

Segregert til inkludering?

En alternativ ungdomsskole til å lære av og trives med

Aina Bjelland

Veileder
Gro Kvåle

Masteroppgaven er gjennomført som ledd i utdanningen ved Universitetet i Agder og er godkjent som del av denne utdanningen. Denne godkjenningen innebærer ikke at universitetet inntår for de metoder som er anvendt og de konklusjoner som er trukket.

Forord

Denne oppgaven representerer slutten på studiet *master i ledelse* med spesialisering i skoleledelse ved Universitetet i Agder. Det har vært noen lærerike år som gjør at jeg nå står bedre rustet til utfordringer jeg møter i min hverdag som assisterende rektor ved en stor ungdomsskole.

I 2004 var jeg med å starte et alternativt ungdomsskoetilbud for elever med lærevansker og moderate sosiale problemer. I et slikt skoleopplegg undrer man seg ofte over hvordan det har gått med elevene videre, og hvordan de i etterkant syntes det var å gå ved en annerledes skole. Det var derfor spennende å få mulighet til å studere og skrive en oppgave om hvordan det har gått med elevene som har hatt sitt ungdomsskoetilbud ved det som kalles ”Moonlightskolen” i Vennesla.

I forbindelse med oppgaven vil jeg rette en stor takk til min veileder Gro Kvåle, førsteamanuensis ved institutt for statsvitenskap og ledelsesfag ved Universitetet i Agder, for raske og konstruktive tilbakemeldinger. Hun har vært til stor hjelp med sin positivitet og veiledning som har fått meg videre i prosessen. Kombinasjonen av godt humør og faglig dyktighet har jeg satt stor pris på!

Jeg vil også rette en stor takk til alle elevene som lot seg intervju. Det hadde ikke vært mulig å skrive denne oppgaven uten deres hjelp! Videre vil jeg også takke Harald Føreland ved oppvekstseksjonen for intervju, og mine kollegaer som har hjulpet meg med gjennomføring av intervjuene. Familie og venner fortjener også en stor takk for alt dere har bidratt med underveis!

Kristiansand 15. Mai 2013

Aina Bjelland

Sammendrag

I 1992 ble de statlige spesialskolene lagt ned og meningen var da at alle elever skulle integreres og inkluderes i vanlig skole. Tidsskriftet *Utdanning* satt fokus på den ”ekskluderende skolen” i en artikkelserie høsten 2012. Det viste seg at i 2012 var imidlertid ca 5000 elever likevel tatt ut av den norske normalskolen og hadde sitt undervisningstilbud ved spesialskoler eller alternative skoletilbud. I debattene om inkludering som har gått i etterkant av denne artikkelserien har det også blitt pekt på ulemper ved såkalte segregerte skoletilbud og at mye tyder på at elevene som blir segregert ikke klarer seg så godt på lang sikt. Høsten 2004 var jeg med å starte et alternativt ungdomsskoletilbud for elever med store generelle lærevansker og moderate sosiale vansker i Vennesla kommune. Masteroppgaven handler om dette skoletilbudet og problemstillingen for oppgaven er: *Hvordan har det gått med elevene som har hatt sitt ungdomsskoletilbud ved det alternative ungdomsskoletilbudet i Vennesla?* Jeg har intervjuet 28 av 32 avgangselever fra kullene 2004-2010, samt daværende skoleinspektør som tok initiativ til igangsettelsen av skoletilbudet fra kommunens side.

Kommunens representant fortalte at bakgrunnen for å sette i gang det alternative ungdomsskoletilbudet var at det var vanskelig å klare å lage et godt nok helhetlig skoletilbud for noen elever med store generelle lærevansker på ungdomstrinnet. I etterkant mente at han skoletilbudet fungerer godt ut fra hensikten.

Undersøkelsen viste at elevene var fornøyde med det alternative ungdomsskoletilbudet og at det har gått bra med dem nå i ettertiden. 24 av 28 var enten i jobb eller fortsatt på videregående skole. Bare to av elevene hadde ikke fullført videregående skole og bare fire av elevene var hjemme høsten 2011. Tre av disse uttrykte at de ventet på jobb eller lærlingplass via NAV. Elevene mente at det hadde stor betydning at de hadde fått yrkeserfaring på ”Moonlightskolen”. Videre presiserte de betydningen av gode relasjoner til lærerne og elevene, og hvor viktig det hadde vært at de opplevde at lærerne brydde seg om dem og samtidig stilte krav til dem. Mange fortalte at de hadde fått bedre selvtillit og hadde lært gode arbeidsvaner som de hadde fått bruk for på videregående skole og i jobb. Videre tydet undersøkelsen på at elevene selv følte seg mer inkludert i et segregert skoletilbud enn de gjorde da de var integrert i vanlig ungdomsskole. De gav uttrykk for at det hadde vært bra for dem med et helhetlig og tilpasset opplegg, noe som gjorde at de trivdes og utviklet seg faglig og sosialt.

