdomsskullet i et geografisk område vil ende opp på studiespesialisering på samme skole vil man også sannsynligvis finne igjen størstedelen av vennene sine der.

I en situasjon vil dette ikke skje. Hvis noen bor slik at transportutfordringene blir de samme ved å begynne på to eller flere skoler. Denne undersøkelsen har ikke tatt for seg hvordan valg av skole finner sted innenfor vennegrupperinger når de grunnet geografisk lokasjon av bosted har flere likeverdige valg av skole hvis reise og avstand er eneste kriterium. Det er trolig at skolens rykte kan spille en plass i en slik situasjon og spesielt hvordan ryktet oppfattes i forhold til egen og venners identitet. Bourdieu fremhever hvordan individet søker plassere seg i det sosiale og kulturelle rom gjennom forbruk, smak, makt og identitet (Bourdieu, 1995).

Er ønsket om plassering sterkt nok kan det nok føre til at enkeltelever som bor nær en videregående skole søker seg til skoler utenfor sitt nærområde. Jeg har sett noen få eksempler på dette i min tid som skoleleder. Men selv om man opplever at ens selvidentitet ikke passer sammen med den sosiale identitet på trinnet der man går, skal det mye til at man aktivt søker seg til en annen skole. Dette bekreftes av forskningsdeltagerne i denne undersøkelsen.

Spesielt hvis sjansen til å konkurrere seg inn på inntakspoeng er liten. Elever på Steinvoll som søkte Bergstad ville ha kommet inn da inntakskravene her var lavere. Paradoksalt nok kan det dårlige ryktet Bergstad videregående skole hadde blant elever på Steinvoll videregående skole ha bidratt til at de ikke søkte dit selv om de var godt fornøyd med skolen når de ble plassert der mot sin vilje og ble kjent med den.

Utsagn fra forskningsdeltagere i denne undersøkelsen bekrefter at de ser sine valg som uavhengig av foreldre og i noen tilfeller venner. Men hvor frie er egentlig elevenes valg? Hvis de ikke i tilstrekkelig grad er klar over hva valgene innebærer både i form av skolegang og fremtidige yrker, har eleven et fritt valg (Mathiesen, Bulland & Bungum, 2014)? Dette er kanskje forklaringen på at så mange elever i videregående skole uttrykker frustrasjon over rådgivningstjensten på ungdomsskolen. Dette gjelder ikke bare kunnskap om yrkesfagene. Middelmådige elever fra ungdomsskolen som «safer» med studiespesialisering ville nok få mer ut av sin utdanning på dette programmet hvis de har noen realistiske mål og formeninger om hvilke yrkesrettede høyskoleutdanninger og -yrker som venter på dem etter russetiden.

Hvis oppfattelsen av egen valgfrihet er viktig må denne oppfattelsen kanskje også legitimeres for en selv? Hospiteringsordningen hvor elever fra ungdomsskolen besøker videregående skoler i to dager kan bidra til å legitimere at friheten også finnes i det opplagte valg. For noen elever innebærer dette å besøke skolen man høyst sannsynlig vil gå på. Fra rådgiverne på egen skole har jeg også fått høre at noen flinke elever besøker program de er nysgjerrig på, men ikke vil velge, for på en måte å bli ferdig med denne lengselen. Det massive sosiale presset fra hjem og skole utelukker andre valg enn studiespesialisering for disse elevene. Dette førte for en tid tilbake ironisk nok til at elever som genuint var interessert i å søke et program ikke fikk besøkt det under utplasseringen siden plassering gikk etter karakterer og plassene ble opptatt av flinke ”ikke velgere”.

Vennskap sies å være viktig for valg av skole og for elevens binding til skolen (Frostad, Pijl, Mjaavatn, 2014). Men vennskap er et upresist begrep. Hva for eksempel med kjærester? Vi har mange par på hvert trinn. Er de venner? Vennskap kan lett bli universal forklaringen når vi i realiteten står ovenfor flere typer relasjoner med forskjellige funksjoner.

Jeg har i denne oppgaven skilt mellom begrepene *relasjonen til de få* og *relasjonen til de mange*. Førstnevnte begrep viser til de relasjoner til personer på skolen som er knyttet til elevens selv identitet. Disse relasjonene har betydning for valget av videregående skole fra ungdomsskolen og i de fleste tilfeller kan relasjonen fortsette på videregående skole. Elevene

kan ha slike relasjoner også til personer de ikke går på skolen med og disse kan da fungere som døråpnere ved skolebytter. Elevene i denne undersøkelsen opplever det som vanskelig (men ikke umulig) å etablere nye relasjoner av denne typen på en ny skole. Men prosessen forenkles jo flere slike relasjoner man har fra før. Er en slik prosess vellykket, vil det binde eleven tett til den skolen han hun går på Vg1 og dermed redusere ønsket om å bytte skole ved overgangen til høyere trinn. Den valgfrihet Giddens beskriver i utforming av selvidentitet i det moderne samfunn er på skolen begrenset av menneskene på skolestedet (Giddens, 1991).

Relasjonen til de mange viser til hele den gruppen eleven får sin opplæring sammen med. Denne gruppen dannes på videregående og endres når elevene blandes ved valg av programfag på Vg2 og Vg3 men den brytes ikke opp med mindre eleven bytter skole. Etablering av denne relasjonen har en større kostnad og man kan ikke velge hvem man forholder seg til. Man må kanskje gi opp noe av sin selvidentitet for å lykkes. Det virker ikke som om kvaliteten på denne relasjonen har betydning for elevenes valg av skoler på vg2 og vg3. Den eneste forskningsdeltageren som var tydelig på at han ikke ønsket å inngå den type kompromiss denne type relasjon krevde var like tydelig på at han ikke ønsket å bytte skole. Gruppen består av personer med forskjellig bakgrunn sosialt, kulturelt og økonomisk. Det er nærliggende å se prosessene, som danner relasjonene, i sammenheng med den betydning Bourdieu mener økonomisk, sosial og kulturell kapital har for individets sosiale identitet og hvordan dette arter seg i stil, smak, forbruk og makt (Bourdieu, 1995).

Frostad m.fl. gjør et liknende skille mellom vennskap og aksept av medelever som jeg har gjort med mine to begreper (Frostad, Pijl, Mjaavatn, 2014). Men hos dem er det medelevenes respons som gir grunnlag for å definere om en relasjon eksisterer, ikke egen opplevelse som i denne undersøkelsen. Ensomhetsvariabelen som disse forskerne bruker ser derimot på egen oppfatning av relasjoner og ser ut til på flere områder å være sammenfallende med mitt begrep *relasjonen til de mange*.

Jeg vil avslutte med å gi et oppsummerende svar på det første forskningsspørsmål :

Hvorfor velger elevene en bestemt skole og holder fast ved dette valget ?

Elevene i denne undersøkelsen velger skole ut fra vennskap og fysisk nærhet til skolebygg. Med vennskap forstås i denne sammenheng relasjoner til de få menneskene som har betydning for ens personlige identitet. Hvor stor valgfrihet elevene har er et åpent spørsmål. Rådgivningen de får i ungdomsskolen oppfattes som så mangelfull at mange elever safer med

studiespesialisering uten å ha noen tanker om fremtidige yrkesvalg. Det synes derimot viktig for enkelte elever å ha et begrep om fritt valg som f.eks kan legitimeres gjennom hospitantordningen i vgs. Reelt valg av skolested synes bare å eksistere der elevene opplever omkostningene ved reise til flere skolesteder som likeverdige. De er rimelig å anta at ryktet en skole da har vil være av stor betydning for valgprosessen innenfor en vennekrets. Denne undersøkelsen kan bare i mindre grad bekrefte dette. Elever ser ut til å bli ved skoler av samme grunn som de velger dem. Etableringen av nye relasjoner av betydning for ens selv identitet på Vg1 kan gjøre det vanskeligere å skifte skole senere.

5.2 Konsekvenser av ufrivillig skolebytte

Når en elev bytter skole brytes sosiale relasjoner opp og nye sosiale relasjoner dannes. De relasjonene som ser ut til å være mest sårbare for skolebytter er de jeg har kalt *relasjonene til de få*. Ser vi på forskningsdeltagerne i denne undersøkelsen hadde de fleste få venner på den nye skolen og det var for de fleste vanskelig å etablere nye nære vennskaps forhold. De lykkes i varierende grad med å etablere slike relasjoner. Hvor godt elevene lykkes har nok hatt betydning for elevenes trivsel, men ser ikke ut til å ha vært avgjørende for læringsresultatet.

Det har derimot *relasjonene til de mange* vært. Flere av forskningsdeltagerne har fremhevet hvor viktig at de har følt seg så inkludert av sine medelever at de har turt å stå frem i faglige diskusjoner og vurderingssituasjoner. Denne trygghet etableres i dialog. Som en elev sa om Bergstad videregående skole:

Det var noe med atmosfæren der. Det var mye enklere å komme til orde.^{E2}

Det er interessant at elevene som kom til Bergstad alle opplevde dette i større eller mindre grad. Dette kan selvsagt skyldes de mindre forholdene på skolen, men kan også skyldes at elevene på Bergstad i større grad lå på samme faglige nivå og at dette gjorde det enklere å føre en faglig dialog. Det synes klart at Bergstad oppfattes av de som har gått der som en skole med en inkluderende kultur. Her var synet på Steinvoll mer delt. Noen oppfattet skolen slik andre fremhevet den som elitistisk og preget av et dominerende idrettsmiljø. Det kan virke som det var vanskeligere for enkelte av mine forskningsdeltagere å akseptere den kulturelle identiteten på Steinvoll enn den på Bergstad. Men inkludering kan skje i forskjellig grad. Andre oppfattet Steinvoll som en inkluderende skole.

