

Overgangsprosjektet i Ny GIV

*En kvalitativ intervjuundersøkelse om intensjoner
og erfaringer.*

Ina Løkken Steimler



Masteroppgave i allmenn pedagogikk
Det utdanningsvitenskapelige fakultet
Institutt for Pedagogikk

UNIVERSITETET I OSLO

Høst 2013

Overgangsprosjektet i Ny GIV.

En kvalitativ intervjuundersøkelse om intensjoner og erfaringer.

© Ina Løkken Steimler

2013

Overgangsprosjektet i Ny GIV.

Ina Løkken Steimler

<http://www.duo.uio.no>

Trykk: Reprosentralen, Universitetet i Oslo

TITTEL:

Overgangsprosjektet i Ny GIV

En kvalitativ intervjuundersøkelse om intensjoner og erfaringer.

AV:

Ina Løkken Steimler

EKSAMEN:

**Masteroppgave i pedagogikk
Allmenn studieretning**

SEMESTER:

Høst 2013

STIKKORD:

Frafall i videregående opplæring

Ny GIV

Overgangsprosjektet

Sammendrag

For å øke gjennomføringen i videregående opplæring ble Ny GIV lansert i 2010. Ny GIV er et samlebegrep for tre prosjekter som skal bidra til at færre elever faller fra i videregående opplæring. Overgangsprosjektet er et av tiltakene innenfor Ny GIV, hvor tidlig innsats vektlegges for å fange opp elever som står i risikozonen for å falle fra i senere skoleløp. Tidlig innsats i denne sammenheng betyr at elever allerede på ungdomsskolen skal få tilbud om intensivundervisning for å tette faglige hull og dermed bli bedre rustet til den videregående skoles hverdag.

Når man skal vurdere om tiltak fungerer for elever som strever er det viktig at sentrale aktørers erfaringer blir hørt og tatt med i betraktning. Utgangspunktet for denne studien var derfor å få kunnskap om hvordan lærere i ungdomsskolen opplevde Overgangsprosjektet i praksis. Jeg fikk også anledning til å snakke med to informanter fra Kunnskapsdepartementet om intensjonene med prosjektet. Med disse to informantgruppene ble det naturlig å drøfte intensjoner og erfaringer knyttet til Ny GIV. Med intensjoner mener jeg her departementets ambisjoner og målsettinger slik disse kom til uttrykk gjennom intervjuet. Kunnskapsdepartementets perspektiv har dermed blitt satt i relasjon til lærernes perspektiv, og problemstillingen lyder som følger: *Hvordan samsvarer intensjoner og erfaringer knyttet til Overgangsprosjektet i Ny GIV?*

Gjennom en kvalitativ tilnærming består det empiriske datamaterialet av intervjuer med to representanter fra Kunnskapsdepartementet og tre lærere fra ulike ungdomsskoler som har jobbet med Overgangsprosjektet i praksis. Informantene bidro i denne oppgaven med mange spennende og interessante meninger og erfaringer. Disse erfaringene har blitt drøftet i lys av foreløpige rapporteringer angående Overgangsprosjektet, forskning på tidligere skoleprestasjoner knyttet til frafall i videregående skole og ulike teoretiske perspektiver.

Analysen av intervjuene med lærerne viser de var fornøyde med tiltaket og at søkelyset ble satt på elever som lå faglig bak. De opplevde gjennom kursene i forkant at de fikk nytt repertoar som de brukte i undervisningen med nye læringsstrategier for å gjøre undervisningen mer praktisk og kreativ for teoritrøtte elever. Ved å ta elevene ut av ordinær undervisning og inn i mindre grupper opplevde lærerne at de fikk mer tid med elevene. Dette

gjorde dem bedre rustet til å tilpasse undervisningen til den enkelte elev, ved å differensiere undervisningen til deres nivå samt veiledning i selve arbeidsprosessen. De erfarte at elevene følte seg tryggere i de små gruppene og at nervøsiteten for å si noe feil slapp taket. Lærerne opplevde det som utelukkende positivt å ta elevene ut av undervisning og inn i mindre grupper, og mente at denne formen for differensiering fungerte for de faglig svake elevene. Samtidig var samtlige av lærerne opptatt av at dette ikke kunne gjøres som en permanent løsning. Et annet sentralt funn var lærernes holdning til Overgangsprosjektets tidsperspektiv. Enkelte mente tiltaket burde aktualiseres tidligere i skoleløpet og uttrykte en usikkerhet om i hvilken grad eksamensfokuserede elever i tiende klasse lot seg engasjere av de mer praktiske øvelsene. Samtidig mente enkelte at de allerede i åttende trinn kunne peke ut elever som var aktuelle Ny GIV-kandidater.

Analysen av intervjuet med informantene fra Kunnskapsdepartementet, viser at tidlig innsats er nøkkelen for Overgangsprosjektet. Samtidig er det viktig for departementet at Overgangsprosjektet oppfattes som tidlig innsats sett i forhold til det langsiktige målet: å forhindre frafall i videregående opplæring. De mente at elevene som var i målgruppen til Ny GIV trengte en annen inngang til læring enn det som ikke har fungert for dem tidligere. På bakgrunn av at elevene kunne tas ut av ordinær undervisning mente informantene at Overgangsprosjektet kunne oppfattes en form for nivådifferensiering. Samtidig understrekte de at dette ikke var prosjektets hensikt, og presiserte dermed årsaken til hvorfor prosjektet var i en avgrenset tidsperiode.

Lærerne i denne studien opplevde at intensivundervisningen vekket en faglig nysgjerrighet hos elevene, noe som bekrefter departementets oppfatning om at elevene i målgruppen trengte en annen tilnærming til undervisningen. Samtlige erfarte at en mer praktisk tilnærming til faget førte til at elevene opplevde mestring og glede ved å lære. Det oppfattes som meningsfull læring fordi det kunne relateres til hverdagslige aktiviteter og knyttes til praksis.

I analysen av intervjuene kom det frem det motsatte synspunkter mellom departementet og lærerne. De førstnevnte mener at Overgangsprosjektet er en form for tidlig innsats, med bakgrunn i at det primært er en videregåendesatsing som starter allerede i ungdomsskolen. Lærerne opplever at denne innsatsen kunne vært satt inn mye tidligere, og ser på det som lite gunstig at intensivopplæringen tilbys i siste del av tiende klasse. Det begrunnes med at

lærerne mente de kunne peke på elever som allerede i åttende trinn kunne hatt nytt av intensivopplæring og at det var lite hensiktsmessig å måtte vente i så lang tid med å gi dem ekstra oppfølging. Som en utdypning av dette motsetningsforholdet mener enkelte av lærerne at overføringsverdien av metodikken de lærer innenfor Ny GIV ikke har fungert i like stor grad som man gjerne skulle ønske. Dette var fordi det andre semesteret i tiende klasse ble beskrevet som en tid da eksamener og tentamener la sterke føringer på hvilke aktiviteter som ble prioritert i klasserommet. Lærerne mente derfor at Ny GIV burde settes i system allerede i starten av ungdomsskolen, og begrunnet dette med at elevene muligens var mer mottakelige for praktiske og utforskende arbeidsoppgaver der, enn de mer eksamensfokuserede eldre elevene.

Som det fremkommer er det ikke alltid gitt at intensjoner og erfaringer samsvarer fullt ut. Samtidig bekrefter begge informantgruppene nødvendigheten av en mer helhetlig tenkning knyttet til skoleovergangene og viktigheten av å sette søkelys på sammenhengen mellom frafall i videregående og tidligere skoleprestasjoner. I henhold til begge informantgruppene kan det derfor virke som at Overgangsprosjektet er et skritt i riktig retning i arbeidet med å hjelpe elever som strever.

”Vi får de til å føle seg verdsatt. Vi får de til å føle at de betyr noe. Vi får de til å føle at de får til noe. Vi får de til å føle at de er en del av noe” (Informant 4 lærer).

Forord

En spennende, lærerik og ikke minst tråklete periode er over. Veien frem til målet har enkelte ganger virket uendelig lang, men nå er jeg endelig her. I den anledning er det flere personer jeg gjerne vil gi en stor takk til.

Først og fremst til de som gjorde denne oppgaven mulig. Til informantene fra Kunnskapsdepartementet som var svært imøtekommende og viste interesse for denne studien. Til lærerne som satt av tid til samtaler med meg. Deres engasjement for elever som strever på skolen er beundringsverdig. Takk for at dere delte deres erfaringer så åpenhjertig med meg.

Til min veileder Ingvill Rasmussen: The one and only. Hva skulle jeg gjort uten din enorme tålmodighet og forståelse? Jeg var rett og slett heldig som fikk deg som veileder. Takk for rolige svar på panikkpregede SOS- mailer og for alt du har lært meg. Jeg syns også det er på sin plass å takke lille Johanne på 4 år med kreative og bekymringsfrie innspill.

Til mine kjære venninner som krydrer hverdagen min med alle deres ulikheter. Takk for oppmuntring i krevende stunder, gode klemmer og et fantastisk engasjementet hele veien. Et godt eksempel er sykepleier Flis som gladelig diskuterer frafall i videregående skole med mennesker hun ikke kjenner. Det er tydelig at dette temaet har preget mye av samtalene våre i det siste.

Tilslutt vil jeg gjerne takke min store, lille familie. Til Pappa som var så begeistret for at jeg valgte å begynne på master, men som dessverre ikke fikk oppleve at jeg ble ferdig. Til Gussen og Håkon som alltid har tid til meg og en spesiell takk til min samboer Henrik: den evige optimist. Du har hatt en urokkelig tro på at ”dette ordner seg” noe som har vært fint å bli minnet på hver eneste dag. Jeg mener helt bestemt at alle fortjener en Henrik i sitt liv!

Til sist, men overhodet ikke minst: tusen takk kjære kjære Mamma, for en enorm hjelp med oppgaven og bekymringsfri kvalitetstid. Din støtte gjennom vanskelige og glade dager, både personlig og faglig, har vært uvurderlig.

Oslo, 2013

Ina Løkken Steimler

Innholdsfortegnelse

1	Introduksjon og bakgrunn for tema	2
1.1	Formålet med oppgaven og problemstilling.....	4
1.1.1	Oppgavens oppbygning.....	5
2	Ny GIV og følgeforskning.	7
2.1	Presentasjon av Ny GIV og Overgangsprosjektet.....	7
2.1.1	Overgangsprosjektet.....	8
2.1.2	Ny GIV- Oslo.....	9
2.2	Foreløpige rapporter om Ny GIV.....	10
2.2.1	Novarapport: Ny start med Ny GIV?.....	11
2.3	Hovedevalueringen av Overgangsprosjektet.	12
2.3.1	Nifu rapport: Intensivopplæringen i Ny GIV for 10.trinnselever våren 2012.....	12
2.3.2	SSB.....	14
2.3.3	Nordlandsforskning: Klasseromsobservasjoner av intensivopplæringen i Ny GIV. 14	
2.3.4	Uni Rokkan-senteret: Heftig begeistring - organisatorisk begrensning.....	15
2.3.5	Oppsummering. Hva kan de foreløpige rapportene fortelle oss?.....	16
3	Forskning på frafall i videregående opplæring og teoretiske perspektiver.....	18
3.1	Tidligere skoleprestasjoner	19
3.2	Differensiering	23
3.2.1	Pedagogisk og organisatorisk differensiering.....	23
3.3	Klasserommet.....	27
3.3.1	Organisering av klasserommet og rammefaktor	27
3.3.2	Lærer - elevrelasjon. Betydning for identifisering med skolen.	28
3.3.3	Oppsummering av kapittel 3:	29
4	Metode	30
4.1	Kvalitativ metode.....	30
4.2	Intervju	30
4.3	Valg av informanter.....	32
4.3.1	Veien frem for å finne informantene.....	33
4.4	Gjennomføring av intervjuene.....	33
4.5	Organisering og bearbeiding av innsamlede data	35

4.6	Fremstilling av intervjudata.....	36
4.6.1	Tematisk analyse og valg av teori.....	37
4.6.2	Om valg av teori knyttet til det empiriske materialet.....	39
4.7	Etiske betraktninger ved bruk av intervju som metode.....	40
4.8	Reliabilitet og validitet. Om troverdighet og sannhet.	41
5	Analyse av Kunnskapsdepartementets intensjoner med Ny GIV.	44
5.1	Hvordan kommer Kunnskapsdepartementets intensjoner for Ny GIV til uttrykk?	44
5.1.1	Bakgrunn for Ny GIV og hensikt.....	44
5.1.2	Skoleledelsens rolle.....	49
5.1.3	Differensiering.....	49
5.1.4	Metoder for å differensiere intensivopplæringen.....	51
5.1.5	Prosjektets slutt.....	53
5.2	Oppsummering av kapittel 5.....	54
6	Hvilke erfaringer har lærere med Overgangsprosjektet i praksis?.....	56
6.1	Differensiering.....	57
6.1.1	Utvelgelse basert på faglige prestasjoner.....	57
6.1.2	Antall Ny GIV- elever og timer.....	58
6.1.3	Intensivopplæring i egne grupper.....	60
6.1.4	Pedagogiske aktiviteter i gruppene.....	63
6.1.5	På bekostning av ordinær undervisning?.....	65
6.2	Lærerrollen.....	66
6.2.1	Relasjon lærer - elev.....	67
6.2.2	Støtte fra ledelsen.....	72
6.3	Tidlig innsats.....	75
6.3.1	"Jeg skulle ønske jeg kunne gjort mer for de nå".....	75
6.3.2	"Det er så urettferdig!".....	78
6.4	Oppsummering av kapittel 6.....	80
7	Når intensjon møter erfaring.....	81
7.1	Tidlig innsats. Ulikt ståsted.....	82
7.1.1	Tidsperspektivet.....	82
7.1.2	For eksamensfokusert.....	84
7.2	Differensiering.....	85
7.2.1	Pedagogisk vs organisatorisk.....	85
7.3	Lærerrollen.....	90

7.3.1	Ny GIV - kurs.....	91
7.3.2	Støtte fra ledelsen:.....	92
7.3.3	Lærer- elev relasjon. Med fokus på et trygt læringsmiljø.	93
7.3.4	Identifisering. I forhold til lærer.	94
7.3.1	Avsluttende refleksjoner.	96
7.4	Oppsummering og avslutning.....	96
	Litteraturliste.....	100
	Vedlegg 1 Godkjenning fra NSD.....	107
	Vedlegg 2: Informasjonskriv og Samtykkeerklæring.....	108
	Vedlegg 3: Intervjuguide til Kunnskapsdepartementet	110
	Vedlegg 4: Intervjuguide til lærere	113

1 Introduksjon og bakgrunn for tema

Frafall i videregående opplæring har vært mye diskutert i mange år. Statistisk Sentralbyrå viser at rundt 30 prosent av elevene ikke greier å gjennomføre og bestå videregående opplæring etter fem år (Statistisk sentralbyrå 2012). Bakgrunnen for at enkelte elever ikke greier eller orker å gjennomføre videregående opplæring synes å være sammensatt, og ulike årsaker har blitt forsket på. Både internasjonal og nasjonal forskning viser en klar sammenheng mellom tidligere skoleprestasjoner og hvordan eleven klarer seg i videregående opplæring. Elever som tidlig presterer dårlig på skolen vil ha større sannsynlighet for å falle fra enn elever som tidlig presterer bra (Rumberg 2011, Frøseth & Markussen 2009). Dette funnet står også sentralt i St.meld. nr. 22 (2010-2011) som heter ”motivasjon – mestring - muligheter”. I stortingsmeldingen står det at elevers motivasjon for skolearbeid er fallende med alder, og er lavest på tiende trinn. Nesten én av tre elever opplever at de ikke liker skolearbeidet særlig godt, og disse elevene mener de ikke ser verdien i det de skal lære (ibid). Faren ved dette er som Frøseth & Markussen (2009) påpeker: elever som ikke møter en skole de kan identifisere seg med eller engasjere seg i, har en økt sannsynlighet for å ta disse erfaringene med seg til videregående opplæring og fortsette i negative sirkler.

For å øke gjennomføringen i videregående skole ble Ny GIV lansert i 2010. Ny GIV er et politisk initiert tiltak av den rødgrønne regjeringen (Ap, SV og Sp 2005-2013). Fokuset i Ny GIV er rettet mot tidlig innsats, og en rekke temaer er identifisert som forbedringsområder for å øke gjennomføringen. Ny GIV er et treårig prosjekt som skal knytte fylkeskommuner og kommuner tettere sammen i arbeidet med å følge opp elever som allerede har droppet ut av videregående skole. I tillegg skal det fungere som en bro mellom ungdoms- og videregående skole (Ny GIV 2013).

Ett av tiltakene innenfor Ny GIV er *Overgangsprosjektet*. I Overgangsprosjektet fokuseres det på tidlig innsats. I den forbindelse skal 10 prosent av de svakest faglig presterende elevene i kommunen, få tilbud om intensivopplæring i grunnleggende fag (ibid). Denne intensivopplæringen skal foregå i siste halvdel av tiende klasse på ungdomsskolen. Målet med intensivopplæringen er å tette faglige hull slik elevene står bedre rustet til den videregående skoles hverdag. To lærere ved hver skole skal bli valgt ut til å bli ”Ny GIV-lærer”. I forkant av intensivopplæringen blir de sendt på kurs i regi av

Kunnskapsdepartementet. På kursene står praktiske undervisningsmetoder sentralt for å gi elevene en annerledes undervisning enn tidligere (ibid).

I denne oppgaven vil jeg gjennom intervjuer med tre lærere undersøke hvordan de har erfart Ny GIV generelt og Overgangsprosjektet spesielt underveis. I stedet for kun å basere presentasjonen av Ny GIV på en dokumentanalyse, fikk jeg anledning til å intervjuer to sentrale representanter fra Kunnskapsdepartementet som jobber tett med Ny GIV. Ambisjonene og målsettingene med prosjektet slik de kommer til uttrykk i intervjuene med departementet, vil bli diskutert opp mot læreres erfaring. Dette vil gi meg en muntlig refleksjon knyttet til Ny GIV underveis i prosjektperioden.

Disse to informantgruppene uttaler seg fra et ulikt ståsted og posisjon. Det snakkes om intensjoner og erfaringer knyttet til Ny GIV. I den anledning har jeg latt meg inspirere av Goodlads (1979) skille på oppfatninger av læreplan i forhold til det intenderte og det erfarte. Dette er et sentralt skille i "Curriculum inquiry" (1979). Her fremheves det at læreplan kan forstås på ulike nivåer, som for eksempel intensjonen med en læreplan og erfaringer gjort i en læreplan. Dette skillet har vært mye brukt i studier av hvilken betydning læreplanen og reformer initiert fra utdanningsmyndigheter har for skolens praksis, og enkelte ganger finner man med denne analytiske inngangen at praksis ikke nødvendigvis alltid samsvarer med intensjonene. Selv om denne oppgaven ikke er en læreplananalyse, fordi Ny GIV ikke er en læreplan, men et tiltak for å øke gjennomføringen i videregående opplæring, kan man trekke paralleller til Ny GIV og Overgangsprosjektet. De som gjennomfører prosjektet i praksis, dvs. lærerne, blir viktige stemmer i vurderingen av et prosjekt som Ny GIV og deres erfaring bør tas med i betraktning når man vurderer ulike tiltak for å hjelpe elever som strever.

1.1 Formålet med oppgaven og problemstilling.

Lærerens praksiserfaring danner et viktig grunnlag for å få en mer nyansert forståelse av forholdet mellom intensjoner fra departementets side og virkeligheten i skolen. Derfor har det konkrete målet med denne oppgaven vært å bidra med en diskusjon om ulike oppfatninger av Ny GIV. Bidraget består i å diskutere dette opp mot andre relevante studier. Dette er ikke en studie hvor jeg ser hvorvidt lærerne følger departementets intensjoner, men heller en diskusjon av sentrale aktørers opplevelse av et slikt tiltak fra ulike perspektiver og ståsted.

For å kunne danne et bilde av skillet mellom intensjoner og erfaringer fikk jeg anledning til å intervju representanter fra Kunnskapsdepartementet som jobber tett med Ny GIV og lærere fra ulike ungdomsskoler i Oslo. Analyser av erfaringer med Ny GIV fra en intensjonsside og en virkelighetsside er kjernen i denne oppgaven. Derfor har problemstillingen blitt som følger:

- **Hvordan samsvarer intensjoner og erfaringer knyttet til Overgangsprosjektet i Ny GIV?**

Jeg vil med denne oppgaven forsøke å belyse problemstillingen ved hjelp av følgende forskningsspørsmål:

- Hvordan kommer Kunnskapsdepartementets intensjoner for Ny GIV til uttrykk?
- Hvilke erfaringer har lærere med Overgangsprosjektet i praksis?

Disse forskningsspørsmålene vil hjelpe meg på veien mot å besvare oppgavens problemstilling på en adekvat måte. Spørsmålene gir rom for diskusjon av hva som skjer når intensjoner møter den virkelige hverdagen.

1.1.1 Oppgavens oppbygning

Kapittel 1 Introduksjonskapittel: Dette kapitlet gir en introduksjon til oppgaven og bakgrunn for valg av tema.

Kapittel 2 Ny GIV og følgeforskning: Kapitlet redegjør for hva Ny GIV er med vekt på Overgangsprosjektet som fokus for denne oppgaven. Her vil også målene for Oslo kommune bli presentert. I tillegg vil det være en redegjørelse av den foreløpige rapporteringen knyttet til Overgangsprosjektet.

Kapittel 3 Forskning på frafall i videregående og teoretiske perspektiver: Dette kapitlet består av aktuell forskning på tidligere skoleprestasjoner knyttet til frafall i videregående opplæring og teoretiske perspektiver for denne studien.

Kapittel 4 Metodekapittel: Her presenterer jeg valg av metode for denne oppgaven og begrunnelse for valg av teori. Her vil også fremgangsmåte bli presentert.

Kapittel 5 Analysekapittel: Her blir intervjuene med representanter fra Kunnskapsdepartementet presentert. Analysen baserer seg på et intervju med to representanter fra Kunnskapsdepartementet som ble intervjuet sammen. Denne delen av analysen søker svar på det første forskningsspørsmålet mitt.

Kapittel 6 Analysekapittel: Her presenteres intervjuene med lærerne fra ulike ungdomsskoler. De belyser erfaringer i forhold til arbeidet med Ny GIV i praksis. Analysen baserer seg på intervju med tre lærere fra forskjellige ungdomsskoler i Groruddalen. Denne delen av analysen søker svar på det andre forskningsspørsmålet mitt.

Kapittel 7 Analyse og drøftingskapittel: Dette er en diskusjon som omhandler spennet mellom intensjonen *om* Ny GIV og virkeligheten *med* Ny GIV i skolen. I kapittel 7 vil jeg komme tilbake til problemstillingen for studien og drøfte funn i forhold til intensjoner og erfaringer med foreliggende rapporteringer, forskning og teori. Jeg avslutter kapitlet med oppsummering og avrunding.

2 Ny GIV og følgeforskning.

I dette kapittelet vil jeg presentere innholdet i den nasjonale satsingen i Ny GIV. Som avslutning på dette kapittelet vil jeg presentere foreløpig forskning knyttet til Ny GIV. Forskningen knyttet til prosjektet pågår fortsatt og vil avsluttes og publiseres i slutten av 2013 på samme tid som Ny GIV avsluttes. Grunnen til at jeg velger å presentere de foreløpige forskningsrapportene når de enda ikke er avsluttet er fordi samtlige har publisert underveisvurderinger som kan gi indikasjoner på hvordan prosjektet fungerer i praksis. Dette vil være relevant for denne studien til sammenligning av ulike funn. Det er viktig å understreke at rapportene ikke bærer noe form for konkluderende preg enda, og vil derfor ikke ta stor plass i oppgaven.

2.1 Presentasjon av Ny GIV og Overgangsprosjektet.

Ny GIV er et samlebegrep for tre prosjekter som til sammen utgjør en nasjonal satsing for å øke gjennomføring i videregående opplæring. Det er et treårig prosjekt som skal knytte fylkeskommuner og kommuner tettere sammen i arbeidet med å følge opp elever som allerede har falt fra i den videregående skolen, og skal også fungere som en bro mellom ungdoms- og videregående skole (Ny GIV 2013). Nasjonale og lokale tiltak er iverksatt i regi av Ny GIV og inngår i de forskjellige prosjektene som Ny GIV består av (ibid).

Prosjektene som inngår i Ny GIV er: Gjennomføringsbarometeret, Oppfølgingsprosjektet og Overgangsprosjektet (ibid). *Gjennomføringsbarometeret* er statistikkprosjektet i Ny GIV (Gjennomføringsbarometeret 2013). Hensikten er å kunne presentere et felles statistikkgrunnlag for vurdering av måloppnåelse i Ny GIV. Statistikken omfatter primært de to andre prosjektene i Ny GIV, henholdsvis *Oppfølgingsprosjektet* og *Overgangsprosjektet*. Gjennomføringsbarometeret skal produsere relevant styringsinformasjon når det gjelder tiltak på nasjonalt og lokalt nivå i forhold til gjennomføring av videregående opplæring (Gjennomføringsbarometeret 03.2013). Denne informasjonen skal også skoler lokalt få anledning til å bruke videre i deres kvalitetsutviklingsarbeid (ibid).

Hensikten med *Oppfølgingsprosjektet* er å ta tak i problematikken knyttet til elevers bruk av offentlige stønader på grunn av manglende gjennomføring i videregående skole og manglende arbeid som en konsekvens av det (Oppfølgingsprosjektet 2013). Prosjektet søker å få på plass et tettere og bedre samarbeid mellom den fylkeskommunale oppfølgingstjenesten og NAV for å få til et mer strukturert og målrettet system for ungdom som over tid har vært ute av skole og arbeidsliv (ibid). Målet med dette er å motivere elever til å komme tilbake til videregående skole eller å få de inn i en arbeidsplass. Oppfølgingsprosjektet og Gjennomføringsbarometeret er to av tre prosjekter knyttet til Ny GIV. Denne studiens fokus er Overgangsprosjektet.

2.1.1 Overgangsprosjektet

Hensikten med Overgangsprosjektet er å ta tak i relevansen mellom ungdoms- og videregående skole (Overgangsprosjektet 2013). Målet er å opprette et systematisk tilbud om tett oppfølging av svakt faglig presterende elever i ungdoms- og videregående skole som kan stå i faresonen for ikke å mestre videregående opplæring (ibid). Overgangsprosjektets hensikt er tidlig innsats, hvor ti prosent av de faglig svakest presterende elevene i kommunen skal tilbys intensivopplæring i siste semester på ungdomsskolen (ibid). Målet med dette er å styrke deres grunnleggende faglige ferdigheter. Når de deltakende elevene er ferdige på ungdomsskolen skal de følges over og inn i videregående skole. Tilbudet skal tilpasses elevens nivå, og det er frivillig for eleven å delta i prosjektet (ibid).

Alle landets ungdoms- og videregående skoler som deltar i Ny GIV tilbys å sende to lærere på et nasjonalt skoleringskurs i forkant av prosjektstart på den enkelte skole (Lærerskolering 2013). Kursene kan sees på som en form for kompetanseheving hos lærere hvor alternative undervisningsaktiviteter skal innlæres. Disse kursene handler om klasseledelse og hvordan de kan bruke intensivopplæringen for å gjøre faget mer forståelig og praktisk rettet for elever som ligger faglig bak. Kursene settes sammen av de nasjonale sentrene for lesing, skriving og matematikk (ibid). Kurset strekkes over seks dager, hvorav fem arrangeres sentralt av Utdanningsdirektoratet - da i samarbeid med de nasjonale sentrene. Den sjettede dagen arrangeres av den enkeltes fylkeskommune (ibid). Dette er en kompetanseutvikling for gjeldende lærere som skal gi opplæring i grunnleggende basisferdigheter til Ny GIV-elevne

(ibid). Læreren skal fungere som en brobygger til utvikling av interesse og motivasjon hos elevene som ligger faglig svakt.

2.1.2 Ny GIV- Oslo.

Fylkeskommuner og kommuner står selv fritt i utformingen av organiseringen og implementeringen av prosjektet lokalt. I dette kapittelet vil jeg gi en nærmere beskrivelse av Ny GIV i Oslo fordi samtlige av informantene i denne studien jobber på skoler i Oslo. Det er lite offentlig materiale som beskriver Oslo sin deltakelse, derfor presenterer jeg informasjon basert på et brev sendt ut til Oslo - skolene angående Ny GIV. Dette var det eneste tilgjengelige på Utdanningsetaten sine nettsider (i skrivende stund) formulert av Astri Søgne og Elin Reite, henholdsvis direktør og avdelingsdirektør i etaten.

Etter at Kunnskapsdepartementet inviterte landets fylkeskommuner til å delta i Ny GIV høsten 2010 takket Oslo kommune tidlig ja til å delta. Fokuset for Oslo kommune er forsterket opplæring i tiende trinn og bedret kommunikasjon mellom de ulike utdanningsnivåene (Søgne & Reite 2011). Målet med Oslo sin deltakelse er blant annet å bedre elevenes faglige resultater ved avslutning av ungdomsskolen og dermed styrke deres forutsetning for å kunne fullføre videregående opplæring (ibid).

De elevene i Oslo kommune som skal få tilbud om forsterket og intensivert opplæring er de som får karakter under 3 i norsk og/eller matematikk etter halvårsvurderingen vårsemesteret i niende trinn. De skal få tilbud om intensivundervisning i egne grupper eller som forsterket opplæring innenfor det ordinære klasserommet (ibid).

Hovedutfordringene for Oslo-skolen er at det tilsynelatende er store forskjeller i resultatene mellom skoler, og mellom klasser på samme skole (ibid) I tillegg vises det til at det er en stor andel av elevene som ikke mottar en systematisk tilbakemelding i ulike fag, og ikke minst faglig oppfølging. Det pekes også på at det er mange skoler som har en altfor svak resultatutvikling når det gjelder basisfag og generelle grunnleggende ferdigheter hos elevene. Dette kan antas å bli en utfordring når elevene skal begynne på den videregående skole (ibid).

Hver enkelt elev som deltar i prosjektet i Oslo skal få en individuell plan for den forsterkede undervisningen. Kunnskapsdepartementet har åpnet for at den intensiverte opplæringen elevene skal få, tilsvarer 8-10 timer per uke (ibid) i løpet av vårsemesteret det siste året på ungdomsskolen. Kunnskapsdepartementet legger opp til at den enkelte skole skal tilrettelegge intensivundervisningen ut ifra hva som er mest gunstig for deres elever så lenge det er innenfor Overgangsprosjektets rammer.

Krav til oppfølging av den enkelte deltakende elev står sterkt innenfor Oslos utforming av Overgangsprosjektet. Denne oppfølgingen innebærer en oppstartsamtale hvor innholdet i den individuelle planen skal gjennomgås og drøftes med eleven og eventuelt foresatte (Utdanningsetaten 2013). En underveissamtale skal gjennomføres for å kunne foreta en vurdering av elevenes progresjon i forhold til målene som har blitt satt i den individuelle planen. Fordelen med slike underveissamtaler er at det åpner for å kunne foreta eventuelle justeringer i planen og nærmere tilpasning avhengig av elevens progresjon (ibid). På slutten av prosjektforløpet skal det foregå en avsluttende elevsamtale som finner sted ved slutten av tiende trinn. Formålet med denne siste samtalen er å evaluere undervisningen og videreformidle relevant informasjon om eleven til den mottagende videregående skole (ibid).

2.2 Foreløpige rapporter om Ny GIV

Denne delen av oppgaven vil redegjøre for sentrale rapporteringer for Ny GIV. Samtlige av rapportene som foreligger er underveissrapporter, da prosjektperioden for Ny GIV ennå ikke er avsluttet. Rapportene jeg viser til baseres på analyser av Ny GIV, og disse vil bli viktige bidrag til drøftingskapittelet i denne oppgaven.

Siden de foreløpige vurderingene av Ny GIV ikke kan konkludere med noe da prosjektet ennå ikke er avsluttet, vil det kun bli viet kort plass til en overordnet presentasjon av de ulike rapportene som eksisterer og de viktigste funnene forskningen foreløpig viser. En hovedevaluering av Overgangsprosjektet har blitt utlyst fra Kunnskapsdepartementet, og den forskningsbaserte evalueringen av Overgangsprosjektet inneholder fire ulike delprosjekter, henholdsvis fra Nifu, SSB, Nordlandsforskning og Uni Rokkansenteret. Disse ulike rapportene skal kartlegge i hvilken grad intensivopplæringen kan føre til bedret motivasjon for opplæring hos deltakende elev, lese-, skrive- og regneferdigheter og gjennomføring av

videregående opplæring, da med blick på hvordan mulige endringer kan forklares (Evaluering av Overgangsprosjektet 2013).

Den første foreløpige evalueringen kom fra Nova og het «Ny Start med Ny GIV». Denne rapporten ble publisert i november 2011. Nova sin hovedoppgave for evalueringen var å kartlegge hvordan intensivopplæringen ble gjennomført skoleåret 2010-2011. Dette var den første foreløpige rapporten som ble publisert. Jeg starter derfor i den enden.