Innholdsfortegnelse

Forord	1
Sammendrag	2
Innholdsfortegnelse	3
1.0 Innledning	5
1.1 Bakgrunn for valg av tema	6
1.2 Problemstilling og avgrensning.....	7
2.0 Teoretiske og prinsipielle tilnærminger	9
2.1 Lærevansker.....	9
2.2 Tilpasset undervisning og spesialundervisning.....	10
2.3 Segregering, integrering og inkludering.....	11
2.4 Prinsipper i lovverket som skoletilbudet bygger på.....	13
2.4.1 Likeverdsprinsippet.....	14
2.4.2 Inkluderende opplæring.....	15
2.4.3 Tilpasset opplæring	15
2.5 Ulemper ved alternative ungdomsskoletilbud?	17
3.0 Metode	20
3.1 Evaluering	20
3.2 Metodevalg	23
3.3 Gjennomføring	25
3.4 Etske refleksjoner og min rolle	28
3.5 Validitet og reliabilitet	30
3.5.1 Validitet	30
3.5.2 Reliabilitet	31
4.0 Beskrivelse av alternativt ungdomsskoletilbud i Vennesla	33
4.1 Slik drives opplæringen	33
5.0 Resultater fra intervjuene med refleksjoner	38
5.1 Hva ønsket kommunen med skoletilbudet?	38
5.2 Fra elevenes synspunkt	40
5.2.1 Skoleerfaringer fra før elevene begynte ved det alternative ungdomsskoletilbudet	40

5.2.2	Skoleerfaringer fra "Moonlightskolen"	43
5.2.3	Betydning for senere i livet	50
5.2.4	Eventuell fortsettelse på vanlig ungdomsskole	51
5.2.5	Overgangen til videregående opplæring	52
5.2.6	Hva elevene gjorde etter ungdomsskolen	53
5.2.7	Hva elevene gjør nå	55
5.2.8	Bosituasjon og økonomi	58
5.2.9	Moped/bil/kjæreste.....	59
6.0	Drøftinger	61
6.1	Tilpasset opplæring og spesialundervisning	61
6.2	"Dropouts og NAV klienter"?	63
6.3	Segregering, integrering og inkludering	66
6.4	Evaluerer og suksessfaktorer	68
7.0	Avslutning	71
	Kilder	74

Vedlegg:

Intervjuguide elever

Intervjuguide kommuneledelsen

Samtykkeerklæring

Godkjenning fra datatilsynet/personvernregisteret

1.0 Innledning

De statlige spesialskolene i Norge ble avvirket i 1992. Siden den gang har politikere lagt stor vekt på at vi har en inkluderende skole i Norge og at det ikke lenger finnes spesialskoler. I 2012 var det en artikkelserie i tidsskriftet *Utdanning* om det de blant annet kaller ”den ekskluderende skolen” (Jelstad & Holtermann, 2012 i *Utdanning* nr 15/2012, 16/2012, 17/2012, 21/2012). Artikkelserien viste et annet bilde enn avviklingen av spesialskolene skulle tilsi. Samtidig som myndighetene har jobbet med å legge ned spesialskolene, har det vokst fram ulike spesialtiltak rundt om i kommunene og fylkeskommunene. I 1992 før spesialskolene ble lagt ned, var det cirka 2200 elever i 143 spesialskoler. I tillegg var det rundt 50 såkalte alternative skoler med 500-1000 elever. I 2012 er over 5000 elever tatt ut av normalskolen. Dette gjelder både elever med lærevansker, atferdsvansker, psykiske utviklingshemninger og andre diagnoser (Jelstad & Holtermann, 2012 i *Utdanning* nr 15/2012).

Et annet aspekt som kom fram er at myndighetene ikke har oversikt over elevene som er på ulike spesialtiltak, fordi de har lagt om rapporteringssystemene. *Utdanning* var i kontakt med Kunnskapsdepartementet (31.01.12) for å få en oversikt over hvor mange elever som gikk i spesialavdelinger. De fikk da til svar:

”Vi samler ikke lenger inn opplysninger over antallet elever som får undervisning i egen avdeling for spesialundervisning ved ordinære grunnskoler, ei heller antallet elever som går i egne skoler for spesialundervisning (spesialskoler)”

(Jelstad & Holtermann, 2012 i *Utdanning* 15/2012:16).

Kunnskapsdepartementet har heller ingen oversikt over hva slags tilbud disse elevene får. En av årsakene til dette er at Utdanningsdirektoratet har endret hva skolene skulle rapportere til Grunnskolens informasjonssystem (GSI). Rektorene skal nå bare svare ja eller nei på om de har en ”forsterket avdeling” og ikke noe mer om hvor mange eller hvem tilbudene gis til. *Utdanning* har intervjuet flere rektorer og professorer angående opplysningene de fant. Disse sier at det er politisk ukorrekt å snakke om dette. Det skal nå høres ut som at alle elever er inkludert i den vanlige skolen, men virkeligheten er en annen (Jelstad & Holtermann, 2012 i *Utdanning* 15/2012).

I denne masteroppgaven vil jeg ta for meg et alternativt ungdomsskoletilbud som jeg var med å starte i 2004 for elever i Vennesla kommune. I skoletilbudsbeskrivelsen står det at opplegget er frivillig og målgruppen for tilbudet er elever med store generelle lærevansker og moderate sosiale problemer.

1.1 Bakgrunn for valg av tema

I Vennesla kommune så man at det på ungdomstrinnet var vanskelig å lage et helhetlig tilbud for noen elever med store generelle lærevansker og sosiale vansker. Elevene krevde mye ressurser i form av spesialundervisning, timer hos sosiallærer og skolens ledelse. De vandret ofte fra den ene til den andre og hadde en uforutsigbar hverdag. De hadde mye undervisning på grupperom, og litt i klasserommet. Inkludering i klassemiljøet var også en stor utfordring for en del av disse elevene og for deres lærere. Til tross for stor grad av spesialundervisning, hadde mange av disse elevene likevel lite læringsutbytte, de trivdes ikke på skolen og noen hadde høyt fravær. Det var vanskelig å lage en helhetlig skolehverdag som gjorde at de både trivdes og hadde godt læringsutbytte.