Det hadde ikke noe å si at du ikke var så populær, men du var i alle fall fin å snakke med og du fikk da være med for det. E3

En av forskningsdeltagerne i denne undersøkelsen som gikk på Klippen videregående skole etter Steinvoll greide ikke å etablere relasjoner til de mange på sin skole og opplevde at dette var til hindring for læring.

Relasjoner elev danner med lærer oppleves som viktig av alle forskningsdeltagerne. Relasjon til lærer synes i denne undersøkelsen å ha to viktige elementer. Det ene er at eleven føler seg sett og velkommen. Det andre er at læreren arbeider systematisk med å lede eleven mot faglig mestring. Dette illustreres ved utsagn som å sette *seg inn i hvordan eleven gjorde det* og *gå rett på det*. Her synes det å være et samsvar med Roths syn på læring. I følge Roth er det av svært stor viktighet for læreprosessen hvordan elevens hjerne oppfatter læreren. Han legger særlig vekt på at læreren gir et faglig kompetent og tillitsskapende uttrykk (kan knyttes opp mot å se eleven) og at læreren gir retning for læringsprosessen (systematisk arbeid)(Roth,2011). Forskningsdeltagerne som begynte på Bergstad videregående opplevde at de greide å etablere slike relasjoner på høyde med de hadde på Steinvoll og for en av dem av høyere kvalitet enn på Steinvoll. Pijl m.fl finner i sin kvantitative undersøkelse av elever med spesielle behov at lærerstøtte er av stor betydning for at elevene ikke skal slutte. (Pijl, Frostad, Mjaavatn 2014). Elevene i denne undersøkelsen er kanskje ikke like svake karaktermessig som hos Pijl, men det er interessant at de selv ser på lærer støtte som viktig. Relasjonsbygging har ikke bare betydning for læring av fag men også for utvikling av personlighetstrekk som evnen til å binde seg og empati (Roth,2011).

Roth holder frem intelligens, flid og motivasjon som de personlighetsfaktorene som er av sterkest betydning for læring. De to første er det ofte lite å gjøre med men den siste lar seg lettere utvikle. Forbilder og tidligere læringserfaringer er med på å forme motivasjonen. Her kommer relasjonene til medelever og lærere inn om vi nettopp har sett på, men også meningsfullhet er av betydning i følge Roth og man får sterkest belønning fra de limbiske system ved oppfatning av egen effektivitet(Roth,2011). Det er her naturlig å trekke inn begrepet mestring. I denne undersøkelsen har forskningsdeltagerne beskrevet hendelser hvor de har opplevd mestring i skolesammenheng og bruker ord som «personlig seier» om dem, noe som synes å samsvare bra med Roth. Dette skjedde på begge skoler og skolebytte ser ikke ut til å ha vært noe hinder for at det skulle skje. Ellers kan vi merke oss at

forskningsdeltagerne flere ganger ser mestring i en sosial kontekst (seier for gruppen ikke individet) på Steinvoll vgs.

Roth nevner også spesiell motivasjon for bestemte fag og innhold (Roth,2011). To elever nevner opplevelser av dette, en på Steinvoll og en på Bergstad, uten at det kan ses i sammenheng med skolebyttet.

Det er ingen tvil om at elevene i denne undersøkelsen har opplevd en brå endring av sitt læringsmiljø. Jeg spurte dem om hva som fikk dem gjennom videregående skole når det røynt på med motivasjon og mestring. Vilje og egne ambisjoner trekkes frem. Dette kan relateres til det Roth kaller tro på egen dyktighet og som han ser av en viss betydning for læring, dog i mindre grad enn motivasjon (Roth,2011).

I denne undersøkelsen ser det ut til å være en klar sammenheng mellom karakternivå og etablering av sosiale relasjoner på ny skole. Elever som ikke opplever at de greier å etablere tilfredsstillende sosiale relasjoner til lærere og medelever opplever at karakterene faller og i det ene tilfellet hvor de sosiale relasjonene i liten grad etableres faller også karakterene markant. Skolebytte gir ikke bedre karakterer selv når relasjonsbyggingen oppfattes som vellykket. Det beste man kan håpe på er å holde sitt karakternivå. Kanskje har dette sammenheng med manglende kontinuitet i fag som løper over flere år. Dette kan virke forstyrrende på læringsprosessen og muligens motvirker eventuelle positive effekter av etablering av gode relasjoner av betydning for læring. Kanskje vi ville sett andre resultater hvis elevene hadde byttet skolested mellom Vg1 og Vg2?

Skolebytter i seg selv ser ikke ut til å være avgjørende for frafall i denne undersøkelsen, men brudd i etablerte relasjoner kan være det hvis ikke tilfredsstillende nye relasjoner etableres.. En av dem som byttet skole besto ikke alle fag i løpet av sine tre år på videregående skole. Denne eleven opplevde det som avgjørende at hun ikke greide å etablere sosiale relasjoner med elever og lærere på sin nye skole. Hun var av den klare oppfatning at hun ville ha fullført og bestått hvis hun hadde fått fortsatt på Steinvoll videregående skole på Vg3 hvor hun hadde etablerte relasjoner.

Denne eleven var også den eneste som alvorlig overveide å slutte på skolen i løpet av Vg3. Dette samsvarer bra med resultatene fra Frostad m.fl. hvor nettopp ensomhet holdes frem som en avgjørende faktor for elevenes ønske om å slutte på skolen. Men det trenger ikke å være noe samsvar mellom egen oppfatning av manglende relasjoner og medelevenes oppfatning av

det samme (Frostad, Pijl, Mjaavatn, 2014). Roth hevder at elevens følelsesmessige tilknytning til skolen for har stor betydning for læring og dermed indirekte for karakterer og fullføring. Han ser det som avgjørende om tilknytningen er preget av frykt og konkurranse eller av vellykkede erfaringer og solidaritet (erfart og utøvd) (Roth, 2011). Det eneste som reddet denne eleven fra å slutte i følge henne selv var foreldrenes engasjement.

Jeg vil avslutte med å gi et oppsummerende svar på andre forskningsspørsmål:

Hva betyr ufrivillige skolebytter for elevenes sosiale relasjoner, faglige og personlige utvikling og deres fullføring av videregående skole ?

Tvungne bytter kan virke utviklende og befriende for elever som ikke har etablert gode relasjoner til de mange på skolen de kom fra. Spesielt hvis man opplever at en tilpasning av relasjonen til de mange kommer i konflikt med selvidentitet. Man får ikke bedre karakterer av å bytte skole selv om man lykkes i å etablere nye sosiale relasjoner. Men man greier å holde det karakternivået man har. Lykkes man ikke i å etablere relasjoner på ny skole leder det til fall i karakternivå. Der nivået alt er lavt kan dette føre til å man ikke greier å fullføre videregående skole. Skifte av skole hjelper elevene til å utvikle en erkjennelse av hva som er av avgjørende betydning for egen læring og hva som er viktig for dem i livet, men det kan også skape sorg og motløshet.

5.3 Skoleleder mellom elevers og skoleeiers ønsker

I Sør-Trøndelag Fylkeskommune kan Fylkesrådmannen, gjennom utdanningsdirektør og opplæringsavdeling ses som representanter for subsystemet forvaltning (Habermas, 1999). Deres rasjonalitet synes preget av økonomiske vurderinger knyttet til både egen økonomi, men også et videre samfunnsøkonomisk perspektiv. Likevel er ikke deres rasjonalitet instrumentell. De tilpasser seg til andre aktører, som politikere og ledelsen ved de enkelte videregående skole, i valg av midler og handlingsforløp. Slik sett representerer forvaltningsnivået i fylkeskommunen en strategisk rasjonalitet. Spørsmålet er i hvilken grad de har gått et steg videre fra dette til å representere en kommunikativ rasjonalitet (Baklien, 2004)? Jeg har i denne oppgaven ikke noe empirisk grunnlag for å si noe om dette generelt men kan si noe hvordan det synes å arte seg i forhold til inntaksordningen.

Representerer elevene noen form for rasjonalitet i forhold til inntaksordningen? Det virker som om elevene ønsker å maksimere sine muligheter til å bevare etablerte relasjoner

primært til medelever, sekundært til lærere. Det virker også som om elevene ser på dette som en riktig ting. Slik bør det være. De har vanskelig for å se at ordninger som ikke bevarer relasjonene kan være riktige. Dette gjelder spesielt jentene. Slik sett kan vi si at elevene representerer en normativ rasjonalitet (Baklien,2004). Hvis vi ser på den gamle inntaksordningen som en sosialintegrasjons prosess kan vi si at eleven som person i livsverdenen opplevde den krisen Habermas kaller fremmedgjøring. Tilsvarende kan vi si at elevene som samfunn i livsverdenen, og da spesielt jentene, opplevde den krisen Habermas kaller anomi (Habermas,1999). Et eksempel på dette kan være når en venninnegjeng dukker opp på lokal mellomleders kontor og argumenterer for at venninnen må få skoleplass.

Noen av guttene uttrykker også en annen form for normativ rasjonalitet. I denne ligger det en oppfatning av at når man ikke kommer inn på ønsket skolested så er det fordi man ikke har tatt skolen seriøst nok og at man da må ta konsekvensene av det i form av skolebytte. Sagt med andre ord: Inntaksordningen er rettferdig fordi den stimulerer til økte skoleprestasjoner. De to forskningsdeltagerne som lettest etablerte relasjoner på ny skole er også de som tydeligst representerer denne rasjonaliteten.