2.2.1 Novarapport: Ny start med Ny GIV?

”Ny Start med Ny Giv” er den første underveisrapporteringen til Ny GIV. Novarapporten ble presentert høsten 2011 og består av undersøkelser gjort skoleåret 2010-2011. Novarapporten bygger blant annet på en omfattende spørreundersøkelse som gikk ut til elever, lærere og rektorer ved flere skoler som var med det første skoleåret Overgangsprosjektet ble satt i verk. Deres oppdrag var å gjennomføre en kartlegging og analyse av hvordan intensivopplæringen ble gjennomført.

Denne rapporten preges av at den ble foretatt over svært kort tid, og i tillegg ble undersøkelsene gjort i en tidsperiode som beskrives som hektisk for de ulike skolene (Sletten m.fl 2011). Det er anslagsvis 60 prosent av Ny GIV- elevene som deltok i undersøkelsen, og 67 prosent av Ny GIV-lærere deltok også i undersøkelsen. Nova har også inkludert lærere som har Ny GIV-elever i deres klasse, men som selv ikke er Ny GIV-lærer. Det er ca. 44 prosent av disse lærerne som deltok i undersøkelsen. Formålet med denne evalueringen var å kunne gi en foreløpig beskrivelse av sentrale aktørers erfaring med tiltaket og hvordan tiltaket har vært organisert på de ulike skolene (ibid). I tillegg søker dette prosjektet å etablere et register over deltakende elever (ibid).

Den foreløpige rapporten indikerer at utvelgelse av elevene ble basert på elevenes faglige prestasjoner etter første termin i tiende klasse, og på bakgrunn av anbefalinger av klasselærere. Når det gjelder deltakende elever, var det i snitt 10 elever som deltok i intensivopplæringen per skole (Sletten m.fl 2011). Antall elever som deltok i intensivopplæringen ble større enn ti-prosentsgrensen Kunnskapsdepartementet hadde foreslått. Samtidig peker rapporten på at kun 40 prosent av elevene som deltok i prosjektet

hadde et karaktersnitt som tilsvarte de ti prosent svakeste elevene i kommunen (Sletten m. fl. 2011). Hvorfor de velger å poengtere dette er tilsynelatende for å gi et bilde av hvilke elever som faktisk deltok i intensivopplæringen. Vi kan forstå det som at en del av elevene som befant seg karaktermessig innenfor målgruppen *ikke* ble med i opplæringen, og at elever som lå hakket høyere ble inkludert (ibid). Sletten m.fl. (2011) peker på at dette må sees i sammenheng med at deltakelsen var frivillig og at de ulike fylkene selv hadde bestemt premissene for utvelgelsen av deltakende elever.

Når det gjelder elevenes fremgang i de ulike fagene de fikk intensivopplæring i, hadde elevene i løpet av det siste halvåret i tiende trinn en gjennomsnittlig karakterfremgang på 0.10 poeng i åtte fag (ibid). I henhold til Sletten m.fl. (2011) er denne fremgangen lavere hos elever som har tilsvarende karakter og som *ikke* får intensivopplæring. Samlet sett har elever fra skoler som ikke deltok i undersøkelsen hatt en større karakterfremgang enn Ny GIV-skolene. Men Sletten m.fl. (2011) påpeker at resultatene er mer nyansert når man ser på enkelttilfeller, og understreker at Ny Giv-elever hadde større fremgang i matematikk enn tilsvarende elevgrupper på skoler som ikke var med i Ny GIV (ibid). I norskfaget har det ikke fremkommet noen forskjell.

Det fremkommer i tillegg at læreres forventning til prosjektet har tilsynelatende vært høye i forkant. Flertallet av lærere hevder at tiltaket har fungert positivt på den enkeltes skole (ibid). Samtidig mente flertallet av lærerne at tiltaket kom for sent i skoleløpet, og enkelte hevdet at man måtte starte med tidligere intervensjon fremfor brannslukking (ibid).

2.3 Hovedevalueringen av Overgangsprosjektet.

2.3.1 Nifu rapport: Intensivopplæringen i Ny GIV for 10.trinnselever våren 2012.

Nifu sin oppgave med rapporten er å gjennomføre en kartlegging av deltakelse, organisering og opplevelse innenfor Overgangsprosjektet våren 2012 og 2013 (Holen & Lødding 2012). Sammendraget fra Nifu-rapporten er basert på den foreløpige rapporteringen knyttet til denne undersøkelsen. Resultater fra Nifu sitt prosjekt vil bli formidlet i to ulike rapporter, hvor den første delen omhandler aktivitetene i 2012. Denne rapporten bygger på registerdata om elever

som deltok i intensivopplæringen og surveydata i form av spørreundersøkelse som gikk ut til skoleledere, lærere, elever og prosjektledere om ordningen. Totalt sett deltok 131 skoleledere i undersøkelsen, samt 167 Ny GIV-lærere og 666 elever (ibid).

Den foreløpige rapporten indikerer at det ikke alltid er de svakest presterende elevene som blir inkludert i prosjektet i tråd med intensjonene fra Kunnskapsdepartementet. Samtidig understrekes det at det har forekommet en noe strengere utvelgelse enn de foregående årene. I motsetning til Nova, som rapporterte at kun 40 prosent av elevene i Ny Giv som var i målgruppen, finner Nifurapporten at andelen har økt med 8 prosent (ibid). Samtidig ble det oppdaget at det var mange elever som deltok i intensivopplæringen som lå ett hakk høyere enn elevene i målgruppen til Ny GIV (ibid). Det understrekes at det i svært mange tilfeller var elevens potensiale for egenutvikling som lå til grunn for utvelgelsen av Ny GIV elever. I henhold til Holen & Lødding (2012) var det gjennomsnittlige antall deltakende elever betydelig høyere i Oslo enn i resten av landet. De viser til gjennomsnittlig 23,1 deltakende elever pr. skole i Oslo.

Karakterutviklingen til Ny Giv elevene som deltok i undersøkelsen viste en positiv retning hvis elevene hadde karakterene 1 eller 2. For de elevene som hadde høyere karakterer enn dette, vises det til en noe negativ karakterutvikling (ibid). Undersøkelsen viser at mange av lærerne opplevde det som vanskelig å tilrettelegge undervisningen innenfor den normale timeplanen, og på så måte konkurrere med andre fag (ibid). Samtidig nevner Holen & Lødding (2012) at lærerne vektla gode mestringsopplevelser og bedre selfølelse hos elevene. Mange benyttet seg av elevenes interesse som utgangspunkt for undervisningen (ibid).

Et av suksesskriteriene som ble fremhevet i rapporten, var at majoriteten av lærerne benyttet seg av muligheten til å ta elevene ut i egne grupper, og ble dermed gitt mulighet til bedre tid med elevene (ibid). Et annet funn var at enkelte opplevde at tiltaket ble satt i gang for sent; at det var ugunstig at intensivopplæringen skulle foregå på vårsemesteret. Dette ble blant annet begrunnet med de mange viktige prøvene som elevene måtte igjennom etter påske og som førte til at enkelte elever ikke møtte opp til intensivopplæringen. Dette var enkelte elever enige i (ibid). Som en konsekvens av dette, uteble noen av elevene fra intensivopplæringen. Tilbakemeldingene fra lærerne viste også at det var for dårlig planlegging fra ledelsen sin side. Rapporten belyser tilbakemeldinger på at samarbeidet med ledelsen ved skolen om timeplanen var viktig for å få tiltaket til å fungere optimalt (ibid).

2.3.2 SSB

En foreløpig rapport fra SSB vil først bli publisert i slutten av 2013 med en endelig sluttrapport i 2017. Derfor vil det ikke bli presentert noen foreløpige funn i denne oppgaven. Oppdraget til SSB er å belyse om prosjektet har hatt en positiv eller negativ påvirkning på gjennomføringen i videregående skole. SSB/ forskningsavdelingen har som mål å undersøke den kausale effekten av deltakelse i intensivopplæringen knyttet til motivasjon for opplæring og grunnleggende ferdigheter. En gjennomføring av prosjektet i videregående opplæring skal også belyses i sluttrapporten (Kirkebøen, L. m.fl 2012).

2.3.3 Nordlandsforskning: Klasseromsobservasjoner av intensivopplæringen i Ny GIV.

Oppdraget til Nordlandsforskningen er å gjennomføre klasseromsobservasjoner av hvordan intensivopplæringen organiseres og gjennomføres. Målet med denne undersøkelsen er å gi en forskningsbasert analyse av selve kvaliteten på opplæringen, gjort gjennom observasjon og noe data fra intervjuer. I tillegg er hensikten med rapporten å gi et bilde av hvordan man gjennomfører en intensivopplæring i ulike skoler. Underveisrapporten som det her refereres til ble publisert i 2012, og sluttrapporten vil foreligge i slutten av 2013.

I denne undersøkelsen omfatter datamaterialet videoopptak av til sammen 63 undervisningsøkter fra 18 ulike enheter. 29 lærere er inkludert i undersøkelsen. Enkelte av dataene fra lærerintervjuer ble brukt som supplerende informasjon til analysen av videoene, samtidig som det ble foretatt elev-intervju for å belyse elevenes perspektiver på selve opplæringstilbudet (Hodgson m.fl 2012). Det konkrete målet for denne undersøkelsen er å forstå og evaluere tilbudet som elevene får (ibid). Selve forskningsprosjektet strekker seg over to år.

Den foreløpige rapporten indikerer at intensivundervisningen i all hovedsak handlet om læreren sin relasjon til elevene. Det vises til at intensivundervisningen de fleste steder ble preget av den klassiske læringssituasjonen hvor læreren formidler for elevene, og at arbeid alene eller med andre forekom sjeldnere (ibid). Rapporten peker på at lærerboken hadde en

mindre fremtredende rolle (ibid). Forskernes kvalitative opplevelse av intensivundervisningen var at elevene følte seg trygge i de mindre gruppene og at læringsmiljøet innad i gruppen virket som et trygt sted å være (ibid). Samtidig reises det spørsmål om hvorvidt undervisningen bevegde seg i grenseland mellom ordinær undervisning og spesialundervisning. Forskerne peker også på at deres kvalitative opplevelse av selve undervisningen var at enkelte av lærerne holdt et høyt tempo og at differensiering av innhold og oppgaver ikke var så mye til stede (ibid). De opplevde også at intensivopplæringen bar preg av å være forberedelser til store prøver, hvor undervisningen fokuserte på mange forskjellige områder innenfor faget. Samtidig fremkom det at lærerne i denne undersøkelsen fokuserte på motivasjonsmessige forhold knyttet til eleven (ibid).

Hovedandelen av elevene opplevde intensivopplæringen som et bra tiltak. Samtidig nevnte enkelte av elevene at noen av de praktiske aktivitetene nødvendigvis ikke hørte hjemme i deres alderstrinn, og de så dermed ikke verdien av dette (ibid). Det nevnes også at en tredjedel av elevene som ble intervjuet, forlot klasserommet etter Ny GIV timene uten å føle at de hadde lært noe (ibid).

2.3.4 Uni Rokkan-senteret: Heflig begeistring - organisatorisk begrensning.

Uni Rokkansenteret har fått i oppgave å analysere selve implementeringen av prosjektet, da i forhold til konsekvenser for skolen og eventuelle faktorer som fremmer og hemmer en optimal implementering av intensivopplæringen. Underveisrapporten ble publisert i 2012, og sluttrapporten vil publiseres i 2013 (Helgøy & Homme 2012). Denne rapporten baseres på skriftlige dokumenter, semistrukturerte intervjuer og data fra Nifu sin spørreundersøkelse som var rettet mot skoleledere og lærere på ungdomstrinnet. Delrapporten som her henvises til baseres på en systematisk kartlegging av intensivopplæringens konsekvenser for skolen, da igjennom kvalitative casestudier ved 12 skoler (ibid). Disse tolv skolene representerer ulike skoler som var med fra første fase i Ny GIV. Seks av skolene er ungdomsskoler og de resterende seks er videregående skoler som har mottatt Ny GIV-elever fra ungdomsskoler (ibid).

Den foreløpige rapporten peker på ulikeheter i utførelse av Overgangsprosjektet henholdsvis på ungdomsskole og videregående skole. Ungdomsskole hadde tilsynelatende en mer konkret policy design i forhold til utførelse og oppfølging av disse elevene og kriteriene som lå bak for utvelgelse. Som rapporten presiserte lå tyngdepunktet for Overgangsprosjektet i å forberede elever til den videregående skoles hverdag (ibid). Det vises til at intensivopplæringen fremmet gode relasjoner mellom lærer og elev i ungdomsskolen, men det understrekes at i videregående skole var det lagt mindre organisatorisk til rette, noe som kunne føre til vage forståelser av hvordan implementeringen av prosjektet skulle foregå (ibid).

Videre funn i rapporten viser at tiltaket kunne oppfattes som en form for brudd med den norske fellesskolen, siden den åpner for differensiering etter faglig nivå. Samtidig understrekes det at aktørene nødvendigvis ikke opplevde tiltaket som videre konfliktfullt (ibid). I forhold til intervjuundersøkelsen vises det til en relativ lav kompetansespredning innad i skolen, og overføring av Ny GIV metodikken innenfor den ordinære klasseromsrammen syns å fungere i liten grad. I henhold til analysen i denne rapporten avdekker den to hovedfunn: at intensivopplæringen iverksettes programmessig i ungdomsskolen, men at oppfølgingen av Ny GIV-elevne er svakere i videregående skole. Det andre punktet som står som det viktigste er at kompetansespredning av Ny GIV-metodikken i liten grad er gjennomført på skolenivå. Rapporten peker på at ungdomsskolene har en forholdsvis ensartet måte å organisere Ny GIV på i form av differensie undervisning i egne grupper.

2.3.5 Oppsummering. Hva kan de foreløpige rapportene fortelle oss?

- Det er ikke nødvendigvis bare elever i målgruppen som blir valgt ut til å delta.
- I mange tilfeller legges potensiale og motivasjon til grunn for utvelgelse.
- Positiv retning for elever med karakter 1 og 2, men negativ utvikling for elever med høyere karakterer som blir invitert med på å delta i intensivopplæringen.
- Vanskelig for lærere å tilrettelegge intensivopplæringen innenfor den normale timeplanen
- De fleste elever blir tatt ut i egne grupper.
- De egne gruppene oppleves som trygge med et godt læringsmiljø.

- Tiltaket kommer for sent; ugunstig å ha intensivopplæring i siste del av tiende klasse.
- God lærer-elev relasjon med fokus på elevenes motivasjonsmessige forhold.
- Elever liker tiltaket, men enkelte hevder at aktivitetene kan bli for barnlige for deres trinn.
- Tydelige tiltak i ungdomskolen, mindre konkrete i videregående skole.

3 Forskning på frafall i videregående opplæring og teoretiske perspektiver.

Frafall i videregående opplæring er et stort og mye omtalt tema. Årsaken til at elever ikke greier eller orker å gjennomføre videregående opplæring synes å være sammensatt og variert. Frafall omtales som et komplekst fenomen med flere ulike årsaker, som spenner seg fra individ til system (Rumberg 2011). Frafall er derfor ikke en betegnelse på kun *ett* problem med *èn* løsning; det er mange årsaker og forklaringer som ligger bak (Hernes 2010). Markussen & Frøseth (2009) peker på elevens bakgrunn, tidligere skoleprestasjoner, faglig og sosialt engasjement og identifikasjon som noen bakgrunnsvariabler. Dette underbygger blant annet Rumberg 2011, Wollscheid 2010 og Hernes 2010. Wollscheid (2010) viser til internasjonale og nasjonale studier som har forsøkt å identifisere ulike årsaker knyttet til frafall. Oppsummert har norsk forskning påvist at de systematiske forskjellene knyttet opp til hvor mange som faller fra i videregående handler om ulike aspekter som blant annet skoleprestasjoner fra grunnskolen, kjønn, foreldres utdanning og minoritetsspråklig bakgrunn (ibid).

I dette kapitlet vil jeg presentere forskning på frafall i videregående som ser på overgangen og sammenhengen mellom ungdomsskole og videregående som en forklaringsfaktor i forhold til frafall i videregående opplæring. Hovedfokuset er basert på norsk forskning, med unntak av Rumberg (2011). Årsaken til at det kun fokuseres på den konkrete forklaringsfaktoren i denne oppgaven, er at det blir for omfattende å gjennomgå alle de ulike aspektene og årsakene til frafall i videregående opplæring. Dette virker mest hensiktsmessig, da denne oppgaven handler om intensjonene og erfaringene til et prosjekt som søker å knytte ungdoms- og videregående skole tettere sammen og løfte elever som ligger faglig lavt allerede på ungdomsskolen.

Elever som har hull i enkelte fag må gis anledning til å hente seg inn igjen, og læreren har ansvaret for at undervisningen er meningsdannende for hver enkelt elev ved å differensiere og tilpasse undervisningen. På bakgrunn av det formelle oppsettet til Overgangsprosjektet og hva som fremkom i det empiriske datamaterialet, har jeg valgt å vektlegge Øzerk (2011) sin beskrivelse av ulike måter å differensiere undervisningen på for å belyse at det er flere måter

dette kan gjøres, både forsvarlig og ikke-forsvarlig i henhold til opplæringsloven. Den andre grunnen til at jeg har valgt å vektlegge dette, er på bakgrunn av at Overgangsprosjektet åpner for at lærere på ungdomsskoler kan søke om fritak fra Opplæringsloven § 8-2 for å kunne ta elever ut av undervisningen basert på faglig nivå og gi de intensivopplæring i egne grupper.

I tillegg til dette vil jeg presentere ulike temaer som kan gjøres relevant for Overgangsprosjektet, med henblikk til det empiriske datamaterialet. Jeg har valgt å fokusere på klasserommet og om det å ha mindre elever i en gruppe er fruktbart, som Overgangsprosjektet åpner for at man kan gjøre. Basert på samtalene i intervjuene har jeg også valgt å vektlegge lærer- /elevrelasjon og betydningen av elevens identifisering med skolen.

3.1 Tidligere skoleprestasjoner

Gudmund Hernes publiserte i 2010 en Fafo-rapport som heter ”Gull av gråstein. Tiltak for å redusere frafall i videregående opplæring”. Rapporten bygger primært på norske studier og offentlige utenlandske dokumenter om temaet, og i tillegg er det utført intervjuer med ulike aktører som har erfaring fra skoleverket. Rapporten handler om forklaringer på frafall i videregående og hva slags tiltak som har virket, og kan virke, for å redusere frafall i videregående (Hernes 2010).

I rapporten understreker Hernes (2010) at noe av hovedproblemene for videregående opplæring er at mange elever kommer fra grunnskolen med manglende grunnleggende ferdigheter. Erfaringer, ferdigheter og ikke minst vaner fra ungdomsskolen kan gi sterke føringer på hvordan videregående skole blir for den enkelte elev, og avgangskarakteren i grunnskolen kan være en indikator på gjennomføringen i videregående opplæring (Hernes 2010). Han hevder at hvis man skal motvirke frafall i videregående opplæring, så må man ta tak allerede i grunnskolen fordi alle overganger er kritiske for elever. Dette innebærer da overgang fra barneskole til ungdomsskole, ungdomsskole til videregående og ferier. Hernes påpeker at de viktigste intervensjonene for å motvirke frafall er de som kan gjøres med skolene og i skolene, og hevder at det kreves en bred innsats på alle nivåer i skolen (ibid).

Videre trekker Hernes frem Bergensundersøkelsen gjort av Hans- Jørgen Gjessing. Her peker han på funn som viser at elever som var svake vil fungere best i klasser som gir god løft, og understreker viktigheten av å tilhøre en ordinær klasse for forutsigbarhet og sosialt felleskap (ibid). Han hevder at læreren er elevenes viktigste virkemiddel for tilpasset undervisning. I motsetning til ”ordinære klasser” hevder han videre at hvis elever plasseres egne små grupper, så kan det oppstå motsatte mekanismer (ibid). Dette betyr at hvis det faglige nivået i den lille gruppen er lavt, så setter det også den faglige standarden for klassen - med lave forventninger og lite press fra læreren sin side. Som en avrundning av Hernes sin rapport hevder han at et av de viktigste tiltakene man kan gjøre for å forebygge frafall ved senere skoleløp er at det settes inn en betydelig innsats mot grunnskolen, og da ikke bare ungdomsskolen, men i alle trinn. Dette gjelder oppfølging av at elever skal nå sine mål og rette en særlig innsats mot elever som har ”hullfag”- slik at de får anledning til å hente seg inn igjen på før det går for langt (ibid).

I likhet med Hernes (2010) hevder Frøseth & Markussen (2009) i boka ”Videregående opplæring for nesten alle” at tidligere skoleprestasjoner veier tungt når man ser på enkeltforhold i forbindelse med om elever kommer til å lykkes eller mislykkes med videregående opplæring. De tar for seg hva statistiske analyser kan fortelle oss om gjennomstrømming og kompetanseoppnåelse i videregående opplæring. De hevder at suksess i forbindelse med skolearbeidet, eller i hvilken grad man ”mislykkes”, reproduseres innenfor utdanningssystemet når det gjelder den enkelte elev (ibid).

I henhold til internasjonal forskning på området hevder også Rumberg (2011) at skolefaglige prestasjoner er den viktigste predikasjonen for hvorvidt eleven kommer til å klare å gjennomføre videregående opplæring eller ikke. Han peker på flere studier som har kommet frem til en signifikant sammenheng mellom tidligere skoleprestasjoner og sannsynligheten for å gjennomføre videregående opplæring. De som har de svakeste forutsetningene fra ungdomsskolen fortsetter i negative sirkler når tiden på videregående skole starter (ibid). Dale & Wærness (2003) viser også til enighet om tematikken ved å hevde at elevenes læreforutsetninger i videregående opplæring er skapt av grunnskolen. Dette hevder også Breilid og Sørensen (2008) som påstår at karakternivået i grunnskolen har stor betydning for elevens progresjon i videregående opplæring. De snakker om læringsbetingelser for ungdom i risiko. De hevder fokuset i dagens skole er at elever skal få den tilpassede opplæringen de har behov for, slik at alle elever opplever adekvat læring. Dette med hensyn til blant annet ulike

hjelpemidler, opplæringsmetoder og bruk av differensiering i undervisningen (ibid). De påpeker i tillegg at en økt vektning av teoretisering i fag kun vil være til fordel for de teoristerke elevene, og at denne form for undervisning vil være lite meningsdannende hos elever som er teoretisk svakere og trenger andre tilnæringsmetoder.

På bakgrunn av en tilsynelatende bred enighet om hva slags føringer elevens erfaring fra ungdomsskolen gir når eleven går over i videregående kan det være interessant å se på årsaker til hvorfor denne sammenhengen er så sterk. Hernes (2010) trekker frem fag som norsk og matematikk, og hevder at elever som ikke behersker disse grunnleggende fagene mest sannsynlig vil komme til kort i videregående opplæring. Breilid og Sørensen (2008) peker på økt teoretisering i ulike studieprogrammer som en årsak til frafall i videregående, og hevder som nevnt at ” *En økt vektning av teorifag til fordel for praksisorientert opplæring vil favorisere elever som er teorifaglig sterke*” (Breilid og Sørensen 2008:542). Det nevnes videre at Kunnskapsløftet (LK 06), som i skrivende stund er det gjeldende læreplanverket for grunnskolen og videregående opplæring synes å vektlegge mer teori enn praktiske fag (ibid). Dette forklares med at den norske skolen de siste ti årene har gått i et relativt ensidig teoretisk spor, som man kan se når man studerer forskjellen på timeantall for teorifag satt opp mot praktiske og estetiske fag (ibid).

Hernes (2010) hevder det er ulike grunner til *hvorfor* elever kommer fra ungdomsskolen med manglende ferdigheter i de grunnleggende fagene. Han peker på manglende formulerte mål for hva elevene skal kunne på hvert trinn og sammenhengen med det de skal lære. I henhold til Dale (2009) forutsetter Kunnskapsløftet at man lokalt skal være kompetent til å tilrettelegge gode lærings situasjoner ut i fra kompetansemål i de ulike læreplanene som er gitt i Kunnskapsløftet. Samtidig understreker Dale (2009) at det ikke gis konkret nok veiledning fra lokale strategidokumenter i hvordan kompetansemålene skal operasjonaliseres innad i det lokale læreplanarbeidet (ibid). Nilsen (2008) presiserer at det er gitt stor frihet i det lokale læreplanarbeidet i Kunnskapsløftet, og hevder at dette kan være en krevende oppgave å skulle tolke. Det er rimelig å anta at dette er i tråd med hva Dale (2010) påstår - at målene for hva elevene skal lære, som er nedfelt i Kunnskapsløftet, er for vanskelige for den lokale skole å tyde. Dette kan resultere i et misforhold mellom forventninger fra lærer og forståelsen av hva som skal oppnås fra eleven sin side.

Bjørnsrud & Nilsen (2011) peker på at kartlegging vil hjelpe læreren med å identifisere elever som ligger etter i utdanningsforløpet. Men Hernes (2010) hevder at skolen, og lærerne som sådan, ikke har et godt nok system til å følge med på elevenes progresjon - det mangler fornuftige kartleggingsrutiner for å avdekke hva elevene har tilegnet seg, og en får dermed ikke fanget opp de elevene som strever. Dette kan muligens også sees i sammenheng med de tvetydige målene for elevene, som tidligere nevnt. En konsekvens av at skolene eventuelt ikke følger opp avvik med gode nok tiltak, mener Hernes (2010) at hovedproblemet alt koker ned til *er manglende oppfølging av elevene*.

Frøseth & Markussen (2009) trekker frem identifisering som en risikofaktor og hevder at alle elever har ulike syn på skolen og identifiserer seg forskjellig med skolen, og at dette kan reflektere det faglige engasjementet. De hevder at hvis elevene ikke klarer å identifisere seg med skolen eller miljøet så vil det gå utover elevens faglige progresjon og motivasjon. Dette underbygger Rumberg (2011) ved å hevde at manglende identifisering med skolen fører til mindre deltakelse, dårligere skoleprestasjoner og utfallet kan bli at man ikke greier å gjennomføre videregående opplæring. Resultatet blir at de elevene som har dårlige gjennomføringer på ungdomsskolen reproducerer vaner i senere tid på videregående, og mønsteret blir vanskelig å bryte ut av (Frøseth & Markussen 2009). Dette blir beskrevet som et misforhold mellom individet og skolen, og det å slutte i skolen kan skje som en konsekvens av misforholdet som får utvikle seg over tid (ibid).

Det er viktig å understreke at derseom en elev befinner seg i en risikogruppe, som tidligere eksemplifisert, er det ikke gitt at eleven vil falle fra i videregående opplæring. Det betyr kun at eleven tilhører en gruppe som statistisk sett er overrepresentert blant elever ikke gjennomfører (Wollscheid 2010). Som en avsluttende kommentar hevder Rumberg (2011) at de fleste elevene som faller fra i videregående ikke har tatt et spontant valg om å droppe ut, men det ansees på som et resultat av dårlig gjennomføring og opplevelsen av å mislykkes i skolen, noe som oppstår lenge før de formelt dropper ut. Denne prosessen kan skje så tidlig som i barneskolen, hvor elevene kan oppleve faglige eller sosiale problemer som leder vei til andre vanskeligheter i ungdomsskolen og videregående opplæring (ibid). Dette underbygger Wollscheid (2010) ved å hevde at faglige ferdigheter og skolemotivasjon fra ungdomsskolen utgjør en stor betydning for hvorvidt elevene gjennomfører videregående opplæring. Og at frafall i videregående ofte er sluttpunktet på en prosess som startet tidlig hos eleven (ibid).

Oppsummering.

Det synes å være en bred enighet om sammenhengen med tidligere skoleprestasjoner og videregående opplæring. Årsaker som nevnes er blant annet:

- Uklare mål
- Mer teoretisering av fag
- Faglige hull
- Manglende identifisering med skole

3.2 Differensiering

Overgangsprosjektet legger opp til at den enkelte skole lokalt bestemmer om intensivopplæringen skal foregå som forsterket opplæring i det ordinære klasserommet til gjeldende elever, eller om elevene skal tas ut i egne grupper. Hensikten er at de skal få en annen undervisning enn det som ikke har fungert tidligere. Hvordan dette blir gjort i praksis er derfor vesentlig. Elevene skal møte en ny type undervisning som blir tilrettelagt deres nivå. Dette kan oppfattes som en form for differensiert undervisning, og ulike kategoriseringer av differensiering vil derfor bli presentert i følgende kapittel. Kamil Øzerk (2011) splitter differensieringsbegrepet i ulike kategorier, og jeg vil presentere hans beskrivelser. Dette gjør jeg for senere å kunne forstå Overgangsprosjektet i lys av differensiert undervisning som oppleves som selve kjernen for Overgangsprosjektet.

3.2.1 Pedagogisk og organisatorisk differensiering.

Innenfor skolens rammer må det være en overordnet aksept fra læreren og ledelsen sitt ståsted at elever er forskjellige. De lærer forskjellig, de kan ha ulikt progresjonsnivå og ulike måter å identifisere seg med skolen på. Differensieringsbegrepet oppleves som stadig mer fremtredende som ulike innganger for å oppnå og tilfredstille krav om tilpasset opplæring. Øzerk (2011) hevder at differensieringsbegrepet i pedagogisk sammenheng fungerer som et overordnet begrep for å ta høyde for ulikheter og håndtere forskjelligheter. *Variasjon* er et nøkkelbegrep for å forstå differensiering i betydning av å variere bruken av forskjellig

lærestoff, arbeidsmetoder, læremidler og ikke minst organisering og intensitet i opplæringen (ibid).

Ogden (2010) hevder at differensiering i skolen tar utgangspunkt i hvordan elevens behov og situasjon best mulig kan ivaretas. Dale (2008), Ogden (2010), Birkemo & Bonesrønning (2011) og Øzerk (2011) hevder at man kan skille differensieringsbegrepet i to hoveddeler. Disse to delene representerer henholdsvis *Organisatorisk differensiering* og *Pedagogisk differensiering*. Pedagogisk differensiering blir ansett som en prosess der læreren velger ut hensiktsmessig undervisningsmetoder som er tilpasset den enkelte elev og benytter seg av læringstrategier som fungerer på eleven innad i klasserommet (Ogden 2010). Dette er i tråd med hva Birkemo & Bonesrønning (2011) peker på er ulike måter å gjennomføre tilpasset opplæring på som å variere undervisningen for en heterogen gruppe.

Motstykket til dette er organisatorisk differensiering. Dette innebærer at elevene blir delt i egne grupper ut ifra interesser eller faglig nivå (Dale 2008) i mer homogene grupper. På bakgrunn av dette, er det rimelig å oppfatte at intensivopplæringen i Overgangsprosjektet i all hovedsak bygger på en form for organisatorisk differensiering, fordi utvelgelsen av elever som får delta i prosjektet er basert på faglig nivå.

Øzerk (2011) deler begrepene *pedagogisk differensiering* og *organisatorisk differensiering* ytterligere. Han forklarer at pedagogisk differensiering består av tre kategorier; *Tempodifferensiering*, *Innholdsdifferensiering* og *Metodisk differensiering* (ibid). *Tempodifferensiering* innebærer å legge undervisningen til rette slik at eleven får anledning til å arbeide med lærestoff i sitt eget tempo, uavhengig av andres (ibid). *Innholdsdifferensiering* handler om at elever får mulighet til å arbeide med ulik og variert mengde og omfang av lærestoff innenfor samme emneområde og i samme klasse - som baserer seg på elevenes interesser (ibid). *Metodisk differensiering* handler i all hovedsak om ulike metoder tilpasset eleven som går på ulike arbeidsmåter og å tilpasse oppgavene slik at de har ulik vanskelighetsgrad (ibid). Vi kan forstå det som at det er mange måter å differensiere undervisningen på innad i klasserommet.

Videre skal vi se på ulike måter å differensiere undervisningen innenfor Organisatorisk differensiering. Det finnes, i henhold til Øzerk (2011) to vesentlige hovedinndelinger, nemlig organisatorisk differensiering som *kan* rettfærdigjøres faglig og organisatorisk differensiering

som strider i mot opplæringsloven og *ikke kan* rettferdiggjøres hverken faglig eller og etisk (ibid).

Innenfor organisatorisk differensiering *som kan rettferdiggjøres faglig*, nevner Øzerk (2011: 36-37):

- **Interessebasert differensiering:** Ulike valgfag som elevene selv bestemmer ut ifra interesser.
- **Behovsbasert differensiering:** Enkelte elever som har behov for intensiv opplæring. Gis i en kort periode i adskilte klasser eller grupper. Det ligger en faglig vurdering til grunn at eleven ikke får behovene dekket i ordinær klasse.
- **Programvalgbasert differensiering:** Dette går på elevenes linjevalg. For eksempel yrkesrettede linjer.
- **Tospråklighetsbasert differensiering:** Å utvikle egne avdelinger for tospråklige-/ eller minoritets elever.
- **Differensiering basert på spesialavdelinger:** Avdelinger for elever med sakkyndig spesialpedagogisk vedtak på bakgrunn av diagnoser eller lidelser. Øzerk (2011:37) eksemplifiserer med nevrologisk betingede vansker eller lignende. (Øzerk 2011:36-37).