På bakgrunn av dette ble en kollega og jeg spurt av skolekontoret om å sette i gang et alternativt ungdomsskoletilbud som et toårig prøveprosjekt våren 2004. Prosjektet fikk tittelen ”En skole til å trives med og lære av”. Solli (2005:104) definerer alternative ungdomsskoletilbud slik:

”Alternative opplæringstilbud er en fellesbetegnelse for et vidt spekter av lokale tiltak for elever med skolefaglige og sosiale mestrings- og motivasjonsproblemer i skolen. Dette er særskilte kommunale skole- og miljøtiltak og egne skoleenheter. Skoleeier har ansvaret for å utvikle og gi alternative tilbud. Det skal ligge til grunn sakkyndige vurderinger og formelle vedtak for å flytte elever fra hjemmeskolen til alternative opplæringstilbud”

(Solli, 2005:104).

Det alternative ungdomsskoletilbudet i Vennesla skulle i utgangspunktet ha 4-6 elever. Det viste seg at behovet var større og ved skoleårets slutt var det 10 elever der. Skoletilbudet var for elever ved begge ungdomsskolene i kommunen, men skulle ligge administrativt under Vennesla ungdomsskole.

Etter to år som prøveprosjekt, gjorde Levekårsutvalget i kommunen et politisk vedtak om at skoletilbudet skulle være permanent. Politikerne ønsket da at skoletilbudet skulle kunne ha opp til 15 elever og utvidet skoletilbudet med en lærerstilling. Vi har bare kalt skoletilbudet for "Alternativt ungdomsskoletilbud i Vennesla", men elevene selv begynte tidlig å kalle skoletilbudet for "Moonlightskolen". Dette navnet kom av at lokalene ligger i samme bygg som fritidsklubben som heter "Moonlight". Det var positivt for elevene at navnet hadde noe med fritidsklubben å gjøre. Etter hvert ble det flere og flere som omtalte tilbudet som "Moonlightskolen", og jeg vil derfor i denne oppgaven bruke begge betegnelsene på skoletilbudet om hverandre. Jeg er nå assisterende rektor ved Vennesla ungdomsskole, men har fremdeles 20 % undervisning ved skoletilbudet som hører til Vennesla ungdomsskole.

1.2 Problemstilling og avgrensning

Det var spennende å være med og starte opp et alternativt ungdomsskoletilbud. Skolen er våren 2013 i ferd med å avslutte det niende skoleåret og har til nå hatt 39 avgangselever. Elevene som har hatt sitt ungdomsskoletilbud ved "Moonlightskolen" har vært svært ulike. Noen har nesten ikke sagt et ord, mens andre har hatt stort behov for grensesetting. Også faglig har variasjonen vært stor. Det har vært elever som ikke kunne lese og elever som leser over 200 ord i minuttet og får med seg innholdet. Hver elev har hatt sin egen individuelle opplæringsplan med individuelle mål. I tillegg har det vært et hovedmål for alle elevene at de skal mestre livet sitt på en best mulig måte i framtida. Skolen har ønsket å bidra til at de får med seg en ballast i form av positiv utvikling både på det personlige og faglige planet. Forutsigbarhet, mestring og selvtillit er sentrale ord i skoleopplegget.

Ganske ofte undret vi oss over hvor elevene våre har blitt av og hvordan det har gått med dem? Vi lurer på om det alternative skoletilbudet har betydd en forskjell i livene deres? Det er dette som er tema i denne masteroppgaven. Denne måten å se på et problem på kalles en empirisk innfallsvinkel.

Den åpne problemstillingen er "*Hvordan har det gått med elevene som har hatt sitt ungdomsskoletilbud ved det alternative ungdomsskoletilbudet i Vennesla?*" Utgangspunktet mitt er at jeg ønsker å se om skoletilbudet har betydd en forskjell i livene til noen av disse ungdommene. Jeg ønsker å se om de opplevde det som positivt eller negativt i ettertiden. Det vil være vanskelig å si om det er det alternative ungdomsskoletilbudet som er årsaken til at

eleven for eksempel fullførte videregående skole og klarte fagbrevet eller om dette skyldes andre faktorer. Det er derfor elevens subjektive opplevelse av dette som vil være det nærmeste man kommer i å få svar på dette. Jeg har satt opp følgende forskningsspørsmål for å få svar på problemstillingen:

Hva er det alternative ungdomsskoletilbudet i Vennesla kommune?

Hva opplever elevene som har gått der at det alternative ungdomsskoletilbudet har betydd for dem?

Hva gjør elevene nå? / Hvordan går det med elevene nå?

Et av de langsiktige målene med skoletilbudet har vært at elevene skal få seg en jobb i stedet for å gå hjemme ”og havne på trygd”, altså bli uføretrygdet på sikt. Skolen har ønsket å bidra til størst mulig grad av selvstendighet ut fra elevens ståsted. Det har vært et mål at de skal mestre livet sitt på en best mulig måte ut fra egne muligheter og begrensninger. For noen vil det være et mål å få lærlingplass og klare et fagbrev på sikt, for andre jobb og delkompetanse, og for en tredje gruppe kanskje det å bo alene og ha en jobb i en vernet bedrift. I masteroppgaven ønsker jeg å undersøke hvordan det har gått med de elevene som har gått ut fra ”Moonlightskolen” blant annet i forhold til jobb, skole og bosituasjon. I tillegg ønsker jeg å få fram elevenes subjektive opplevelser av hva de mener det betydde for dem å gå ved det alternative ungdomsskoletilbudet nå i ettertiden. Dette blir en type evaluering av skoletilbudet basert på erfaringer fra elever som har gått der. Jeg ønsker å ha en induktiv innfallsvinkel til dette og har derfor ingen hypoteser på forhånd. Siden alternative skoletilbud kan være så mangt, har jeg valgt å ikke gå inn på eventuelle undersøkelser av andre slike tilbud.