Den lokale ledelsen har mulighet til å påvirke inntaket ved egen skole. I inntakssammenheng utøver de lokale mellomlederne saksbehandling, i samarbeid med skolens rektor. De blir det Lipsky kaller grunnplansbyråkrater («street-level bureaucrats»)(Lipsky, 2010). Under gammel inntaksordning måtte lokale ledere forholde seg til elevenes normative rasjonalitet som ønsker å bevare relasjoner i møte med skoleeiers strategiske rasjonalitet som søkte å fordele elever etter bosted og karakterer. De strategiske elementene i skoleeiers inntaksordning lå i de tilpasninger man måtte gjøre til nasjonale myndigheter (særintatte elever og utenlandselever) og de tilpasninger man valgte å gjøre i forhold til den enkelte skole (forhåndsplassering av elever etter skolens ønsker). Fantes det i dette tilfellet noen form for rasjonalitet hos den lokale ledelsen?

Skal jeg dømme etter egen minner og samtaler jeg har hatt med andre ledere i samme situasjon lot vi oss lite påvirke av de sterke emosjonelle uttrykkene vi møtte fra elever, venner og foresatte der og da. Men selv om enkeltelever ikke fikk gjennomslag prøvde vi nok å se positivt på egne elever som en gruppe. Hvem som møtte opp første skoledag var i stor grad styrt av inntakskontoret, hvis det var ledige plasser etter oppmøte skulle vi følge ventelistene inntakskontoret hadde utarbeidet. Vi hadde selv myndighet til å gjøre vurderinger av om eleven ikke kunne gå hos oss fordi vi ikke hadde fag eleven måtte ha o.s.v. En annen mulighet

var selvsagt hvor iherdig vi prøvde å komme i kontakt med elever på ventelistene fra andre fylker. Vi prøvde ikke nødvendigvis å få tak i dem mange ganger hvis en av våre elever sto under dem på listen. Slik sett skapte vi her en lokal policy slik Lipsky har påpekt at grunnplanet ofte har mulighet for å gjøre (Lipsky,2010). Vår lokale rasjonalitet var styrt av ønsket om å beholde egne elever med mulig unntak av elever med store adferdsproblemer. Slik sett var den en strategisk rasjonalitet, men siden vi også til en hvis grad harmoniserte våre handlingsforløp i forhold til elevene som aktør kan det også ses spor av en kommunikativ rasjonalitet her (Baklien,2004).

En sterkere kommunikativ rasjonalitet er synlig i de drøftinger mellom elev, foresatte, rådgiver og skoleledere som lå i forkant av inntaket om våren. Her kunne nettopp relasjoner til venner, lærere eller klasse brukes som et argument for at en elev skulle forhåndsplasseres ved vår skole for å sikre at eleven ikke røk ut i inntaket. Det kunne skje med fra 1-3 elever hvert år og jeg opplevde aldri som mellomleder at mine anbefalinger ble stoppet av rektor ved egen skole eller inntakskontoret. Jeg kan heller ikke huske at jeg som mellomleder stoppet anmodninger fra rådgiver.

Hvorfor endret så skoleeier inntaksordningen? Et mulig svar er at de midler og handlingsforløp de hadde valgt, ikke i tilstrekkelig grad oppfylte gyldighetskravet om effektivitet innenfor strategisk rasjonalitet. Eksempelvis ønsket flere elever å gå på Steinsvoll videregående enn det var kapasitet til. Det medførte at elevene måtte sendes til andre skoler der det var ledig plass. Dette medførte ekstra transportkostnader for fylkeskommunen. I tillegg irriterte det elevene, siden plassering på disse andre skolene i Trondheim kommune kunne medføre reisetid på over 1 time hver vei. Enkelte av disse elevene (en i mitt utvalg) konkurrerte seg tilbake til skoler i sitt geografiske nærområde på Vg2 for deretter i mange tilfeller å bli sendt ut igjen på Vg3. Sett i forhold til strategisk rasjonalitet er dette både i strid med målene og en dårlig tilpasning til andre aktører (elevene) (Baklien,2004).

Dette førte til at skoleeier utvidet kapasiteten noe ved ombygging og påbygging av eksisterende skolebygg for å bringe ned kostnadene. Så lenge kapasiteten var stor nok på den enkelte skole var det ingen konflikt mellom elevenes ønske om å bevare relasjonene og skoleeiers strategiske rasjonalitet. Et annet aspekt ved elevenes normative rasjonalitet de senere år, særlig i byene, har vært å fremheve studiespesialisering som et godt valg fremfor yrkesfag. Det er dyrere å drifte klasser på yrkesfaglige program enn på studiespesialisering. Dette skyldtes hovedsakelig større behov for spesialutstyr og mindre undervisningsgrupper i

programfag men også større transportkostnader da tilbudene er mer spesialisert særlig på Vg2 og elevene da ofte ikke finner tilbudet de ønsker på sin nærscole. Flere elever på studiespesialisering vil således være økonomisk gunstig for skoleeier og være i samsvar med deres strategiske rasjonalitet.

Det er i denne sammenheng vi må se den nye inntaksordningen. Skoleier har vært klar over at elevene ønsker å bevare sine relasjoner. Ved å skape en situasjon hvor dette er mulig på studiespesialisering ved å garantere elevene plass i tre år samtidig som det ikke er like sikkert på yrkesfaglige program vil skoleeier kunne anta at dette vil forsterke den allerede eksisterende trend mot valg av studiespesialisering. Ordningen innebærer også en harmonisering i forhold til de enkelte videregående skolenes mål om å beholde bestemte elever. Dette skjer nå automatisk. Slik må dette ses som en strategisk rasjonalitet som i sterk grad tar hensyn til andre aktørers handlingsvalg uten å slippe målene av syne og således må sis å oppfylle gyldighetskravet til effektivitet i større grad enn under den gamle inntaksordningen (Baklien,2004). Siden målene også er preget av samfunnsøkonomiske hensyn som lav frafall var også forskningsresultatene opplæringsavdelingen hadde innhentet av betydning for beslutningen. Resultatene viste jo nettopp at klassebytter kunne øke frafallet

Jeg har presentert skoleeier som et forvaltningsorgan med en egen strategisk rasjonalitet uten å si noe om politikernes rolle. En detaljert drøfting av politikernes rolle mellom livsverden og system har jeg ikke empiri til. I forbindelse med revisjonen av inntaksordningen stilte de seg bak sin administrasjon. Men hvis de økonomiske kostnadene ikke er for store kan de la seg påvirke til å overstyre mindre deler av administrasjonens beslutninger. Byråkratene på grunnplanet henviser ofte de sinte og frustrerte klientene som både vi og skoleeier ikke vil oppfylle ønskene oppover til politikerne. Elevene på Vg2 på Steinvoll vgs fikk politikerne til å sikre dem alle plass på Vg3 selv om rådmannens plan opprinnelig var å tilbakeføre alle til sin Vg1 skole.

Det er ingen klare negative holdninger til den nye inntaksordningen blant forskningsdeltagerne. En uttrykker en bekymring for lavere innsats når man er sikret plass. En annen ser muligheten for at den manglende trusselen om å bytte skole kan føre til redusert motivasjon, men mener også det motsatte kan være tilfelle. Det faktum at den nye inntaksordningen gjør det vanskeligere å velge yrkesfag tar de ikke stilling til. Sett i forhold til Giddens begrep om frigjørende politikk er dette et steg i motsatt retning som begrenser valgfriheten i utviklingen av selvidentiteten (Giddens, 1991). Sett fra mitt perspektiv som

skoleleder ser jeg kun et problem. Det er i de få tilfellene hvor elevene ville hatt utbytte av å bytte skole slik som en av mine forskningsdeltagere, men det er vel et åpent spørsmål om elevene vil se et slikt bytte som gunstig i forkant.

Jeg vil avslutte med å gi et oppsummerende svar på tredje forskningsspørsmål:

Hvilke utfordringer står skoleledere ovenfor i møtet mellom skoleeier og elevers ønsker for inntaksordningen i Sør Trøndelag fylkeskommune?

Skoleeier er styrt av en strategisk rasjonalitet i sin utforming av inntaksordningen. Målene i denne rasjonaliteten er både knyttet til egen økonomi og samfunnsøkonomiske elementer som reduksjon av frafall. Denne rasjonaliteten stod under gammel inntaksordning i motsetning til en normativ rasjonalitet hos elevene, som ønsket om å bevare relasjoner til medelever og lærere. Ledere på de enkelte videregående skolene kunne utforme en lokal policy som la premissene for en kommunikativ rasjonalitet som kunne mediere en dialog mellom elev og elevenes samarbeidspartnere som rådgiver på ene siden og skoleeier ved inntakskontoret på andre siden og hvor elevenes behov også de normative ble ivaretatt. Ny inntaksordning ble initiert utfra et ønske om å øke søkningen til studiespesialisering og å redusere frafallet. Dette var samsvarende med ønskene til de lokale ledere om å beholde elever skolene mente ville fått forverret læringsutbytte ved bytte. Man kan spore en viss grad av kommunikativ rasjonalitet i dette. Den nye inntaksordningen har sikret bevaring av elevenes relasjoner, men ikke nødvendigvis utfra en dialog med elevene. Den nye inntaksordningen gjør det vanskeligere å bytte skole der det kunne være en fordel for eleven å få etablert nye relasjoner.