Dette var Øzerk (2011) sine kategorier som går inn under en faglig forsvarlig form for organisatorisk differensiering. Jeg vil nå presentere hans klassifiseringer av *organisatorisk* differensiering som *ikke* kan forsvares faglig eller etisk og som i enkelte tilfeller strider mot opplæringsloven:

- **Nivådifferensiering:** Dette innebærer å gi elever i adskilte klasser basert på elevenes målte eller antatte faglige evner, over en lang tidsperiode. Øzerk (2011: 37) hevder at denne formen for inndeling kan sammenlignes med kursplandeling eller spesialklasser.
- **Differensiering basert på etnisitet:** Dette innebærer å gi minoritets elever opplæring i adskilte klasser fordi de har en annen etnisk bakgrunn en majoritets elever.
- **Kjønnsbasert differensiering:** Opplæring til gutter og jenter i adskilte klasser, fordi man ikke vil blande kjønn i en klasse.

- **Spesialskoler:** Dette innebærer å etablere spesialskoler for elever som har ulike former for funksjonshemninger eller psykiske lidelser, hvor begrunnelsen blir at de ikke passer inn i den ordinære skoles ramme og derfor må plasseres i en skole som utelukkende baserer seg på dette.

(Øzerk 2011: 37)

Når det gjelder *organisatorisk* differensiering hevder Ogden (2010) at denne type differensiering kan utgjøre fare for å skape mer homogene skoler, klasser eller grupper og hevder det nødvendigvis ikke er den mest hensiktsmessige veien å gå for å høyne prestasjonsnivået totalt sett (ibid). Ogden (2010) peker på negative effekter som at organisatorisk differensiering kan være en ulempe for de svakeste elevene. Forklaringen som ligger bak er at opplæringstilbudet til disse svake elevene ofte blir en utvannet variant av hva de øvrige elevene får på bakgrunn av mangelen på differensierte læreplaner-og midler (ibid). Det kan også medføre en risiko for at elever som blir plassert i lave grupper kan få negative holdninger til skolen (ibid). I forhold til *pedagogisk* differensiering peker Arnesen (2004) på at ulike differensieringstiltak innenfor en tradisjonell klasseromsundervisning ofte preges av tilfeldigheter overfor elever som ikke får så mye ut av den ordinære fellesundervisningen. Dette blir eksemplifisert med at eleven får hjelp når læreren først har tid, men ikke lenge nok til at eleven utvikler forståelse (ibid).

Birkemo & Bonesrønning (2011) stiller spørsmål om i hvilken grad det gir mening å prøve elevene i det samme stoffet i form av tester når undervisningen er forskjellig. Ogden (2004) peker på at differensiering handler om å vise hensyn til elevenes ulike behov i undervisning, læringsaktiviteter og elevenes forutsetninger. Ulempen med *organisatorisk* differensiering synes å være stempelet en elev kan få og faren for stigmatisering. Ogden (2004) viser til at både fordeler og ulemper ved organisatorisk differensiering har blitt forsket på, og viser at elever som blir fordelt i grupper ut ifra høyt nivå kan oppleve en faglig bonus i motsetning til elever som er faglig svake blir satt i samme gruppe, som nevnt. Som en avsluttende kommentar og innledning til neste avsnitt hevder Ogden (2010) at skolens viktigste arena for differensiering og sosial inkludering befinner seg i klasserommet.

3.3 Klasserommet

For den enkelte elev er det mer avgjørende hvilken klasse de kommer i enn hvilken skole de begynner på (Ogden 2010). Årsaken kan være store variasjoner i læringsmiljøet mellom klasser ved ulike skoler, og denne variasjonen hevdes å være større enn den som finnes mellom skoler (ibid). Klette (1998) presiserer at klasseromsforskning søker å belyse hva som foregår innenfor klasserommets fire vegger. I forhold til klasseromsforskning og studier av frafall er det lite norsk empirisk forskning med dette spesifikke fokuset. Derimot er enkelte temaer diskutert i litteraturen, og i dette kapittelet vil jeg presentere temaer som er identifisert som viktige i klasseromsforskningen.

3.3.1 Organisering av klasserommet og rammefaktor

Lyngsnes & Rismark (2006) peker på at klassestørrelse er en form for rammefaktor gitt fra myndighetenes side. Overgangsprosjektet åpner for at skoler kan søke om å vike fra opplæringsloven for å realisere en organisatorisk differensiering blant elevene som går ut på at de kan ta ut Ny GIV-elever i mindre grupper basert på faglig nivå. I henhold til Ogden (2010) blir skoleklasser til vanlig satt sammen av elever med varierende læringsforutsetninger, prestasjoner, atferd og sosiale bakgrunn.

Øzerk (1998) gjennomførte en empirisk klasseromsundersøkelse hvor han ville finne ut om det var noen forskjeller mellom undervisningen i mindre klasser og større klasser, henholdsvis for både norskspråklige og minoritetsspråklige i O-fag. Her begynner han med en gjennomgåelse av hva man mener med klassestørrelse i pedagogisk sammenheng. Han viser til en undersøkelse gjort av Shapson & Weight m fl (1980), og hevder at elever som gikk i klasser med 16 elever, altså en mindre gruppe, gjorde det bedre i matematikk enn i klasser hvor elevtallet ble større (ibid). I tillegg peker han på en annen undersøkelse gjort av Robinson & Wittebols som hevder at elever med svake faglige forutsetninger fikk mer utbytte av undervisning i mindre grupper enn elever som lå på gjennomsnittet (ibid). Resultatene av hans egne undersøkelse indikerer at elever lykkes bedre i mindre grupper enn i større - da i O-fag (orienteringsfag.) Funnene gjort i undersøkelsen var blant annet at den faglige interaksjonen mellom lærer og elev forekom i større grad i mindre grupper enn i større, og at elever får oftere hjelp ved behov i mindre grupper (ibid). Han påpeker at de

mindre klassene gir en større mulighet for mer produktiv læringstid enn de større klassene. I tillegg til dette viser han til at det forekommer mer bortkastet tid i de store klassene enn i de mindre, med faglig lite interaksjon mellom elev og lærer.

I henhold til Slavin (1989) er størrelsen på klasserommene en het debatt. Det var det den gang, og det er stadig en viktig tematikk når det gjelder spørsmålet om reduksjon av klassestørrelser vil bedre elevenes læring. Slavin (1989) peker på to ulike synspunkter når det gjelder reduksjon av klassestørrelse. På den ene siden vises det til den åpenbare oppfatningen av at reduksjon av elevene innad i klasserommet er en gunstig ting, som helt åpenbart vil bidra til å øke elevenes prestasjonsevne. På den andre siden viser Slavin (1989) til enkelte studier som peker på at dette nødvendigvis ikke har den åpenbare effekten som mange har en oppfattelse om. Slavin hevder at grunnen til at det ikke har noen åpenbar effekt er fordi læreren ikke endrer eller varierer undervisningen avhengig om den er større eller mindre. Slavin presiserer at lærerne endrer til en viss grad undervisningsstil, men i liten grad slik at det ikke vil utgjøre noen viktig effekt for elevene. Ogden (2004) bekrefter Slavin sin undersøkelse, og etter en gjennomgang av åtte studier fra USA som omhandler mengden av elever innad i klasserommet, hevder Ogden (2004) at Slavin konkluderte med at klasser som har mindre enn 20 elever oppnådde moderat bedre resultat enn hos elever som var i større grupper (Ogden 2004). Samtidig peker Ogden (2004) på at reduksjon av elevtallet kun var fruktbart som en proaktiv måte, altså om det var gjeldende fra dag én. Det betyr at reduksjonen fungerte bra som forebygging, men ikke som brannslukking. Samtidig hevder han at det nødvendigvis ikke hjelper kun å kutte ned på elevantallet, men at det også må skje en endring i undervisningsformen.

3.3.2 Lærer - elevrelasjon. Betydning for identifisering med skolen.

Innad i skolen kan også læreren karakteriseres som en rammefaktor. Det pekes på at det nødvendigvis ikke er slik at det er rammefaktorer som kan muliggjøre eller begrense, men heller lærerens oppfatning av dem. Lærernes kunnskap, holdninger, kreativitet, for å nevne noe - er mest avgjørende for hvordan undervisningen blir for disse elevene (Lyngsnes & Rismark 2006).

Drugli (2012) hevder at en trygg tilknytning mellom lærer og elev vil gi en trygghetsfølelse hos eleven, som kan føre til at eleven er komfortabel med selve utforskningen og læringen som er gitt i en klasseromsituasjon, og hevder det også spiller inn på selve sosialiseringen. Læreren fungerer som en rollemodell for eleven når eleven har en trygg tilknytning til læreren. Denne rollemodellfunksjonen kan være fruktbar i forhold til elever, da det gjenspeiler verdier og adferd. Dette kan da innebære at eleven tar læreren på alvor og hører på det læreren vil meddele i en undervisningstime (ibid). Det motsatte gjelder dersom eleven ikke har en trygg tilknytning til læreren. Rollemodellfunksjonen en lærer kan ha uteblir, og eleven tar læreren lite på alvor og vil muligens bry seg mindre om hva læreren sier enn om man hadde hatt en trygg tilknytning. ” *Det viser seg å være enklere for eldre elever å utvikle selvstendighet og autonomi når de er trygt tilknyttet sine nære voksenpersoner, både foreldre og lærere*” (Drugli 2012:22)

3.3.3 Oppsummering av kapittel 3:

I dette kapittelet har jeg valgt å presentere forskning på frafall som fokuserer på sammenhengen mellom frafall i videregående opplæring og tidligere skoleprestasjoner. Dette har jeg gjort på bakgrunn av at Overgangsprosjektet søker å knytte ungdoms- og videregående skole tettere sammen. I den anledning kan vi se at vaner og ferdigheter fra tidligere skolegang i mange tilfeller kan predikere elevenes videregående skoleforløp. Manglende identifisering med skolen kan gjøre det vanskelig for en elev å oppleve læring som meningsfylt, og økt fokus på teoretisering av fag synes kun å være til de teoristerkes fordel. Overgangsfaser beskrives som kritiske, men dette gjelder ikke kun overgangen mellom ungdomsskole og videregående, som Hernes (2010) presiserer. Det er rimelig å anta at det trengs et større helhetsperspektiv på skoleløpet og sikre at elever lærer det de skal gjennom adekvat oppfølging fra læreren og skolen. Elever som har hull i enkelte fag, må gis anledning til å hente seg inn igjen. Læreren har ansvaret for at undervisningen blir meningsfull for hver enkelt elev ved å tilpasse og differensiere undervisningen.

4 Metode

Valg av metode avhenger av hva man søker å få svar på i oppgaven. Det konkrete målet med denne oppgaven er å bidra med en diskusjon om ulike oppfatninger av Ny GIV. Derfor bruker jeg kvalitativ forskningsmetode. Dette fordi man igjennom kvalitativ forskning søker å få en dypere forståelse og innsikt i hvordan mennesker forholder seg til sin livssituasjon (Dalen 2010). Jeg har brukt intervju som metode for å kunne foreta et dypdykk i lærerens erfaring med Overgangsprosjektet i Ny GIV og Kunnskapsdepartementets intensjonen med Ny GIV.

4.1 Kvalitativ metode

I søken etter å få god beskrivelse og forståelse av menneskers verden kan kvalitativ forskning være et fruktbart valg (Kvale & Brinkmann 2010). Dette fordi kvalitativ forskning innebærer at man utforsker menneskelige prosesser i en virkelig setting for å kunne forstå deltakerens perspektiv (Postholm 2010). Man skal kunne forstå kompleksiteten på feltet man skal studere, og forskere som bruker kvalitativ metode søker etter det sosiale konstruerte i den naturlige virkelighet (ibid). Det søkes svar på spørsmål som fokuserer på hvordan erfaringer er dannet og hvordan de gir mening (Denzin & Lincoln 2003). Aksel Tjora (2012) peker på forskjellen mellom kvantitativ og kvalitativ forskning, og understreker at kvantitativ forskning har en større form for deduktiv fremgangsmåte som er mer teori- og hypotesedrevet forskning enn kvalitativ forskning. Tyngden i kvalitativ forskning ligger på at det har en mer eksplorerende og empiridreven induktiv fremgangsmåte. Man kan forstå det som at det er et større fokus på *forståelse* enn *forklaring* i en kvalitativ forskningstilnærming (ibid). Kvalitativ forskning er en mangfoldig form for forskning fordi det bærer et preg av innlevelse og kreativitet, samtidig som man har behov for en viss form struktur og systematikk. Som oftest består kvalitativ forskning av et samspill mellom empiri og teori (ibid).

4.2 Intervju

Kvale & Brinkmann (2010) mener at et intervju er en form for samtale hvor forskeren stiller spørsmål til intervjuobjektet og lytter til hva folk forteller om deres livsverden. Et kvalitativt

intervju er hensiktsmessig hvis man søker å oppnå en fyldig form for innsikt i informantens egne erfaringer og også tanker og følelser. *”Et overordnet mål for kvalitativ forskning er å utvikle forståelsen av fenomener knytte til personer og situasjoner i deres sosiale virkelighet”* (Dalen 2010:16). Innenfor den kvalitative tilnærmingen er det nødvendigvis ikke bare fokus på beskrivelse av forholdene til vedkommende, men også på opplevelsedimensjonen. På bakgrunn av dette virket intervju som det mest hensiktsmessige valget for denne oppgaven i forhold til hva oppgaven prøver å oppnå.

I henhold til Kvale og Brinkmann (2010) er bruk av intervju en aktivitet som blir sett på som kunnskapsproduserende. Det kan også i enkelte tilfeller være et godt supplement til kvantitativ forskning, da man får en dypere forståelse av det man vil undersøke. Den åpne strukturen i forskningsintervjuet kan betegnes som både en ulempe og en fordel i selve undersøkelsen. Dette fordi det finnes strengt talt ikke noen form for standardprosedyrer eller gitte regler for selve utførelsen av intervjuet (ibid).

Det eksisterer ulike typer intervjuer og valg av intervjuform må stå i samsvar med det forskeren vil oppnå med intervjuet. Som oftest settes det et skille mellom åpne og litt mer strukturerte intervjuer. Intervjuformen som de fleste lander på når de er i prosessen av å velge, er som oftest semistrukturert intervju (Dalen 2010). Dette innebærer at samtalen bygges på bestemte temaer forskeren har valg ut på forhånd som vil utgjøre et godt utgangspunkt for samtalen (ibid), samtidig som forskeren er åpen for at intervjuet kan ta andre vendinger enn først antatt, som åpner for nye temaer i analyseprosessen.

Intervjuene i denne oppgaven ble utarbeidet fra et semistrukturert prinsipp. Fordelen ved bruk av semistrukturert intervju er at det åpner for mer inngående beskrivelser fra informanten og fremmer en mulighet for refleksjon rundt de forskjellige temaene. Samtidig kan man holde seg til bestemte temaer for samtalen hvis det er ønskelig. I henhold til Kvale & Brinkmann (2010) kan selve kvaliteten på intervjuet måles ut ifra styrken og kunnskapsverdiene som produseres. I fellesskap lages kunnskapen av den som intervjuer og den intervjuede. *”Intervjukunnskap produseres i en samtalerelasjon; den er kontekstuell, språklig, narrativ og pragmatisk”* (Kvale & Brinkmann 2010: 37.)

4.3 Valg av informanter

Valg av informanter er viktig for kvaliteten på den innsamlede empiri. En hovedregel innenfor kvalitative studier er at man velger informanter som av forskjellige grunner kan uttale seg på en reflektert måte over temaene som blir snakket om (Tjora 2012). Utvalget skal ikke tilfeldig plukkes i den forstand at hvem som helst kan svare på spørsmålene oppgaven søker svar på, kun for å representere en populasjon (ibid).

Goodlad (1979) hevder at det er ulike måter å oppleve en læreplan på. Med inspirasjon i hans læreplanssyn, er det i forhold til Ny GIV rimelig å studere 3 ulike perspektiver som er viktige: De som har utarbeidet dette prosjektet, nærmere bestemt Kunnskapsdepartementet og deres ambisjoner og målsettinger. Til de som jobber med å utøve disse intensjonene i praksis; skolene og særlig lærerne, med implementering av prosjektet innad i skolen. Til de som gjennomgår intensivopplæringen i praksis, som også er grunnen til at prosjektet har blitt utarbeidet; elevene. Samtlige opplever prosjektet fra ulike vinkler og hold. I denne oppgaven har fokuset vært på intensjoner og erfaring, men kun knyttet til departementet og lærere.

Jeg fikk anledning til å intervju to representanter fra Kunnskapsdepartementet. Jeg opplevde dette som gunstig for å kunne presentere en muntlig refleksjon gjennom samtale underveis i Ny GIV-prosjektets forløp, i stedet for kun å foreta en dokumentanalyse om prosjektets intensjoner. I tillegg til dette fikk jeg anledning til å intervju lærere fra ungdomskolen. Grunnen til at valget mitt falt på lærerne, er fordi de i stor grad omtales som det viktigste elementet i skolen. De har også den goden at de er i praksisen hver dag; de ser hva som fungerer og hva som ikke fungerer. Disse ulike perspektivene vil gi meg et større bilde av hva som skjer når intensjon møter praksis. Forskningsinteressen er derfor hvordan lærere utfører og opplever et prosjekt som er satt i gang fra utdanningsmyndigheter, særlig på bakgrunn hva de opplever til daglig i deres praksis med elever som strever. Å inkludere det tredje perspektivet, altså elevene selv, kunne vært svært interessant, men ble ansett som for omfattende for denne oppgaven. Samtidig er kanskje elevene sine stemmer om hva de syns om prosjektet det viktigste bidraget i forhold til videre arbeid med elever som strever.

4.3.1 Veien frem for å finne informantene

I forhold til representantene i Kunnskapsdepartementet som ble intervjuet, fikk jeg tips fra en tidligere arbeidsgiver om sentrale personer knyttet til Ny GIV. Det vil si, jeg fikk kontaktinformasjonen til én av de. Etter jeg sendte en mailforespørsel om vedkommende ville la seg intervju, fikk jeg raskt et engasjert svar om at vedkommende stilte seg positivt til det. På selve intervjudagen fikk jeg tilbud om at en annen fra Kunnskapsdepartementet også kunne være med på intervjuet, noe jeg takket ja til. Dermed intervjuet jeg to personer samtidig.

Kriteriene jeg hadde i forhold til intervju av lærere var at de hadde jobbet med Ny GIV fra fase én og arbeidet i Oslo-området. Å finne lærere som var villige til å delta på intervju, var mer krevende enn jeg hadde forventet. I første omgang fikk jeg en liste over skoler som deltok i Ny GIV fra fase én. Via mail kontaktet jeg rektorer og /eller assisterende rektorer ved alle de gjeldene skolene. Med kun ett svar fra én skole, med nedslående beskjed om at de ikke hadde anledning til dette, forsto jeg raskt at jeg måtte finne en annen fremgangsmåte. Kunnskapsdepartementet var til stor hjelp med dette. Jeg ble informert om at jeg burde kontakte lærerne direkte og fikk en liste over aktuelle lærere ved de forskjellige skolene som hadde deltatt på kursingen. Etter at jeg kontaktet flere lærere fra listen min via mail, var det var fortsatt relativt liten respons. Enkelte sa de ikke hadde vært med på kursingen eller jobbet med Ny GIV, selv om de sto på deltakerlisten. Jeg fikk også tilbakemelding om at ledelsen ved skolen ikke ville sette inn vikarer til læreren slik at vedkommende kunne delta i intervjuet. Jeg fikk imidlertid napp hos tre lærere fra skoler i Groruddalen. Én av lærerne som sa ja til å bli intervjuet, hadde kun jobbet som Ny GIV-lærer i den første perioden. Grunnen til dette, var at vedkommende hadde blitt plassert i et tidligere trinn etter den første runden. De to andre lærerne jobbet fortsatt som Ny GIV lærer, og hadde gjort det fra fase 1. Informantene består av to matematikklærere og en norsklærer.

4.4 Gjennomføring av intervjuene

I en intervjusituasjon må intervjueren vise interesse og respekt for mennesker man intervjuer. Dette innebærer å vise forståelse og toleranse for andres synspunkter og ikke minst en vilje til å kunne lytte rolig (Dalen 2010). Intervjueren må evne å skape et rom der informanten føler

seg trygg til å fortelle fritt det vedkommende ønsker (Kvale & Brinkmann 2010). Det var viktig for meg at informantene skulle føle seg komfortable i intervjusituasjonen. Derfor ble intervjuene av lærerne holdt ved den enkeltes skole, hvor de selv valgte tid og hvilket rom intervjuet skulle foregå i. Intervjuet av representantene fra Kunnskapsdepartementet ble holdt på deres respektive arbeidsplass, Kunnskapsdepartementet. Alle intervjuene varte omkring 60 minutter. Det ble brukt lydbånd under intervjuene, da dette er et viktig verktøy for å ta vare på informantenes egne uttalelser (Dalen 2010) og for å kunne konsentrere seg om samtalsdynamikk. Bruk av båndopptaker ble informert om i informasjonskrivet informantene fikk på forhånd med avtale om sletting i etterkant når prosjektet var ferdig (se vedlegg). Representantene fra Kunnskapsdepartementet ytret i mailkorrespondansen at avtale og informasjonsskjema ikke var nødvendig, så dette ble kun gjort muntlig med en enighet om at de kunne lese igjennom oppgaven før innlevering hvis det var ønskelig.

Når det gjelder gjennomføringen av intervju nummer én, som var av representantene fra Kunnskapsdepartementet, bar det noe preg av nervøsitet og usikkerhet fra intervjueren sin side, da dette var det første intervjuet som ble gjennomført. Representantene fra Kunnskapsdepartementet var svært imøtekommende, og stilte seg positive til å bli intervjuet. Dette ble erfart fra første første mailkorrespondanse. Siden intervjuguiden min var basert på et semi-strukturert prinsipp som tidligere nevnt, åpnet det opp for en litt mer fleksibel form for intervju, hvor jeg i stor grad fulgte takten til informantene mine og kom med oppfølgingsspørsmål til temaer de bevegde seg inn på, som nødvendigvis ikke sto i min intervjuguide.

De første intervjuene var lite preget av pauser underveis, noe som kan forklares med usikkerheten rundt det å skulle intervju. Etter hvert ble jeg tryggere på å la ordene til informanten bli hengende i luften, slik at informanten selv fikk tid til å reflektere over det hun eller han hadde sagt eller spørsmålet som ble stilt. Intervjuene med lærerne fikk en noe terapeutisk effekt, da de hadde andre temaer på hjertet som de måtte få ut. Særpreget til et terapeutisk intervju er i henhold til Kvale & Brinkmann (2010) at informanten tar styringen. Selv om hovedformålet med en terapeutisk samtale er at man skal hjelpe en person til å komme over sine eventuelle lidelser (som eksempel) skaper det også kunnskap om menneskets situasjon (ibid). Intensjonen med intervjuene var ikke at det skulle ta terapeutisk retning, men det fremmet mange gode innspill, tanker og følelser om det å være lærer i dagens skole.

4.5 Organisering og bearbeiding av innsamlede data

Etter at intervjuene var gjennomført må man igjennom en organiserings- og bearbeidingsprosess (Dalen 2010). Siden intervjuene ble tatt opp på bånd måtte disse opptakene bli transkribert. Å transkribere er å overføre lydopptak til tekst; en oversettelse fra talespråk til skriftspråk. Det viktigste tapet man opplever å få ved transkripsjonsprosessen er visuelle ledetråder (Tjora 2012). Derfor, så langt det lar seg gjøre, anbefales det å gjøre transkriberingene på egen hånd når man selv har vært den som intervjuer. Denne transkriberingen utførte jeg selv, for å kunne bli bedre kjent med mitt innsamlede datamateriale. Siden det kun var fire transkriberinger var dette overkommelig å gjøre selv. I andre større tilfeller kan det være gunstig å få hjelp til dette (Dalen 2010).

Kvale & Brinkmann (2010) karakteriserer transkribering som en fortolkningsprosess av lydmaterialiet. Dette kan føre til komplikasjoner i forbindelse med forskjellen mellom talespråk og den skrevne tekst. Dette fordi, i en transkriberingssituasjon, blir samtalen mellom informant og intervjueren fiksert i skriftlig form (ibid). I prosessen med å overføre talespråket til skriftspråk kreves det vurderinger og beslutninger som må tas underveis. En intervjuutskrift i form av tekst, er en form for fiksering av språklige handlinger (Dalen 2010). Enkelte aspekter ved en muntlig fremstilling kan med andre ord være vanskelig å få tak på når det er skrevet, da det bygger på et direkte sosialt samspill som skjer mellom informanten og intervjueren. I henhold til Tjora (2012) må man vurdere hvordan man gjør transkripsjonen ut ifra hva som er nyttig for oppgavens konkrete situasjon.

I transkriptene mine valgte jeg å ”normalisere” transkripsjonene. Med dette mener jeg blant annet å utelukke dialekter som enkelte av informantene mine hadde. Samtidig har jeg tatt vare på enkelte ”særord” som er typisk for den enkeltes dialekt som kan ha egen betydning, slik at jeg ikke kom i fare for å oversette ordet til en annen betydning. Grunnen til at jeg valgte å ”normalisere” intervjuene når det skulle bli skriftlig form, var for å anonymisere informantene mine i størst mulig grad, som ellers kunne vært identifiserbare. I mine transkriberinger ble enkeltord som et oppfølgings-”ja” eller ”nei” fra intervjueren i enkelte tilfeller kuttet ut. Dette på grunn av at det kom som en direkte avbrytelse på det informanten hadde å si. Informanten fortsatte selv om jeg responderte med ”ja riktig eller hm”, så etter min vurdering hadde ikke det noen stor betydning for transkriberingen at jeg gjorde dette. I

tillegg til dette har jeg i stor grad valgt å beholde sitatene i sin naturlige form, slik de ble sagt muntlig. Denne måten å presentere deres utsagt fra tale til skrift kan medføre at leser sitter igjen med et satirisk inntrykk av informantene. Det er viktig å presisere at dette ikke var intensjonen og etter ytterligere gjennomlesning valgte jeg å gjøre sitatene litt mer leservennlige, uten å fjerne ord som er meningsbærende for sitatet. Grunnen til at jeg i stor grad valgte å ikke renskrive sitatene slik at det ble helt korrekt *skriftlig* formulert, var en bekymring om å legge informantene en mening som de ikke har. På denne måten sikret jeg at stemmene ikke ble tatt ut av sin kontekst eller kunne leses annerledes enn slik informantene uttrykte det.

4.6 Fremstilling av intervjudata.

I etterkant av transkriberingsprosessen valgte jeg å lese igjennom intervjuene flere ganger for å kunne bli mer kjent med materialet. Dette gjorde jeg for å identifisere områder hvor det fantes mange uttalelser, som ansees som en viktig del av analyseprosessen (Dalen 2010). Grunnen til at dette er viktig, er fordi antall uttalelser kan gi indikasjoner på hvor tyngden bør ligge i fremstillingen av intervjumaterialet. (ibid).

Dataanalyse kan beskrives som en dynamisk prosess, hvor selve analysen begynner først når alt materialet er samlet inn (Postholm 2004). Koding og kategorisering inngår i det som kalles en deskriptiv analyse, hvor datamaterialet blir redusert for at forskeren skal kunne arbeidet med materiale på en mer oversiktelig og forståelig måte (ibid). En av de vanligste formene for analysering er blant annet kategorisering. Dette innebærer at forskeren leser igjennom transkriberingene og kategoriserer de relevante avsnittene (Kvale & Brinkmann 2010). Kategoriene vil danne et videre utgangspunkt for hva som blir valgt ut til å representere hovedtemaene i analysen (Tjora 2012). Flere temaer kan oppstå, og om alle temaene skal inkluderes videre avhenger av prosjektets omfang (ibid). Etter nøye gjennomlesing begynte inndelingen av ulike sitater og fokusområder. Jeg brukte en form for ”klipp og lim”-metode, hvor jeg laget ulike dokumenter med overordnede temaer, og klippet inn relevante sitater fra intervjumaterialet samtidig som jeg brukte fargekoder for å kunne skille de ulike intervjuene og informantene.

4.6.1 Tematisk analyse og valg av teori.

I denne oppgaven analyserer jeg hvordan Kunnskapsdepartementet i intervjuer snakker om intensjonene og hvordan lærerne snakker om sine erfaringer slik de kommer til uttrykk i temaer de snakker om. Dette er ikke en studie hvor jeg ser etter hvorvidt lærerne følger departementets intensjoner. Jeg har valgt å bruke tematisk analyse som metode. Dette innebærer at relevante temaer blir plukket ut for å belyse denne oppgavens aktuelle problemstillinger (Dalen 2010). Ved å gjøre dette, organiserer man ulike sitater fra de transkriberte intervjuene inn i ulike temaer som blir bærende for oppgaven. I henhold til Braun & Clarke (2013) blir tematisk analyse beskrevet som unik i forhold til andre kvalitative analysemetoder fordi tematisk analyse fungerer kun som en metode for dataanalyse; det legger ingen føringer på vitenskapsteoretiske posisjoner eller rammeverk. Dette medfører en stor del fleksibilitet, noe som kan bli ansett som en hovedstyrke (ibid). Samtidig ansees tematisk analyse som et godt verktøy for uerfarne forskere, som blant annet en student (ibid). I mitt tilfelle - med svært lite erfaring rundt forskning i praksis - ble dette et godt valg, men samtidig mer krevende enn forventet.

King & Horrocks (2010) hevder det kan være vanskelig å peke ut bestemte temaer i forhold til hva som blir riktig og ikke riktig for oppgaven. Det handler om at forskeren skal ta valg om hva man skal inkludere i oppgaven, ikke *kun* lete etter underliggende dataer som en fossil i stein (ibid). Å identifisere underliggende temaer var ikke like lett som jeg hadde håpet på i utgangspunktet, og jeg brukte lang tid på dette. Samtidig hadde jeg bestemt meg for å beholde noen av temaene mine fra intervjuguiden og ikke kun lete etter underliggende temaer, som King & Horrocks (2010) hevder man kan gjøre. Fordi empirien dekker ulike perspektiver og utgangspunkt - da i forhold ulike lærere fra skoler og representanter fra Kunnskapsdepartementet - valgte jeg å dele analysen av det empiriske materialet inn i to hoveddeler ved hjelp av forskningsspørsmålene presentert i kapittel 1. Intervjuguiden ble brukt som utgangspunkt for undertemaer i forhold til temaene, men siden intervjuets form var etter semistrukturert prinsipp oppsto det nye temaer som var gjeldende utenom intervjuguiden. I henhold til Dalen (2010) kan enkelte temaer slås sammen til forskjellige hovedtemaer. Dette ble gjort i min analyseprosess fordi det første grovarbeidet resulterte i et altfor stort omfang av temaer. Den vanligste måten å organisere en oversikt over funnene i tematisk analyse er å kunne beskrive og diskutere hver av temaene i sin tur, hvor man

refererer til direkte sitater fra empirien. Dette bidrar til å karakterisere temaene for leseren (King & Horrocks 2010).

Hovedtittelen for kapittel 5 er det første forskningsspørsmålet mitt. Hvordan kommer Kunnskapsdepartementets intensjoner for Ny GIV til uttrykk? Temaene er delt inn i mindre kapitler og handler om: Bakgrunn for Ny GIV og hensikt. Dette var noe av det første som ble snakket om i intervjuet. Skoleledelsens rolle: Informantene bevegde seg inn på dette området i forbindelse med lærernes skoling i forkant av intensivopplæringen. Differensiering: Dette kapitlet valgte jeg å kalle differensiering fordi temaene innenfor overskriften handler implisitt om differensiering av undervisningen. Det handler i all hovedsak om utvelgelse av elever og om undervisningen skal foregå i egne grupper eller innenfor elevens ordinære klasse. Metoder for å differensiere undervisningen: Helt konkret handler dette om den ”nye” undervisningen elevene i målgruppen skal få og konkrete eksempler på aktiviteter som tilpasses elevens nivå. Den siste delen av kapitlet har jeg valgt å kalle Prosjektets slutt. Her vil vi gå nærmere inn på informantene fra Kunnskapsdepartementets tanker om tiden etter prosjektets slutt.

Hovedtittelen for kapittel 6 er det andre forskningsspørsmålet mitt. Hvilke erfaringer har lærere med Overgangsprosjektet? Den første delen av kapitlet har jeg valgt å kalle Differensiering. Her går vi nærmere inn på tematikken om utvelgelse av elever, antall Ny GIV- elever, undervisning i egne grupper, pedagogiske aktiviteter i gruppene og om dette går på bekostning av ordinær undervisning. Dette oppfattes som sentrale aspekter ved differensiert undervisning. I den andre delen av kapitlet vil jeg gå nærmere inn på lærerrollen knyttet til Ny GIV. Her vil jeg trekke frem sentral tematikk som informantene snakket om. Dette gjelder relasjon til elevene og deres samarbeid med ledelsen i skolen. Den siste delen av kapitlet har jeg valgt å kalle Tidlig innsats. Årsaken til dette er primært på bakgrunn av lærernes meninger om prosjektets tidsperspektiv.

Denne oppgaven preges av noe lange sitater. Dette er gjort bevisst fordi jeg ville beholde den naturlige konteksten og sammenhengen i så stor grad som mulig og la de ulike stemmene komme frem så tydelig som overhodet mulig. Dette kan ansees som litt i strid med det King & Horrocks (2010) sier om bruk av sitater - de skal snevres inn til å bli så konkrete og dekkende for temaet som mulig. Samtidig så ble det et bevisst valg gjennom hele analysen

for at de ulike meningene skulle komme igjennom så tydelig som mulig, uten at jeg som forsker skulle tolke det i hjel.