Videre vil jeg nå ta for meg noen teoretiske perspektiver som jeg mener er relevante i denne sammenheng. Jeg vil si litt om hva lærevansker er og hva som ligger i begrepene integrering, inkludering og segregering. I denne sammenheng vil jeg også kort si litt om tilpasset opplæring i forhold til spesialundervisning. Deretter vil jeg se på hvilke prinsipper i lovverket skoletilbudet bygger på, før jeg tar for meg drøftinger rundt eventuelle ulemper ved alternative skoletilbud. Dette er drøftinger som følger av artikkelserien i *Utdanning*. Etter dette kommer metoddelen, hvor jeg ser litt på evaluering generelt, før jeg reflekterer rundt metoden jeg valgte og presenterer gjennomføringen av intervjuene med elevene. Jeg vil så ta for meg mer om hva det alternative ungdomsskoletilbudet i Vennesla er, for å gi svar på det første forskningsspørsmålet. Deretter presenterer jeg resultater fra undersøkelsen, samt refleksjoner rundt disse, etterfulgt av drøftinger.

2.0 Teoretiske og prinsipielle tilnærminger

Vi skal nå se på teoretiske perspektiver og prinsipielle tilnærminger som jeg mener er relevante i forhold til hvordan det alternative ungdomsskoletilbudet drives.

”Moonlightskolen” i Vennesla er først og fremst et skoletilbud for elever med store generelle lærevansker og derav moderate sosiale problemer. Elevene er fysisk segregert i et eget bygg 10 minutter fra Vennesla ungdomsskole. Jeg mener derfor det er relevant å ta med litt om lærevansker, og begrepene segregering, integrering, inkludering og tilpasset opplæring.

2.1 Lærevansker

Betegnelsen generelle lærevansker indikerer en forsinket utvikling på de fleste utviklingsområdene, og innebærer forsinket eller mangelfull kognitiv utvikling. Generelle lærevansker kan sies å være en slags paraplybetegnelse for mange forskjellige vansker av ulik karakter, og det er derfor vanskelig å gi noen klar definisjon av begrepet. Vanskene er av generell karakter og vil ofte føre til lavere fungering på flere området i forhold til det som er forventet for alder. I skolesammenheng vil lærevanskene påvirke de fleste fagene. Elever med lærevansker vil ofte ha dårlige forutsetninger for læring og det kan være vanskelig å ha godt utbytte av ordinær undervisning. Ved generelle lærevansker er det samsvar mellom elevens lavere prestasjoner i skolefagene og evner generelt, mens elever med spesifikke lærevansker generelt har et høyere evnenivå enn de har på de spesifikke vanskene (Ekeberg & Holmberg, 2004).

I St. Meld. 18, (2010-2011) blir generelle lærevansker definert slik:

”Betegnelsen generelle lærevansker indikerer en forsinket utvikling og lavere fungering enn det som er aldersforventet på flere områder. Det omtales gjerne som utviklingshemming”

(St. Meld. 18, 2010-2011).

Årsakene til lærevanskene kan være mange og jeg velger å ikke gå nærmere inn på disse. I praksis ser man at elever med store generelle lærevansker ofte får problemer i forhold til skoleprestasjoner, som regel i nesten alle fag. Når elevene kommer til ungdomsskolen blir dette som regel ekstra tydelig, siden det da er enda større fokus på faglige prestasjoner og man blir i tillegg vurdert gjennom karakterer. Selv om alle elever har krav på tilpasset opplæring, er det likevel også slik at alle elever skal vurderes etter de samme vurderingskriteriene når de

får karakterer. Vi skal nå se nærmere på begrepene tilpasset undervisning og spesialundervisning.

2.2 Tilpasset opplæring – spesialundervisning

Tilpasset opplæring er et sentralt begrep i Læreplanverket Kunnskapsløftet og i skolen i dag. På oppdrag fra Utdanningsdirektoratet har Bachmann og Haug (2006) utarbeidet en forskningsrapport om tilpasset opplæring. De skriver at de offentlige styringsdokumentene og reformdokumentene nokså klart formidler hva tilpasset opplæring er: ”*Det handler om å gi en opplæring som passer for den enkelte eleven*” (Bachmann & Haug, 2006:8). Prinsippet er det stor enighet om, men det utfordrende spørsmålet er hvordan det bør gjøres i praksis for at flest mulig skal ha best mulig utbytte av det. Det er også slik at i Kunnskapsløftet handler tilpasset opplæring også om at det bør gi bedre læringsresultater. Det har vært en dreining fra fellesskapsfokus til mer individfokus og fokus på resultater i Kunnskapsløftet. Tilpasset opplæring skal gjelde alle elever.

Bachmann og Haug (2006) skriver at i forarbeidene til opplæringsloven blir spesialundervisning sett på som en måte til å sikre tilpasset opplæring på for de elever som ikke får tilfredsstillende utbytte av den ordinære undervisningen. Elever som ikke har tilfredsstillende utbytte av den ordinære undervisningen med tilpasset opplæring, har da krav på spesialundervisning etter Opplæringsloven § 5-1. Man kan i denne sammenheng si at all spesialundervisning på en måte er tilpasset opplæring for de elevene det gjelder. Bachmann og Haug (2006) skriver videre at det derfor er rart at mange forskere mener, at selv om elevene får spesialundervisning, så er heller ikke alltid denne tilpasset den enkelte elevs forutsetninger og behov. Dette kan handle både om organisering av timer i klasse og gruppe, holdninger og lærerens måte å drive undervisning og tilpasset opplæring på. Kritikken har også blant annet gått på at ”elevene må tilpasse seg spesialundervisningen”, mer enn at denne er tilpasset den enkelte elev. Da er det ikke sikkert at elevene får tilfredsstillende utbytte, selv om de har spesialundervisning i eller utenfor klassen. Solli (2005) peker på at det finnes få studier som tar for seg det som skjer i spesialundervisningen, som å se på metoder og innhold. Det meste av forskningen konsentreres om overordnede perspektiver.