6 Konklusjon og implikasjoner

6.1 Oppsummering av forskningsarbeidet

I denne oppgaven har jeg ønsket å utforske et fenomen jeg opplevde i min praksis som skoleleder og sett på hvilke implikasjoner det har for min organisasjon. For å søke svar har jeg intervjuet 5 tidligere elever ved Steinvoll videregående skole tatt inn under gammel inntaksordning. Jeg har også undersøkt bakgrunnen for den nye inntaksordningen fra desember 2012 ved dokumentstudier og samtaler med sentrale premissgivere ved fagenhet for videregående opplæring. Hovedfokus har vært elevenes opplevelse av tvunget skolebytte mellom Vg2 og Vg3 på studiespesialisering holdt opp mot den rasjonalitet hos skoleeier som skapte inntaksordningene. Det var spenningen mellom hva skoleeier maktet innenfor gammel inntaksordning og elevenes behov som skapte disse skolebyttene. Byttene var ikke ønsket av skoleeier da de skapte ekstra transportkostnader og økt mulighet for frafall. Begge deler var i strid med skoleeiers strategiske rasjonalitet. Med ny inntaksordning forsvant bytte problemet tilsynelatende til glede for begge parter.

Basert på innhentede data og mine foreløpige forskningsspørsmål brukte jeg den konstant komparative analysemetoden for å avdekke meningsstrukturer i forskningsdeltagernes utsagn. Jeg endte opp med 4 hovedkategorier som fulgte hverandre kronologisk: *forforståelse*, *nærhet*, *sosial mestring og inkludering* og *faglig mestring og faglig motivasjon*. Fra de 4 mente jeg å se en samlende meningsstruktur, en kjernekategori, jeg kalte *realiseringsevne*. Mine tre forskningsspørsmål forholdt seg til hovedkategoriene i analysen på følgende måte. Det første forskningsspørsmålet: «Hvorfor velger elevene en bestemt skole og holder fast ved dette valget?» relaterer seg til de to første hovedkategoriene i analysen *forforståelse* og *nærhet*. De to siste forskningsspørsmålene relaterer seg begge til de to siste hovedkategoriene men på forskjellige måter. Det andre forskningsspørsmålet: «Hva betyr ufrivillige skolebytter for elevenes sosiale relasjoner, faglige og personlige utvikling og deres fullføring av videregående skole?» relaterer seg til de de to siste hovedkategoriene *sosial mestring og inkludering* og *faglig mestring og faglig motivasjon* sett fra elevenes livsverden. Det tredje forskningsspørsmålet: «Hvilke utfordringer står skoleeier ovenfor i møtet mellom skoleeiers og elevenes ønsker for inntaksordningen i Sør Trøndelag Fylkeskommune?» relaterer seg til de de to siste hovedkategoriene *sosial mestring og inkludering* og *faglig mestring og faglig*

motivasjon sett fra skoleeiers system. I neste delkapittel, konklusjonen, skal jeg nå prøve å relatere hovedproblemstillingen til kjernekategoriene innenfor rammene satt av Habermas teori om kommunikativ handling. De andre teoretiske perspektivene i denne undersøkelsen (identitet, personlighet og dannelse av policy på grunnplanet i en offentlig organisasjon) vil bidra til å utdype dette.

6.2 Konklusjon

Da min hovedproblemstilling er todelt presenteres konklusjonen i to deler som følger etter hverandre fortløpende.

Hva har ufrivillig skolebytte mellom årstrinn for elever på studiespesialisering å si for utviklingen av identitet og personlighet og fullføring av videregående opplæring ?

Herunder også de to forskningsspørsmålene:

- 1) Hvorfor velger elevene en bestemt skole og holder fast ved dette valget ?***
- 2) Hva betyr ufrivillige skolebytter for elevenes sosiale relasjoner, faglige og personlige utvikling og deres fullføring av videregående skole ?***

Elever på studiespesialisering ser ut til å velge skole sted etter vennskap og nærhet mellom skolebygg og bosted. Når man har kommet inn, bygges det både nye relasjoner av betydning for selv identitet og relasjoner av betydning for sosial identitet. Førstnevnte ser ut til å ha betydning for trivsel. Sistnevnte ser ut til å ha betydning for læringsprosessen. Opplever elevene relasjonsbyggingsprosessen som vellykket vil de ønske å fortsette på samme skole. Selv om så ikke skulle skje, vil praktiske hensyn som reisetid gjøre at man likevel ikke vil ønske å bytte skole.

Ved tvunget bytte av skolested må eleven starte relasjonsbyggingsprosessen på nytt. Det er klart en fordel om man alt har etablert relasjoner av betydning for personlig identitet til personer som har vært og er elever ved skolen der man skal begynne. Det er mulig å etablere nye relasjoner av denne typen når man begynner på ny skole på Vg3 men det ser ut til å være vanskeligere enn på Vg1 da alle elever er nye og mange søker å bygge slike relasjoner.

Relasjoner av betydning for læringsprosessen må også etableres. Et inkluderende skolemiljø der det er lett å etablere relasjon til de mange man går på trinn sammen med, ser ut til å være av stor betydning for faglig trygghet og evne til å delta i faglige diskusjoner og

vurderingssituasjoner. Dette igjen har betydning for elevens karakternivå. Det kan være en kostnad ved å etablere denne relasjonen og enkelte elever kan oppleve at de må oppgi noe av sin selvidentitet for å bli akseptert. For disse elevene vil det nok kunne oppleves som befriende å begynne på en skole der selv identiteten ikke er like mye i konflikt med trinnets sosiale identitet. For elever med svake karakterer kan tvunget skolebytte føre til at de havner på en skole det faglige nivået er lavere noe som gjør det lettere av delta selv om man er faglig usikker. På den andre siden vil også muligheten for å høste kunnskap fra flinkere elever bli redusert.

Roth har påpekt hvor viktig det er at læreren gir et fagligkompetent og tillitsskapende inntrykk og at læreren gir retning for læringsprosessen uten å spre angst (Roth,2011). Alle elevene i denne undersøkelsen som lyktes i å etablere slike relasjoner på ny skole har understreket hvor viktig det var for hvordan det lyktes i fagene.

Selv om elevene kan oppleve overgangen til ny skole som vellykket og sågar læringsmiljøet som bedre, så endrer ikke karakterene seg i positiv retning. De blir i beste fall stående på samme nivå. En mulig forklaring kan være de strukturelle brudd skolebyttet innebærer på studiespesialisering. Flere fag avsluttes ikke etter ett år, og bytte av skole innebærer også et bytte av faglærer mellom trinn som ikke hadde trengt å skje hvis man hadde fortsatt på samme skole.

Hvis relasjonene til de mange og til lærere ikke etableres kan dette påvirke karakternivået i negativ retning slik at eleven ikke består videregående skole. Dette kan også føre til at eleven slutter i løpet av skoleåret.

Frafall er et sammensatt og uklart begrep. Elevene kan fullføre videregående skole uten å bestå. De kan fullføre videregående for deretter å avbryte et høyere studium. Det kan finne seg en jobb, eller starte på en helt ny utdanning. Noen kommer tilbake, tar opp fagene de mangler og fortsetter sin utdanning. Opplevelsen av videregående skole vil uansett utvikle elevens evne til å bygge relasjoner, erkjenne hva som er viktig for en selv og omstille seg i møte med systemets ubehagelige realiteter. Denne realiseringsevnen vil til syvende og sist avgjøre om man får en meningsfylt selvrealisering. Så lenge denne evnen er velutviklet trenger vi kanskje ikke å bekymre oss så mye om frafall?

Hvilke utfordringer ligger i møtet mellom skoleeiers og elevers ønsker for inntaksordningen i Sør-Trøndelag ?

Herunder også forskningsspørsmålet:

3) Hvilke utfordringer står skoleledere ovenfor i møtet mellom skoleeier og elevers ønsker for inntaksordningen i Sør-Trøndelag fylkeskommune?

De fleste elevene, og alle i denne undersøkelsen, vil søke å optimalisere kontinuiteten av relasjoner de har etablert utfra en normativ rasjonalitet. Dette er i samsvar med skoleeiers strategiske rasjonalitet som har som mål å redusere transportkostnadene. Den lokale ledelse på den enkelte skole vil ha egen interesse av å kjenne sine elever og vil derfor hovedsaklig arbeide for å beholde elever man alt har fått tildelt. I tillegg er den lokale rasjonalitet preget av direkte kontakt mellom ledere og elever, foreldre, lærere og rådgivere. Under den gamle inntaksordningen utviklet seg et samspill mellom elev, lokal ledelse og inntakskontor hvor elevens relasjoner kunne være et argument som sikret eleven reservert skoleplass. Denne prosessen kan sis å være preget av det Habermas kaller en kommunikativ rasjonalitet.

Den nye inntaksordningen oppfylte elevenes ønsker og ivaretok interessene til den lokale ledelsen på skolene. Skoleeier regnet med at elevene nå i større grad ville velge studiespesialisering for å sikre tre år sammen med vennene sine, noe de fremdeles ikke ville være sikret på yrkesfag. Alt ved den nye inntaksordningen passet fint sammen med skoleeiers strategiske rasjonalitet. I hvilken grad skoleeier lot seg påvirke av en fri dialog med elever, lokal skoleledelse og forskning, og således representerer en kommunikativ rasjonalitet, blir vanskelig å si siden interessesammenfallet for alle grupper var så stort. For den lokale skoleleder har ordningen fjernet en kilde til konflikter som tok mye tid og krefter.