4.6.2 Om valg av teori knyttet til det empiriske materialet.

I forkant av intervjuene brukte jeg mye tid på å lese om relevant forskning knyttet til tidligere skoleprestasjoner og frafall i videregående. I praksis innebærer dette at oppgaven ikke har en rendyrket induktiv (Jacobsen 2000) tilnærming fordi tidligere forskning har også vært sentralt i forhold til temaene. Gjennom intervjuene med lærerne og ytterlige gjennomlesinger av transkriptene, var min umiddelbare tanke at dette handlet om at elever endelig fikk en opplæring som var tilpasset deres faglige nivå og behov, og både departementet og lærerne snakket mye om dette. Veilederen min var også enig i dette etter gjennomlesing av transkriptene. Etter overveiinger og ytterligere gjennomlesing opplevde jeg at det handlet om mer enn kun tilpasset opplæring; det handlet om *veien* for at opplæringen skulle bli tilpasset. Også gjennom intervjuet med departementet nevnte de at Overgangsprosjektet muligens kunne oppfattes som en form for nivåddifferensiering. Dette valgte jeg å følge opp ved å spørre lærer - informantene mine om deres holdning til nivåddifferensiering knyttet til intensivundervisningen. Selv om dette kunne stått alene som begrunnelse for at jeg valgte å vektlegge differensiert undervisning som teori, handlet intervjuene implisitt så mye mer om temaet enn dette ene konkrete punktet. Det handlet om implementering av prosjektet i skoler med alt det innebærer knyttet til det organisatoriske rundt og utvelgelse av elever - faglig nivå eller kjønn? Det handlet mye om pedagogiske aktiviteter som skulle stimulere elevenes motivasjon og læringslyst. Det ble mye snakk om hvordan det var å ha elever i små grupper fremfor i store som det ordinære klasserommet og om lærerens relasjon til elevene. På bakgrunn av dette bestemte jeg meg for at de teoretiske perspektivene for denne oppgaven skulle være klasserommet i forhold til organisering av klasserom, rammefaktorer og lærer - elev relasjon knyttet til elevens identifisering med skolen og viktigheten av dette.

4.7 Etiske betraktninger ved bruk av intervju som metode

Det kan være et vanskelig spenningsforhold å skulle få så mye informasjon fra informanten som mulig men samtidig ikke virke respektløs ovenfor informanten sin integritet (Kvale & Brinkmann 2010). Samtidig når man bruker intervju som metode innenfor kvalitativ forskning er det ikke noen entydige kriterier for hva som utgjør et godt intervju med hensyn til vitenskapelig eller etisk kvalitet. Intervjuets form, tema og formål er det som kan gi en indikasjon på vurdering av intervju kvaliteten (ibid).

Det var svært viktig at lærerne i denne oppgaven ikke ble identifiserbare. Dette fordi de hadde mye konkret å fortelle om organisering av selve prosjektet som foregikk på deres respektive skole, noe de tilsynelatende var ukomfortable med å snakke om dersom de ikke var anonymiserte. Enkelte trengte bekreftelser underveis i intervjuet for å forsikre seg om at det fortsatt var anonymt. Den generelle etikken i forbindelse med intervjuer som er knyttet til presentasjon av data innebærer anonymisering (Tjora 2010). I henhold til Postholm (2003) er det nødvendig å ta etiske overveielser før intervjuet som skal fortsette helt inn til siste slutt av prosjektet.

Et viktig aspekt med å intervju mennesker om deres erfaringer og opplevelser av et fenomen er at informanten er klar over hva vedkommende sier ja til. For å få en godkjenning til deltakelse i forskning og at dette skal være gyldig stilles det krav til at det må være frivillig deltakelse som er informert om på forhånd. Dette betyr at informanten man ønsker å intervju må forstå hva dette eventuelle samtykket gjelder og hvilke konsekvenser det vil ha å delta i det aktuelle forskningsprosjektet, i tråd med Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste (NSD) sine retningslinjer. Prosjektet ble meldt fra om til NSD (se vedlegg). Personvernombudet vurderte prosjektet og konkluderte med at personopplysningene tilfredsstilte kravene i henhold til §31 i Personopplysningsloven.

I dette prosjektet ble informantene fortalt hva hensikten med intervjuene for prosjektet var via mailkorrespondanse. Da vi traff hverandre i forkant av intervjuet ble det levert ut en samtykkeerklæring, med informasjon om at intervjueren har full anledning til å trekke seg når som helst i løpet av prosessen og at intervjuet anonymiseres. Informasjonsskrivet sin

utforming ble også ansett som tilfredsstillende og godkjent i henhold til Personopplysningslovens vilkår.

Siden intervjuene i denne oppgaven bar preg av semistrukturert prinsipp var det hensiktsmessig å informere informanten på forhånd om at samtalen kunne gå i andre retninger enn tidligere informert. Dette fordi ved bruk av semistrukturert intervju åpnes det opp for at forskeren følger opp temaer som deltakeren bringer opp i løpet av samtalen, og som muligens ikke er et av temaene i intervjuguiden (Postholm 2003). Informantene var innforstått med dette og stilte seg positive til å dele sine erfaringer og opplevelser.

4.8 Reliabilitet og validitet. Om troverdighet og sannhet.

I henhold til Kvale & Brinkmann (2010) handler reliabilitet om troverdigheten til forskningsresultatene. Valgene som blir tatt underveis i undersøkelsen som vil lede frem resultatet, bestemmer reliabiliteten. Spørsmålet i forhold til reliabilitet oppstår underveis i forskningsprosessen, fra intervju til analyse (ibid). Som eksempel kan ledende spørsmål i intervjuet påvirke reliabiliteten, med mindre det er et bevisst valg i form av intervjuteknikk (ibid). Dette kan forårsake at forskeren er med på å påvirke informantens svar. Gjennom mine intervjuer med departementet og lærerne forsøkte jeg så godt jeg kunne å unngå ledende spørsmål. Jeg var bevisst på å ikke legge noen føringer i spørsmål jeg stilte i håp om å få et så subjektivt og reflekterende svar som mulig.

I denne oppgaven har jeg transkribert det empiriske datamaterialet alene. Det har ikke vært noen som har kontrollert transkriptene med selve lydopptaket, noe som kan svikte reliabiliteten (ibid). Samtidig har min veileder lest igjennom transkriptene og kontrollert at jeg ikke har tatt sitater ut av kontekst i analysen. Å lytte igjennom opptakene og kontrollere dette med transkriptene har vært viktig for meg for å sikre at jeg ikke har misforstått noe informantene har sagt. Har jeg vært i tvil, så har jeg gått tilbake til lydopptakene for å sikre at det som fremkommer i analysen er riktig.

I forhold til kategoriseringen av empiri understreker Kvale & Brinkmann (2010) at det er ønskelig med flere kodere for å styrke reliabiliteten. Dette for å motvirke en vilkårelig

subjektivitet (Kvale & Brinkmann 2010:250). I samarbeid med veileder har jeg kategorisert det empiriske materialet og vektlagt det som er mest fremtredende i det empiriske materialet. Vi har, gjennom mange samtaler og muntlige analyser drøftet frem og tilbake hva som egentlig er kjernen for intervjuene, og med godkjenning fra veileder har temaene for analysen blitt som de er i dag. Sitatene i analysekapitlene preges av direkte avskrift fra tale til skrift. Dette medfører at sitatene er mindre leservennlige men samtidig styrker det reliabiliteten ved at jeg ikke har gjort noen nevneverdige endringer i deres utsagn. De eneste gangene jeg har fjernet tekst fra et utsagn, er når informanten har startet med et ord men ombestemt seg og begynt på ny setning, eller at jeg som intervjuer har avbrutt fordi jeg har trodd at de var ferdige med å snakke.

I henhold til Silvermann (2000) er validitet et annet ord for sannhet. Dette innebærer hvorvidt en konkret metode er riktig valg for oppgavens formål (Kvale & Brinkmann 2010) og om undersøkelsen måler det den har som hensikt å måle. I den forstand kan man spørre seg om det empiriske datamaterialet man har samlet inn er relevante og gyldige for problemstillingen. *”En valid slutning er korrekt utledet fra sine premisser”* (Kvale & Brinkmann 2010:250) Premissene for denne oppgaven var å se på spenningsforholdet mellom intensjoner og erfaringer knyttet til Ny GIV. Informantene i denne oppgaven fra kunnskapsdepartementet har en sentral rolle knyttet til Ny GIV. Deres kunnskap om prosjektet vil være gyldig i forhold til å belyse aspekter ved Ny GIV knyttet til ambisjoner og intensjoner med prosjektet. Lærerne i denne studien har jobbet med Ny GIV i praksis. De fremstår som representative for å beskrive hvordan prosjektet har blitt erfart. For å styrke validiteten i denne oppgaven, kunne det vært gunstig å se på det tredje perspektivet; elevene. Det er elevene prosjektet er rettet i mot og deres opplevelser av prosjektet ville beriket datamaterialet ytterligere. På den andre siden ville dette blitt for omfattende for denne studien. Derfor valgte jeg å fokusere på to ulike perspektiver som begge har en mening om hva som skal til for elever som strever i skolen. Til veileder har jeg lagt frem en validert identifisering av temaer i første omgang og i andre omgang har jeg undersøkt om tolkningen er riktig, i samarbeid med veileder.

Det er viktig å understreke at særlig lærerne snakker om deres subjektive opplevelser og observasjoner av elever underveis i prosjektet. Det er ikke gitt at dette er representativt for elevenes egne opplevelse. I analysen snakkes det hele tiden om deres opplevelse av elevene knyttet til elevene, og det er viktig å ha i bakhodet når man leser. Hvis elevene hadde blitt

inkludert, kunne dette gitt en helt ny dimensjon til inntykkene lærerne sitter med, og eventuelt bekreftet eller avkreftet deres opplevelser.

En av svakhetene for denne studien kan være at utvalget er for lite. Det åpner ikke opp for å generalisere, og andre aktører kan ha et ulikt syn på prosjektets tolkning av intensjon og erfaring. Samtidig har det aldri vært studiens hensikt å skulle generalisere, men heller presentere et utsnitt av et større bilde da det er mange aktører som er involvert i dette prosjektet. Å inkludere flere personer i studien kunne fått frem flere nyanser.

5 Analyse av Kunnskapsdepartementets intensjoner med Ny GIV.

I dette kapittelet vil jeg presentere intervjuet med informantene fra Kunnskapsdepartementet i forhold til *intensjoner* med Ny GIV. Dette gjør jeg ved hjelp av det første forskningsspørsmålet mitt som er presentert i kapittel 1: *Hvordan kommer Kunnskapsdepartementets intensjoner for Ny GIV til uttrykk?* Her fremkommer bakgrunn, rammevilkår og organisering av Ny GIV. Jeg søker med dette å forstå hvorfor et frafallstiltak ble oppfattet som en nødvendighet og hvordan organisering, rammevilkår og konkrete mål for prosjektet er intendert. Analysen baserer seg på ett intervju med to representanter fra Kunnskapsdepartementet som ble intervjuet i sammen. Kunnskapsdepartementet (Kd) vil i analysen og drøftingskapittelet bli referert til som henholdsvis Informant 1 Kd og Informant 2 Kd. Avslutningsvis i kapittel 5.2 vil jeg oppsummere sentrale funn.

5.1 Hvordan kommer Kunnskapsdepartementets intensjoner for Ny GIV til uttrykk?

5.1.1 Bakgrunn for Ny GIV og hensikt.

Som et innledende spørsmål til informantene, ville jeg vite konkret om bakgrunnen for Ny GIV. Informant 1 Kd beskriver det slikt:

Bakgrunnen for Ny GIV var jo egentlig et politisk initiert tiltak. Statsministeren og kunnskapsministeren proklamerte at nå måtte man gjøre noe med frafall i videregående, eller gjennomføringen, som bare strekker seg opp mot 70 prosent. Og det er altfor lite. Det er 30 prosent av ungdommen som ikke greier å fullføre og bestå videregående opplæring, og det har store samfunnsmessige konsekvenser. De konsekvensene kan man ikke bare sitte og se på. Så vi fikk i oppdrag å meisle ut en strategi for hvor man kan redusere, eller øke gjennomføringen som vi skal si, i videregående opplæring. Og det ble utarbeidet og utviklet i 2010 våren og sommeren, og vi startet opp høsten 2011, med Overgangsprosjektet (Informant 1 Kd).

Informanten forteller at selve utgangspunktet for å sette i gang et prosjekt som Ny GIV var frafallstallene. Elever som ikke gjennomfører utgjør 30 prosent i videregående skole, og

prosjektet ble utarbeidet på bakgrunn av et politisk initiativ. Informant 1 Kd sier at prosjektet søker å ta for seg de elevene som står tidlig i faresonen for å potensielt ikke gjennomføre videregående opplæring. Informanten beskriver det slikt:

..problemene med manglende gjennomføring i VGS skyldes, altså det er en en til en sammenheng mellom de karakterene elevene går ut av ungdomsskolen med og den tilbørigheten de har for å gjennomgå videregående opplæring. Så vi tenkte at for å kunne gripe tidlig inn så er det ikke nok å starte med problemløsning i videregående; vi må begynne før (Informant 1 Kd).

Informanten forteller at sammenhengen mellom tidligere skoleprestasjoner og frafall er sterk. Med Overgangsprosjektet flyttes blikket fra kun å sette i gang tiltak i videregående skole til forebyggende arbeid allerede i ungdomsskolen. Samtidig sier Informant 1 at enkelte tolker Overgangsprosjektet primært som en ungdomsskolesatsing. Informant 1 Kd utdyper:

..Det som er et kjempeviktig poeng her, det er at Ny GIV er uendelig mye mer enn tiende klasse. Og intensivopplæring i Ny GIV strekker seg over to og et halvt år for disse elevene så dette skal fortsette med normal progresjon inn i videregående skole. Så det er mange som går i den fella for å kalle det det, og sier at ok: ”Ny GIV er en ungdomstrinnsatsing.” Det er det ikke. Det er egentlig en videregående-satsing, men hvor vi legger vekt på det jeg nevnte tidligere om tidlig innsats (Informant 1 KD)

Overgangsprosjektet strekker seg over fem semestre, fra siste semesteret i tiende klasse, og videreføres inn i videregående skole. Informantene opplever at det mange som tolker overgangsprosjektet primært som en ungdomsskolesatsing og ikke en videregående-skolesatsing. Her kan det fort skapes litt forvirring. For å oppklare understreker Informanten tydelig at Overgangsprosjektet ikke kun er en ungdomsskolesatsing. Prosjektet skal fungere som et bindeledd mellom ungdoms og videregående skole, hvor man tenker helhet innenfor disse to forskjellige nivåene.

På oppfølgings spørsmål om koblingen mellom ungdomsskole og videregående skole krever et tettere samarbeid, svarer Informant 1 Kd:

Ja, vi har stilt krav om det. Alle kommuner og fylkeskommuner må samarbeide om disse elevene, og de skal følges nær sagt sømløst over i videregående fra ungdomsskolen, og de skal følges opp av det vi kaller prosjektledernetverket som vi har, og det er også helt klare krav til samarbeid mellom videregående skole og avgivende ungdomsskoler om disse elevene her (Informant 1 Kd).

Informanten understreker at dette fordrer et tettere samarbeid mellom skolenivåene blant annet til oppfølging av elevene. I tillegg skal elevene bli fulgt opp av prosjektledernetverket som har blitt utviklet og informanten sier at det stilles klare krav til samarbeid mellom

videregående skole og avgivende ungdomsskoler om gjeldende elever. Hovedårsaken til at Overgangsprosjektet begynner allerede på ungdomsskolen beskriver Informant 1 Kd slik:

Vi må sette elevene bedre rusta til å komme inn i videregående. Og det var derfor vi etablerte tiltak både retta mot ungdomstrinn og mot videregående opplæring (..) Så dette handler om gjennomføring i videregående opplæring og vi mener at det at vi begynner på ungdomsskolen er en form for tidlig innsats knytta til gjennomføring i videregående (Informant 1 Kd).

Tidlig innsats er tilsynelatende nøkkelordet innenfor Overgangsprosjektet for å bedre gjennomføringen og Kunnskapsdepartementet viser her til at tidlig innsats er svaret på mye:

Det er jo et mantra som sier at man må gripe tidlig inn, altså tidlig innsats (Informant 1 Kd)

Med tidlig innsats i denne sammenhengen menes det tidlig innsats før videregående skole. Man må starte allerede i ungdomsskolen og sette de faglige hullene enkelte elever har for å gjøre overgangen fra ungdomsskolen lettere for de utvalgte Ny GIV-elevne. Dette innebærer å tenke helhetlig og langsiktig for å sikre seg at de tidlige grepene som blir tatt i forhold til eleven på ungdomsskolen, fortsetter. Informanten trekker frem betydningen av sammenhengen mellom ungdoms- og videregående skole for å forklare frafallet i videregående opplæring, jfr. forskning presentert i teorikapittelet. Det ulike forskere sier, er forsøkt implementert i dette tiltaket, og så blir det videre spørsmålet hvordan det faktisk virker i praksis.

Samtidig understreker informant 2 fra Kunnskapsdepartementet at årsakene til frafall ikke utelukkende er på grunn av dårlige prestasjoner fra ungdomsskolen, og beskriver det slik:

Av de som faller fra i videregående, så er det mer sammensatt enn det Ny GIV retter seg imot. Så du kan si at Ny GIV ikke er retta mot frafallet generelt, men mot en del av det (Informant 2 Kd)

Årsakene til frafall er et komplekst felt som informanten påpeker, og med dette prosjektet søkes det å ta tak i elever som står i en konkret risikosone. Prosjektet retter seg mot elever som ligger målbart etter i fag og Informant 1 Kd beskriver det slik:

Men det som definerer det her, det er faglighet, altså faglig nivå. (..) det er ikke i prosjektets natur å gå inn og hjelpe en elev som har tre og fire, altså karakter i fag - som sliter med motivasjonen. Det er ikke, det har aldri vært intendert til dette prosjektet her. Her har vi tatt utgangspunkt i lite faglighet. Elever som er hekta av læringsprosessen tidlig, men som får en redningsbøye; det vil si ok: hvis du nå vil stå på ut tiende og inn i videregående, så skal vi hjelpe deg (Informant 1 Kd).

Informanten kaller Overgangprosjektet for en redningsbøye til elevene og mener det vesentlige i forhold til Overgangsprosjektet er å gi dem som strever en ny sjanse til å kunne hente seg inn igjen før de begynner i videregående opplæring. Samtidig vektlegges det at elever velges ut basert på tall i forhold til karakter fremfor andre kriterier. Informant 1 Kd beskriver det slik:

De viktigste tiltakene i forhold til den delen av Ny GIV som vi snakker om nå, det er å møte elevene der de er. Faglig, sosialt og motivasjonsmessig. Så tidlig som mulig. Og vi har da valgt tiende klasse. Og det handler bare om å erkjenne at mange elever som er svakt presterende i tiende klasse, de befinner seg kanskje på et fjerde-femte klassenivå faglig. Og når de befinner seg så langt bak faglig, så vil de utagere på andre arenaer. For å si det på den måten: hvis vi møter elevene der de er, og elevene våger å innrømme at dette skjønner de ingenting av, så har man etablert en type kontakt mellom lærere og elever som sliter. Det er utgangspunktet; vi må bare starte på scratch og bare erkjenne at sånn står det faktisk til (Informant 1 KD).

Informanten sier at det å gi rom for å kunne se og møte eleven på nivået eleven befinner seg på er viktig for å lykkes med dette prosjektet. Planlegging av undervisningen blir ut ifra elevens utgangspunkt og forutsetning. Når det gjelder den faglige innhenting i form av intensivundervisningen, innebærer dette at elevene skal få en mer praktisk tilnærming og en annerledes undervisning enn den som tilsynelatende ikke har fungert for dem tidligere. Dette kan gjøres i elevenes ordinære klasse som en forsterkning eller i egne grupper. Vi beveger oss da over på området som Kunnskapsdepartementet omtaler som en form for nivådifferensiering, og Informant 1 Kd beskriver det slik:

...Vi mente tidlig i denne prosessen at dersom disse elevene skal ha et visst faglig utbytte av en type opplæring, så må de hente seg inn igjen. De ligger langt langt bak og vi mente at den opphenting må skje i egne grupper. Og dermed har vi etablert en form for nivådifferensiering. Og det er ikke bare i vår enhetsskole. Men poenget er at vi kunne ikke.. altså hvis vi hadde gjort dette over mye lengre tid, altså tidsrom enn siste del av tiende klasse, så hadde det til forveksling kunnet sammenlignes med type kursplandeling som vi hadde på 70-tallet. Den situasjonen vil vi ikke havne i, og vi ville heller ikke at elevene skulle tas ut i nivåbaserte grupper over særlig lang tid, ihvert fall ikke mer enn et halvt år. Så det vi åpna for, det var inntil sju og en halv time pr uke i siste del av tiende klasse (Informant 1 Kd).

Informanten presiserer at dersom elevene tas ut i egne undervisningsgrupper for intensivundervisning, må ikke dette tolkes som en permanent ordning. Det skal være et krafttak for å tette faglige hull hos eleven og skal ikke vedvare over lengre perioder. Informanten reflekterer over utfordringer i forbindelse med enhetsskolen, og det oppfattes som at prosjektets intensjon ikke er å trosse enhetsskolens ideologiske holdepunkter.

Med henblikk på det som ble nevnt tidligere om at elever skal følges sømløst over til videregående skole, er det nødvendigvis ikke gitt at intensivundervisningen fortsetter på videregående skole. Det er det opp til den enkelte skole å avgjøre, og Informant 1 Kd svarer på spørsmål om intensivundervisningen vil fortsette over i videregående slik:

Det kan hende at den gjør, det er veldig mange forskjellige tiltak som er i gang. Noen har det, andre sluser elevene inn i nær sagt ordinære tiltak som er i gang for svakt presterende elever. Men vi har stilt fylkeskommunene relativt fritt til å formulere egne tiltak. Fordi at videregående skole er så uendelig mye mer kompleks enn på ungdomsskolen. På ungdomsskolen så er det jo mer forutsigbart, der har vi en modell som vi foreslår som de kan bygge varianter av, men i videregående er det så uendelig mange ting. Så vi går ikke inn og detaljstyrer hva de gjør der, men det eneste vi har stilt krav om er at disse elevene skal følges opp både faglig, sosialt og motivasjonsmessig (Informant 1 Kd).

Informanten vektlegger forskjellene mellom ungdomsskole og videregående skole, og forteller at tiltaket er utformet slik at videregående skole tilsynelatende står friere i utførelsen av Ny GIV enn det som gjøres på ungdomsskolen. Rammene for Ny GIV-oppfølgingen synes derfor å være mer konkrete på ungdomsskolen.

På spørsmål om hva de tallfestede målene med Ny GIV er, forteller Informant 1 kd:

Målet innen 2015 er 75 prosent, og mange sier at det er lite ambisiøst, men det er ganske mange tusen elever det handler om (Informant 1 Kd).

Kunnskapsdepartementet har som mål med prosjektet at 75 prosent av elevene skal gjennomføre hele det videregående skoleløpet, innen 2015. Dette er en økning på fem prosent fra prosjektstart i 2010. Informanten opplever at det er flere kritiske røster som mener målet er for lite ambisiøst, og understreker at fem prosent kan høres lite ut på papiret hvis man ikke tenker over hvor mange elever dette faktisk dekker. Informant 1 Kd forklarer det slikt:

Det er en tung prosess å snu et utdanningssystem og gjenskape motivasjon hos de elevene som på en måte sliter både av den ene og den andre grunn. Og her kan det være snakk om elever som har slitt veldig lengre før de begynner i videregående, som kanskje har droppet mentalt ut allerede i ti-tolv års alderen.. Men altså, målet er jo kvantifiserbart til 75 prosent, men det er klart hvis vi får mer enn det, så er jo det supert! Ikke noe som er bedre enn det (Informant 1 Kd).

Målet for bedret gjennomføring må tilsynelatende være realiserbart, men om det strekker seg over 75 prosent blir det betraktet som en bonus. Samtidig virker det som at Kunnskapsdepartementet tar et forbehold om ikke å strekke seg for langt i målsetningen og

begrunner det med utfordringene ved å endre et utdanningssystem og løsninger som vil hjelpe alle.

5.1.2 Skoleledelsens rolle

Informantene fra departementet understreker at skoleledelsen skal stå i bresjen for at Overgangsprosjektet blir implementert i skolen på best mulig måte og jobbe aktiv for kompetansespredning internt i kollegiet. Informant 2 Kd beskriver det på følgende måte:

Ikke bare har skolen og rektor ansvar for at dette her blir spredd til flere lærere, men de har også faktisk et ansvar for at de lærerne som har fått denne opplæringen blir brukt på en ordentlig måte (Informant 2 Kd).

Informanten sier det hviler et ansvar på ledelsen for å viderebringe den nye kompetansen lærerne har fått gjennom kursene. Samtidig presiserer både Informant 1 og 2 fra Kd at dette er noe som har vist seg utfordrende. Informant 1 beskriver det slikt:

Forutsetningene var at dette skulle være kompetansespredende inn i egen skole. Men det er et lederansvar, og da ser vi at det er litt mer utfordrende å få det til..(Informant 1 Kd).

Informant 2 Kd mener de har truffet riktig med kursene hva lærerne angår, men at det er usikkerhet om hvor mye aktiv spredning som faktisk foregår fra ledelsen sin side. Informanten utdyper:

I forhold til skolen som organisasjon og rektors rolle og rektors driv på dette her, så er det ikke sikkert vi har truffet helt.. (..) de må på en måte ville det, ledelsen må ville det, ikke sant!(Informant 2 Kd).

5.1.3 Differensiering

Ved å ta elever ut av ordinær undervisning eller gi forsterket opplæring innad i klasserommet søker man å nå frem til faglig svake elever gjennom differensiering av undervisningen. Dette kan oppfattes som selve kjernen for Overgangsprosjektet. Alle kommunene som er med på dette prosjektet må søke om lov til å vike fra Opplæringsloven § 8-2, som sier at klasseinndeling ikke skal basere seg på faglig nivå. Differensiering i denne forstand sikter seg inn mot intensivundervisningen de utvalgte elevene får tilbud om. Informant 1 Kd forklarer forholdet mellom forsterkning i klassen eller undervisning i egne grupper på denne måten:

Hvis du tenker deg en ungdomsskole med over gjennomsnittlig flinke elever - så er vi på jakt etter de ti prosent svakeste i kommunen, og da kan det hende at på den skolen er det bare tre elever som oppfyller

kriteriene for å være Ny GIV-elev. Det er sannsynligvis litt sært å ta de tre elevene ut syv til åtte timer i uka og sitte med de som vi sitter nå. Det er jo kanskje en luksussituasjon for noen, men det er ikke sikkert at alle andre syns at det er så ok når man er såpass få! Så da sier vi at da bør man kanskje vurdere å gi dem et tilbud innenfor klassens rammer. (..) så må de finne den måten det kan gjøres på (Informant 1 Kd)

Informanten understreker at det er opp til den enkelte skole hvordan man i praksis skal gjennomføre intensivopplæringen, om elevene tas ut i egne grupper eller om det blir forsterkning innen den ordinære klassen. Samtidig antydes det at elever i egne grupper er mest optimalt. Men hvis elevene blir tatt ut av undervisningen kan dette medføre at de går glipp av ordinær undervisning. Konsekvensen av det kan være at eleven mister den naturlige faglige progresjonen som finner sted i den ordinære klassen. Informant 1 kd understreker et viktig poeng:

Det som er gnidd inn fra departementets side, det er at de timene elevene her tas ut av, de må ikke hope seg opp på den måten at de risikerer å miste standpunkt karakteren i de andre fagene. Og noe må det gå på bekostning av, selv om vi har sagt at det primært skal tas timer fra norsk og matematikk (Informant 1 Kd).

Informanten peker på at elevene kan være utsatt i forhold til den normale progresjonen i ordinære fag, men understreker samtidig at elevene dette prosjektet rettes mot ligger såpass faglig langt bak at de ikke får med seg ordinær undervisning uansett. Dette karakteriseres som unødvendig og bortkastet tid for eleven. Informant 1 kommenterer:

..elever som sitter og jobber med tilsynelatende annengradsligninger som ikke kan førstegradsligninger; det er rett og slett tøv (Informant 1 Kd).

Et annet aspekt ved å ta elever ut i egne grupper er at enkelte skoler kan gå i fella med å fylle opp gruppene med elever som muligens ikke har det samme behovet som målgruppen til prosjektet. Dette er en bekymring fra departementets side og Informant 1 Kd beskriver det slik:

Hvis lærerne eller skolene har tre Ny GIV elever – og så sier de at nå er det et flott tilbud her på gang: Vi fyller opp til ti på denne skolen. Det som skjer da er at det kommer elever som er flinkere inn i gruppa. Og hva skjer da med lærernes adferd i den gruppa? Sannsynligvis legges undervisninga på et høyere nivå, og disse Ny GIV elevene vil falle fra for annen gang. Fordi det prates over hodene (Informant 1 Kd).

Informanten vektlegger nødvendigheten av at elever som mottar tilbudet er de som virkelig trenger det basert på faglig karakter. Dette fordi man frykter at læreren kan komme til å tilrettelegge undervisningen ut ifra de sterkeste forutsetninger. Et annet aspekt ved dette er at elever som kun blir tatt med for å ”fylle opp gruppa” vil miste den ordinære undervisningen til tross for at de ikke var i målgruppa, noe Informant 1 kd understreker som et viktig poeng. Dette kan resultere i en tap - tap situasjon for begge parter. Elever som blir med selv om de *ikke* er i målgruppa mister den normale progresjonen som de har klart å følge, og elevene som *er* i målgruppa kan ”drukne” om det faglige nivået blir for høyt. Poenget med dette er å understreke nødvendigheten av at intensivgruppene kun er for elever i målgruppen til Ny GIV.

Som Informant 1 Kd var inne på tidligere er ikke nivådifferensiering enkel tematikk i dagens enhetsskole. Men som Informant 2 Kd understreker vil dette fungere som et element i prosjektet som vil vurderes i etterkant. Informanten sier:

Det er ikke noe tvang, og jeg syns jo det med å ta elever ut av undervisningen, når det dreier seg antakeligvis om elever som ikke greier å følge undervisningen, så burde man ikke være så veldig redd for det altså (Informant 2 Kd).

5.1.4 Metoder for å differensiere intensivopplæringen.

Som tidligere nevnt må elevene i målgruppa få en annen tilnærming til læring enn det som åpenbart ikke har fungert tidligere. Denne delen av kapittelet dreier seg om praktisk gjennomføring av intensivundervisningen. Jeg begynner med å presentere hvordan departementet tilrettelegger for at lærerne skal klare å organisere undervisningen best for de gjeldende elevene. Før prosjektet iverksettes i skolen inviterer Kunnskapsdepartementet til et kurs hvor lærere fra ungdomsskoler og videregående skal få faglig påfyll i didaktisk planlegging og praktiske undervisningsaktiviteter. Informant 1Kd beskriver det slik:

De nasjonale sentrene for matematikk, lese og skrive-sentrene; de har laget disse kursene for oss, og de er innretta på en sånn måte at lærerne skal kunne ta med seg det de lærer på kurset og bruke det i klasserommet neste dag (Informant 1 Kd)

De nasjonale sentrene for matematikk, lesing og skriving står sentralt i den faglige utformingen av kursene. Underveis i kursingen får lærerne konkrete verktøy de kan ta med seg til undervisningen. Informanten nevner videre at organiseringen av kursene går ut på at

norsk- og matematikklærere følger hvert sitt undervisningsfag. Enkelte øvelser eller forelesninger gjør de sammen, og i fellesøktene fokuseres det på klasseledelse og vurdering for læring. Kursene vektlegger at lærere skal få med seg praktiske råd. Informant 2Kd beskriver det slik:

..Og så går norsklærerne løs på leseopplæring og skriveopplæring; hva som er hindre, hva som er muligheter, hvilke verktøy man kan bruke.. gode tips og råd til lærerne. Så - veldig praktisk hvor lærerne må trene underveis. (..) De må delta hele tiden, og det samme med matematikklærerne får utdelt en del sånne ting som vi har sponsa med som er veldig bra! Som kan gjøre matematikkundervisningen både visuelt, praktisk og mer nyttig for disse elevene! (Informant 2 Kd).

Informantene beskriver her en konkret etterutdanning for lærere og forteller om eksempler på aktiviteter som blir gjennomført på kursene som videre kan tas med til intensivundervisningen. Informant 1 Kd beskriver det slik om norskfaget:

Det er sånn type kreativ skrijving, tegneserier..(..) det å stimulere elevenes kreativitet og skrive lyst og kanskje skriveglede (Informant 1 Kd).

Videre beskriver Informant 2 Kd en av aktivitetene rettet mot matematikkundervisningen slik:

.. de får et Brett med 20 ganger 20 centimeter hvor de kan putte strikker i ulike former, og så kan de se at i mellom disse pinnene som de putter strikkene over, så er det en centimeter. Og så kan de telle bortover.. (Informant 2 Kd)

Informant 1 Kd forteller at fokuset innenfor norskfaget blant annet er aktiviteter som søker å stimulere elevenes skriveglede, i form av kreativ skrijving og tegning. Som Informant 2 Kd påpeker får lærerne i matematikk egne verktøy de kan ta med til intensivopplæringen, og de må selv delta aktivt på kursene. Verktøyet som informantene nevner er en type geometribrett som oppfattes som et visuelt bidrag til elevene, slik at flere sanser blir tatt i bruk ved hjelp av konkrete.