Bachmann og Haug (2006) peker også på Kvalitetsutvalgets uttalelser om spesialundervisning. Kvalitetsutvalget ble utnevnt av Stortinget i 2001 for å vurdere innhold, organisering og kvalitet av grunnopplæringen.

”Utvalget peker også på at spesialundervisning handler om en rekke andre forhold som ikke direkte har med elevene å gjøre, som for eksempel å sikre spesialpedagoger arbeid. Spesialundervisning kan være ren avlastning, dårlig fungerende lærere får hjelp ved å gi dem ansvaret for noen få elever, eller krevende elever blir tatt ut av lærerens varetekt og ansvarsområde. Til dette kommer at mye av det som blir omtalt som spesialundervisning, er utført av assistenter uten noen form for formell utdanning”

(Bachmann & Haug, 2006:65).

Bachmann og Haug (2006) skriver videre at man ikke har forskning på sammenhengen mellom omfanget av spesialundervisning og lærerens dyktighet eller mangel på dyktighet. Konklusjonen etter omfattende utredninger, er likevel at spesialundervisning har effekt for flere grupper elever. Effekten er avhengig av betingelsene den foregår i, både faglig og materielt. Videre presiserer de et behov for en bedre samordning mellom ordinær undervisning og spesialundervisning.

Etter å ha sett på tilpasset opplæring og spesialundervisning, skal vi nå se nærmere på begrepene segregering, integrering og inkludering.

2.3 Segregering, integrering og inkludering

Gjennom skolehistorien har det vært ulike sentrale føringer for segregering, integrering og inkludering av elever med spesielle behov. Vi fikk spesialskoleloven i 1951 som sa at det var Statens ansvar å sørge for skoletilbud for elever med spesielle behov. Dette ble som oftest ivaretatt ved spesialskoler og man hadde da en segregeringstanke. Ekeberg og Holmberg (2004:26) forklarer segregering slik:

”Kort sagt innebar segregering at elever med spesielle behov skulle tas ut av den ordinære gruppen og få opplæring i egen gruppe eller skole for spesialundervisning”

(Ekeberg & Holmberg, 2004:26).

Begrepet integrering var kjent i Norge allerede på 1960 - tallet. Det ble da særlig brukt i forbindelse med undervisningstilbud for mennesker med funksjonshemninger. I 1992 kom det en reform som tilsa at alle elever skulle integreres i vanlig skole, og de statlige spesialskolene ble lagt ned. Siden kom debatten om at mange av elevene var fysisk integrert, men ikke inkludert i fellesskapet, og inkluderingsbegrepet kom sterkt på banen. Inkludering overtok som begrep i undervisningssammenheng på 1990 - tallet. Mens integrering stort sett dreier seg om fysisk integrering av elevene, innebærer inkludering også at eleven skal ha et godt opplæringstilbud og være sosialt inkludert. Mens begrepet integrering handlet mest om å plassere og til en viss grad tilpasse et individ til et fellesskap, innebærer begrepet inkludering i større grad at det er fellesskapet som må tilpasse seg alle individer og at dette er en kontinuerlig prosess (Strand, 2008).

Begrepet inkludering var med i Læreplanverket for grunnskolen 1997 (L97). Det dukket da nokså uventet opp, men møtte ikke motstand. Kjernen i begrepet er å øke individets deltakelse i en institusjon og å redusere segregering fra institusjonen. Bachmann og Haug (2006) drøfter begrepet inkludering i forhold til tilpasset opplæring. De skriver at begrepene overlapper hverandre mye og til dels forutsetter hverandre. En viktig forutsetning for inkludering i vid forstand, er at hele skolen endres. Videre skriver de at begrepet inkludering på mange måter kan erstatte begrepet tilpasset opplæring. De trekker da fram operasjonalisering av inkluderingsbegrepet hvor det er fire sentrale arbeidsoppgaver som skolen må satse på for å oppnå en inkluderende virksomhet:

- ”- Å øke fellesskapet slik at alle elever blir medlemmer av en klasse eller gruppe, og slik at de får ta del i det sosiale livet på skolen sammen med alle andre.
- Å øke deltakingen. Ekte deltaking er noe annet enn å være tilskuer. Det forutsetter at en er i stand til å gi et bidrag til det beste for fellesskapet, og at en er i stand til å og får lov til å nyte fra det samme fellesskapet, begge deler ut fra den enkeltes forutsetninger.
- Å øke demokratiseringen. Alle stemmer skal bli hørt. Alle elever og deres foresatte skal ha mulighet til å få uttale seg og påvirke det som gjelder deres interesser i utdanningen.
- Å øke utbytte. Alle elever skal ha en opplæring som er til gagn for dem både sosialt og faglig”

(Bachmann & Haug, 2006:88-89).