Utfordringen fremover ligger nå i det presset som kan oppstå internt i organisasjonen når man skal si ja til alle og kanskje ender opp med flere elever enn det skolen er dimensjonert for. Men kanskje kan dette også løses innenfor en kommunikativ rasjonalitet?

6.3 Mulige tema for videre forskning

Som flere forskere har påpekt krever valgfrihet at man får lagt frem aktuelle valgmuligheter på en informativ og balansert måte (Mathiesen, Buland & Bungum, 2014). Dette gjelder hva skolene og rådgivningstjenesten gjør. Men hva hvis elevene ikke har tillit til den informasjonen de får fra rådgiver? Hva hvis informasjonen er i konflikt med ryktet den

aktuelle skolen har i vennekretsen? Hvordan utformes slike rykter og hvilken betydning har den for valg av skole? Kan urimelige rykter dempes ved informasjon? Dette kunne gi verdifull innsikt i de sosiale prosessene som leder til valg av skole. Spesielt interessant hadde de vært å se på elever som bor slik at de har omtrent like lang skolevei til flere skoler og dermed ikke styres av lokasjon som elevene i denne undersøkelsen.

Den faglige og strukturelle kompleksiteten på studiespesialisering og dens betydning for faglig motivasjon og fullføring er et annet tema som ikke er tilstrekkelig belyst. Elevene kan hente motivasjon fra de mer spesialiserte programfagene, men de kan også hindres i sin fullføring av krav til fagsammensetning. Det ville være av stor interesse for ledere, rådgivere og lærere på studiespesialisering å kjenne bedre til hvordan disse mekanismene virker.

6.4 Refleksjoner til slutt

Yrkesfagene får ikke nok søkere til Vg1 fra ungdomsskolen og mange tilbud blir dermed redusert i Trondheim (Adresseavisen 22.mai 2014). Skyldes disse endringene i ungdomskullets ønsker en forsterkning av den lave statusen yrkesfagene alt har blant ungdommen? Kan endringen av inntaksordningen (som var tiltenkt å øke søknaden til studiespesialisering) være av betydning, eller har den lite å si sett i forhold til andre hovedstrømninger i elevenes normative rasjonalitet?

Skoleeiers strategiske rasjonalitet møter ingen motstand i egen organisasjon. At elevene får være sammen med sine venner gjennom tre år som de ønsker er også økonomisk gunstig for skoleeier. Skolenes behov for å følge opp elever med spesielle behov er også samfunnsøkonomisk gunstig og oppfyller dermed målene i skoleeiers strategiske rasjonalitet. Studiespesialisering har lavere frafall kanskje nettopp fordi studiespesialisering ivaretar elevenes normative rasjonalitet. Økt del av ungdomsskole kullet over på studiespesialisering kan ut fra dette resonneret også gi lavere frafall fra hele årskullet. Men det vil også gi svakere elever på studiespesialisering som trekker i motsatt retning. Når næringslivets og kommunenes behov for flere fagarbeidere tas opp kan skoleeier forsvare reduksjonen i antall elevplasser ut fra elevenes ønsker. Den valgfrihet som ellers er et sentralt normativt prinsipp for næringslivet virker her mot deres interesser.

Spørsmålet er hvor langt ned yrkesfagdelen i videregående skole kan kjøres før den samfunnsøkonomiske kostnaden blir for stor og kanskje tvinger frem en tilpasning av målene i skoleeier rasjonalitet. Skoleeier må da navigere mellom mange pressede interessegrupper.

Greier skoleeier å harmonisere midler og handlingsforløp slik at deres strategiske rasjonalitet kan utvikle seg til den kommunikative rasjonalitet, som er nødvendig for å oppnå en konsensus i disse vanskelige spørsmål. Kanskje er den effektive måten de har omfavnet alle andre gruppers interesser innenfor sin egen rasjonalitet i egen organisasjon et bevis på at de allerede besitter den?

Kilde og Litteraturliste

Andreassen, I.H., Hovdenak, S.S., Swahn, E. (2008). *Utdanningsvalg*. Bergen: Fagbokforlaget.

Baklien, B. (2004), *Kommunikativ rasjonalitet. Analyse og kritikk av rasjonalitetstenkningen til Jürgen Habermas og Max Weber. Horkheimer og Adornos kritikk av den instrumentelle fornuft*. Knapstad: B. Baklien.

Bourdieu, P. (1995). *Distinktionen : en sociologisk kritik af dømmekraften*. Oversatt av Annick Prieur og Theo Barth. Fredriksberg: Det lille forlag.

Buland, T., Holth Mathiesen, I., Aaslid, E., Haugsbakken, H., Bungum, B. & Mordal, S. (2011). *På vei mot framtida-men i ulik fart ? (SINTEF Rapport A18112/2011)*. Trondheim: SINTEF.

Erikson, E.H. (1968). *Identity: youth and crisis*. London: Faber & Faber

Frostad, P., Pijl, S.J., Mjaavatn, P.E. (2014) «Loosing All Interest in School: Social Participation as a Predictor of the Intention to Leave Upper Secondary School Early. » *Scandinavian Journal of Educational Research*. Published online: 05.06.2014

Giddens, A. (1991). *Modernity and Self-Identity. Self and Society in the Late Modern age*. Cambridge: Polity Press.

Habermas, J. (1999). *Kommunikativ handling, moral og rett*. Oversatt av Smith, Jon-Alfred. og Smith, Jon-Hjalmar. Oslo: Tano Aschehoug.

Hammaren, N. & Johansson, T. (2010) T. *Identitet-kort og godt*. Til dansk ved Bonnevie A. Fredriksberg: Samfundslitteratur.

Heath, J. (2011). «System & Lifeworld» i Fultner, B.(red.) (2011) *Jürgen Habermas.Key Concepts*. Durham: Acumen.

Hovdenak, S.S. & Wilhelmsen, B. (2011) *Utdanningsvalg som skoleutvikling*. Bergen: Fagbokforlaget.

Kaspersen, S., Bungum, B., Buland, T., Slettebakk, R. & Osborg Ose S. (2012) *Holdninger til fravær og nærvær i skole og arbeidsliv*. (SINTEF Rapport A23298/2012). Trondheim: SINTEF.

Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju* (2.utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.

Leknes, B. (2012). *Klassebytter øker frafallet*. *Forskning.no* 30.10.2012. Hentet 21.05.2014 fra <http://www.forskning.no/artikler/2012/oktober/337817>

Lipsky, M. (2010). *Street-Level Bureaucracy. The dilemmas of the individual in public services*. Utvidet 30 års jubileumsutgave. New York: Russel Sage Foundation.

Markussen, E. (Red.). (2010). *Frafall i utdanning for 16–20-åringer i Norden*. København: Nordisk ministerråd. Hentet 22.05.2014 fra <http://www.norden.org/no/publikasjoner/publikasjoner/2010-517>

Mathiesen, I., Buland, T. & Bungum, B. (2014) «Kjønnsstradisjonelt utdanningsvalg-en demokratisk utfordring» i Haugen C. & Hestbek T. red. *Pedagogikk, politikk og etikk. Demokratiske utfordringer og muligheter i norsk skole* Oslo: Universitetsforlaget. Under publisering.

Moustakas, C. (1994). *Phenomenological Research Methods*. Thousand Oaks: Sage.

Neumann, C. & Neumann, I. (2012) *Forskeren i forskningsprosessen. En metodebok om situering*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.

Nilssen, V. (2012). *Analyse i kvalitative studier. Den skrivende forskeren*. Oslo: Universitetsforlaget.

Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode: En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasustudier*. Oslo: Universitetsforlaget.

Roth, G. (2011). *Bildung braucht Persönlichkeit : wie Lernen gelingt*. Stuttgart: Klett-Cotta.

Pijl, S.J., Frostad, P., Mjaavatn, P.E. (2014) «Students with special educational needs in secondary education: are they intending to learn or to leave? » *European Journal of Special Needs Education*, 29 (1): 16-28

STFK (Sør-Trøndelag Fylkeskommune). (2011) *Inntaksordningen for skoleåret 2010-2011*. Hentet 20.05.2014 fra <http://www.stfk.no>

STFK (Sør-Trøndelag Fylkeskommune). (2012) *Saksprotokoll fylkestinget 19.12.2012. Sak 118/12 Inntaksordningen for skoleåret 2013-2014*. Hentet 20.05.2014 fra <http://www.stfk.no>

St.meld. 22 (2010-2011). *Motivasjon-Mestring-Muligheter*. Oslo: Kunnskapsdepartementet. Hentet 26.01.2014 fra <http://www.regjeringen.no>

St.meld. 44 (2008-2009). *Utdanningslinja*. Oslo: Kunnskapsdepartementet. Hentet 26.01.2014 fra <http://www.regjeringen.no>

Widerberg, K. (1995). *Kunnskapens kjønn. Minner, refleksjoner og teori*. Oslo: Pax forlag

Liste over vedlegg

Vedlegg 1: Informasjonsskriv til elever

Vedlegg 2: Intervjuguide

Vedlegg 3: Kategorier i analysen

Vedlegg 4: Meldeskjema Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste

Vedlegg 1: Informasjonsskriv til elever

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet

”Skolebytte mellom skoleår i videregående opplæring elevers opplevelse og skoleeiers intensjoner»

Bakgrunn og formål

Hensikten med studien er å få beskrevet elevers opplevelse av å måtte bytte skole når de ikke ønsker og hvordan dette påvirker elevens identitet, læringsutbytte og gjennomføring av videregående opplæring. Prosjektet er en mastergradsstudie i Skoleledelse ved NTNU. Personer som spørres om å være med har vært eller er elever ved Studiespesialisering ved Byåsen videregående skole i Trondheim og har opplevd å måtte bytte skole mellom skoleår mot eget ønske.