Det er også andre metoder og viktige aspekter som tilsynelatende vektlegges mer i norsk enn i matematikk. Informant 2 beskriver dette slik:

Det dreide seg veldig mye om hvordan tilbakemelding virker. For eksempel vurdering. Vanligvis når man vurderer en oppgave man har skrevet så gjør læreren det tradisjonelt i etterkant når elevene er ferdig, og så gir man da en spesiell type vurdering. Og så sier da ekspertene i dag at vurdering kan like godt virke mot sin hensikt som med sin hensikt. Og når elevene er ferdig med produktet sitt, så er det ingen hensikt i det hele tatt. Egentlig. I den vurderingen. For det eleven ser, det er den karakteren, og

de kan måtte skrive ord om igjen og alt mulig, men det bare funker ikke for de er ikke i den prosessen lenger. Hvis de får vurderinger underveis på hva de gjør bra og hvordan de kan være med på å vurdere hvordan man kan gjøre det annerledes og sånn - er blir noe helt annet (Informant 2 Kd).

Informanten vektlegger tilbakemelding underveis i arbeidsprosessen som et viktig aspekt for disse elevene. At en elev får vurdering i øyeblikket og ikke kun når i etterkant av arbeidsprosessen. På den måten kan læreren hjelpe elevene slik at vurderingen oppleves meningsfylt og motiverende.

5.1.5 Prosjektets slutt.

Som et avsluttende spørsmål til informantene var jeg nysgjerrig på å vite hva som vil skje når prosjektperioden avsluttes i 2013. Da har prosjektet vart i tre år. Vil man ta med seg erfaringer videre og tenke annerledes i forhold til organisering av elever som er i faresonen å falle fra i videregående? Hva er poenget med prosjektet, om ikke annet enn å få elever som går ut av skolen igjennom *denne perioden* til å gjennomføre? Vil man gå tilbake til gamle spor, eller vil man foreta noen revurderinger av systemet i lys av Ny GIV? Informant 1 Kd beskrev fremtiden etter prosjektet slik:

Nå skjer det først noe igjennom 2013, der man prøver å se Ny GIV i sammenheng med den Stortingsmeldingen du refererte til, på ungdomstrinnet hvor man prøver å la Ny GIV, altså sett fra vår side da, la Ny GIV gjennomsyre hele implementeringa av lese-, regne- og skrivesatsingen i ungdomsskolen. Så får man svar på tiltale også om å starte tidlig. Så i 2013, så vil Ny GIV grunnskole, for å kalle det det, gradvis gå inn i et symbiotisk forhold med denne satsingen for gjennomføringsstrategien for ungdomstrinnet. (..) for det er en egen strategi for implementering av lese, skrive, regneferdigheter og klasseledelse for alle ungdomskoler (Informant 1 KD).

Informanten forteller at Ny GIV åpner opp for nytenkning rundt teoritrøtte elever, særlig i ungdomsskolen. Videre nevner Informant 1 Kd at man i stor vil grad vil ta med seg de erfaringene man har gjort i prosjektperioden. Stortingsmeldingen informanten refererer til er Nr. 22 (2010-2011) jfr kapittel 1. Ny GIV vil settes i kontekst til denne stortingsmeldingen. Når det gjelder de videre intensjonene i forhold til videregående skole, beskriver Informant 1 Kd fremtiden slik:

Og så har vi videregående: der er vi vel innstilt på å videreføre de elementene som fungerer, blant annet det som handler om yrkesretting, det som handler om gjennomføringsbarometeret, som vi kaller det, tallene, statistikken, datatilfang og sånn. Og tett dialog med fylkeskommunene om hvordan man kan jobbe for å redusere frafallet i videregående (Informant 1 Kd).

Informanten beskriver et tett samarbeid videre med fylkeskommunene. Dette prosjektet belyser også at det må være en tettere kontakt og oppfølging av elevene mellom avleverende ungdomsskole og mottagende videregående skole. Informant 2 beskriver det slikt:

..men så har det jo vært et mål med denne satsingen at det skulle styrke samarbeidet mellom grunnskolen og videregående, eller fylkeskommunene og kommunene, og der har vi jo bidratt gjennom denne satsingen. Og det er utrolig viktig at det fortsetter i en eller annen form. Både igjennom det samarbeidet og det nettverket av koordinater som finns der ute og fortsette sitt gode samarbeid (Informant 2, Kd).

Å belyse ulike tiltak som kan medvirke til å bedre elevenes forutsetning for å gjennomføre videregående skole, oppfattes som målet med å iverksette prosjektet. Håpet for fremtiden er at Ny Giv klarer å sette søkelyset på nødvendigheten av et godt samarbeid skoler seg i mellom, men forutsetter også en ny tankegang rundt undervisning av elever som ligger langt bak i den faglige progresjonen. Dette defineres som planen og intensjonen i henhold til Kunnskapsdepartementet.

5.2 Oppsummering av kapittel 5

Intervjuet med informantene i Kunnskapsdepartementet oppsummeres slik:

- Ny Giv er et politisk initiert tiltak som tar grep om å øke gjennomføringen i videregående opplæring. Prosjektet tar for seg risikogruppen som består av elever som er faglig lavt presterende allerede i ungdomsskolen.
- Tidlig innsats er nøkkelen for Overgangsprosjektet.
- Intensivundervisning skal foregå på ungdomsskolen i et halvt år, maks syv og en halv time i uka og med en mulig videreføring til videregående skole.
- Elever skal bli fulgt opp faglig, sosialt og motivasjonsmessig.
- Denne intensivundervisningen skal foregå i egne grupper eller som en forsterkning i ordinær klasse.
- Deltakelsen er frivillig for elevene.
- Intensivundervisningen skal kun omhandle dem som har fått tilbud om det; gruppene skal ideelt sett ikke fylles opp med faglig sterkere elever som kanskje sliter med motivasjonen.

- Nivådifferensiering er et sensitivt begrep, men det er ikke prosjektets natur at dette skal foregå som permanent løsning.
- Lærerne får med seg forskjellige verktøy som de kan bruke i intensivopplæringen
- Vurdering, klasseledelse og hvordan møte elevene på deres nivå er viktige aspekter ved kursene lærerne drar på.
- Skoleringsseminarene fungerer som et faglig påfyll for lærere hvor de lærer seg nye undervisningsstrategier og en mer praktisk faglig tilnærming.

6 Hvilke erfaringer har lærere med Overgangsprosjektet i praksis?

I dette kapitlet vil lærernes praksis og erfaringer fra Overgangsprosjektet i Ny GIV stå i fokus. Dette gjøres ved hjelp av det andre forskningsspørsmålet mitt som er presentert i kapittel 1: *Hvilke erfaringer har lærere med Overgangsprosjektet i praksis?* Blikket rettes fra fra intensjonssiden til erfaringssiden. Erfaringene lærerne formidlet gjennom intervjuer og temaer for samtalene strakk seg fra implementering og utførelse av Overgangsprosjektet til deres oppfatning av en elev som strever faglig. Intervjuene er delt opp i følgende temaer:

Den første delen av kapitlet heter differensiering. Dette har jeg gjort fordi mange av temaene i samtalene handlet om hva det helt konkret vil si å gi en differensiert undervisning. Det handlet i all hovedsak om utvelgelse av elever; hvilke kriterier som ble lagt til grunn, om utvelgelse av elevene og hvilke pedagogiske aktiviteter som ble brukt til undervisningen.

Den andre delen av kapitlet heter lærerollen. I all hovedsak handler dette om lærerens rolle i Ny GIV. Her kommer deres erfaringer i relasjon til elevene samt hvordan de har opplevd prosjektet knyttet til ledelsen.

Den tredje delen av kapitlet har jeg valgt å kalle tidlig innsats. Dette har jeg gjort fordi det fremsto som et sentralt aspekt i opplevelsen av Overgangsprosjektet.

Analysekapitlet av intervjuene med lærerne er lengre enn analysen av intervjuet med informantene fra Kunnskapsdepartementet. Årsaken til dette er at det her er flere informanter og derfor også flere punktvis oppsummeringer underveis. Lærerne i analysekapitlet blir omtalt som henholdsvis Informant 3 lærer, Informant 4 lærer og Informant 5 Lærer. Grunnen til at jeg starter på tallet 3 hos første informant av lærerne, er for å unngå misforståelser i drøftingskapitlet hvor stemmene til informantene fra Kunnskapsdepartementet og lærerne blir gjengitt sammen.

6.1 Differensiering

6.1.1 Utvelgelse basert på faglige prestasjoner.

Å velge elever ut ifra karakter var gjennomgående hos informantene mine i denne undersøkelsen. På spørsmål om hvilke forutsetninger som lå til grunn for utvelgelse av elever, beskriver Informant 3 det slik:

..da ble det de som hadde fått 2 eller eventuelt lavere, de skulle få tilbudet. Og i år er det de som har fått 2 eller lavere i niende trinn som får det tilbudet i tiende trinn (Informant 3 lærer).

Informanten forteller at det første året Ny GIV ble innført på skolen var det elever som hadde fått karakter 2 eller lavere i *tiende* trinn som ble valgt ut til å få tilbud om intensivundervisning. Dette har tilsynelatende endret seg, da Informanten påpeker at de i senere tid har valgt ut elever som allerede i *niende* trinn har fått karakter 2 eller lavere som senere fikk tilbud om intensivundervisning i *tiende* trinn. Informanten understreker at elevene lå på samme nivå og mener det ville vært vanskelig å tilrettelegge ordentlig for en optimal undervisning hvis det hadde vært et karakterspenn innad i gruppen. Informant 3 fortalte videre at de nå ikke bare ville se på karakter, men også hvilke motivasjonsmessige forhold som lå til grunn hos eleven.

Hos Informant 4 begynte de å se på karakterer og deltok i samtale med andre lærere for å få kunnskap om hvilke elever som kunne ha godt av å delta i et slikt prosjekt. Samtalene med de andre lærerne dreide seg om hvem lærerne mente kunne ha nytte av dette, og ikke minst hvem av elevene som trengte å jobbe med matematikk på en litt annerledes måte enn i ordinær klasse. Når det gjelder karakternivået til elevene som deltok, beskriver Informant 4 det slik:

Det var strykkandidater og svake toere. Noen av de var liksom og snuste litt på treeren, men det var ikke nok til at de kunne få det som en standpunkt-karakter (Informant 4 lærer).

Elevene til Informant 4 ble valgt ut basert på karakter, og Informanten fortalte også at det ble foretatt samtaler med kolleger. Disse samtalene handlet om hvilke elever som kunne ha nytte av alternative arbeidsoppgaver innenfor faget. Karakterene lå jevnt hos elevene og dannet et godt utgangspunkt for læreren til å tilrettelegge undervisningen optimalt for den enkelte elev.

Informant 5 hadde i likhet med Informant 4 samtaler med kolleger om hvilke elever som trengte ekstra støtte innenfor faget. I likhet med Informant 3 så denne læreren på hvilke elever som kunne dra nytte av prosjektet i form av motivasjon. I tillegg var det en del fremmedspråklige elever som av eget ønske ville være med i gruppen. På spørsmål om karakterer beskriver Informant 5 det slik:

Det var noen toere selvsagt, så var det et par mellom 2 og 3, og 2 og 3 som kanskje kunne gått opp til en firer (Informant 5 lærer).

Informanten sier at den laveste karakteren hos elevene som ble valgt ut var 2, og den høyeste karakteren strakk seg nesten opp til 4. Informanten påpeker at elevsammensetningen ble dominert av minoritetsspråklige elever som hadde et sterkt ønske om å bli med på dette prosjektet. Informanten opplevde at disse elevene så en mulighet til å få ekstra norskopplæring. Samtidig visste informanten hvilke elever som kunne ha godt utbytte av et slikt prosjekt.

Med dette kan vi se at samtlige av informantene valgte ut elever basert på karakter, men minoritetsspråklige elever som trengte forsterket norskopplæring ble også inkludert.

6.1.2 Antall Ny GIV- elever og timer.

Informant 3 har tidligere hatt åtte elever i gruppen sin men presiserer at mengden nå kommer til å øke. Informant 3 forklarer det slik:

Når det var åtte så var det veldig sårbart når folk var borte, for da kunne du plutselig sitte der med kun tre elever.. og når man planlegger et opplegg ut ifra at åtte skal delta, og så er det bare tre eller fire, så blir det litt amputert- altså man får ikke helt inn den dynamikken som man ønsker. Selv om det er veldig fint med små grupper innimellom blir det veldig lite å spille på.. så det at det er en større gruppe nå, det tror jeg er greit (Informant 3 lærer).

Informanten forteller at en av erfaringene de har gjort seg gjennom prosjektet er at dynamikken uteblir hvis enkelte elever dropper å komme til intensivopplæringen, og den didaktiske planleggingen gjort i forkant fungerer dårlig. Informanten vil derfor ha større grupper fremover slik at det ikke blir sårbart når enkelte elever uteblir fra undervisningen.

Informant 4 var i motsetning til Informant 3 vesentlig opptatt av at elevmassen ikke ble for stor innad i gruppa. Informanten beskriver det slikt:

Poenget var at jeg kunne ikke ha en klasse med tjue. Fordi det blir for mye, da blir det mot sin hensikt. Så det måtte være en liten gruppe og en liten gruppe her på skolen er liksom 8-10 elever, så da ble det de som sleit mest (Informant 4 lærer).

Informanten valgte ut de elevene som hadde størst faglige vansker uavhengig av motivasjon eller andre forklaringsfaktorer. Gruppen ble på tolv elever på det høyeste, noe Informanten opplevde som optimalt for å få til en god undervisning.

Hos Informant 5 var det tretten elever som deltok i prosjektet i første runde. Informanten beskriver det slikt:

Det ble altfor store grupper. Men samtidig så.. de elevene kjente jeg.. jeg visste hva de ikke kunne så jeg trengte ikke tid til å finne ut av det. Og da var det litt lettere og samtidig var det mine norskelever (Informant 5 lærer).

Informanten understreker at gruppen ble for stor, men siden Informanten hadde god kjennskap til elevene var mye av forarbeidet som krevdes allerede gjort. Dette innebar at informanten på forhånd visste hva man skulle ta tak i hos de gjeldende elevene.

Informant 3 forteller at det var satt av to timer i uka til intensivundervisningen. Informanten beskriver det slikt:

Det har vært to timer de foregående årene. Så: ene timen har de vært tatt ut av et annet fag, og så er det en time hvor de på en måte har vært ekstra på skolen.. så nå i år ser det ut som at det ikke blir noe ekstra tid for de, at vi klarer å putte det inn i deres timeplan og tar de ut av undervisningen. Så det blir tre timer da, hvor to av de er ordinære mattetimer. Så da blir det en egen liten klasse i de to timene, som har sin undervisning og i tillegg en time hvor de har andre fag som de blir tatt ut av (Informant 3 lærer).

Informant 3 forteller at det har vært en kombinasjon med hensyn til når de skal gjennomføre intensivundervisningen. Elevene har i én time måttet være igjen på skolen for å gjennomføre undervisning og den andre timen har elevene blitt tatt ut av ordinær undervisning. Fremover kommer tilsynelatende tilretteleggingen til å bli annerledes og elevene kommer til å bli tatt ut i egne grupper fra gjeldende fag. Elevene vil få tre timer intensivundervisning fremover, i motsetning til de foregående årene da det kun har vært to timer.

På skolen til Informant 4 har det tilsynelatende blitt viet flere timer til intensivundervisningen. Informanten beskriver det slik:

Det var i alle mattetimene jeg hadde de i. Så det var vel før Grorudsatsinga. Grorudalsatsinga er at vi fikk en ekstra mattetime i uka. Så nå har vi fem mattetimer i uka. Så da var det fire mattetimer i uka (Informant 4 lærer).

Informanten forteller at i de foregående årene har det vært fire timer som har gått med til intensivundervisningen, men etter at Grorudalsatsingen ble innført har dette ført til en økning som utgjør én time. Elevene ble tatt ut av ordinær undervisning i hver eneste mattetime.

Hos Informant 5 kan vi se noe likheter til Informant 3, da det her også ble brukt to timer i uken til intensivundervisning. I dette tilfellet var begge timene utenpå timeplanen i motsetning til Informant 3 som kun hadde én time utenpå. Informant 5 beskriver det slik:

To timer.. og det var utenpå timeplanen, altså de ble ikke tatt ut av andre timer. Og det var riktignok på slutten av dagen, men da var vi veldig heldige fordi det var forholdsvis korte dager for disse elevene. (Informant 5 lærer).

Informanten sier at elevene ikke ble tatt ut av ordinær undervisning men måtte være igjen på skolen de dagene hvor elevene hadde lite undervisning fra før. Informanten understreker at samtlige av elevene ville være med, og godtok at timene ble lagt utenpå timeplanen. Elevene mistet da ikke den ordinære undervisningen ved å organisere det på den måten.

6.1.3 Intensivopplæring i egne grupper.

I denne delen av kapittelet vil jeg presentere lærernes generelle syn på å danne egne grupper for elever som ligger litt bak.

Et relevant spørsmål som ble utarbeidet på bakgrunn av det første intervjuet med Kunnskapsdepartementet var hva de tenkte om nivådifferensiering generelt og i forhold til dette prosjektet spesielt. Informantene er tilsynelatende samstemte om Overgangsprosjektets struktur og at dette er en gunstig måte å gjøre det på. Informant 3 peker på at det alltid vil være en nivåforskjeller uavhengig om det er innenfor klassens rammer eller om det er i egne grupper. Informanten beskriver det slik:

Det er alltid litt nivåforskjell, selv om alle sitter med en toer, så er det alltid nivåforskjell inne i den gruppa. Og hvis alle kunne vært akkurat det samme; var like gode eller dårlige på akkurat det samme, så ville det

vært veldig lite dynamiske timer. Sånn at det er greit med noe nivådeling, sånn at man vet sånn ca hvilket nivå man skal legge seg på i forhold til undervisningsopplegg. Men det må også være noe spenn i det, for ellers så blir det ikke noe dynamikk i det hele tatt (Informant 3 lærer).

Informanten understreker at selv om det alltid eksisterer nivåforskjeller, så er det et positivt aspekt for å ivareta dynamikken i undervisningen. På den andre siden er det i henhold til informanten mindre krevende å tilrettelegge undervisningen hvis nivåene er like - som i disse gruppene. Samtidig understreker informanten at hvis man i utgangspunktet skal lage egne grupper kun basert på lave karakterer, kan dette fungere mot sin hensikt. Informanten beskriver:

Men hvis man bare går ut ifra karakterene; det er ikke så mange som gjør det. Men hvis man bare ser på de og lager en gruppe med bare toere og treere, uten å se videre utenom karakterene... for de som har lave karakterer, det går jo ofte på motivasjonen, og da slår det litt feil ut. (Informant 3 lærer).

Informanten mener det kan være problematiske aspekter med det å basere grupper utelukkende på karakter, fordi det kan være mange andre faktorer som spiller inn hos elevene som ødelegger for karakteren - da eksempelvis bråk og ulike former for utagering. Samtidig påpeker informanten at gruppeinndelingen som har foregått hittil i lys av Ny GIV har hatt en positiv effekt på elevene. Informanten beskriver det slikt:

Det har noe med deres mestringsfølelse og selvtillit; at de kan være trygge i en gruppe hvor de vet at det er lov å si feil..(Informant 3 lærer).

Informanten sier at hvis elevene befinner seg i noe som oppleves som en trygg læringsarena så kan dette fremme gode mestringsopplevelser for elevene og hjelpe til med å fremme den faglige selvtilliten.

Informant 4 forteller at nivådifferensiering er et betent tema og begrep på skolen. Informanten mener at nivådifferensiering gjør at elever blir ”satt i bås”, noe som oppleves negativt. Samtidig understreker informanten at hvis det gjøres på en adekvat måte så kan det fungere positivt for elevene. Informanten beskriver det slik:

Det er jo det at de blir satt i bås. Veldig. Og det er negativt. Men altså, det i seg sjøl- det at de får ekstra støtte og hjelp, hvis du får det på den riktige måten, så er det jo bra. Men i dagens samfunn så er det jo ofte å se og bli sett. Er man på en gruppe hvor man vet, eller at alle andre vet at nivået er lavt, så er det ofte de som.. de syns ikke det er noe hyggelig (Informant 4 lærer).

Selv om informanten påpeker at det å dele inn elever ut ifra faglige nivåer kan oppfattes som stigmatiserende, er informanten opptatt av at elevene skal få den hjelpen de har behov for. Informanten understreker at det må gjøres på riktig måte for at det skal kunne fungere som et positivt tiltak. Samtidig opplyser informanten om at det er fullt mulig å drive med differensiering innenfor den ordinære klassen hvis nivåene er ulike. Informanten beskriver det slikt:

I mine timer så holder vi på med arealer av forskjellige figurer. Du skal for eksempel male en husvegg og regne ut hvor mye maling du trenger. Og der sitter de som er liksom...- med en åttendeklasse-bok og skriver veldig enkelt. Titallsystemet holder de på med. Den boka her (viser en bok) er for åttende trinn, og der er det treningsoppgaver som er helt helt annerledes enn det de andre holder på med, men de syns det er helt topp fordi de forstår det og de klarer å jobbe aleine med det hovedsakelig. Sånn at jeg har mulighet til å gjøre sånn type nivå-differensiering i klasserommet, når det ikke er noen grupper; det er helt topp (Informant 4 lærer).

Informanten inkorporerer differensiering som en daglig praksis innenfor klassens ordinære rammer og opplever at elevene ikke bryr seg nevneverdig om stigmatisering fordi elevene er mer opptatt av å mestre oppgaver de blir satt til i klasserommet.

Informant 5 har en noenlunde lik oppfatning som Informant 3 og 4 i forhold til nivå-differensiering i egne grupper. Informanten beskriver det slikt:

Ja.. jeg tror nok på det. Men det kan ikke være permanente grupper. Jeg vet ikke om man kan sammenligne det, men jeg har noen i klassen min..jeg har åtte IOP-elever.. med veldig tunge IOP-er. Vi har ikke sånn spesialpedagog, og da gjør vi det sånn: Fire timer norsk, da går de ut to timer, og de andre to timene er de med i klassen. Og det er jo også en form for differensiert undervisning, altså i grupper. Det fungerer bra. Men man skal være litt varsom.. (..) hvis man bare er ute i grupper; jeg tror ikke det er bra.. men sånne korte runder, ja! (Informant 5 lærer).

Informanten forteller at det kan være optimalt å ta enkelte elever ut i grupper, men da på kort sikt. Vedkommende sier at det til nå har fungert fint å ta enkelte elever ut i egne grupper, men tidligere har det vært særlig fokus på elever med individuell opplæringsplan som har et spesialpedagogisk vedtak. På den andre siden fremheves det positive aspekter ved de små gruppene på lik linje som Informant 3. Informanten beskriver det slikt:

Den muligheten at de kan stille spørsmål som de aldri ville funnet på å stille i klassen (..) de ville ikke turt å spørre om det nei. Og så kommer det også litt an på gruppesammensetningen, de følte seg vel egentlig ganske trygge. Altså forholdsvis trygge i den gruppen vi hadde. Og en mindre gruppe er bedre enn en stor gruppe (Informant 5).

Informanten understreker at små grupper kan fungere bedre enn de større gruppene, siden elevene føler seg tryggere på læringsmiljøet.

Oppsummering:

- Hvis man skal dele elevene inn i grupper basert på faglig nivå kan dette ikke gjøres over lang tid eller være permanent.
- Problematisk å kun basere gruppene ut ifra faglig nivå
- Elevene føler seg trygge i små grupper. Dette er en gjennomgående opplevelse fra informantene.

6.1.4 Pedagogiske aktiviteter i gruppene.

I forhold til intensivundervisningen har samtlige informanter endret arbeidsmåte og pedagogisk tilnærming ovenfor elevene. Informant 3 beskriver det slik:

Det starter jo egentlig som en vanlig undervisningsøkt, hvor jeg presenterer hva vi skal jobbe med. Og det er veldig mye dialog med den gruppa. At vi snakker. Det er veldig sjeldent at de sitter og gjør oppgaver skriftlig, for det har de nok av i andre timer. Så det går veldig mye på den muntlige dialogen, at de skal være sammen og løse oppgaver. Og det har vært greit når det har vært mellom fem og åtte elever. Så har jeg brukt mye av de aktivitetene som vi lærte på kurset, som var for to år siden; masse fine praktiske aktiviteter i forhold til å forstå prosent, brøk og forholdstall.. ja - mye tallforståelse egentlig! (Informant 3 lærer)

Informanten forteller at en intensivundervisningstime gjerne startet med en presentasjon av forløpet for undervisningen for å forberede på dagens økt.

Informant 3 bruker metoder som aktiviserer et sosialt samspill blant elevene, som også medfører at de skal hjelpe og lære av hverandre. Problemløsning i fellesskap og arbeid med logisk resonnering rundt de forskjellige problemstillingene vektlegges. Informanten beskriver undervisningsformen innad i gruppa som mer flytende og presiserer at det er ikke noe skriftlig håndfast i motsetning til ordinær undervisning. Spillrelaterte øvelser engasjerer åpenbart mer enn andre aktiviteter.

Dette kan vi også se hos Informant 4 som forteller at intensivopplæringen var preget av mange forskjellige aktiviteter, særlig aktiviteter som lærerne hadde fått med seg på kursingen. Informanten beskriver det slik:

Jeg innså at måten å gå frem med de, var liksom å jobbe med konkrete og den type ting. Vi spilte veldig mye kort for eksempel (...) de syns det var kjempegøy! Kortspill er liksom noe de kan forholde seg til, og de kjenner til bok og sånne ting og vi jobber med matematikk opp mot, altså konkret, i form av kortstokk hvor de skal telle på kort.. og for disse her ungdommene så er vi jo på tiende trinn! Men så har du jo et matematikknivå som kanskje er på andre klasse på barneskolen.. så det.. altså da var det en fin måte å liksom begynne på. For å få de litt fokusert da (Informant 4 lærer).

Informanten opplevde at dominansen av aktiviteter underveis var spill og arbeid med konkrete. Samtidig understreker informanten at intensivundervisningen var veldig preget av elevenes dagsform og at enkelte dager kunne oppleves som noe meningsløse. Dette var tilsynelatende i begynnelsen av intensivundervisningen, da informanten sier at det tok litt tid til å finne ut av hva som fungerte i denne gruppen og hva elevene responderte på.

Informant 5 forteller at intensivundervisningen begynte med en kartlegging, og forklarer spørsmålet om intensivundervisningens forløp slik:

Vi begynner med noe kartlegging.. som regel. Det vi har begynt med da, det er at jeg har laget en mal eller en struktur for sakprosaoppgaver. For argumentasjonen. For det er det viktigste, og det kan de i hvert fall ikke... og i tillegg til det så får de gjerne med noen lekser eller at jeg tar en del av timen hvor de jobber med rettskrivingsoppgaver for eksempel. Og da og når. Og prøver å dele det opp litt. I tillegg har jeg alltid hatt rom for noe som brenner, for eksempel: ”hjelp meg med den teksten jeg skjønner det ikke..” Men seksti minutter går ganske fort.. det er vel det.. og kanskje litt sann førtekster når det gjelder samfunnsfag når jeg ikke vet hva de skal ha i naturfag. Det blir aldri likt, det gjør det aldri. OG det hender at det blir feil, at man tar for mye hensyn til elevene.. det vet jeg ikke..(Informant 5 lærer.)

Informanten sier det ble brukt tverrfaglige metoder innenfor opplæringen. Læreren koblet norsk opp mot naturfag og samfunnsfag i forhold til generell begrepsinnlæring og sakprosaetekster. Informanten understreker at dette ble gjort for at elevene kunne bruke leseopplæringen i andre fag også. Generelt sett var fokuset med intensivopplæringen å lære elevene gode lesestrategier. Denne formen for opplæring er tilsynelatende litt annerledes enn det de foregående informantene beskriver. Her blir lekser og håndfast materiale brukt i større grad enn det de foregående lærerne gjorde.

Oppsummering:

- Matematikkundervisningen oppfattes som mer flytende enn norskundervisningen.
- Konkreter og spillrelaterte øvelser fenger mest, særlig innenfor matematikkfaget.
- Det sosiale samspillet vektlegges.

6.1.5 På bekostning av ordinær undervisning?

Denne delen av kapittelet søker å belyse om lærerne synes intensivundervisningen går på bekostning av ordinær undervisning. Her var informantene delt i sine opplevelser. Informant 3 er usikker på om intensivundervisningen går på bekostning av ordinær undervisning da til elevens favør. Samtidig hevder informanten at intensivundervisningen går utover andre forhold. Informanten beskriver det slikt:

Fordi min timeplan, som er såkalt Ny GIV lærer, og elevenes timeplan; det er ingen timer i de timeplanene som passer til å ha en Ny GIV gruppe. Jeg syns det er en uting at de må bli tatt ut av andre timer. Og sånn som det var i fjor: at de måtte gå en time ekstra i skolen for å ha matte, helst slutten av dagen hvor de er litt slitne og må være der på sin fritid.. og det var frivillig, så da var det jo ikke så mange der rett og slett!(..) det måtte være ett eller annet grep i timeplanen som gjorde at det gikk an å gjennomføre uten at man må være ekstra på skolen og bli tatt ut av andre timer (Informant 3 lærer).

Informanten påpeker at det ikke er en gunstig løsning at elevene må være igjen på skolen, ei heller ta de ut av ordinær undervisning. Samtidig understreker informanten at det ikke er lett å finne en optimal løsning rundt det.

Informant 4 mener at intensivopplæringen kan gå utover ordinær undervisning, men ser på dette som et utelukkende positivt aspekt. Informanten beskriver det slikt:

Fordi de har alt å tjene på det. Ordinær undervisning for de var ikke-eksisterende. Enten så ble de bråkete og ble hevet ut. Så for de, så hadde de alt å tjene på det (Informant 4 lærer).

Informanten forteller at det i utgangspunktet ikke spilte noen rolle om intensivopplæringen gikk utover ordinær undervisning, fordi ordinær undervisning ble lite konstruktiv for elevene.

Informant 5 føler på lik linje med Informant 3 at det ikke nødvendigvis er en gunstig løsning å ta elevene ut av undervisningen. Informanten beskriver det slik:

Jeg føler ikke det er riktig å ta de ut av andre fag. Det mener jeg at man må unngå hvis det lar seg gjøre. Og i fjor ble noen tatt ut av kunst og håndverk, for de var fra tre klasser. Og kunst og håndverk er noe som alle

liker, men da var det ikke til å unngå.. og da hadde vi avtalt at hvis det var noe som skulle gjøres ferdig, så kunne de gå dit (..) hvis det skal gå utover undervisningen, så syns jeg det ikke er lurt å ta de ut ifra norsk, da mener jeg heller at de skal tas ut fra samfunnsfag og kanskje også naturfag. Selv om det kanskje går utover samfunnsfag og naturfag, men det er ikke noe vits i å ta de ut av matematikk. Eller de fagene de liker, hva vet jeg- gym for eksempel, er det mange som liker vet jeg. Da vil de miste litt motivasjon, og da blir det altfor mye teori. Og det er jo i utgangspunktet svake elever som ikke har all verdens av utgangspunkt kanskje heller (Informant 5 lærer).

Informanten understreker at det er lite gunstig for teoritrøtte elever å bli tatt ut av praktiske fag. Samtidig sier informanten at det nødvendigvis ikke er gunstig å ta de ut ifra ordinær norskundervisningen heller, selv om det er norsk de skal ha i intensivopplæringen. Dette kan ha en sammenheng med at de vil gå glipp av verdifull undervisning i de ordinære norsktimene. Informanten tilføyer at elevene heller ikke skal tas ut av matematikk, fordi matematikk og norsk er såpass grunnleggende og viktige fag.

Oppsummering:

- Det er ikke en gunstig løsning at elevene må sitte igjen på skolen for å ha intensivundervisning. Resultatet blir at mange uteblir når de har et eget valg om å delta.
- Informant 4 mener det ikke spiller noen rolle hvilke fag man blir tatt ut av, så lenge de blir tatt ut og anser dette som mer produktivt for disse elevene.
- Informant 3 og 5 er usikre på hva som vil være optimalt i forhold til den ordinære undervisningen og timefordeling til intensivopplæringen.

6.2 Lærerrollen

Jeg skal i dette kapittelet gå nærmere inn på lærerens relasjon til elevene og hva lærerne opplevde konkret knyttet til intensivundervisningen. Svaret lærerne gir er basert på hva slags endringer de opplever at intensivopplæringen har ført med seg, og hva de anser som det viktigste knyttet til Overgangsprosjektet i Ny GIV. Samtalene dreide seg primært om hva lærerne opplevde deres rolle var knyttet til Ny GIV, spesielt forhold til elevene, men også til skoleledelsen.