Inkluderingsbegrepet erstattet tilsynelatende integreringsbegrepet som et sentralt prinsipp i forhold til spesialundervisning i skolen. Mange vil mene at begrepet har en langt videre betydning enn dette, det har vi også sett i avsnittet over. Jeg vil likevel i denne oppgaven først og fremst bruke både begrepet integrering og inkludering i forhold til spesialundervisning, siden oppgaven handler om et segregert alternativt ungdomsskoletilbud for elever som har krav på omfattende spesialundervisning. Det å integrere og inkludere alle elever i vanlig klasse har skapt utfordringer for skolene. Dersom elevene ikke har tilfredsstillende utbytte av den ordinære opplæringen, har de i følge Opplæringslovens § 5-1 krav på spesialundervisning. Noen elever har stor grad av spesialundervisning, mens de er fysisk integrert i vanlig skole. Min erfaring fra kommunen jeg har jobbet i, er at spesialundervisning ofte foregår på grupperom, enten alene eller sammen med noen andre. Man kan i noen tilfeller spørre seg om elevene da egentlig er inkludert i fellesskapet, selv om de er integrert i klassen. Det kan være vanskelig å bli inkludert i klassen og ivareta de fire aspektene ved inkludering som er beskrevet over, dersom man mottar spesialundervisning på grupperom mange timer i uka.

Også Bachmann og Haug (2006) skriver at mønsteret som går igjen på hvordan spesialundervisningen er organisert i grunnskolen, er at cirka halvparten eller mer av spesialundervisningen gis utenfor klasserommet og resten inne i klasserommet på forskjellig vis. Det finnes flere studier på at spesialundervisning ofte ikke har den effekten man ønsket å oppnå.

2.4 Prinsipper i lovverket som skoletilbudet bygger på

Vi har sett at Vennesla kommune ikke er den eneste kommunen som har laget et alternativt ungdomsskoletilbud. Likevel får skolen ofte spørsmål om hvordan vi har fått det til rent lovmessig. Dette er nok fordi inkluderingstanken står sterkt og spesialskolene i prinsippet ble nedlagt i 1992. Jeg vil nå ta for meg noen av de prinsippene i lovverket som ”Moonlightskolen” har bygget skoletilbudet på.

Innholdet i skoletilbudet skal tilstrebes å bli slik at det gir gode muligheter for læring ut fra den enkelte elevs forutsetninger. Tilpasset opplæring er et overordnet mål i spesialundervisningen i det alternative ungdomsskoletilbudet. Detaljene for hvordan

undervisningen vil bli organisert for hver elev, vil bli beskrevet i hver elevs individuelle opplæringsplan (IOP). Skolen har hovedansvaret for å utarbeide en IOP i nært samarbeid med hjemmet. Det legges også ellers stor vekt på et tett og godt samarbeid med hjemmet.

Overordnede prinsipper for undervisningen i det alternative ungdomsskoletilbudet er mellom annet bygget på Utdanningsdirektoratet sin veileder for spesialundervisning (2009). Jeg skal nå ta for meg de viktigste prinsippene fra denne veilederen som skoletilbudet bygger på. I Norge har fellesskolen lange tradisjoner. Fellesskolen er basert på at alle barn skal få opplæring i samme skole, uavhengig av blant annet kjønn, etnisitet, sosial bakgrunn, funksjonshemninger og religion. Sentrale prinsipper i fellesskolen er likeverd, inkludering og tilpasset opplæring. Disse tre prinsippene er blant annet omtalt i Stortingsmelding nr 30 (2003-2004).

2.4.1 Likeverdsprinsippet

Grunnskolen er forankret i prinsippet om å gi alle elever likeverdig opplæring. Dette prinsippet vil alltid måtte virke i en spenning og avveining mellom hensynet til enhet og mangfold. I Læreplanverket for Kunnskapsløftet omtales likeverd som likeverdige muligheter. I Udir sin veileder (2009:18) blir det beskrevet slik:

*”Prinsippet om likeverdige muligheter handler om at elevene skal bli møtt med utfordringer de kan strekke seg etter, og at ingen elever skal diskvalifiseres fra fellesskapet på grunnlag av forutsetninger, interesser, talenter, kjønn og alder, samt sosial, geografisk, kulturell eller språklig bakgrunn. Dette skal i følge prinsipper for opplæringen gjøres ved at alle elever skal ha like muligheter til å utvikle seg gjennom arbeidet med fagene i et inkluderende læringsmiljø. **Likeverdig opplæring er ikke en opplæring som er lik, men en opplæring som tar hensyn til at alle elevene er ulike.** Derfor må opplæringen alltid ha et stort rom for tilpasning. Arbeidet med å gi elever likeverdig opplæring må ta utgangspunkt i blant annet evner, forutsetninger, bakgrunn og interesser hos den enkelte. Likeverdsprinsippet forutsetter tilpasset opplæring.*

Bestemmelser om spesialundervisning vil komme til anvendelse i de tilfellene det er behov for en mer omfattende tilpasning enn det som skjer innenfor den ordinære opplæringen, for at eleven skal kunne få likeverdige muligheter. Dersom eleven ikke får et tilfredsstillende utbytte av den ordinære opplæringen, vil spesialundervisningen bidra til å gi eleven likeverdige

muligheter. Et opplæringstilbud anses likeverdig når en elev med spesielle opplæringsbehov, har omtrent de samme mulighetene til å nå de målene som er realistiske å sette for vedkommende, som andre elever har for å realisere sine mål innenfor det ordinære opplæringstilbudet”

Udir (2009:18).

Elevene ved det alternative ungdomsskoletilbudet i Vennesla har alle vedtak om spesialundervisning på hele skoletiden. Hver elev får sin individuelle plan med egne mål som utarbeides i samarbeid med foresatte og eleven selv i tilfeller der det er gunstig.

2.4.2 Inkluderende opplæring

Inkluderingsprinsippet er tydeliggjort både i opplæringsloven, forskrifter til opplæringsloven og i Læreplanverket for Kunnskapsløftet. Opplæringen skal være inkluderende for alle uansett evner og forutsetninger. Opplæringsloven § 8-1 fastsetter at alle elever i grunnskolen har rett til å gå på den lokale skolen og tilhøre en klasse. Likevel står det videre også at:

”Etter søknad kan eleven takast inn på annen skole enn den eleven soknar til”

(Opplæringsloven § 8-1, 2013).