Hva innebærer deltakelse i studien?

Alt som kreves er et individuelt intervju som vil ta ca. 30 minutter. Det serveres gratis lunsj før eller etter intervju hvis ønsket. Vi vil også svært gjerne at du ser gjennom vi tenker å skrive om ditt intervju i masteroppgaven. Dette for å sikre oss at vi ikke har misforstått deg.

Du kan også bli innkalt til ett oppfølgingsintervju på ca. 15 minutter en måned eller to senere, men det er ikke sikkert at disse blir gjennomført. Intervju tas opp på en lydfil og skrives deretter ut i en tekstfil (transkribering).

Intervjuene finner sted på NTNU eller Byåsen videregående skole eller annet sted hvis du ønsker det.

Spørsmålene i intervjuene vil dreie seg om din opplevelse av skolebytte. Spørsmålene vil omhandle din identitet, din opplevelse av relasjoner til lærere og elever ved ny og gammel skole, skolemiljøet ved ny og gammel skole, læringsutbytte ved de to skolene og din gjennomføring av videregående opplæring.

Det vil ikke bli stilt detaljerte fakta spørsmål om ditt personlige liv.

Hva skjer med informasjonen om deg?

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Kun masterstudent Oddgeir Drevdal og prosjektansvarlig Trond Buland ved Program for lærerutdanning NTNU vil ha tilgang til opplysninger som kommer frem i intervjuet.

Deltagerne vil ikke kunne indentifiseres i prosjektet. Alle vil bli omtalt som Elev1, Elev2 o.s.v. Opplysninger som kan bidra til å identifisere deltagere vil bli utelatt fra publikasjon. Prosjektet skal etter planen avsluttes 1.oktober 2014. Alle lydopptak og transkripsjoner av lydopptak blir da destruert.

Frivillig deltakelse

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

Dersom du ønsker å delta eller har spørsmål til studien, ta kontakt med prosjektleder Trond Buland (73 59 04 19) eller masterstudent Oddgeir Drevdal (91594237)

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS og vår fremgangsmåte er godkjent av dem.

Du kan samtykke til studien ved å sende oss enten:

Mail: (oddgeir.kristen.drevdal@stfk.no),

Sms: (91594237)

Eller brev: Postlegg vedlagte svarslipp og send til Oddgeir Drevdal, Byåsen vgs, Postboks 5655 Sluppen 7484 Trondheim.

Vedlegg 2: Intervjuguide

Intervjuguide elever

Problemstilling

Hvordan påvirkes elevenes identitet, faglige prestasjoner og frafall av skifte mellom skoler på de forskjellige årstrinn innen studiespesialisering når disse skiftene ikke skyldes elevenes ønsker men for lave karakterer til å konkurrere seg inn på skolene man ønsker innenfor de rammer inntakssystemet i Sør Trøndelag fylkeskommune satte frem til 2013?

Medfører endringen av inntakssystem som Sør Trøndelag fylkeskommune nettopp har gjennomført en endring av identitet, frafall og prestasjoner?

Var endringen i samsvar med de intensjoner beslutningstagerne hadde?

Spesielt vil jeg se på hvordan dette har virket innenfor både nytt og gammelt inntaks system ved Byåsen videregående skole i Trondheim?

Forskningsspørsmål

- 1) Hvilke faktorer (nærværsfaktorer) er det som gir elever ønske om å velge en bestemt skole? (IDENTITET)
- 2) Hvordan påvirket det å ikke komme inn på ønsket skole elevenes opplevelse av å lykkes på skolen og deres faktiske skoleprestasjoner i form av karakterer ? (FAGLIGE PRESTASJONER)
- 3) Hvordan påvirket det å ikke komme inn på ønsket skole elevenes fullføring av videregående skole (FRAFALL)
- 4) Hvilke faktorer var avgjørende for skolepolitikkerne og administrasjon når de valgte å endre inntakssystemet? (INTENSJONER)

Briefing av elever

Hensikten med prosjektet er å undersøke hvordan bytte av skole mellom år videregående skole oppleves av elevene. Det er viktig at elevenes opplevelse kommer frem med tanke på senere inntak. Når jeg spør tas alt opp på lydfil. Etterpå sitter jeg og hører på fila og spiller den av og skriver ned hva som ble sagt av oss begge. Som du så i samtykkeerklæringen blir du blir fullstendig anonymisert når resultatene presenteres. Når prosjektet er over slettes alle lydfiler og nedskrivninger av intervjuet. Er det noe som er uklart ? Bare spør ?

Intervju

Bakgrunnsdata

1. Hvilken videregående skole gikk du på før Byåsen (hvis noen) ?
2. Hvilken videregående skole gikk du på etter Byåsen ?

3. Ønsket du å begynne på Byåsen på Vg1 ?

Forskningsspørsmål 1 (Nærværsfaktorer)

4. Når du tenker tilbake på tiden da du skulle velge hvilken skole du skulle gå på videregående skole; Hva hadde betydning for ditt valg ?
5. Hvordan ble skole og lærings miljø ved skolen du ønsket å gå på beskrevet av
- Lærere/ rådgivere på ungdomsskolen.
 - Elever på din ungdomsskole
 - Elever du kjente som gikk på den skolen
 - Var dette med på å påvirke ditt ønske om å søke den skolen ?
6. Når bestemte du deg ?
7. Hvordan opplevde du det å ikke få oppfylt førsteønsket ditt ved skolevalg ?
- Hva sa dine venner om det ?
8. Hvilket forhånds inntrykk hadde du av skole og læringsmiljø på skolen du begynte på da du ikke kom inn på Byåsen ?
- Stemte forhåndsintrykket ?
 - Hva overrasket deg mest ?
 - Ble du sett av lærerne?
 - Fikk du utfordringer som svarte til ditt nivå/dine behov?
 - Hvordan ble du mottatt på Byåsen vgs? På den andre skolen?
 - Fikk du/hadde du mange venner på Byåsen? På den andre skolen?
9. Hva var det som førte til at du søkte Byåsen på Vg2 og Vg3 ?
- Opplevde du det som et enkelt valg (hvorfor)
 - Var du i tvil (hvorfor)
10. Er det noe ved Byåsen videregående skole du identifiserer deg med ?
- Hvorfor tror du det er slik ?
 - Hvilken av de skolene du har gått på er mest deg (hvorfor)?

Forskningsspørsmål 2 (faglige prestasjoner)

11. På hvilken av de videregående skolene du gikk på opplevde du at du lærte mest ?
- Hvorfor var det slik (lærere, elever, rammer, miljø)
 - Hvor fikk du best karakterer. Der du lærte mest eller der du lærte minst ?
12. Endret karakterene dine seg etter skolebytte ?
- Hvorfor var det slik ?
 - Hvordan opplevde du det ?
 - Tror du dette vill ha skjedd uansett om du byttet skole eller ei ?
13. Opplevde du noen ganger at du virkelig hadde fått til noe, mestret noe på den nye skole ?

- Betydde det noe for deg ?
- Har du opplevd lignende andre ganger under din utdanning ?

Forskningsspørsmål 3 (frafall)

14. Har du noen ganger i løpet av videregående opplæring tenkt at nå slutter jeg og gjør noe helt annet ?

- Hva fikk deg til å tenke dette ?
- Hadde du en plan for hva du ville gjøre hvis du sluttet ?
- Hvem spurte du til råds om dette? (venner, foreldre, rådgiver, lærere osv)?
- Hva fikk deg til å bli/evt. til å slutte ?
- Har du mange som støtter deg i dine valg/din skolegang?

15. Har du fullført videregående opplæring nå ?

- Hvor mange år brukte du på å fullføre videregående opplæring ?

16. Hvorfor tror du at du er der du er utdanningsmessig nå ?

- Tror du det kunne gått annerledes (i så fall hvorfor ?)

Forskningsspørsmål 4 (intensjoner)

17. Hvordan opplevde du inntakssystemet da du valgte skole ?

- Var det enkelt/komplisert?
- Fikk du hjelp/bistand fra noen mht inntakssystemet?
- Hvorfor tror du systemet er slik det er ?
- Opplevde du systemet som rettferdig/urettferdig (i såfall hvorfor)
- Er de noe du ville endret ?
- Kjenner du til at elever prøvde å endre systemet (f.eks gjennom politiske ungdomssorganisasjoner)

18. Kjenner du til inntakssystemet slik det var før/etter du var elev ?

- Hva tenker du om dette systemet ?

Debriefing

Vi er nå ferdig med våre faste spørsmål, men det kan være at noe du føler er viktig som du ikke har blitt tatt opp. Vi vil svært gjerne høre alt du har å si ? Ta gjerne en liten pause og en kjeks eller kaffe først ?