6.2.1 Relasjon lærer - elev.

På bakgrunn av informantenes oppfattelse av elevenes utgangspunkt var det interessant å finne ut om lærerne opplevde noen form for endring hos elevene. Et gjennomgående svar hos informantene var at de opplever at elevene føler seg sett. At elevene blir tatt på alvor med det de sliter med i faget og at det er satt av ekstra tid til å fylle faglige hull. På spørsmål om lærerne opplever det som viktig at elevene føler seg sett, svarer Informant 3 dette:

JA! Det tror jeg absolutt. For det har jeg hatt en veldig okey erfaring med, at de syns det har vært veldig fint... å være i de små gruppene og kunne svare på ting som er helt ute på viddene, men som var greit. At de ikke følte den uroen lengre (Informant 3 lærer).

Informanten opplevde at elevene følte seg trygge i de små gruppene og at de slappet mer av fordi det ikke satt elever med toppkarakterer i gruppa. Informanten understrekte at dette fungerte som en motiverende faktor for elevene.

Informant 4 opplevde at intensivundervisningen åpnet for at elevene skulle få lov til å delta selv i å bestemme aktiviteter, og at dette hadde en positiv effekt på elevene. Informanten beskriver det slikt:

Det var de sjøl som fant ut at KUN én av dagene så skulle vi holde på med kortspill. Fordi, de hadde egentlig veldig lyst til det, og de følte at det ble mye matte, men ikke NOK matte. Så de fant selv ut at de kun ville ha kortspill én dag og bruke boka jeg kopierte opp. (..) og så bestemte de selv når de ville ha prøve. De fant selv ut at de ville ha en sånn liten oppsummeringstest hver fjortende dag. Så hver fredag andre uke, så hadde vi en test (Informant 4).

Informanten sier at ved å la elevene være med på å styre undervisningsprosessen fremkom det en positiv holdningsendring hos de. Etter en viss tid hvor de selv bestemte hva de skulle gjøre, begynte informanten å se en mer fornuftig og selvstendig tankegang hos elevene. Informanten understreker at poenget med dette, var at elevene ikke skulle føle at undervisningen ble prakket på dem, som det kunne oppfattes som innen ordinær undervisning. Informanten erfarte at elevene utviklet en form for indre motivasjon i forhold til fag som styrket deres interesse for læring. Informanten opplevde at nøkkelen til suksess innenfor intensivundervisningen var at de fikk delta i utformingen av undervisningsforløpet. Informanten beskriver det slikt:

--de syns det er sååå tilfredstillende å faktisk få lov til å være med å skape noe! (Informant 4 lærer).

Informant 5 er opptatt av at det er de svake elevene som kommer i fokus. Informanten beskriver fordelene med Overgangsprosjektet slik:

At det er fokus på elevene, at de kan komme selv og få hjelp. (..) for de elevene som vi har, så tror jeg det at man blir sett. Og har et menneske som man tør å si noe til (Informant 5 lærer).

Informanten opplevde at elevene fikk et mer positivt forhold til skolen. Videre opplevde informanten større mestringsfølelse hos elevene i gruppene enn i deres ordinære klasse, og mener dette skjer fordi gruppene er mer tilpasset elevenes nivå. I tillegg peker informanten på verdien av et tillitsforhold mellom elev og lærer.

For å belyse informantenes opplevelse av viktigheten av en god lærer- elev relasjon, svarer Informant 3 på spørsmål om de viktigste aspektene ved intensivopplæringen, slik:

Det er den relasjonen til elevene. At elevene tør å vise mer i de små gruppene. At de tør å si: ”Åja, nei så dum jeg var at jeg ikke forstod det, er det sånn det er...” At de tør å komme med de litt spontane utbruddene, det syns jeg er kjempefint. For da håper jeg at de husker det videre. Jeg ser at de får til ting når de tør å slippe den prestasjonsangsten - det er bra (Informant 3 lærer).

Informanten opplever at elevene viser mer tillit til lærer, omgivelsene og miljøet innad i gruppa. At den trykkende nervøsiteten begynte å slippe taket, og at de tør å prestere mer i gruppa i motsetning til i den ordinære klassen til elevene.

Informant 4 er inne på noe lignende, men vektlegger betydningen av at elevene skal føle seg verdifulle. Informanten beskriver:

Vi får de til å føle seg verdsatt. Vi får de til å føle at de betyr noe. Vi får de til å føle at de får til noe. Vi får de til å føle at de er en del av noe (Informant 4 lærer).

Informanten vektlegger betydningen av en sterk fellesskapsfølelse som et ledd for å skape en god relasjon og godt læringsmiljø. Informant 5 trekker også frem en god lærer - elev relasjon som et fint resultat av intensivopplæringen, og sier det er grunnleggende for at elevene skal føle seg trygge til å lære. Informanten beskriver det slikt:

Jeg tror at det mest verdifulle er at man får bekreftet hvor viktig det er med gode relasjoner til elever i forhold til det med læring, i hvert fall på ungdomsskolen (Informant 5 lærer).

Informanten understreker at en god lærer - elev relasjon er vesentlig på ungdomsskolen. Informanten opplever at hvis denne relasjonen er god, så vil elevene i tillegg være mer åpne

på hva de virkelig trenger hjelp til og hva de ikke kan. Informanten opplever generelt at hvis lærer - elev forholdet fungerer dårlig så kan det være vanskeligere å oppdage hva eleven sliter med.

Informant 3 vektlegger vurdering i øyeblikket som noe vesentlig for elevene. Informanten beskriver det slikt:

Å ha mulighet til å vise elevene noe i øyeblikket. For veldig mye av det går jo med til planer om hva eleven skal lære seg, og etterpå skrive rapporter om hva eleven ikke har lært. Og jeg er usikker på hva slags effekt det har.. i hvert fall for svake elever som ikke orker å lese en bok eller noen ting, så skal de liksom få en masse papirer selv, om hva de kan og ikke kan.. (Informant 3 lærer).

Informanten opplever at de egne gruppene gir mer tid med elevene og mulighet til å gi dem tilbakemelding der og da. Informanten mener at denne arbeidsmåten og vurderingsformen er mer givende enn vurdering i etterkant når elevene har avsluttet arbeidsprosessen.

Informant 4 vektlegger positiv feedback som noe av det gunstigste en lærer kan gi en elev. Informanten beskriver spørsmålet om det er viktig med positiv tilbakemelding slik:

Mange av de har jo aldri hørt at de har gjort noe bra.. så selv når de klarer to pluss to, så roser jeg jo de. Og så blir de kjempefornøyde! Så får de lyst til å prøve seg på to *gange* to liksom- de har hele tiden lyst til å utvikle seg. For de vil jo gjerne være kjempeflinke, de ønsker jo det selvfølgelig. Men de får det ikke til. De mangler mye grunnleggende ting.. som om de ikke er i stand til å ha en naturlig progresjon. Som de ”vanlige” elevene da; altså de vanlige i gåsetegn. Så det handler om å rose de (Informant 4 lærer).

Et av nøkkelredskapene informanten bruker for å vekke læringslyst hos elevene er ros på de mest banale oppgaver elevene gjør. Dette som en positiv vurdering for å vekke interesse hos elevene og ikke minst styrke deres selvtillit slik at de tør å utfordre seg og understreker behovet disse elevene har for positiv respons.

Informant 5 påpeker at kontinuerlig tilbakemelding til elevene er en nødvendighet. Informanten beskriver spørsmålet om tilbakemelding i selve arbeidsprosessen slik:

Ja, det er en ting. Og det andre, og det har vi ikke jobbet så lenge med, (..) altså det ene heter underveisvurdering; når de sitter og jobber så går vi rundt og hjelper. Og det andre; når de får en tentamen, og det er en oppsummering som de kan gjøre nå, at vi tar de med ut og virkelig snakker om og viser dem hva de må gjøre bedre. Og egenvurdering eller at de vurderer andre. Det har vi begynt med nå. Så kan det jo hende at vi ikke trenger karakterer, men på den andre siden så skjønner de svake elevene ikke det. Og det er jo de som vi har på Ny GIV (Informant 5 lærer).

Informanten hevder at de gjør mange former for vurderinger hos elevene, som inkluderer underveisvurdering, egenvurdering og sluttvurdering. Men som informanten understreker er det ikke alltid like lett for Ny GIV-elevne å forstå innholdet i en vurdering. Det oppfattes som lettere å forholde seg til tall, i form av karakter i stedet for en muntlig vurdering.

På bakgrunn av erfaringene informantene har gjort seg var det interessant å høre i hvilken grad de har kunnet benytte metodikken i ordinær undervisning. Spørsmålene i intervjuet var knyttet til ordinær undervisning: om de hadde fått et annet syn på selve klasseromsundervisningen og om noe av de ”nye” pedagogiske strategiene lot seg gjennomføre der. Samtlige av informantene mener de har latt seg påvirke. Informant 3 beskriver det slikt:

Ja. Jeg bruker jo de metodene mye mer i vanlig undervisning, så langt det lar seg gjøre. Det har litt med materiellet å gjøre, for jeg har jo på en måte ikke mer materiell til flere enn åtte-ti stykker, og når man er en klasse på 25 så blir det litt vanskelig å gjennomføre (Informant 3 lærer).

Informanten beskriver at pedagogiske metoder som ble lært på kurset har blitt overført til den ordinære undervisningen, men at materialet ikke strekker til for å kunne gjennomføres i den ordinære klassen. På oppfølgingsspørsmål om hvordan klassen responderte på undervisningen når læreren klarte å gjennomføre den, forteller informanten:

Jeg tror de syns det er bra! Men det spørs litt på hvilket trinn.. åttende syns det er gøy, men tiende trinn; de skjønner ikke helt poenget med det alltid, fordi det er ikke det man blir prøvd ut til eksamen.. da skal man jo ikke løpe rundt og måle ting og kaste terninger og sånn - da skal man jo skrive! Så de klarer ikke helt å se den overføringsverdien..(Informant 3 lærer).

Informanten påpeker et viktig poeng: at tiende klasse ikke alltid lar seg engasjere i praktiske matematikkøvelser og ser ikke relevansen av en slik undervisning fordi de er eksamensfokuserte.

Informant 4 sier at de nye metodene i høy grad har blitt overført til ordinær undervisning.

Informanten beskriver det slik:

Absolutt! Mine elever, de som er svake, jobber mye med konkrete. (...) man skal jo tilrettelegge for alle nivåer i en klasse til enhver tid. Og de jobber mye med konkrete eller oppgaver og treningshefter også litt mer opp mot ting og tang som de faktisk forholder seg til. For det er ikke noe vits for de svake å prøve seg på noe sånn som bare tar motet ifra de. Og de syns det er kjempegøy å regne i vei med de litt enklere heftene. Som gjerne jeg har strøket over overskriften. For det står egentlig sjette klasse (Informant 4 lærer).

Informanten beskriver at intensivundervisningen har styrket tanken om at tilrettelagging gjelder for alle innenfor den ordinære undervisningen, og at det er mulig å overføre metodene fra intensivundervisningen til ordinær undervisning.

Informant 5 har tidligere ikke hatt så mye kunnskap om læring via praktiske aktiviteter. Informanten beskriver det slik:

Jeg har utdanningen min fra Blindern. Og jeg ser jo de som kommer fra høgsolen- de lærer litt mer sånn lek.. jeg er mer fag-menneske. Det har jeg lært. Men det er ikke sikkert at alle elevene på tiende trinn liker det (Informant 5 lærer).

Basert på kursingen i forkant av intensivundervisningen begynte informanten å tenke i nye baner rundt elever og den pedagogiske tilnærmingen. Samtidig presiserer informanten at det ikke er alle elever en slik praktisk og leken undervisningstilnærming appellerer til. På oppfølgingsspørsmålet om det er enkelte metoder som fungerer bedre enn andre i ordinær klasse, svarer informanten slik:

Veldig forskjellig...veldig forskjellig... Det kommer helt an på elevene. jeg vet ikke, jeg har ikke sånn belegg for det, men utifra sånn jeg ser i klassen, så tror jeg de fremmedspråkelige elevene ikke lar seg fenge like mye av sånne morsomme ting. For de forstår ikke at det også er læring.. og da må du krysse den barrieren, og det har jeg ikke tid til (..) jeg vet at de ikke liker sånn lek. Det er ikke læring for dem. (..) Læring for dem da sitter du ved en pult eller et bord, og da gjør du noe som synes. Og det må for all del ikke være for morsomt, for da er det ikke læring (Informant 5 lærer).

Informanten opplever at de fremmedspråklige elevene ikke har latt seg fenge av den lekne tilnærmingen i like stor grad som andre elever. Siden dominansen i gruppa var fremmedspråklige, er det vanskelig å gjennomføre mer moderne pedagogiske aktiviteter i det ordinære klasserommet. Informanten peker også på at tiden ikke strekker til for læreren til å hjelpe elevene med å forstå at enkelte aktiviteter som har en morsommere tilnærming også er nyttig læring. Samtidig påpeker læreren at med tiden fører erfaringene med intensivopplæringen med seg noen praksisendringer i vanlig undervisning.

Oppsummering:

- Lærerne opplever at elevene føler seg tryggere i de små gruppene.
- Gode relasjoner til lærer er viktig i forhold til læringen.
- Lærerne har observert en større mestringsfølelse hos elevene.
- Prosjektet har til en viss grad ført til endringer av praksis i normal undervisning.

- Ikke alle elever lar seg fenge av de morsomme undervisningsaktivitetene.
- Enkelte av informantene opplever at særlig eksamensorientert tiendeklasse-elever og minoritetselever ikke ser verdien av de praktiske aktivitetene knyttet til eksamen.

6.2.2 Støtte fra ledelsen.

Som et vesentlig ledd for optimal implementering av prosjektet i skolen er det viktig at rektor overholder sitt ansvar for å igangsette det overordnede i forbindelse med prosjektet og sørge for kompetansespredning i kollegiet. Dette er viktige elementer i prosjektet for at Overgangsprosjektet i det hele tatt skal kunne realiseres optimalt.

I henhold til Informant 3 er det rektor som skal informere og inngå avtale med elevene som skal delta i prosjektet. På spørsmålet om informanten ikke heller ville hatt ansvar for disse samtalerne selv, forteller informanten at det er greit at rektor tar ansvaret for selve igangsettingen av prosjektet og samtaler med elevene, og begrunner det slikt:

..rektors autoritet er mye sterkere enn faglærers autoritet (..) Når rektor kommer inn og sier at: nå har vi et tilbud til dere, fordi vi ser at sånn og sånn er det- da er det litt mer bindende. For da må de skrive en egen kontrakt med skolen og de får sin egen plan. Så jeg synes det er greit at rektor tar det egentlig (Informant 3 lærer).

Informanten oppfatter rektors rolle som en høyere autoritet enn faglæreren, og opplever at elevene vil ta selve prosjektet mer seriøst enn hva de ville ha gjort med faglærer. Samtidig påpeker informanten en del frustrasjon knyttet til organiseringen som rektor har stått for. Informanten beskriver det slikt:

..det er en del frustrasjon på hvordan vi skal organisere det her. Siden rektor ikke har tilrettelagt i forhold til timeplanen, så har det blitt kastet til teamet som har tiende trinn at vi skal organisere når elevene skal tas ut og i hvilke timer det gjelder. Og så har vi vært usikre på hvilke timer man kan ta de ut ifra, for man kan jo ikke ta de med ut fra en norsktime for å ha matte eller omvendt! For det er jo viktig at de får med seg ordinærundervisningen.. Og nå har det gått veldig mye frem og tilbake liksom: ”når skal vi gjøre dette her og hvordan skal vi gjøre dette”- og så får vi ikke helt svar! Og så har det blitt utsatt og utsatt og utsatt. Nesten til et halvt år.. (Informant 3 lærer).

Informanten uttrykker frustrasjon knyttet til manglende funksjonell organisering og lite helhetlig tenkning rundt prosjektet i forhold til både elevenes og lærernes timeplan fra ledelsen sitt ståsted. Informanten hevder at intensivundervisningen har latt vente på seg i

semesteret som intervjuet ble gjennomført, i en så lang tidsperiode at det omtrent ble nytteløst å starte opp fordi ferien var rett rundt hjørnet. Informanten beskriver det videre slikt:

Det er mye som bærer litt preg av at man hele tiden har hodet rett over vann, akkurat, ikke noe mer enn det. Så det blir kanskje litt overfladisk alt sammen og kanskje litt korttenkt. Det er ikke noe langsiktig planlegging da...gjøres for å gjøres... og litt for å tilfredstille innrapportering fordi rektor må jo innrapportere hvor mange som er med, også skal det sendes noen planer rundt det (Informant 3 lærer).

Informanten forteller at den langsiktige planleggingen i regi av ledelsen er såpass lite tilstede slik at lærerne omtrent famler litt i blinde. Informanten opplever at engasjementet fra ledelsen uteblir og at det gjøres kun fordi det kreves formell innrapportering.

På den andre siden er Informant 4 meget fornøyd med rektor sin takling av dette prosjektet. Det ble ikke så mye snakk rundt temaet, men det kan nevnes i korte trekk hvordan informanten opplevde hverdagen med ledelsen i arbeidet med prosjektet:

...vi har jo en rektor som er dritgrei. Han vet akkurat åssen det er, og han vet at elevene våre trenger faste tøyler (Informant 4 lærer).

Informanten forteller at rektor har god kjennskap til elevene som sliter på skolen, og at lærerne i kraft av sin posisjon får anerkjennelse fra ledelsen om at arbeidet med elevene ikke alltid er like enkelt. Ledelsen oppfattes som medgjørlig og samarbeidsvillig.

Informant 5 forteller i likhet med Informant 3 at det er rektor som skal gjennomføre motivasjonsamtalene med de gjeldende elevene i forkant av intensivundervisningen. Informanten beskriver det slikt:

..det som også er viktig det er at rektor gjennomfører disse motivasjonsamtalene; skal jo kalle inn elever og snakke med dem (..) Det første året var det ingen som visste helt hva de skulle gå til. Men egentlig er det rektor som skal gjennomføre disse samtalene og så skriver man en kontrakt: Hva det er man skal lære. Det er jo i teorien sånn det skal gjøres (Informant 5 lærer).

I motsetning til Informant 3 som synes det er greit at det er rektor som står for de innledende samtalene med elevene, føler Informant 5 det litt annerledes. Informanten hevder at i teorien er det rektor som skal ta ansvaret, men at praksisen viser noe annet. Informanten understreker at det kan bli problematisk å skulle skrive en kontrakt med elevene på bakgrunn av samtaler eleven har med rektor uten at læreren har noen form for oversikt. Informanten presiserer også

at disse samtalene ikke kan bli overlatt til tilfeldighetene. På oppfølgingsspørsmål om informanten følte det ble overlatt til tilfeldighetene, svarte informanten:

Nei. Det har det ikke. Vi skulle vært i gang med Ny GIV for lenge siden. Og det er noe som virkelig rektor må organisere. Vi har en timestruktur, vi har ikke noe personalansvar eller noe sånt. Våre oppgaver er å formidle det ledelsen sier, og så har vi selv en del ressurser som vi kan bruke. Men jeg kan ikke pålegge noen å for eksempel ha den sjetten timer der. Det kan jeg ikke. Så det er jo en oppgave som ledelsen må ta. Plutselig har vi fått noe i fanget som vi ikke kunne hankses med, og det tok lang tid.. i går tvang vi dem til å sette seg ned.. vi kan ikke bestemme at de skal tas ut fra noen timer, når det ikke er mulig! Da må de bestemme det. Hvor vi skal ta elevene fra, altså hvilke timer vi skal ta elevene ut ifra. Det tok fryktelig lang tid, for da var det tydeligvis andre ting som var mye viktigere (Informant 5 lærer).

Informanten viser tydelig frustrasjon over manglende timekoordinering og fraskrivning av ansvar fra ledelsens side. Informanten mener at lærerne selv ble pålagt til å organisere timene elevene skulle tas ut ifra, men understreker at de ikke var deres ansvarsområde. På bakgrunn av informantens beskrivelse, kom det et nytt oppfølgingsspørsmål som handlet om informanten oppfattet ledelsen som engasjert i prosjektet. Informanten svarte slik:

Det er vel todelt. Hvis rektor har påtatt seg den oppgaven, da må rektor også gjøre det. I går ble assisterende rektor involvert og da skjer det ting (Informant 5 lærer).

Informanten påpeker at rektor må kunne stå for ansvaret som blir pålagt hvis man skal være med på et slikt prosjekt, og hevder at det til tider har vært litt problematisk. Dette gjelder tilsynelatende ikke hele ledelsen, fordi oppgavene ble satt i system når assisterende rektor ble involvert. En av de andre oppgavene til ledelsen er å sørge for at det skjer en kompetansespredning innad i kolleget på skolen. På spørsmål om informanten har opplevd det som strevsomt å involvere andre lærere som ikke har vært med på kursingen, beskriver informanten det slikt:

..vi har jo prøvd å fortelle hva Ny GV er, og vi ble jo pålagt å ha et kurs og det var i fjor fordi man skal dele kunnskap fra Ny GIV og da hadde vi et sånt dagskurs. Altså noen lærere kan nok være litt vanskeligere enn andre. Men igjen - ledelsen må jo da vise oss hvilken vei vi skal gå. Og det har ikke vært så lett (Informant 5 lærer)

Informanten forteller at det ikke er så mange lærere som lar seg engasjere av prosjektet som ønskelig. Informanten peker på at uten ledelsens drahjelp med å få implementert dette prosjektet innad i den pedagogiske virksomheten i skolen, var det vanskelig å videreformidle og engasjere prosjektet videre til lærerne.

Det er veldig lett for rektorer å si ja og hive seg med på noe, og så glemme det.. (Informant 5 lærer).

6.3 Tidlig innsats.

Jeg skal i denne delen av kapittelet gå nærmere inn på lærernes oppfatning av tidlig innsats. Dette er basert på deres tidligere erfaringer med elever som strever og som kunne ha vært potensielle Ny GIV-kandidater. Kapittelet vil belyse to vesentlige poenger knyttet til deres oppfattelse av tidlig innsats.

6.3.1 ”Jeg skulle ønske jeg kunne gjort mer for de nå”

Tittelen på dette kapittelet er hentet fra Informant 3 som opplevde at tiende klasse var et sent tidspunkt å sette i gang et prosjekt som Ny GIV. Samtlige av informantene mente et tiltak som Ny Giv bør iverksettes tidligere. Det er en gjennomgående oppfatning at man tidlig i ungdomsskolen kan peke ut elever som ville ha behov for et slikt tiltak i senere skoleløp.

Informant 3 opplever at enkelte av elevene sitter med en følelse av at ingen tiltak til syvende og sist ville gi utslag på karakter. Informanten beskriver det slik:

Noen har på en måte gitt opp. Litt sånn ” nei det er en toer uansett... så da hjelper ikke prosjektet heller..” (Informant 3 lærer).

Informanten opplevde at enkelte elever hadde en negativ tankegang om at var låst til en dårlig karakter i faget, og at de derfor ikke nødvendigvis så nytteverdien i å bli med på et slikt tiltak. Dette kan være et resultat av at elevene har gått lenge uten å oppleve faglig mestring. Dette samsvarer med hva Informant 4 sier om elever som er potensielle kandidater for et prosjekt som Ny GIV. Informant 4 opplevde at utgangspunktet for disse elevene er at de vil gjøre sitt for å slippe unna arbeidsoppgaver. Informanten påpeker at elevene til stadighet har opplevd motgang. Det beskrives slik:

..Årevis med motgang! Årevis med motgang og liksom aldri ha fått det helt til .. de henger alltid litt bakpå (..)For de ungene som Ny GIV er mynta mot, så vil de gjøre alt.. de bruker liksom 90 prosent energi for å slippe unna og 10 prosent med arbeid.. de bruker så enormt mye energi på å slippe unna jobb! (Informant 4 lærer).

Informanten opplevde at elevene gjør det de kan for å unngå arbeidsoppgaver i skolen, og begrunner dette med at de sannsynligvis har opplevd lite mestring tidligere. Informanten har inntrykk av at deres ”overlevelsesstrategi” i det ordinære klasserommet har blitt å unngå skolearbeid. Årsaken til dette er årevis med motgang og at de aldri helt klarer å få det til. På spørsmål om elevene var motiverte for å delta i dette prosjektet, var svaret at de som regel ikke var særlig motiverte - og at de tilsynelatende kun så på dette prosjektet som en ny anledning til å sluntre unna.

Informant 5 nevner at enkelte elever føler de begynner med blanke ark når de går fra barneskole til ungdomsskolen. Informanten beskriver det slik:

Det som skjer når de kommer til ungdomsskolen er at de tenker: nå er vi ferdige på barneskolen, da glemmer vi alt vi har lært. Kunnskapsmessig. Og så begynner vi her på nytt. Men de tar jo med seg personlig bagasje allikevel.. Når du ser på åttende trinn: De kommer hit og blir vist rundt på skolen i slutten av sjuende. Og hvis du da ser på de elevene, hvordan de er.. jeg mener man kan peke ut hvem som ikke kommer til å ha det så greit (Informant 5 lærer).

Informant 5 mener at man klarer å se hvem som blir eventuelle Ny GIV- kandidater tidlig og peker på selve overgangen mellom barne- ungdomsskole som en kritisk faktor. Informanten opplever at utgangspunktet for eventuelle Ny GIV - kandidater er at de fra tidligere sliter på skolen og at man har visse ideer i tidlig fase om hvem som kommer til å få det vanskelig på skolen.

Som vi kan se opplevde samtlige informanter at utgangspunktet til potensielle Ny GIV kandidater er lav mestringsopplevelse og motivasjon som et resultat av lang tid med lite faglig mestring. Gjennomgående for informantene kommer til uttrykk gjennom intervjuene, er at de mener prosjektet burde vært iverksatt tidligere i forhold til elevene. Informant 3 opplever at tanken bak Ny GIV er god, men at ting bør tas tak i tidligere enn i tiende klasse. Informanten besvarer spørsmålet om eventuelt når og hvorfor slik:

Åttende trinn. Nå har jeg både åttende og tiende trinn, og jeg ser veldig tydelig hvem som da blir meldt inn i et Ny GIV-prosjekt når de kommer inn i tiende trinn. Og jeg skulle egentlig ønske at jeg kunne gjort noe mer for de nå. Og man kan jo si at : ”Ja, det er bare å tilrettelegge undervisningen sånn og sånn” men det er ikke helt bare bare. For det er en stor klasse, det er 29 elever og 3-4 av dem kommer til å havne i den Ny GIV- kategorien (Informant 3 lærer).

Informanten mener det er lett å få en fornemmelse av hvilke elever som kunne hatt utbytte av å innhente seg faglig. Videre påpeker informanten at det bør åpnes opp for muligheten til å ha intensivundervisning i egne grupper tidligere på ungdomsskolen. Informanten understreker at det ikke er like lett å differensiere undervisning eller tilpasning når gruppen er så stor.

Informant 4 opplever også at intensivundervisningen kunne startet tidligere, men denne informanten peker på syvende trinn som en god tid for å starte. Informanten beskriver det slik:

En vond vane er vond å vende. Så jeg syns jo at Ny GIV burde vært fra syvende klasse jeg. Siste året på barneskolen. Gi de en liten boost sånn at de kanskje er litt mer positive. For de er jo på skolen i ti år; det er lenge. Pluss da videregående som kommer i tillegg (Informant 4)

Informant 4 sier at det å tenke mer helhetlig om å binde barneskolen og ungdomsskolen tettere sammen vil sikre en bedre oppfølging av elever som strever. Samtidig hevder informanten at elevene bør få en mulighet til å kunne hente seg inn igjen uavhengig av hvilket fag de sliter i.

Informant 5 er på lik linje med informant 3 og 4 forkjemper for at intensivundervisningen burde starte tidligere. Informanten beskriver det slikt:

Ny GIV på åttende trinn, første halvdel av åttende trinn. Når jeg mener Ny GIV, så mener jeg den metodikken og det vi bruker fra Ny GIV. At vi tar ut elever, ser hvor de har hull og prøver å fylle de med en gang før det går for lang tid (Informant 5 lærer)

Informanten peker på at det å bruke litt av tankegangen rundt Ny GIV- ved å ta tak i elevene tidligere og gi de mulighet til å hente seg inn igjen, kunne vært en gunstig løsning slik at de får anledning til å følge normal progresjon. Informanten er usikker på om man skal starte såpass tidlig som Informant 4 mener, altså syvende klasse, men mener at det ikke blir noen særlig effekt hvis man ikke starter før tiende klasse. Informanten understreker at det å starte i tiende klasse er for sent. Hjelpen bør komme før.

Jeg tror ikke man ser resultater etter et halvt år. I så fall er det flaks (Informant 5 lærer).

Informanten mener at det ikke går an å få så tydelige resultater som kommunen forventer på kun et halvt år. Med dette som bakgrunn vil jeg bevege analysen over på et annet vesentlig aspekt som lærerne trekker frem, nemlig vurdering i form av karakter, og kravsettingen i forhold til dette.

Oppsummering:

- Samtlige av informantene mener tiltaket bør settes i gang tidligere.
- To av informantene mener åttende klasse vil være det optimale for å sikre at elevene skal klare å følge den normale faglige progresjonen videre.
- Det bør være mer og tydeligere aksept for å ta elever ut av undervisning når det trengs.
- Det bør være rom for å ta elevene ut av undervisning kontinuerlig når det trengs for å tette faglig hull.

6.3.2 ”Det er så urettferdig!”

Tittelen på denne delen av kapittelet er hentet fra Informant 5. Helt uavhengig av hverandre og intervjuets forløp kom alle informantene inn på samme tema, med et tydelig engasjement. De opplever at det er et økt fokus på karakterer og synes det er urettferdig at elever skal bli testet i akkurat det samme pensum, særlig når de jobber med andre ting enn pensum. Dette er et viktig poeng i forhold til elevenes mentale fokus i tiende klasse og diskusjonen knyttet til hvilket tidspunkt Ny GIV-metodikk i ungdomskolen burde iverksettes. Informant 3 beskriver det slikt:

Noen ganger får jeg inntrykk av at det handler om tall; at det handler om bunntall. Et karaktersnitt på skolen og at det skal heves: ”okey, vi kan ikke ha 3.1 i snitt i matte, vi må ha høyere snitt. Da tar vi alle sammen som har toere, også skal de...- uansett hva de skal gjøre senere i livet, så tar vi de og de skal heves”. Ja, og det er ikke sikkert at en toer i matte er så ille heller, selvfølgelig - det høres jo ikke bra ut, men hvis man med den toern har en grunnleggende ferdighet i regning, så er det ikke sikkert at det er så ille! For at det er så mye som er innenfor det som ikke kommer fram på en skriftlig prøve! Det er ikke sikkert at vedkommende er så dårlig i regning, fordi den regnekompetansen, den kommer ikke så godt frem i skriftlige prøver synes jeg (Informant 3 lærer).

Informanten opplever at det er prøvene som formelt sett definerer elevens regneegenskaper, men understreker at dette ikke alltid er tilfelle. Informanten mener at det kan være et minimalt utdrag av elevens kompetanse som kommer frem i disse prøvene på bakgrunn av prøvenes tilfeldige utforming.

Informant 4 opplever det som et paradoks at man på den ene siden jobber intensivt med elever i egne grupper for å forbedre elevenes faglige nivå når det uansett ikke kommer frem

på formelle prøver. Informanten opplever at er alt basert på resultater i dagens skole. Informanten beskriver det slik:

Andre som vanligvis sitter på grupper holder på med andre ting enn pensum vi kjører i klassen. Men de skal ha akkurat samme tentamen. Det er faktisk helt på trynet! Akkurat samme tentamen! Vi i klassen jobber opp mot det; de andre på gruppene har ikke den kunnskapen så de jobber med helt andre ting. De har akkurat samme tentamen..(..) og uansett hvor bra de gjør det, så vil de nesten aldri kanskje få mer enn tre på tentamen (Informant 4 lærer).

Informanten peker på at ulempen ved å ta elevene ut i egne grupper for å dekke faglige hull er at det uansett ikke vil vise seg på offisielle prøver, fordi elevene ikke følger den naturlige progresjonen til klassen.

Informant 5 peker på en annen vesentlig problemstilling:

Det er ikke så mye du kan gjøre med Ny GIV når du har sånne elever som har kort botid hvis de kommer opp i norsk. Det er en kjempeutfordring og veldig veldig urettferdig. Syns jeg. Dårlig gjort! (..) fordi de går åtte måneder i en mottaksklasse og så har de samme pensum. Så de skal da skrive sakprosa, en skjønnlitterær oppgave, og de har jo ikke nok ord (Informant 5 lærer).

Informanten peker på at det ikke spiller noen rolle om minoritetsspråklige elever blir valgt ut til Ny GIV, fordi de uansett ikke kommer til å klare å gjennomføre et faglig krav som eksamen, grunnet manglende forutsetning for å følge den normale progresjonen på grunn av manglende norskkunnskaper. Informanten beskriver det videre slik:

I den gruppen som jeg hadde første gang, da var det jo åtte stykker som kom opp, så var det seks som jeg hadde i Ny GIV, og det var de aller svakeste elevene og det var to som hadde kortest botid i Norge (..) da får de akkurat samme eksamen som de andre. Den gangen hadde man fritak fra nynorsk- det har man ikke nå lenger. Så nå må alle ha nynorsk (Informant 5 lærer)

Informanten opplever at kravene til elever med kort botid i Norge er urimelig høye. Dette fordi de forventes å prestere på lik linje med elever som har norsk som morsmål. På oppfølgingsspørsmål om informanten hadde noen tanker om hvordan det kunne organiseres annerledes, eller om disse elevene burde hatt egne prøver, svarer informanten slik:

..jeg vet ikke. De burde kanskje få fritak eller ikke komme opp i norsk. Norskeksamen.. det sier seg selv. Og det betyr ikke at man ikke kan bli flinkere i norsk, men akkurat nå så har man ikke nok ordforråd til det (Informant 5 lærer).