I den spesialpedagogiske veilederen understrekes det at elevene skal få tilhøre et klassefelleskap, men at den daglige organiseringen kan være fleksibel. I Vennesla er det slik at foresatte og elever må søke for å komme inn, etter at elevene har fått sakkyndig vurdering fra PPT som anbefaler det alternative ungdomsskoletilbudet. Dette er også fordi det kommer elever fra den andre ungdomsskolen i kommunen, og fordi det ofte er flere søkere enn det skolen har kapasitet til å ta i mot.

2.4.3 Tilpasset opplæring

I veilederen fra Udir (2009) står det at en forutsetning for både likeverdsprinsippet og inkluderende opplæring er prinsippet om tilpasset opplæring. Dette er fastsatt i opplæringsloven § 1-3: *”Opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven, lærlingen og lære kandidaten”*.

Tilpasset opplæring er utdypet i Stortingsmelding nr 16 (2006-2007:70) hvor det står:

”Tilpasset opplæring er ikke et mål, men et virkemiddel for læring. Alle elever skal i arbeidet med fagene møte realistiske utfordringer og krav de kan strekke seg mot, og som de kan mestre på egen hånd eller sammen med andre. Elevene har ulike utgangspunkt og ulike behov i arbeidet med de nasjonalt fastsatte kompetansemålene”

St. Meld. nr 16 (2006-2007:70).

Lovverket har som mål at opplæringa skal tilpasses evnene og forutsetningene til den enkelte elev, og setter derfor krav til differensiering av undervisningen. En del tilpasning forventes av hver enkelt lærer, uten tilførsel av ekstra ressurser eller støttetiltak. Dette gjøres uten at det trengs sakkyndig vurdering.

For noen elever vil en tilpasning innenfor rammen av vanlig undervisning med tilpasset opplæring ikke være nok til at de får et tilstrekkelig utbytte av opplæringstilbudet. Da er det aktuelt med spesialundervisning, gitt etter visse prosedyrer. Stortingsmelding 16 (2006-2007:76) skriver dette slik:

”Det er viktig å vurdere behovet for spesialpedagogisk kompetanse. Spesialundervisning kan i noen tilfeller være nødvendig for å oppfylle plikten til å gi tilpasset opplæring”

(St. Meld nr 16, 2006-2007:76).

Opplæringsloven § 5-1 ”Rett til spesialundervisning” gir retningslinjer for hva som skal til for at en elev har krav på spesialundervisning på denne måten:

”Elevar som ikkje har eller som ikkje kan få tilfredstillande utbytte av det ordinære opplæringstilbodet, har rett til spesialundervisning. I vurderinga av kva for opplæringstilbod som skal givast, skal det særleg leggjast vekt på utviklingsutsiktene til eleven. Opplæringstilbodet skal ha eit slikt innhald at det samla tilbodet kan gi eleven eit forsvarleg utbytte av opplæringa i forhold til andre elevar og i forhold til dei opplæringsmåla som er realistiske for eleven”

(Opplæringsloven, § 5-1, 2013).

Spesialundervisning innebærer en mer omfattende individuell tilpasning, som kan omfatte avvik fra reglene om innhold i opplæringen slik det går fram av læreplanverket for skolen.

Opplæringsloven sier videre at det skal utarbeides en individuell plan for elever som har krav på spesialundervisning. Slik står det i Opplæringsloven § 5-5 ”Unntak frå reglane om innhaldet i opplæringa”:

”Reglane om innhaldet i opplæringa i denne lova og i forskrifter etter denne lova gjeld for spesialundervisning så langt dei passar. For elevar som får spesialundervisning, skal det utarbeidast individuell opplæringsplan”

(Opplæringsloven § 5-1, 2013).

Hvor stor tilpasningen til den enkelte elev skal være, avgjøres i siste instans av eleven/foresatte etter grundig veiledning fra PPT og skolen. For elever ved det alternative skoletilbudet gjelder det at de får spesialundervisning i alle fag, slik at det blir et helhetlig undervisningsopplegg rundt eleven. Det alternative skoletilbudet i Vennesla tilstreber å gi elevene et tilbud etter disse grunnleggende prinsippene.

Det essensielle ved at skoletilbudet er lovlig, ligger i at hver elev har enkeltvedtak om spesialundervisning på hele skoletilbudet og at det er frivillig. Et annet sentralt poeng er at det er PPT som anbefaler at dette er bedre for eleven, enn å få undervisning ved den vanlige ungdomsskolen.

Innledningsvis skrev jeg litt om artikkelserien fra tidsskriftet *Utdanning* som har hatt fokus på alternative skoletilbud. I tillegg til at tidsskriftet *Utdanning* har hatt fokus på alternative skoletilbud har også tidsskriftet *Bedre skole* fulgt opp informasjonen fra ”Utdanning” med en artikkel skrevet av den anerkjente forskningsdirektøren Terje Ogden (*Bedre skole*, 4/2012). Det som blir omtalt i artikkelen er såpass relevant i forhold til min oppgave at jeg velger å ta med litt fra denne. Dette kan være nyttig bakgrunnsinformasjon når man leser resultater fra min undersøkelse.

2.5 Ulemper ved alternative skoletilbud?

Hva kan så være ulemper ved at spesialskoler og alternative skoler vokser fram på tross av integreringsreformen i 1992? Man kan si at et problem er at det ikke er åpenhet omkring temaet og at myndighetene ikke har oversikt over dette. Noe annet er at inkluderingstanken står sterkt etter reformen i 1992. Det finnes professorer og forskere som mener at det som

hovedregel er uheldig for elever å være i segregerte tilbud. En av dem er Terje Ogden. Han er særlig opptatt av elever som viser atferdsvansker.