Vedlegg 3: Kategorier i analysen

Koding elevintervjuer

Første runde med koding. 32 koder i 9 grupper	Andre runde med koding. 32 koder relatert til 4 ny utviklede hovedkategorier.		Siste runde. Kjernekategori utviklet fra min opplevde relasjon mellom hovedkategoriene
ID-Veiledning 3	ID-Veiledning 3	Forforståelse Karrierevalg	Realiseringsevne Evne til å utvikle og bygge relasjoner, erkjennelser og kunnskap som gir et meningsfylt liv. Dette peker utover frafall og ser på faktorer som gir eleven en meningsfylt selvrealisering.
ID-Hospitering 2	ID-Hospitering 2		
ID-Trygghet 8	ID-Rykte 15 -elever2,lærere2, fasiliteter2, ny1, status1		
ID-Skoleidentitet 5	ID-Studspes som safig 2		
ID-Venner 17 -relasjoner få, relasjoner mange, trygghet, venners venner, splittet	ID-Trygghet 8	Nærhet (fysisk og psykisk) Relasjon til få	
ID-Rykte 15 -elever2,lærere2, fasiliteter2, ny1, status1	ID-Venner 17 -relasjoner få, relasjoner mange, trygghet, venners venner, splittet		
ID-Fasiliteter 1	ID-Relasjon til få 14		
ID-Vane 1	ID-Fasiliteter 1		
ID-Studspes som safig 2	ID-Vane 1		
ID-Fysisk nærhet av bygg 14	ID-Fysisk nærhet av bygg 14		
FA-Motivasjon 12 -faglig interesse, vilje, relasjon	FR-Foreldre 7 -redningsbøye		
FA-Faglig interesse 2	ID-Skoleidentitet 5	Inkludering og sosial mestring Relasjon til mange	
FR-Vilje3 -Ambisjoner	FA-Stå frem i klassen 5 -Læring -trygghet		
FR-Ambisjoner 1	FA-Lærer ser elev 9		
FA-Mestring 5 -Personlig seier	FA-Systematisk arbeid med de svake 7		
FA-Personlig seier 2	IN-Rettferdighet 5		
FA-Karakternivå 12 -russetids, mestring, stå frem i	IN-Brudte forventninger 6 Splittet 3		

klassen			Faglig motivasjon og faglig mestring Personlighet
FA-Å kreve det beste 2	IN-Alt nytt 1		
ID-FR-Russetiden 1	FA-FR-Relasjon til mange 13 -konformitet		
ID-FR-Modning 3	FA-FR Inkludere 9 -konformitet		
FA-Hektisk 3.år 2	FA-FR- IN Å ofre noe av seg selv 5 -konformitet		
FA-Stå frem i klassen 5 -Læring -trygghet	FR-System 7 -komplisert		
FA-Systematisk arbeid med de svake 7	FA-Å kreve det beste 2		
FA-Lærer ser elev 9	ID-FR-Modning 3		
IN-Rettferdighet 5	FA-Motivasjon 12 -faglig interesse, vilje, relasjon		
IN-Brudte forventninger 6 Splittet 3	FA-Faglig interesse 2		
IN-Alt nytt 1	FR-Vilje3 -Ambisjoner		
ID-Relasjon til få 14	FR-Ambisjoner 1		
FA-FR-Relasjon til mange 13 -konformitet	FA-Mestring 5 -Personlig seier		
FA-FR Inkludere 9 -konformitet	FA-Personlig seier 2		
FA-FR- IN Å ofre noe av seg selv 5 -konformitet	FA-Karakternivå 12 -russetids, mestring, stå frem i klassen		
FR-Foreldre 7 -redningsbøye	FA-Hektisk 3.år 2		
FR-System 7 -komplisert	ID-FR-Russetiden 1		
FR-.Fullføring 6 -Frafall, relasjoner, motivasjon	FR-.Fullføring 6 -Frafall, relasjoner, motivasjon		

MELDESKJEMA

Meldeskjema (versjon 1.4) for forsknings- og studentprosjekt som medfører meldeplikt eller konsesjonsplikt (jf. personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter).

1. Prosjektittel		
Tittel	Skolebytte mellom skoleår i videregående opplæring elevers opplevelse og skoleeiers intensjoner	
2. Behandlingsansvarlig institusjon		
Institusjon	NTNU	Velg den institusjonen du er tilknyttet. Alle nivå må oppgis. Ved studentprosjekt er det studentens tilknytning som er avgjørende. Dersom institusjonen ikke finnes på listen, vennligst ta kontakt med personvernombudet.
Avdeling/Fakultet	Fakultet for samfunnsvitenskap og teknologiledelse	
Institutt	Program for lærerutdanning	
3. Daglig ansvarlig (forsker, veileder, stipendiat)		
Fornavn	Trond	Før opp navnet på den som har det daglige ansvaret for prosjektet. Veileder er vanligvis daglig ansvarlig ved studentprosjekt.
Etternavn	Buland	
Akademisk grad	Doktorgrad	Veileder og student må være tilknyttet samme institusjon. Dersom studenten har ekstern veileder, kan biveileder eller fagansvarlig ved studiestedet stå som daglig ansvarlig. Arbeidssted må være tilknyttet behandlingsansvarlig institusjon, f.eks. underavdeling, institutt etc.
Stilling	Forsker	
Arbeidssted	NTNU Program for lærerutdanning	NB! Det er viktig at du oppgir en e-postadresse som brukes aktivt. Vennligst gi oss beskjed dersom den endres.
Adresse (arb.sted)	Loholt Alle 40 (Dragvoll gård)	
Postnr/sted (arb.sted)	7491 Trondheim	
Telefon/mobil (arb.sted)	73925096 / 47686674	
E-post	trond.buland@plu.ntnu.no	
4. Student (master, bachelor)		
Studentprosjekt	Ja • Nei ○	NB! Det er viktig at du oppgir en e-postadresse som brukes aktivt. Vennligst gi oss beskjed dersom den endres.
Fornavn	Oddgeir	
Etternavn	Drevdal	
Akademisk grad	Høyere grad	
Privatadresse	Ingemann Torps vei	
Postnr/sted (privatadresse)	7040 Trondheim	
Telefon/mobil	73590419 / 91594237	
E-post	muspel@online.no	
5. Formålet med prosjektet		
Formål	Hensikten med prosjektet er å undersøke elevers opplevelse av skolebytte mellom skoleår i videregående opplæring. Spesielt ser vi på elever som ikke har ønsket dette byttet men blitt tvunget til dette av inntakssystemet. Dette ser vi i forhold til skoleeiers intensjoner med inntakssystemet.	Redegjør kort for prosjektets formål, problemstilling, forskningsspørsmål e.l. Maks 750 tegn.
6. Prosjektomfang		
Velg omfang	• Enkel institusjon ○ Nasjonalt samarbeidsprosjekt ○ Internasjonalt samarbeidsprosjekt	Med samarbeidsprosjekt menes prosjekt som gjennomføres av flere institusjoner samtidig, som har samme formål og hvor personopplysninger utveksles.
Oppgi øvrige institusjoner		
Oppgi hvordan samarbeidet foregår		
7. Utvalgsbeskrivelse		

Utvalget	5-6 skoleelever eller tidligere skoleelever ved Byåsen videregående skole i Trondheim. Alle vil være 18 år eller eldre på det tidspunkt de kontaktes. 2 ansatte ved fag enhet for videregående opplæring i Sør Trøndelag fylkeskommune.	Med utvalg menes dem som deltar i undersøkelsen eller dem det innhentes opplysninger om. F.eks. et representativt utvalg av befolkningen, skoleelever med lese- og skrivevansker, pasienter, innsatte.
Rekruttering og trekking	Elever som velges ut har byttet skole mellom skoleår. 'Utvalget gjøres av masterstudent Oddgeir Drevdal basert på de kunnskapene han har om elevene som leder ved skolen i den perioden elevene gikk ved skolen.	Beskriv hvordan utvalget trekkes eller rekrutteres og oppgi hvem som foretar den. Et utvalg kan trekkes fra registre som f.eks. Folkeregisteret, SSB-registre, pasientregistre, eller det kan rekrutteres gjennom f.eks. en bedrift, skole, idrettsmiljø, eget nettverk.
Førstegangskontakt	Deltagere kontaktes pr. brev og sms. Kontakten foretas av Oddgeir Drevdal.	Beskriv hvordan førstegangskontakten opprettes og oppgi hvem som foretar den. Les mer om dette på våre temasider.
Alder på utvalget	☐ Barn (0-15 år) ☐ Ungdom (16-17 år) ☒ Voksne (over 18 år)	
Antall personer som inngår i utvalget	5-8 personer	
Inkluderes det myndige personer med redusert eller manglende samtykkekompetanse?	Ja ☐ Nei ☒	Begrunn hvorfor det er nødvendig å inkludere myndige personer med redusert eller manglende samtykkekompetanse.
Hvis ja, begrunn		Les mer om Pasienter, brukere og personer med redusert eller manglende samtykkekompetanse

8. Metode for innsamling av personopplysninger

Kryss av for hvilke datainnsamlingsmetoder og datakilder som vil benyttes	☐ Spørreskjema ☒ Personlig intervju ☐ Gruppeintervju ☐ Observasjon ☐ Psykologiske/pedagogiske tester ☐ Medisinske undersøkelser/tester ☐ Journaldata ☐ Registerdata ☐ Annen innsamlingsmetode	Personopplysninger kan innhentes direkte fra den registrerte f.eks. gjennom spørreskjema, intervju, tester, og/eller ulike journaler (f.eks. elevmapper, NAV, PPT, sykehus) og/eller registre (f.eks. Statistisk sentralbyrå, sentrale helseregistre).
Annen innsamlingsmetode, oppgi hvilken		
Kommentar		