Oppsummering:

- De formelle kravene i forbindelse med tentamen og eksamen ødelegger for mange av elevene.
- Informantene mener elevene trenger adekvate tilbakemeldinger og at karakterer nødvendigvis ikke gir det.

6.4 Oppsummering av kapittel 6.

Lærerne opplever Overgangsprosjektet som et positivt tiltak og de føler de får mer tid med elevene som strever. De mener at opplæring i egne grupper fungerer godt og at elevene har utviklet en større selvstendighet og motivasjon ovenfor læring fordi de føler seg tryggere i de små gruppene. Informantene er todelte i synet på nivå-differensiering og mener at hvis dette hadde vært permanente grupper, så hadde det ikke vært forsvarlig. Samtidig stiller de seg positive til denne muligheten å ta ut elever som sliter, for å gi de litt ekstra oppmerksomhet i elementer som oppfattes som vanskelige for eleven. De opplever at de har hatt mulighet til å tilpasse og differensiere undervisningen mer for disse elevene, enn det de klarer i det ordinære klasserom.. Samtidig er et gjennomgående funn at lærerne opplever at elevene får økt mestringsfølelse og motivasjon. Samtlige mener også at de har fått en tettere relasjon til elevene, og understreker viktigheten av dette for at elevene skal føle seg trygge. Samtlige av lærerne oppfatter Overgangsprosjektet som et sent tiltak enn tidlig. Dette poengteres med at yngre elever er mer medgjørige for praktiskrettet undervisning fordi elever i tiende klasse synes å være mer eksamensfokusert, noe som legger føringer på undervisningen. Samtidig mener lærerne at det ville vært bedre å sette i gang tidligere slik at den ordinære undervisningen ikke blir meningsløs frem til tiende klasse.

7 Når intensjon møter erfaring.

I dette kapittelet vil jeg komme tilbake til min hovedproblemstilling for denne studien. Jeg vil forsøke å besvare gjennom drøfting: *Hvordan samsvarer intensjoner og erfaringer knyttet til Overgangsprosjektet i Ny GIV?* Dette vil jeg gjøre ved hjelp av mine to forskningsspørsmål for denne oppgaven, som ble besvart i henholdsvis kapittel 5 og 6. Disse to var:

- Hvordan kommer Kunnskapsdepartementets intensjoner for Ny GIV til uttrykk?
- Hvilke erfaringer har lærere med Overgangsprosjektet i praksis?

I dette kapittelet vil jeg fokusere nærmere på møtet mellom intensjoner og erfaringer knyttet til Overgangsprosjektet. Som nevnt tidligere kan dette minne om Goodlads (1979) skille mellom det intenderte og det erfarte, jfr kapittel 1. Dette skillet har vært mye brukt i studier av hvilken betydning læreplanen og reformer initiert fra utdanningsmyndigheter har for skolens praksis. Derfor har jeg latt meg inspirere av dette skillet i denne studien, selv om oppgaven ikke er en læreplanstudie jfr kapittel 1.

Spenningsforholdet intensjoner og erfaringer vil bli diskutert i lys av relevant teori, forskning og foreløpig rapportering knyttet til Ny GIV, jfr. Kapittel 2 og 3. Temaene for drøftingskapittelet er: Tidlig innsats, differensiering og lærerrollen. Dette er sentrale temaer som kom frem, særlig i analysen av lærerne. Årsaken til at disse temaene stikker seg ut som de viktigste, er at tidlig innsats i denne sammenheng ble et samtaletema som gjentok seg i intervjuet med departementet og med lærerne, både direkte og indirekte. Kunnskapsdepartementet mener man kan oppfatte Overgangsprosjektet som en form for tidlig innsats ut ifra at det primært er en videregående satsing. Lærerne mener nødvendigvis ikke at man kan oppfatte siste del av tiende klasse som tidlig innsats. Disse poengene vil komme tydeligere til uttrykk i kommende kapittel. Differensiering kommer frem som et direkte og indirekte tema i det empiriske materialet. Årsaken til at jeg har valgt å kalle kapittelet for Differensiering, både i analysen og drøftingen, er på bakgrunn av det formelle oppsettet til Overgangsprosjektet og hva som ble dominerende i intervjusamtalene. Elever kan tas ut av undervisning og inn i egne grupper, basert på faglig nivå for å få en annerledes og mer relevant undervisning ut ifra elevens ståsted. Men hvordan opplever lærerne at denne

formen for differensiert undervisning har fungert i praksis og hva mener lærerne om departements invitasjon til å organisere et tiltak på denne måten? Dette vil bli sentrale poenger i kapitlet. Til sist vil jeg gå nærmere inn på lærerens rolle knyttet til Overgangsprosjektet i Ny GIV. Hvordan oppfatter lærerne sin egen rolle i dette prosjektet? Hva har vært viktige konsekvenser av et slikt tiltak?

7.1 Tidlig innsats. Ulikt ståsted.

7.1.1 Tidsperspektivet

Kunnskapsdepartementet mener at den ”typiske” Ny GIV-eleven er en elev som ligger faglig bak og at Overgangsprosjektet skal fungere som en redningsbøye for disse elevene, jfr kapittel 5.1.1. Lærerne opplevde at elevene hadde lite læringslyst og motivasjon. De opplever at bakgrunnen for de lave karakterene som Kd sikter til er basert på faglig motgang over lang tid og lite faglige mestringsopplevelser.

Forskning på frafall i videregående, som tar for seg tidligere skoleprestasjoner jfr kapittel 3.1, bekrefter dette forholdet. Hernes (2010) hevder at noe av den største problematikken for videregående skole er at elever starter med manglende grunnleggende ferdigheter fra grunnskolen, og i henhold til Frøseth & Markussen (2009) kan tidligere skoleferdigheter predikere videregående skoles utfall. Rumberg (2011) hevder på sin side at tidligere skolefaglige prestasjoner er den viktigste predikasjonen for om elevene klarer å gjennomføre videregående opplæring eller ikke. I stortingsmeldingen jfr kapittel 1, står det at elevens motivasjon for skolearbeid er fallende med alder, og er lavest på tiende trinn. Nesten én av tre elever opplever at de ikke liker skolearbeidet særlig godt, og disse elevene sier at de ikke ser verdien i det de skal lære (ibid). På bakgrunn av dette kan det forstås som at en helhetlig tenkning knyttet til ungdomsskolen og videregående skole er vesentlig for elever som strever.

Informant 1 Kd hevder at tidlig innsats blir som et mantra, jfr kap. 5.1.1. Det nevnes at Overgangsprosjektet, som primært er en videregående satsing, bygger på prinsipper om tidlig innsats siden man allerede tar tak i ungdomsskolen og starter der, mens frafallet først skjer i videregående. Derfor blir dette prosjektet oppfattet som en form for tidlig innsats, jfr

informant 1 Kd. Samtidig er det viktig å understreke at Ny GIV ikke er rettet generelt mot hele frafallet, jfr informant 2 Kd. Dette begrunnes med at frafallsproblematikken er kompleks og har ulike årsaksforklaringer. Ny GIV og særlig Overgangsprosjektet er rettet mot det forholdet som er presentert i kapittel 3.1 som omhandler tidligere skoleprestasjoner og faren for ikke å gjennomføre grunnet tidligere dårlige skoleprestasjoner. Det er derfor viktig for departementet at man forstår Overgangsprosjektet som en form for tidlig innsats i forhold til det langsiktige målet: Å forhindre frafall i videregående opplæring.

Det oppleves en motsetning i forholdt til hva Kd og lærerne legger i begrepet om tidlig innsats. Lærerne mener at tidlig innsats *ikke* er å gjennomføre intensivopplæring i slutten av tiende trinn og to hovedpoenger knyttet til dette kommer frem i kapittel 6. Samtlige av lærerne sier i kapittel 6.3.1 at de kan peke ut elever som potensielt vil være aktuell Ny GIV kandidat allerede i åttende trinn. Med andre ord, de mener at tiltaket blir aktualisert fordi tiltaket kommer for sent.

I Novarapporten henvises det også til en informant som mener at man ikke kan sette inn tiltak som en form for brannslukking (Sletten m.fl 2011) Kd er ikke uenige i dette forholdet. De svarer på denne kritikken slik:

Jeg synes det er veldig bra resultater av prosjektet jeg, at de begynner å tenke at de må være offensive litt tidligere. (...) jeg er helt sikker på at man greier å finne gode løsninger på å ta elevene ut i korte perioder for å la dem hente seg inn igjen faglig. Og det er jo ganske interessant da, det de sier om at hvorfor har ikke departementet begynt med dette før! Departementet? Vi er jo ikke skoleiere! Nei. Vi har ansvaret for den nasjonale utdanningspolitikken, det er de som har ansvaret for å sette i gang dette når de føler at det er nødvendig (Informant 1 Kd).

Informant 1 Kd opplever det som utelukkende positivt hvis dette prosjektet fører til en ny tankegang hos skolene om elever som strever i forhold til å sette i gang tiltak tidligere. På den andre siden kan dette være lettere sagt enn gjort. Grunnen til det er fordi Overgangsprosjektet på mange måter kan oppleves som en motpol til tradisjonell praksis, jfr Unirokkansenterets rapport. Der hevdes det at Overgangsprosjektet til en viss grad oppleves som et brudd på fellesskolen (Helgøy & Homme 2012). Årsaken til denne oppfattelsen, er basert på den ordinære inndelingspraksisen som tilsier at klasser blir satt sammen av elever med varierende læringsforutsetninger, prestasjoner, atferd og sosiale bakgrunn (Ogden 2010). Dette er ikke tilfelle knyttet til Overgangsprosjektet, da elever blir valgt ut til å delta basert på faglig oppnåelse. Samtidig viser rapporten at enkelte lærere opplevde det som ”befriende” å kunne

løsrive seg fra det oppfattede lovverket og ta enkelte elever ut av undervisningen (Helgøy & Homme 2012). Det oppfattes med andre ord som at departementet mener dette er skolen og lærerens ansvar, samtidig som at skolen og lærere er redde for å bevege seg på kanten av hva som står i Opplæringsloven og reglementet.

7.1.2 For eksamensfokusert.

Det andre poenget lærerne kommer med er at Overgangsprosjektet ikke kan oppfattes som tidlig innsats i slutten av tiende klasse - på tross av at det er en videregående satsing – i forhold til avsluttende testing og evaluering. Som det understrekes i kapittel 6.3.1, legger dette sterke føringer på hvilke aktiviteter som blir gjennomført i klasserommet, særlig i tiende klasse med avsluttende eksamener. Lærerne uttrykker en frustrasjon over det de opplever som et misforhold. Enkelte av informantene mener det er en ulempe å ta elevene ut av undervisningen og gjennomføre en annerledes opplæring som uansett ikke vil vise seg på avsluttende prøver, jfr kapittel 6.3.2. De mener at avsluttende tester på ungdomsskolen i stor grad vil ødelegge for eleven hvis ikke forbedringene gir utslag på karakteren. Som Informant 3 nevnte, har elevene et utgangspunkt som tilsier at de føler seg låst med dårlig karakter. Så selv om eleven får mer motivasjon av å være i de små gruppene, vil nødvendigvis ikke dette gi utslag på karakter, noe de er redd vil bryte ned den motivasjonen elevene kanskje erverver gjennom intensivopplæringen. Denne problemstillingen kan vi også finne i kapittel 3.1, hvor Birkemo & Bonesrønning også setter spørsmålsteget ved logikken av å prøve elevene i det samme stoffet i form av tester, når undervisningen er forskjellig.

Selv om samtlige lærere i denne studien mener metodikken til Ny GIV er god, nevner også enkelte at det ikke er så lett å overføre det de gjør i intensivopplæringen til det ordinære klasserommet fordi elevene i tiende klasse er mer eksamensfokusert. Dette innebærer at de nødvendigvis ikke ser verdien i å gjennomgå faget på en mer praktisk måte når de uansett ikke blir testet i det på prøver. Informant 3 og 5 mener det er lettere å overføre metodikken til et tidligere trinn, som åttende trinn, fordi disse elevene er mer mottakelig for denne form for undervisning og metodikk.

Nordlandsforskningen viser til lignende resultater og nevner at forskernes kvalitative opplevelse av intensivopplæringen bar preg av forberedelser til store prøver hvor

undervisningen fokuserte på mange forskjellige områder innenfor faget, jfr kapittel 2.3.3. Her pekes det også på at enkelte av elevenes egne tanker rundt dette er at undervisningsaktivitetene nødvendigvis ikke hører hjemme i deres alderstrinn (Hodgson m.fl 2012). Nifu rapporten trekker også frem lignende funn. Dette gjelder spesielt oppfatningen om at det er ugunstig å ha intensivundervisning i siste del av tiende klasse, jfr. kapittel 2.3.1 Til sammenligning viser Uni Rokkansenterets rapport tilsvarende funn i form av at overføringen av Ny GIV metodikken til ordinær undervisning ikke fungerer så optimalt som man gjerne skulle ha ønsket.

Som vi kan se i dette kapittelet, blir begrepet om tidlig innsats et definisjonsspørsmål ut ifra hvilket ståsted man har. Ungdomsskolelærerne peker på et behov for å sette i gang tiltak tidligere for elever som strever, og begrunner dette med at tiende trinn er for eksamensfokusert, og at de allerede på åttende trinn kan peke ut elever som henger etter. Ved å sette i gang tiltak såpass tidlig, vil man kunne jobbe systematisk mot at ungdomsskoleårene blir meningsfylt for eleven selv, spesielt når det er snakk om læring. Dette i stedet for at den ordinære undervisningen blir bortkastet. Siden dette primært er en videregående satsing, mener departementet at siste del av tiende klasse er en form for tidlig innsats. Men som Hernes (2010) påpeker i kapittel 3, så kan alle overganger oppfattes som kritiske, ikke bare overgang fra ungdomsskolen til videregående skole. Dette er også noe som bør bli tatt med i betraktningen når man vurderer slike tiltak.

7.2 Differensiering.

Elevene som presterer dårlig innenfor fag skal få tilbud om intensivopplæring. De skal møte en opplæring som er tilpasset deres nivå med andre undervisningsaktiviteter enn det som ikke har fungert for de tidligere. Dette innebærer implisitt at elevene skal få en differensiert undervisning, jfr kap. 3.1. På bakgrunn av dette vil jeg i følgende kapittel bringe diskusjonen litt videre og se på Overgangsprosjektet i lys av ulike måter å differensiere undervisningen på, jfr kap. 3.1. Her vil jeg som nevnt tidligere vektlegge Kamil Øzerks (2011) sine kategoriseringer på differensiering.

7.2.1 Pedagogisk vs organisatorisk.

Som beskrevet i kapittel 2.1.2 har Oslo kommune satt som krav at elever som skal få tilbud om å delta i prosjektet skal ha en karakter under 3 i norsk og/eller matematikk etter halvårsvurderingen våren i niende trinn. Vi kan forstå dette med at elevene skal velges ut på bakgrunn av karakterer. Av disse elevene skal 10 prosent i kommunen få tilbud om intensivopplæring. Kunnskapsdepartementet understreker i kapittel 5.1.1 at elever som strever må få anledning til å tette faglige hull, for å kunne få et fornuftig utbytte av ordinær undervisning. Men når departementet snakker om elever som strever, så tenker de i all hovedsak på elever som strever faglig og utelukker andre motivasjonsmessige forhold.

Hos Informant 3 og 4 lærer, kan vi se at det var et gjennomgående valg å bestemme utvalget av elever basert på deres faglige prestasjoner og karakterer. Informant 3 (lærer) baserte elevutvalget på faglig nivå. Elevene hadde karakter 2 eller lavere i første termin av tiende trinn. Informanten nevner også basert på erfaring fra første utprøvingsperiode i fase én, at de har gjort endringer i forhold til utvelgelsen. Fra nå av blir elever som har karakter 2 eller lavere allerede i niende trinn gitt tilbudet i tiende trinn. I tillegg til dette kommer det også til å vektlegges hvilke elever som skal være med ut ifra motivasjon, i forhold til hvem de tror har nytte av dette, og ikke utelukkende kun karakterer. Informant 4 (lærer) valgte også ut elever basert på faglig nivå, og med hjelp av samtale fra andre lærere om hvem som kunne hatt godt av et slikt prosjekt. Alle elevene lå på et jevnt karakternivå, fra 2 og nedover.

Utvelgelseskriteriene til Informant 5 (lærer) var derimot annerledes. I første fase av prosjektet var det et sterkt ønske fra enkelte elever, særlig minoritets elever, om å få delta i prosjektet, som Informanten imøtekom. Utvelgelsen ble med andre ord ikke *kun* basert på faglig nivå. Karakterene lå mellom 2 til 4. Dette utgjør et karakterspenn som indikerer at det var ulike faglig nivåer hos elevene som var med i gruppen.

I de foreløpige rapportertene om Ny GIV, viser Novarapporten at det kun var 40 prosent av elevene som deltok i prosjektet som hadde karaktersnitt tilsvarende de 10 prosent svakest presterende i kommunen (Sletten m.fl 2011). Dette er i tråd med den foreløpige rapporten fra Nifu, presentert i kapittel 2.1.2, som hevder at det ikke alltid er de svakest presterende elevene som blir inkludert i prosjektet (Holen & Lødding 2012). Samtidig hevder Nifurapporten at antall elever som er i Ny GIV sin målgruppe som intensivopplæring, har økt med 8 prosent. Dette indikerer at det fortsatt er over halvparten av elevene som deltar i intensivopplæringen som prosjektet ikke retter seg mot, gitt kun karakterkrav (ibid). Dette

samstemmer med hva enkelte av informantene fra denne studien mener. De nevner at karakterene veide tungt i utvelgelsen, men samtidig gjorde de også individuelle vurderinger om hvem av elevene man kunne greie å forbedre motivasjonen til. Hvis man skal se dette i lys av intensjonene til Kunnskapsdepartementet, oppleves det som et misforhold fordi det ikke er i tråd med intensjonene som informant 1 i kd understreker:

Det er ikke i prosjektets natur å gå inn og hjelpe en elev som har tre og fire, altså karakter i fag- som sliter med motivasjonen. Det er ikke, det har aldri vært intendert til dette prosjektet her. Her har vi tatt utgangspunkt i lite faglighet (Informant 1 Kd).

En kan sette spørsmålstegn til hvorfor utvelgelsesprosessen av elever som får tilbud er så åpen som det er, når departementet understreker at utgangspunktet for prosjektet er faglig nivå. Det er rimelig å anta at når dette er såpass klare utvelgelseskriterier åpner det for at prosjektet ikke blir tilfredsstillende ut ifra intensjonene. Det kan oppleves som et lite paradoks at kunnskapsdepartementet intenderer at utvelgelsen kun baseres på bakgrunn av faglighet, når det er opp til enhver fylkeskommune å bestemme utvelgelseskriteriene lokalt, basert på faglighet eller skjønn.

Å ta elever ut av undervisning basert på karakter, er en form for organisatorisk differensiering jfr. Kapittel 3. Dette er i tråd med informantene fra Kd sine uttalelser om at prosjektet er basert på faglighet og lave karakterer. De mener at det kan oppfattes som en form for nivåddifferensiering, noe de er opptatt av at prosjektet ikke skal forstås som. Informanten beskriver det slikt,

De ligger langt langt bak, og vi mente at den opphenting, den må skje i egne grupper. Og dermed så har vi etablert en form for nivåddifferensiering. Og det er ikke bare bare i vår enhetskole.. (informant 1 Kd)

Informant 3 (lærer) stiller seg kritisk til å ta elever ut av undervisningen basert på karakter. Informanten mener at hvis elever kun blir valgt ut basert på faglighet vil dette i enkelte tilfeller fungere mot sin hensikt. Informanten sier det er viktig å se litt utover karakter og begrunner dette med motivasjonsmessige forhold, og forteller at deres tidligere erfaring knyttet til faglig inndeling resulterte i at de svakest faglig presterende elevene i tillegg var de mest bråkete elevene, jfr kapittel 6.1.3. Som Slavin (1989) hevder, er det i teorien en åpenbar oppfatning for mange at å redusere klassestørrelse utelukkende er et positivt tiltak jfr. kapittel 3.2. Samtidig peker han på at dette ikke alltid er tilfelle i praksis, fordi læreren ikke nødvendigvis endrer undervisningsstil avhengig om gruppen er stor eller mindre. Dette kan

forstås i relasjon til hva Ogden (2004) hevder, at inndeling av elever i fagdelte grupper kan virke mot sin hensikt, og gå utover de svakeste elevene. Ogden (2004) peker på at elever som presterer svakest faglig ofte ikke får noen nytte av å gå i egne grupper, og begrunner det med at endringen må skje innenfor undervisningsformen, ikke nødvendigvis i gruppestørrelse.

Som tidligere påpekt i kapittel 6.3.1 har lærerne gjennomgående et todelt syn på differensiering og da organisatorisk i form av nivå-differensiering. Informantene virker tilsynelatende samstemte, uavhengige av hverandre i at elevene står i fare for å oppleve stigmatisering. På den andre siden er informantene opptatt av at hvis differensieringen gjøres på en korrekt måte, så kan det være gunstig for eleven. Samtlige av lærerne uttrykker at de synes måten intensivopplæringen organiseres på er en god måte. Informantene fra Kunnskapsdepartementet er på lik linje som lærerne svært opptatt av at elevene ikke skal oppleve stigmatisering og nevner:

Det som var vår hovedbekymring var vel dette som går på stigmatisering av elever.. (Informant 1 Kunnskapsdepartementet).

I henhold til Nifurapporten er det blant skoleledere også frykt for at elevene skal oppleve stigmatisering, og den peker på at én av årsakene til at mange har valgt å invitere med elever som ikke er blant de 10 prosent svakeste rett og slett er frykten for stigmatisering (Holen & Lødding 2012). Helgøy & Homme (2012) peker på at enkelte skoler har unnlatt å fortelle at tilbudet gis kun til de 10 prosent svakest presterende elevene nettopp for å unngå stigmatisering.

Lærer 4 er opptatt av at hvis man skal gjennomføre differensiert undervisning basert på faglig nivå er det viktig at dette gjøres for å gi elevene støtte på en riktig og faglig forsvarlig måte. Samtidig påpeker lærer 4 nødvendigheten av å gjennomføre differensiering innenfor det ordinære klasserommet, nærmere bestemt pedagogisk differensiering, ref. til kapittel 3.2. Informanten er opptatt av å inkorporere pedagogisk differensiering som en daglig praksis innenfor klasserommet, og understreker at hvis det er nødvendig å ta de svake elevene ut av klasserommet, så kan ikke det foregå over en lang tidsperiode. Dette synes å samstemme med Kunnskapsdepartementets oppfatning av å differensiere undervisningen.

I henhold til Helgøy & Homme (2012) vises det til at lærere på ungdomsskolen tidligere har hatt et vesentlig behov for en større fleksibilitet til å differensiere undervisningen, og peker

på at en del lærere i ungdomsskoler tidligere har følt de har operert på kanten av det som er lov i tråd med opplæringsloven og utdanningsmyndigheters vedtekter. De understøtter at med Ny GIV, så oppfatter lærerne det som befriende å kunne gjennomføre differensiering ”lovlig”. Dette samstemmer med funn gjort i denne oppgaven, som blant annet viser at lærerne opplever at de har mer tid til de elevene som strever faglig.

Denne usikkerheten knyttet til at departementet mener at enkelte kan oppfatte Overgangsprosjektet som nivådifferensiering, og at lærere opplever at de *endelig* får anledning til å differensiere og tilpasse undervisningen, viser at forståelsen knyttet til differensiert undervisning bør diskuteres. Det kan virke som at differensiert undervisning utelukkende blir oppfattet som enten et gode eller et onde, og at samtlige aktører føler de beveger seg i gråsonen for hva som er lovlig eller ulovlig i henhold til Opplæringsloven. På bakgrunn av dette, kan det være interessant å se på Overgangsprosjektet i lys av foreliggende teori presentert i kapittel 3.1. Her hevder Øzerk (2011) at nivådifferensiering - som Kunnskapsdepartementet bruker som begrep - går inn under en lovstridig form for organisatorisk differensiering ved at man tar elever ut av ordinær undervisning, basert på faglig nivå og over en lang tidsperiode.

At elever blir valgt ut basert på faglig nivå, synes å stemme med hvordan Overgangsprosjektet er gjennomført i praksis. Altså *kan* denne organiseringen karakteriseres som nivådifferensiering. På den andre siden vektlegger departementet tungt *tiden* dette prosjektet skal gjennomføres på. De understreker at om prosjektet hadde foregått over lengre tidsperiode, så kunne det sammenlignes med noe som strider mot Opplæringsloven. Dette kan oppleves som en forklaring til lærerne om hvorfor ikke prosjektet blir satt i gang tidligere. Faktum er at det er en bestemt kort tidsperiode som skal overholdes. Beskrivelsen og intensjonen til Overgangsprosjektet synes dermed ikke å samsvare fullstendig med en organisatorisk nivådifferensiering som ikke er forsvarlig, jfr kapittel 3.1. På bakgrunn av dette og foreliggende teori presentert i kapittel 3.1, bør nødvendigvis ikke Overgangsprosjektet kunne forveksles med nivådifferensiering. Overgangsprosjektet synes derimot å samstemme mer med det Øzerk (2011) kaller for behovsbasert differensiering. Det fremkommer at behovsbasert differensiering er en form for organisatorisk differensiering som er faglig forsvarlig og lovlig (ibid). Det innebærer at opplæring kan gis i adskilte klasser i en *kort* periode. Hva som blir en kort periode eller lang, blir et definisjonsspørsmål.

Som en nødvendig konsekvens av at lærere har fått ”lov” til å gjennomføre behovsdifferensering som Overgangsprosjektet synes å samstemme med, bruker lærerne en annen tilnærming til undervisningen enn vanlig praksis, i tråd med kursene de ble sendt på i forkant, initiert av Kunnskapsdepartementet. Et gjennomgående funn er at informantene fra lærersiden har brukt praktiske verktøy og konkrete. Det nevnes ulike spilltyper som kortspill eller andre verktøy som lærerne har fått med seg fra kursene. Lærer 3 vektlegger det sosiale samspillet innad i gruppen og minimerer skriftlige oppgaver. Dette er i tråd med lærer 4, som praktiserer problemløsning som kan relateres til dagliglivet og konkrete som de kan bruke til å telle i matematikk. Lærer 5 bruker mye av intensivopplæringen som en form for leksehjelp, og benytter seg av tverrfaglige metoder hvor det trekkes inn andre fag som kan relateres til norskfaget. Et gjeldende eksempel på det er hvordan man skal lese sakprosa-tekster, og overføre disse leseferdighetene til andre fag. En annen vesentlig faktor som lærerne peker på, er at elevene selv får bidra til å forme undervisningens forløp og aktivt delta i hvilket materiell som blir brukt. Lærer 4 hevder at dette er en form for tillitserklæring til elevene, som de har vokst på. Læreren opplevde som resultat av at elevene fikk være med å styre undervisningen at de ønsket oppfølgende prøver på det de hadde lært. Selv om de helst ville spille kort og drive med aktiviteter som var underholdende, observerte læreren at de gradvis endret fokus til faglig teoretisk stoff som krevde aktiv problemløsning, og som nødvendigvis ikke var like appellende aktiviteter som de tidligere ville unngått. Med mestrings- og ansvarsfølelsen elevene fikk opplevde læreren at de gjennomgikk et skifte; fra å være uansvarlige og bruke energi på å slippe i frykt for å feile, til å bruke energien sin på å prøve

7.3 Lærerrollen

I samtale med informantene ble lærerrollen snakket om i forhold til ulike temaer. Det ble blant annet snakket om kursene de ble sendt på i forkant av tiltaket. Grunnen til at kursene blir trukket frem i drøftingskapitlet, er fordi det er en viktig del av hele tiltaket. De nye undervisningsmetodene skal gjennomsyre intensivopplæringen, slik at elevene ikke ender opp med å få den samme undervisningen som tilsynelatende ikke har fungert for de tidligere. Jeg starter derfor dette kapitlet i den enden.

Hvordan skoleledelsen støtter og forholder seg til lærerne i arbeidet med Overgangsprosjektet er viktige forutsetninger for om tiltaket lykkes eller ikke. Dette mener både Kunnskapsdepartementet og lærerne. Derfor vil også dette aspektet bli et tema i kapitlet.

Til slutt vil jeg se nærmere på lærerens relasjon til elevene i lys av Overgangsprosjektet. Denne delen av drøftingen vil derfor dreie seg mye om deres subjektive opplevelse av arbeidet med elevene som strever og hva slags endringer de har erfart hos elevene.

7.3.1 Ny GIV - kurs.

Informantene fra Kunnskapsdepartementet forteller i kapittel 5.1.3 at skoleringskursene tilbys for å gi lærerne andre innganger til læring, som kan appellere til elever som er teoritrotte. Begrunnelsen for denne litt mer praktisk-rettete inngangen til læring understreker KD er fordi elevene som prosjektet er myntet på, trenger en annen tilnærming enn det som ikke har fungert for de i alle år, og skoleringskursene kan gi lærere ideer til hvordan de skal gjøre undervisningen mer praktisk og visuell for elevene. Departementet nevner at kursingen tar for seg norsk og matematikk på en annerledes måte enn normal klasseromsutøvelse. De vektlegger praktiske oppgaver, spill og tegneserier for å vekke elevens interesse jfr kapittel 5.1.4.

Antakelsen om en annen tilnærming, kan sees i lys av hva Frøseth & Markussen (2009) hevder om identifisering. De hevder at alle elever identifiserer seg ulikt med skolen, og at en eventuell manglende identifisering med skolen kan gå utover faglig prestasjon og motivasjon. Siden disse elevene har store faglige hull, er det tydelig at det er noe som har kommet til kort for dem underveis i skoleløpet - enten at det blir for mye vekt på det teoretiske i fag, eller at de føler seg utrygge i klasserommet. Som et resultat av dette, bruker elevene mer energi på å unngå faglige oppgaver enn å prøve å få det til, som informant 4 opplevde jfr. kapittel 6.3.1. En elev som rett og slett er teoritrott kan derfor ha vanskeligheter med å lære grunnleggende elementer innenfor fag. Dette kan forstås implisitt som at det er vanskelig for eleven å forstå meningen med faget, og dermed underforstått ikke ha en sterk identifisering med faget. Dette er i tråd med det Birkemo & Bonesrønning (2011) hevder, at elever sin meningsopplevelse vil kunne ha innvirkning på deres læringsutbytte.

Fagene som blir vektlagt i kursene er matematikk og norsk, og intensivopplæringen skal primært foregå innenfor disse to fagene. Hernes (2010) hevder at hvis elever ikke behersker disse to grunnleggende fagene, vil eleven mest sannsynligvis komme til kort i videregående opplæring. Det forstås derfor som essensielt at intensivopplæringen vektlegger dette. Relevansen knyttet til en mer praktisk rettet undervisning kan sees i lys av hva Breilid & Sørensen (2008) mener om Kunnskapsløftet (LK 06). De hevder at LK 06 synes å vektlegge mer teori enn praktiske fag, i den forstand at det tilsynelatende er flere teoretiske fag enn praktiske og estetiske. Det er rimelig å anta at dette oppleves som utelukkende et onde for teoritrette ungdommer. Nettopp derfor blir kursene tilbudt lærere, slik at de kan forme teoritunge fag om for å gjøre de mer praktiske og forståelige for elever som strever.

På bakgrunn av dette, er det rimelig å anta at fokuset på kurset er i tråd med hva som konkret trengs av faglig påfyll for lærerne. Samtlige av lærerne var fornøyd med kursingen, og opplevde at de fikk nye konkrete ideer til hvordan å gjøre et fag mer forståelig for elevene. De sier at de fikk et nytt undervisningsrepertoar som gir dem anledning til å jobbe med elevene på en ny måte. Lærerne uttrykker at de til en viss grad lar seg inspirere til å overføre metodikken til ordinær undervisning, selv om enkelte opplever at dette fungerer bedre på tidligere trinn enn i tiende klasse.

7.3.2 Støtte fra ledelsen:

Som det fremkommer i kapittel 5.1.2, sier informantene fra departementet at skoleledelsen skal stå i bresjen for at Ny GIV blir implementert innad i skolen på best mulig måte jfr kap. 5.1.2. I tillegg skal det jobbes aktivt for at kompetansespredning forekommer i skolen. Vi kan forstå dette som at rektor og resten av ledelsen skal ha det overordnede ansvaret for Ny GIV ved hver enkelt skole og støtte læreren i arbeidet med å utføre prosjektet i praksis.