9. Datamaterialets innhold

Redegjør for hvilke opplysninger som samles inn	For elevenes samles det inn opplysninger om deres subjektive opplevelse av å bytte skole mellom år i utdanningsløpet i videregående skole. Elevene blir spurt om hvordan de mener identitet, læringsmiljø, læringsutbytte, gjennomføring av videregående opplæring har blitt påvirket av denne endringen. Ansatte ved fagenheten blir spurt om intensjoner ved og erfaringer med de forskjellige inntakssystemene Sør Trøndelag Fylkeskommune har hatt de siste årene for elever i videregående opplæring.	Spørreskjema, intervju-/temaguide, observasjonsbeskrivelse m.m. sendes inn sammen med meldeskjemaet. NB! Vedleggene lastes opp til sist i meldeskjema, se punkt 16 Vedlegg.
Samles det inn direkte personidentifiserende opplysninger?	Ja ☐ Nei ☒	Dersom det krysses av for ja her, se nærmere under punkt 11 Informasjonssikkerhet.
Hvis ja, hvilke?	☐ 11-sifret fødselsnummer ☐ Navn, fødselsdato, adresse, e-postadresse og/eller telefonnummer	Les mer om hva personopplysninger er
Spesifiser hvilke		NB! Selv om opplysningene er anonymiserte i oppgave/rapport, må det krysses av dersom direkte og/eller indirekte personidentifiserende opplysninger innhentes/registreres i forbindelse med prosjektet.
Samles det inn indirekte personidentifiserende opplysninger?	Ja ☐ Nei ☒	En person vil være indirekte identifiserbar dersom det er mulig å identifisere vedkommende gjennom

Hvis ja, hvilke?		bakgrunnsopplysninger som for eksempel bostedskommune eller arbeidsplass/skole kombinert med opplysninger som alder, kjønn, yrke, diagnose, etc.
Samles det inn sensitive personopplysninger?	Ja ☐ Nei ☒	
Hvis ja, hvilke?	☐ Rasemessig eller etnisk bakgrunn, eller politisk, filosofisk eller religiøs oppfatning ☐ At en person har vært mistenkt, siktet, tiltalt eller dømt for en straffbar handling ☐ Helseforhold ☐ Seksuelle forhold ☐ Medlemskap i fagforeninger	
Samles det inn opplysninger om tredjeperson?	Ja ☐ Nei ☒	Med opplysninger om tredjeperson menes opplysninger som kan spores tilbake til personer som ikke inngår i utvalget. Eksempler på tredjeperson er kollega, elev, klient, familiemedlem.
Hvis ja, hvem er tredjeperson og hvilke opplysninger registreres?		
Hvordan informeres tredjeperson om behandlingen?	☐ Skriftlig ☐ Muntlig ☐ Informeres ikke	
Informeres ikke, begrunn		
10. Informasjon og samtykke		
Oppgi hvordan utvalget informeres	☒ Skriftlig ☒ Muntlig ☐ Informeres ikke	Vennligst send inn informasjonsskrivet eller mal for muntlig informasjon sammen med meldeskjema.
Begrunn		NB! Vedlegg lastes opp til sist i meldeskjemaet, se punkt 16 Vedlegg. Dersom utvalget ikke skal informeres om behandlingen av personopplysninger må det begrunnes. Last ned vår veiledende mal til informasjonsskriv
Oppgi hvordan samtykke fra utvalget innhentes	☒ Skriftlig ☒ Muntlig ☐ Innhentes ikke	Dersom det innhentes skriftlig samtykke anbefales det at samtykkeerklæringen utformes som en svarslipp eller på eget ark. Dersom det ikke skal innhentes samtykke, må det begrunnes.
Innhentes ikke, begrunn		
11. Informasjonssikkerhet		
Direkte personidentifiserende opplysninger erstattes med et referansenummer som viser til en atskilt navneliste (koblingsnøkkel)	Ja ☐ Nei ☒	Har du krysset av for ja under punkt 9 Datamaterialets innhold må det merkes av for hvordan direkte personidentifiserende opplysninger registreres. NB! Som hovedregel bør ikke direkte personidentifiserende opplysninger registreres sammen med det øvrige datamaterialet.
Hvordan oppbevares navnelisten/ koblingsnøkkelen og hvem har tilgang til den?		
Direkte personidentifiserende opplysninger oppbevares sammen med det øvrige materialet	Ja ☐ Nei ☒	
Hvorfor oppbevares direkte personidentifiserende opplysninger sammen med det øvrige datamaterialet?		
Oppbevares direkte personidentifiserbare opplysninger på andre måter?	Ja ☐ Nei ☒	
Spesifiser		

Hvordan registreres og oppbevares datamaterialet?	■ Fysisk isolert datamaskin tilhørende virksomheten □ Datamaskin i nettverkssystem tilhørende virksomheten ■ Datamaskin i nettverkssystem tilknyttet Internett tilhørende virksomheten □ Fysisk isolert privat datamaskin □ Privat datamaskin tilknyttet Internett □ Videoopptak/fotografi ■ Lydopptak ■ Notater/papir □ Annen registreringsmetode	Merk av for hvilke hjelpemidler som benyttes for registrering og analyse av opplysninger. Sett flere kryss dersom opplysningene registreres på flere måter.
Annen registreringsmetode beskriv		
Behandles lyd-/videoopptak og/eller fotografi ved hjelp av datamaskinbasert utstyr?	Ja ☐ Nei ☒	Kryss av for ja dersom opptak eller foto behandles som lyd-/bildefil. Les mer om behandling av lyd og bilde.
Hvordan er datamaterialet beskyttet mot at uvedkommende får innsyn?	Lydopptakene lagres på separat innspillingsenhet som ikke har tilgang til internett. Denne er innlåst når den ikke brukes. Anonymiserte 1 transkripsjoner av lydopptak lagres på bærbardata maskin.	Er f.eks. datamaskintilgangen beskyttet med brukernavn og passord, står datamaskinen i et låsbart rom, og hvordan sikres bærbare enheter, utskrifter og opptak?
Dersom det benyttes mobile lagringsenheter (bærbar datamaskin, minnepenn, minnekort, cd, ekstern harddisk, mobiltelefon), oppgi hvilke	Bærbar datamaskin	NB! Mobile lagringsenheter bør ha mulighet for kryptering.
Vil medarbeidere ha tilgang til datamaterialet på lik linje med daglig ansvarlig/student?	Ja ☐ Nei ☒	
Hvis ja, hvem?		
Overføres personopplysninger ved hjelp av e-post/Internett?	Ja ☐ Nei ☒	F.eks. ved bruk av elektronisk spørreskjema, overføring av data til samarbeidspartner/databehandler mm.
Hvis ja, hvilke?		
Vil personopplysninger bli utlevert til andre enn prosjektgruppen?	Ja ☐ Nei ☒	
Hvis ja, til hvem?		
Samles opplysningene inn/behandles av en databehandler?	Ja ☐ Nei ☒	Dersom det benyttes eksterne til helt eller delvis å behandle personopplysninger, f.eks. Questback, Synovate MMI, Norfakta eller transkriberingsassistent eller tolk, er dette å betrakte som en databehandler. Slike oppdrag må kontraktsreguleres Les mer om databehandleravtaler her
Hvis ja, hvilken?		
12. Vurdering/godkjenning fra andre instanser		
Søkes det om dispensasjon fra taushetsplikten for å få tilgang til data?	Ja ☐ Nei ☒	For å få tilgang til taushetsbelagte opplysninger fra f.eks. NAV, PPT, sykehus, må det søkes om dispensasjon fra taushetsplikten. Dispensasjon søkes vanligvis fra aktuelt departement. Dispensasjon fra taushetsplikten for helseopplysninger skal for alle typer forskning søkes Regional komité for medisinsk og helsefaglig forskningsetikk
Kommentar		
Søkes det godkjenning fra andre instanser?	Ja ☐ Nei ☒	F.eks. søke registreier om tilgang til data, en ledelse om tilgang til forskning i virksomhet, skole, etc.
Hvis ja, hvilke?		
13. Prosjektperiode		

Prosjektperiode	Prosjektstart:01.11.2013	Prosjektstart Vennligst oppgi tidspunktet for når førstegangskontakten med utvalget opprettes og/eller datainnsamlingen starter. Prosjektslutt Vennligst oppgi tidspunktet for når datamaterialet enten skal anonymiseres/slettes, eller arkiveres i påvente av oppfølgingsstudier eller annet. Prosjektet anses vanligvis som avsluttet når de oppgitte analyser er ferdigstilt og resultatene publisert, eller oppgave/avhandling er innlevert og sensurert.
	Prosjektslutt:15.06.2014	
Hva skal skje med datamaterialet ved prosjektslutt?	☒ Datamaterialet anonymiseres ☐ Datamaterialet oppbevares med personidentifikasjon	Med anonymisering menes at datamaterialet bearbejdes slik at det ikke lenger er mulig å føre opplysningene tilbake til enkeltpersoner.NB! Merk at dette omfatter både oppgave/publikasjon og rådata. Les mer om anonymisering
Hvordan skal datamaterialet anonymiseres?	Personene som intervjues gis fiktive navn, eventuelle opplysninger som måtte fremkomme i lyddata som kan identifisere elever utelukkes fra masteroppgaven. Lydfiler slettes ved prosjektslutt.	Hovedregelen for videre oppbevaring av data med personidentifikasjon er samtykke fra den registrerte.
Hvorfor skal datamaterialet oppbevares med personidentifikasjon?		Årsaker til oppbevaring kan være planlagte oppfølgingsstudier, undervisningsformål eller annet.
Hvor skal datamaterialet oppbevares, og hvor lenge?		Datamaterialet kan oppbevares ved egen institusjon, offentlig arkiv eller annet. Les om arkivering hos NSD
14. Finansiering		
Hvordan finansieres prosjektet?	Prosjektet er en del av mastergrad i skoleledelse ved NTNU videre og finansieres av student	
15. Tilleggsopplysninger		
Tilleggsopplysninger		
16. Vedlegg		
Antall vedlegg	2	