Lærerne var noe blandet i deres opplevelse av rektor og ledelsens rolle tilknyttet prosjektet. Lærer 3 og 5 hevder at det har vært vanskelig å igangsette intensivopplæringen på grunn av stadige utsettelse. Begge har erfart at det kan ta opptil et halvt år før noe som helst skjer. De uttrykker skuffelse over en ledelse som ikke har evnet å koordinere prosjektet, og som har drevet med ansvarsfraskyving i den forstand at det er lærerne som skal sette i gang

intensivopplæringen og planlegge tid ut ifra timeplanen. Informantene har opplevd dette som frustrerende og vanskelig, jfr kapittel 6.2.4.

Til sammenligning viser Uni. Rokkansenterets rapport at ved halvparten av skolene som deltok i undersøkelsen, har ledelsen delegert ansvaret for Ny GIV til en annen i skoleledelsen (Helgøy & Homme 2012). Lignende uttrykk kan vi finne i Nifu sin rapport, hvor det fremkom tilbakemeldinger på at enkelte lærere opplevde dårlig planlegging fra ledelsen sin side. De peker på nødvendigheten av et godt samarbeid med ledelsen var for å få tiltaket til å fungere (Holen & Lødding 2012). Kd uttrykker i kapittel 5.1.2 at de har fått tilbakemeldinger på at enkelte rektorer har drevet med ansvarsfraskrivelse og peker på at de er usikre på om de har klart å nå frem til lederne. Samtidig understreker de at det også er tilbakemeldinger på at flere skoler opplever engasjerte rektorer og ledelsesapparat som virkelig har tror på prosjektet og hjelper lærerne i deres arbeid med Ny GIV i skolen.

7.3.3 Lærer- elev relasjon. Med fokus på et trygt læringsmiljø.

Kunnskapsdepartementet er opptatt av at elevene blir bedre rustet til den videregående skoles hverdag. De sier at elevene har bedre utgangspunkt for å fullføre videregående opplæring med økt motivasjon og læringsglede, på tross av at dette nødvendigvis ikke viser seg på karakterene ved avgangen i tiende klasse. De mener at en elev med fornyet motivasjon for skolearbeidet på tross av dårlige karakterer står bedre rustet enn elever med lav motivasjon og dårlige karakterer. Men hva mener lærerne om det? Hvordan opplever lærerne disse elevene som strever, etter de har gjennomgått intensivundervisning?

Basert på lærernes subjektive erfaring av elevene er et gjennomgående tema at de opplever at elevene blir sett og føler seg tryggere under intensivopplæringen enn i det ordinære klasserommet, jfr. kapittel 6.2.1. Samtlige av lærerne opplever at elevene synes det er positivt at de får være med på å skape undervisningen. Lærerne har erfart at enkelte av elevene får større mestringsfølelse, og at de endelig opplever et trygt arbeidsmiljø med rom for å si feil og få prøve seg på ulike problemstillinger uten å bli hemmet av å ikke tørre. Samtidig føler informantene at de har fått en nærmere kontakt med elevene som strever og har mer tid til å jobbe med elevene ut ifra deres faglige ståsted og nivå. Lærer 3 har fått bekreftet hvor viktig det er med gode relasjoner til elevene i forhold til læring. Lærer 4 har erfart viktigheten av at

elevene får anledning til å avgjøre hvilke aktiviteter som blir vektlagt i undervisningen. Lærer 5 har forstått behovet for at elevene har en lærer de stoler på.

Dette forholdet kan vi også finne i rapporten til Nifu. Holen & Lødding (2012) peker på at et av suksesskriteriene til intensivopplæringen har vært at lærere får mer tid med elevene i de egne gruppene. Nordlandsforskningen peker på lignende opplevelser fra observasjonsrundene; at elevene opplever intensivopplæringen som et trygt læringsmiljø, og de små gruppene som et trygt sted å være (Helgøy & Homme 2012).

Slavin (1989) hevder at det å redusere gruppestørrelse, nødvendigvis ikke bare er et gode. Dette begrunnes med at læreren ikke alltid skifter undervisningsstil avhengig om den er større eller mindre. Samtidig er dette en forutsetning for intensivopplæringen innenfor Ny GIV, og endring av undervisningsstil blir tungt vektlagt. Øzerk (1998) peker på at elevene fikk et større læringsutbytte i mindre grupper enn i de litt større gruppene, jfr. kapittel 3.2. Han fant at den faglige interaksjonen mellom lærer og elev forekom i større grad i mindre grupper.

Dette synes å være i tråd med hva lærerne i denne studien erfarte. De opplevde at de fikk mer tid med den enkelte elev når de var i mindre grupper og hevdet at undervisningstimene var produktive når det var færre elever enn i ordinære klasserom. De synes det er vanskelig å klare å tilpasse en klasse med mange elever, som de til vanlig har.

7.3.4 Identifisering. I forhold til lærer.

Identifisering i forhold til fag ble så vidt nevnt i første delen av dette kapittelet. Dette er også et viktig tema i forhold til lærer. Som tidligere nevnt, hevder Rumberg (2011) at manglende identifisering med skolen kan føre til mindre deltakelse og dårligere skoleprestasjoner. Dette underbygger Frøseth & Markussen (2009) som mener at måten eleven identifiserer seg med skolen på, reflekterer engasjementet på skolen. Vi kan forstå dette med at identifisering og faglig engasjement synes å gå hånd i hånd. Samtidig peker Drugli (2012) på at identifisering med skole kan forstås som kontakten eleven har med *læreren*. Drugli (2012) hevder at særlig hos eldre elever kan en trygg tilknytning til lærer føre til at det er enklere for eleven å utvikle selvstendighet og autonomi. En trygg tilknytning mellom lærer og elev kan medføre at eleven blir mer komfortabel med selve utforskningen og læringen som er gitt i en

klasseromsituasjon. Dette handler om identifisering i skolen knyttet spesifikt til læreren, jfr kapittel 3.

Lærerne i denne studien forteller at de opplever elevene som trygge i lærings situasjonen. Dette går på at elevene tør å utforske i større grad enn tidligere, på bakgrunn av en nærere kontakt med læreren. Lærerne opplever det i tillegg som utelukkende positivt at de har fått anledning til å vie mer tid til hver og enkelt av elevene, og kunne utvikle større forståelse for hvor i den faglige progresjonen elevene føler de kommer til kort. Dette har de erfart helt konkret, i tillegg til at de har fått en dypere forståelse av hvor viktig en nær lærer-elev relasjon er, samtidig som de opplever at de har fått anledning til å gi elevene en tettere oppfølging.

Denne tette oppfølgingen kan medføre at eleven parallelt opplever en tryggere relasjon til læreren. Informantene hevder det nå har åpnet opp for at de får mer tid med elever som strever. Og som et gjennomgående svar av informantene, er tid med elevene vesentlig for begge parter. Som Frøseth & Markussen (2009) påpeker har også elever i tiende klasse som føler seg sosialt utenfor eller er redd for å gå på skolen, høyere sannsynlighet for å slutte enn de som ikke hadde disse kjennetegnene. I henhold til Arnesen (2004) utgjør trygghet og trivsel en forutsetning for læring. Dette er i tråd med hva som fremkommer i Uni.Rokkansenterets funn, hvor det vises til at elevene opplever et trygt læringsmiljø i de mindre gruppene (Helgøy & Homme 2012). Hodgson m.fl (2012) har i tillegg lignende funn som viser at intensivundervisningen i all hovedsak dreide seg om lærerens relasjon til elevene.

Selv om Ogden (2010) hevder at skolens viktigste arena for differensiering og sosial inkludering befinner seg i klasserommet, kan det tyde på at elevene i de mindre gruppene har opplevd en større form for sosial *tilhørighet* i de mindre gruppene basert på trygghetsfølelsen som har fremkommet, i følge lærerne. Det virker som den hemmende angsten for å si noe dumt eller feil har sluppet litt taket, og at elevene viser tendenser til å tørre å utforske i større grad enn tidligere. Samtidig opplever informantene at elevene ser relevansen mellom teori og praksis i større grad, og at de lettere kan knytte fagstoffet til dagligdagse problemstillinger. Dette medfører at holdningen til skolen og læreren blir bedre og viljen til å lære, øker. Når de klarer å identifisere seg med lærer så er de tilsynelatende også mer medgjørige for å identifisere seg med fagene- og omvendt. Dette går tilsynelatende hånd i hånd.

7.3.1 Avsluttende refleksjoner.

Etter endt gjennomgang av samtalene med Kunnskapsdepartementet og lærerne samt tematisering, presentasjon og drøfting av analysen sitter jeg igjen med ulike inntrykk. Det kommer frem at informantene snakker ut ifra en gitt posisjon. Samtidig vil de alle det samme: Det beste for eleven. Likevel kommer dette ulikt frem og enkelte ganger opplevde jeg at lærerne hadde behov for å bli hørt om deres arbeidshverdag. Departementet uttrykker en holdning som at det "bare er å sette i gang" for skoler internt med tiltak for å hjelpe elever som strever. Samtidig er lærerne usikre på hva de *kan* gjøre før det oppfattes som i strid med Opplæringsloven og utdanningsmyndigheters vedtekter. Hvorfor oppstår egentlig dette misforholdet? Det ligger mye frustrasjon i bunn for hva lærerne opplever som organisatoriske hindringer. Man kan spørre om departementet baserer utredningene og tiltakene sine for mye på forskning og for lite på lærere som er i feltet. Blir lærernes meninger og erfaringer neglisjert? Eller forlanger lærere generelt for mye med hensyn til hva som er organisatorisk gjennomførbart? Dette er sentrale spørsmål som denne intervjustudien reiser.

7.4 Oppsummering og avslutning.

Gjennom besvarelse av forskningsspørsmålene mine i kapittel 5 og 6 har jeg kommet frem til at departementet sin oppfattelse av tidlig innsats og lærernes oppfattelse er noe ulik. De snakker naturligvis fra ulike ståsted og posisjoner. Samtidig er begge partene enige om at det er viktig å fokusere på sammenhengen mellom tidligere skolegang og frafall i videregående. Dette støtter også tidligere forskning gjort på området. Departementet mener det er viktig å fange opp elever som ligger faglig bak. Lærerne var fornøyd med tiltaket og det faktum at søkelyset var på de gjeldende elevene som kunne trenge ekstra støtte.

Samtlige av lærerne har tatt de gjeldende elevene ut i egne grupper. Med støtte i teori har jeg drøftet hva slags form for differensieringstiltak Overgangsprosjektet kan bli beskrevet som. Både departementet og lærerne opplever at dette er en grei måte å gi teoritrøtte elever ekstra hjelp til å hente seg faglig inn igjen, særlig når det ikke er snakk om en permanent ordning.

Ved å differensiere undervisningen opplevde lærerne en nærere kontakt med elevene og de erfarte at elevene følte seg trygge i de små gruppene. Enkelte av lærerne uttrykte vanskeligheter med å sette i gang prosjektet innad i skolen, og pekte på ledelsen som den største hemmelsesfaktoren. De følte et relativt lite engasjement fra ledelsen sin side samt ansvarsforskyvelse. På den andre siden var én av informantene fornøyd med hvordan ledelsen hadde fulgt opp prosjektet. Kunnskapsdepartementet viser tydelig bekymring for om de klarer å nå ut til ledelsen ved skoler, og fortalte at enkelte uformelle tilbakemeldinger viste at det kunne være vanskelig å engasjere ledelsen fullt ut. Samtidig understrekte de at dette bildet ikke er helt dekkende, da de også hadde fått mange tilbakemeldinger fra engasjerte ledere.

Samtlige av lærerne forsøkte i den grad det var mulig å overføre Ny GIV-metodikken til ordinær undervisning. De opplevde at de fikk et nytt repertoar som resultat av kursene de ble sendt på i forkant. Dette ga dem anledning til å jobbe med elevene på en ny måte. Samtidig uttrykkes det at behovet for etter- og videreutdanning om å differensiere undervisning er viktig.

Enkelte av lærerne opplevde enkelte komplikasjoner vedrørende metodikken, da elevene i tiende klasse synes å være mer eksamensfokusert og opptatt av pensumsrelatert undervisning enn av praktiske oppgaver. Det oppfattes som at de avsluttende prøvene på ungdomstrinnet la sterke føringer på hvilke aktiviteter som blir gjennomført i klasserommet, noe som nødvendigvis ikke kom de faglig svake til gode. Lærerne opplevde dette som et motsetningsforhold og mente at elevene fikk bedret motivasjon og læringslyst gjennom gruppene, men ved de avsluttende prøvene ville de aldri klart å bedre karakteren, fordi de arbeidet med oppgaver som ikke var pensumnært for å dekke faglige hull. Informantene fra Kunnskapsdepartementet er åpne for at skoler tar tak i problematikk tidligere, og understrekte at dette prosjektet primært er en videregående satsing, ikke en ungdomsskolesatsing. Her kommer også denne misforståelsen tydelig til uttrykk, men samtidig viste det et klart behov for mer forebygging knyttet til elever som strever, nettopp for å unngå at skolehverdagen blir meningsløs og at slike krafttiltak som intensivopplæring må skje som en konsekvens av dette.

Det oppleves kontraster i måten informantene fra Kunnskapsdepartementet og lærerne snakker om ulike temaer. Dette medfører en komplikasjon for læringsperspektivet når det gjelder organisering av aktiviteter og et brudd mellom hva departementet hevder er den riktige

løsningen og hva lærere oppfatter som den riktige løsningen. Departementet peker på statistikk og frafallsforskning, mens lærerne snakket ut ifra deres egen hverdag med elever som strever og vektlegger i større grad identifiseringsperspektivet til elevene. Departementet vektlegger faglighet tyngst med hensyn til hvilke elevene som bør få tilbud om et slikt prosjekt. Lærerne mener det er andre ting man også må ta i betraktning hos elever som strever, ikke kun gruppere de etter faglig kompetanse. Samtidig kan det virke motstridende å sette i gang et forebyggende tiltak så sent som i tiende klasse, når elevene er såpass eksamensfokuserte som funnene viser.

Med disse to ulike perspektivene; Kunnskapsdepartementet som setter i gang tiltak og lærerne som utøver tiltaket i praksis, kan vi se at behovene lærerne har nødvendigvis ikke alltid samsvarer med det departementet mener man må gjøre. Samtidig mener lærerne at det er en riktig vei man nå går ved å fokusere på den sterke sammenhengen mellom ungdomsskolen og videregående skole og anerkjenne at ungdomsskolen kan være en kritisk fase for elevers faglige utvikling, jfr stortingsmelding 22 (1). Denne oppgaven har vært et forsøk på å gi et fyldig bilde av hvordan enkelte lærere har opplevd Overgangsprosjektet i praksis knyttet til utdanningsmyndigheters bestemmelser. Det at elever opplever en skole de kan identifisere seg med er vesentlig. Dette for å skape et engasjement knyttet til læring. Å sette søkelyset på nødvendigheten av en mer helhetlig tenkning knyttet til skoleovergangene synes å være viktig. Og i henhold til departementet og lærerne virker det som at Overgangsprosjektet er et skritt i riktig retning.

Litteraturliste

- Arnesen, A-L. (2004) *Det pedagogiske nærvær. Inkludering i møte med elevmangfold*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Birkemo, A. & Bonesrønning, H. (2011) *Kan skolen forbedres?* Unipub
- Bjørnsrud, H. & Nilsen, (2011) *Lærerarbeid for tilpasset opplæring- tilrettelegging for læring og utvikling*. Gyldendal akademisk forlag
- Braun, V. & Clarke, V. (2013) *Successful qualitative research*. Sage publications
- Breilid, N. & Sørensen, P.M (2008) Skole og læringsbetingelser for ungdom i risiko I: Befring, E. & Tangen, R. (s. 531-549) *Spesialpedagogikk*. Cappelen akademisk forlag.
- Dale, E.L & Wærness, J.I (2003) *Differensiering og tilpasning i grunnopplæringen*. Rom for alle-blikk for den enkelte. Cappelen akademisk forlag.
- Dale, E.L (2008) *Fellesskolen. Reproduksjon av sosial ulikhet*. Cappelen akademisk
- Dale, E.L (2009) *Læreplan i et forskningsperspektiv*. Universitetsforlaget.
- Dale, E. L (2010) PISA`s kompetanse og kritiske læreplanspørsmål I: Eyvind Elstad & Kirsten Sivesind (144- 156) *PISA sannheten om skolen?* Univeristetsforlaget.
- Dalen, M. (2010) *Intervju som forskningsmetode-en kvalitativ tilnærming*. Universitetsforlaget
- Drugli, M.B (2012) *Relasjonen Lærer og Elev. Avgjørende for elevenes læring og trivsel*. Cappelen Damm akademisk forlag.

- Denzin, N. & Lincon, Y. (2003) *The Discipline and Practice of Qualitative Research*. I: Denzin, N. & Lincon, Y. (1-47) *I: The Landscape of qualitative research- theories and issues*. United States of America: Sage publications
- Frøseth, M. & Markussen, E. (2009) Gjennomstrømming og kompetanseoppnåelse i videregående opplæring I: Markussen, E. (69-88). *Videregående for nesten alle*. Cappelen akademisk forlag.
- Goodlad, J. I. (1979) *Curriculum inquiry*. United states of America: Mcgraw- Hill book company.
- Helgøy, I. & Homme, A. (2012) *Ny GIV i skolen: Heftig begeistring-organisatorisk begrensning*. Uni Rokkansenteret rapport nmr 6/2012
- Hernes, G. (2010) *Gull av gråstein. Tiltak for å redusere frafall i videregående opplæring*. Fafor rapport 2010:03
- Hodgson, J. Rønning, W. Strømsvik, C.L. & Tomlinson, P. (2012) *Klasseromsobservasjoner av intensivopplæringen i Ny GIV*. Nordlandsforskning rapport 15/2012
- Holen, S. & Lødding, B. (2012) *Intensivopplæringen i Ny GIV for 10.trinnselever våren 2012. Kartlegging av deltakelse, organisering og opplevelse*. Nifurapport 42/2012
- Jacobsen, D.I (2000) *Hvordan gjennomføre undersøkelser? Innføring i samfunnsvitenskapelig metode*. Høyskoleforlaget.
- King, N. & Horrocks, C. (2010) *Interviews in Qualitative research*. Sage publications.
- Klette, K. (1998) Klasseromsforskning- i spenningsfeltet mellom systematisk observasjon og etnografiske studier. I: Klette, K. (13-24) *Klasseromsforskning-på norsk*. Ad notam Gyldendal.

- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2010) *Det kvalitative forskningsintervju*. Gyldendal akademisk forlag.
- Nilsen, S (2008) Spesialundervisning i grunnskolen som ledd i tilpasset og inkluderende opplæring I: Befring, E. & Tangen, R. (509 – 528) *Spesialpedagogikk*. Cappelen akademisk forlag
- Lyngsnes, K. & Rismark, M. (2006) *Didaktisk arbeid*. Gyldendal akademisk forlag.
- Ogden, T. (2004) *Kvalitetsskolen*. Gyldendal akademisk forlag.
- Ogden, T. (2010) *Sosial kompetanse og problematferd i skolen*. 2. Utgave Gyldendal akademisk forlag.
- Postholm, M.B (2010) *Kvalitativ metode*. Universitetsforlaget.
- Rumberg, R.W. (2011) *Dropping out. Why students drop out of high school and what can be done about it*. Harvard university Press.
- Slavin, R.E (1989). Achievement effects of substantial reductions in class size. I: Slavin, R.E (247-256) *School and classroom organization*.
- Sletten, M. , Bakken, A. & Haakestad, H. (2011) *Ny Start med Ny GIV?* Novarapport 23/11.
- Tjora, A. (2012) *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. Gyldendal akademisk forlag.
- Wollscheid, S. (2010) *Språk, stimulans og læringslyst- Tidlig innsats og tiltak mot frafall i videregående opplæring gjennom hele oppveksten*. NOVA-rapport 12/2010
- Øzerk, K. (1998) Klassestørrelse og faglig utbytte- er det noen sammenheng? (215-229) I: Klette, K. (1998) *Klasseromsforskning-på norsk*. Ad noram Gyldendal

- Øzerk, K. (2011) *Pedagogikkens hvordan 2. Metodiske ideer for å styrke elevenes læringsutbytte*. Oslo: Cappelen damm akademisk.

Elektronisk litteratur:

- Evaluering av Overgangsprosjektet 2013:
<http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/kampanjer/ny-giv/overgangsprosjektet/evaluering.html?id=667472>
(Lesedato: 18.11.2013 kl 15:17)
- Lærerskolering 2013:
<http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/kampanjer/ny-giv/overgangsprosjektet/larerskolering.html?id=667428>
(Lesedato: 11.11.2013 kl 16.05)
- Kunnskapsløftet:
<http://www.udir.no/Lareplaner/Kunnskapsloftet/Prinsipp-for-opplaringa/Tilpassa-opplaring-og-likeverdige-foresetnader/>
(Lesedato 9.4.2013)
- Ny GIV 2013
<http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/kampanjer/ny-giv.html?id=632025>
(Lesedato: 6.3.2013 kl 09.15)
- Ny GIV Oslo
<http://www.utdanningsforbundet.no/Fylkeslag/Oslo/Videregaende/Ny-GIV/>
(Lesedato: 6.3. 2013 kl. 14.57)
- Gjennomføringsbarometeret 2013:
<http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/kampanjer/ny-giv/statistikk-og-indikatorer.html?id=632139>
(Lesedato: 11.3.2013 kl 14.03)

- Gjennomføringsbarometeret 03.2013
<http://www.regjeringen.no/upload/KD/Kampanjer/NyGiv/Statistikkprosjektet/barometer.pdf>
 (Lesedato: 11.3.2013 kl 14.30)

- Overgangsprosjektet 2013:
<http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/kampanjer/ny-giv/overgangsprosjektet.html?id=632137>
 (Lesedato: 11.3.2013 kl 16.17)

- Oppfølgingsprosjektet 2013:
<http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/kampanjer/ny-giv/oppfolgingsprosjektet.html?id=632138>
 (Lesedato 11.3.2013 kl 16.00)

- Utdanningsetaten 2013:
[http://www.utdanningsetaten.oslo.kommune.no/getfile.php/utdanningsetaten%20\(UDE\)/Internett%20\(UDE\)/PED/Dok/Skolenes%20oppgaver.pdf](http://www.utdanningsetaten.oslo.kommune.no/getfile.php/utdanningsetaten%20(UDE)/Internett%20(UDE)/PED/Dok/Skolenes%20oppgaver.pdf)
 (Lesedato 6.3.2013 kl. 15.26)

- Statistisk sentralbyrå: Gjennomstrømning i videregående opplæring 2007-2012
<http://www.ssb.no/vgogjen>
 (Lesedato: 16.5.2013)

- St.meld. nr 22 (2010-2011) *Motivasjon- mestring- muligheter*:
<http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/2010-2011/meld-st-22-2010--2011/3.html?id=641260>
 (Lesedato: 8.10.2012)

- Kirkebøen,L. & Rønning,M. & Leuven, & E. Raam, O. & Eilsen, G. (2012):
Effektevaluering av Ny GIV- foreløpige resultater. SSB & Frischsenteret.
 Evalueringseminar:
http://www.regjeringen.no/upload/KD/Kampanjer/NyGiv/Overgangsprosjektet/SSBs_presentasjon_av_forelopige_resultater.pdf

(Lesedato 14.5. 2013)

- Opplæringsloven §8-2 ”Organisering av elevane i klassar eller basisgrupper”

<http://www.lovdatab.no/all/hl-19980717-061.html#map009>

(Lesedato: 18.4.2013)

- Søggen, A. & Reite, E. (2011) Videreføring av ”Forsterket, intensivert opplæring 10.

Trinn i skoleåret 2011 – 2012. Utdanningsetaten:

[http://www.utdanningsetaten.oslo.kommune.no/getfile.php/utdanningsetaten%20\(UD](http://www.utdanningsetaten.oslo.kommune.no/getfile.php/utdanningsetaten%20(UD)

[E\)/Internett%20\(UDE\)/PED/Dok/Brev%20til%20skolene.pdf](http://www.utdanningsetaten.oslo.kommune.no/getfile.php/utdanningsetaten%20(UD)

(Lesedato 22.4.2013)

Vedlegg 1 Godkjenning fra NSD

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Harald Hårfagres gate 25
N-5007 Bergen
Norway
Tel: +47-55 58 21 17
Fax: +47-55 58 96 50
nsd@nsd.uib.no
www.nsd.uib.no
Org.nr. 985 321 884

Ingvill Rasmussen
Pedagogisk forskningsinstitutt
Universitetet i Oslo
Postboks 1092 Blindern
0317 OSLO

Vår dato: 24.10.2012

Vår ref:31899 / 3 / SSA

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 23.10.2012. Meldingen gjelder prosjektet:

31899	<i>Men hva mener lærerne?</i>
Behandlingsansvarlig	Universitetet i Oslo, ved institusjonens øverste leder
Daglig ansvarlig	Ingvill Rasmussen
Student	Ina Løkken Steimler

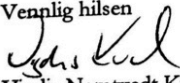
Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstiller kravene i personopplysningsloven.

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

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

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://pvo.nsd.no/prosjekt>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 01.05.2013, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Vigdis Namtvedt Kvalheim


Sondre S. Arnesen

Sondre S. Arnesen tlf: 55 58 25 83
Vedlegg: Prosjektvurdering
Kopi: Ina Løkken Steimler, Nissensgate 5, 0556 OSLO

Vedlegg 2: Informasjonskriv og Samtykkeerklæring

Temaet for min studie er intensjoner og erfaringer knyttet til Ny GIV. Jeg er interessert i å finne ut hvordan ungdomsskolelærere har erfart Overgangsprosjektet i praksis. I den anledning søker jeg lærere som har jobbet med Overgangsprosjektet fra fase én som vil stille til intervju. Jeg vil bruke båndopptaker og ta notater mens vi snakker sammen. Intervjuet vil ta omtrent én og en halv time, og vi blir sammen enige om tid og sted.

Spørsmålene vil dreie seg om lærerens erfaring samt opplevelser av selve prosjektet. Temaet om frafall i videregående vil også bli et samtale-emne med bakgrunn fra forskning som tilsier at frafall i videregående ofte er et slutt punkt av en lengre prosess. Intervjuet er basert på et semistrukturert prinsipp noe som innebærer at temaene kan ta andre retninger enn planlagt i intervjuguiden.

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD). Det er frivillig å være med og du har mulighet til å trekke deg når som helst underveis, uten å måtte begrunne dette nærmere. Dersom du trekker deg vil alle innsamlede data bli anonymisert og slettet. Opplysningene vil bli behandlet konfidensielt og ingen enkeltpersoner vil kunne gjenkjennes i den ferdige oppgaven. Opplysningene anonymiseres og opptakene slettes når oppgaven er ferdig, innen utgangen av 2013.

Hvis det er noe du lurer på, så kan du ringe meg på 93286284, eller sende en e-post til ina_steimler@yahoo.no.

Med vennlig hilsen

Ina Steimler.

Nissensgate 5

0556 Oslo.

Samtykkeerklæring: Jeg har mottatt skriftlig informasjon og er villig til å delta i studien.

Signatur dato

Vedlegg 3: Intervjuguide til Kunnskapsdepartementet

Kort intro:

Utgangspunktet for denne oppgaven handlet om å se på læreres erfaring med Ny GIV. Samtidig var jeg interessert i å belyse intensjoner med Ny GIV så formålet med dette intervjuet er å innhente informasjon om Ny GIV fra departementets ståsted. Jeg vil primært fokusere på Overgangsprosjektet. Intervjuet vil være delt inn i fire deler som omhandler bakgrunn, departementets syns på lærerens rolle i forhold til frafall, organisering & deltakere og foreløpige erfaringer så langt.

- **Bakgrunn:**
 - Vil du fortelle meg litt om din bakgrunn?
 - Kan du fortelle meg litt om bakgrunnen for Ny GIV?
 - I 2010 var andelen av de som får studie-eller yrkeskompetanse fra 3. Trinn 70.8%. Hva er målet med Ny GIV hvis vi snakker tall?
 - Det har tidligere blitt igangsatt andre prosjekter for å forebygge frafall i videregående skoler. Den siste, ble initiert av en annen sittende regjering enn dagens og het " Satsing mot frafall". Det prosjektet ble gjennomført i årene 2003-2006. -Hva er annerledes med Ny GIV prosjektet?
 - Hva er det viktigste i forhold til Ny GIV prosjektet? For eksempel i forhold til tidligere tiltak?

- **Lærerens rolle:**

- Kan du si litt om om departementets syn på lærerens rolle i forbindelse med å forhindre frafall i videregående skole? (For eksempel lærerens betydning)
- Hvordan støtter departementet læreren i arbeidet med Ny GIV?
- Kan du si litt om egenskapene en lærer bør ha for å drive med intensivopplæring?
- Har departementet fått noen uformelle tilbakemeldinger fra Ny GIV lærere?
- I så fall: Har det vært positive eller negative? Hvordan har departementet innhentet denne uformelle informasjonen?

- **Organisering og deltakere.**

- I st.meld 22 (2010-2011) som heter motivasjon-mestring-muligheter, vises det til at én av tre elever på ungdomskolen ikke viser noe interesse for fag eller læring generelt. Kartlegging av deltakere i Ny giv, viser at antall deltakere pr skole er rundt 10. Vil du kommentere det?
- Hvilken tanker og refleksjoner ligger bak at deltakelsen skal være frivillighetsbasert?
- Slik jeg har forstått det, er det er flere måter å gjennomføre intensivundervisningen på. Blant annet som forsterket opplæring innenfor den vanlige klassen med ekstra lærerressurser. Kan du oppklare det for meg?

- Skal det være flere lærere i samme klasse?

- **Tilbakemelding/ Evaluering av Ny GIV.**

- Jeg har hatt tilgang til rapporten Ny Start med Ny giv. Vil du fortelle litt om tilbakemeldingene så langt?
- I rapporten trekkes det frem en kommentar fra en lærer som mener man må ha tidlig intervering i stedet for brannslukking. 1 av 3 lærere mener intensivopplæringen bør skje tidligere. Hva er departementets syn på dette?
- Har det blitt foretatt noen endringer etter at de første rapportene kom ut?
- I følge Ny start med Ny GIV rapporten er den gjennomsnittlige karkaterfremgangen i løpet av det siste halvåret i 2011 på 10.trinn er på 0.10 karakterpoeng i 8 fag, noe som er lavere enn karakterutviklingen for elever med tilsvarende karakterer på skoler som IKKE deltok i Ny GIV. Har det blitt gjort noen tanker rundt det?
- Har dere fått flere rapporter og nye tall det er viktig å vise til?
- Er departementet fornøyd med de foreløpige resultatene, med tanke på intensjonene?

Vedlegg 4: Intervjuguide til lærere

Formålet med intervjuet:

Jeg ønsker å undersøke læreres erfaringer med Overgangsprosjektet i Ny GIV.

Bakgrunn

- Hva er din stilling her på skolen?
(Utdannelse, hvor lenge i skolen, hvilke fag underviser du i?)
- Meldte du selv interesse for å bli "Ny GIV lærer"? eller ble du valgt ut? (I så fall har du fått noen begrunnelse for hvorfor du ble valgt ut?)

Elevene som deltar i prosjektet:

- Hvordan foregikk utvelgelsen av elever på din skole?
 - o Er du enig/uneig i utvelgelsesprosessen? Hvorfor?
 - o Hva ligger karakterene på?

Organiseringen av undervisningsopplegg:

- Hvor mange timer i uken bruker/brukte dere på intensivundervisningen?
- Tok du elevene ut av undervisningen og inn i egne grupper?

(I tilfelle ingen egen intensivundervisning i grupper, men klasserom 😊)

- Er det flere lærere tilstedet?
- Inkluderer dere hele klassen?
- Får elevene det gjelder godt utbytte av det?
- Gir dere forskjellige oppgaver til Ny Giv elever?

I tilfelle grupper: (og forsåvidt i den vanlige klassen)

- Kan du fortelle meg litt om hvordan en time med intensivundervisning ser ut?

- Kan du fortelle litt om du bruker noen konkrete verktøy? For eksempel fysiske ting, ikt?
- Føler du at opplegget går på bekostning av ordinær undervisning eller synes du det fungerer fint? (hvis ja til bekostning- kan du beskrive en situasjon der det har gått på bekostning av ordinær undervisning?)
- Hvordan er engasjementet hos elevene i forbindelse med undervisningsaktivitetene?
- Har det ført til noen endringer av praksis i vanlig undervisning? (hvis ja, på hvilken måte? hvis nei-har du vurdert det?)

Generellt om Ny GIV:

- Hva er dine erfaringer med Overgangsprosjektet prosjektet? Negative/positive?
- Hva fungerer/ hva fungerer ikke? (evnt hva mangler.)
- Har det vært noen utfordringer i forbindelse med prosjektet?
- Ser du noen fremgang hos elever som får intensivundervisning?
- Hva mener du er det viktigste med prosjektet?
- Hva mener du er det viktigste i arbeidet med å forhindre frafall i videregående, som man kan begynne med på ungdomskolen?
- Hva ser du på som den mest verdifulle kunnskapen du sitter igjen med etter prosjektperioden?

Diverse

- Har prosjektet et riktig fokus i forbindelse med det dere som lærere ser hva eventuelle elever sliter med på skolen? Hva tenker du om det?
- Er det noen spesielle erfaringer /tanker du har gjort deg rundt elever som har lite motivasjon og læringslyst? Utover dette prosjektet? Hva skal til tror du?
- Er det noe mer du vil fortelle?