Ogden (2012) skriver i tidsskriftet *Bedre skole* at segregerte tiltak skaper et ”utenforskap” ved at elevene ikke blir en del av det store fellesskapet. Videre mener han at det også fører til at skolen ikke får kompetanse selv til å håndtere elevene. Samtidig viser han til at rapporter fra de alternative skoletilbudene viser at både elever og foresatte er fornøyde og positive. Det han videre er opptatt av er at problemene melder seg ofte på lengre sikt når elevene skal stå på egne ben i arbeids- og samfunnslivet. Ogden, (2012:25) spør slik:

”Det avgjørende spørsmålet for elever som segregeres i skolen, er om de klarer seg på sikt. (...) Klarer de segregerte elevene seg bedre i videregående skole, og får de seg jobb, familie og hus? Igjen vet vi for lite om hvordan det går med dem, men mye tyder på at de ikke klarer seg så bra”

(Ogden, 2012:25).

Solli (2005) henviser til et innlegg av Sørli (2002) og sier at når det gjelder effekten av interne alternative skoletilbud, så finnes det lite norsk forskning som har vurdert tiltakene. Vi vet også lite om innholdet og måten skoletilbudene tilrettelegges på.

Ogden (2012) kritiserer fysisk isolasjon og utestengelse fra fellesskapet som en av ulempene ved segregerte tiltak. Videre skriver han at 40 % av spesialundervisningen gis av ufaglærte. Han viser til en studie som viste at jo lengre elevene gikk på den vanlige skolen sammen med sine jevnaldrende, dess bedre klarte de seg senere i livet. For hvert år man beholdt dem i skolen, økte sannsynligheten for at de skulle klare seg som voksne. Det var først når elevene falt ut av skolesystemet at problemene deres eskalerte. I kontakt med avvikende og ofte eldre venner i lokalmiljøet eller institusjoner, utviklet de raskt voldelige, antisosiale og kriminelle tendenser. Studien viste at den ordinære skolen med andre ord kan føre til normalisering og påvirker alle gjennom den uformelle sosiale kontrollen mellom jevnaldrende og sin formidling av normer, verdier og atferd som bidrar til samfunnsintegrering.

Ogden (2012) viser også til en Econrapport (2009) som viste at i perioden 2000-2009 hadde antall unge uføre i alderen 18-29 år økt med 41 %. Til sammenligning hadde det økt med 24 % i alle andre aldersgrupper. Det var altså uføregruppen i alderen 18-29 år som hadde vokst mest i Norge. Andelen unge som mottok uføretrygd med ulike psykiatriske diagnoser, ble

nesten tidoblet fra 1993 til 2006. Rapporten peker videre på at endringer i arbeidslivet med økte krav til sosiale ferdigheter sammen med flere, hyppigere og tidligere diagnoser, er de viktigste forklaringene på uføreveksten. seks av ti unge uføre har nå en psykiatrisk diagnose, dette gjelder også atferds- og personlighetsforstyrrelser (bla ADHD). Blant disse er det nesten en tidobling av andelen uføretrygdede. Ogden skriver at for de med atferds- og personlighetsforstyrrelser kan også kravene om fullført videregående skole spille negativt inn.

Etter å ha lest slike artikler og rapporter skulle det bli ekstra spennende å se på hvordan det har gått med elevene som har hatt sitt ungdomsskoletilbud ved ”Moonlightskolen”. Jeg vil blant annet se om det stemmer det som Ogden skriver at ”mye tyder på at de ikke klarer seg så bra”. Det er viktig å være oppmerksom på at i den store sammenheng er det en liten studie av kun et avgrenset tilbud jeg vil ta for meg. Ogden skriver først og fremst om elever med såkalt norm- og regelbrytende atferd, de som ofte kalles elever som viser atferdsvansker. Skoletilbudet i Vennesla er først og fremst for elever med store generelle lærevansker og moderate sosiale vansker, men det har noen år også vært elever som har vist større atferdsvansker i tillegg. Det kan være nyttig å se på hvordan det går med elevene i ettertiden, også for å se om det skoletilbudet holder på med er riktig eller ikke. Det skulle også bli interessant å se hvor mange av elevene som har gått ved det alternative ungdomsskoletilbudet er blitt uføre og mottar uføretrygd. Mange av elevene har hatt diagnoser som beskrevet i rapporten over, men dette gjelder ikke alle elevene. Vi skal i det følgende se på hva slags metode jeg har brukt for å finne svar på hvordan det har gått med elevene ved det alternative ungdomsskoletilbudet i Vennesla.

3.0 Metode

Det er mange måter å evaluere et skoletilbud på, og det er flere tilnærminger til min problemstilling. Vi skal nå se på hva slags metode jeg har brukt i møte med elevene fra det alternative ungdomsskoletilbudet i Vennesla. Jeg omtaler først evalueringsteori generelt, før jeg videre beskriver og reflekterer rundt den metoden jeg brukte for å gjennomføre undersøkelsen.

3.1 Evaluering

Da vi startet det alternative ungdomsskoletilbudet høsten 2004 var det i første omgang et toårig prøveprosjekt. Da prosjektperioden nærmet seg slutten ble det gjort en evaluering som ble sendt til skolekontoret og politikerne i Levekårsutvalget. De skulle da avgjøre om skoletilbudet skulle avsluttes eller bli et varig tilbud i kommunen. Evalueringen den gang ble gjort ved at foreldrerepresentanten ringte til de andre foreldrene og hørte om de var fornøyde, og om de mente tilbudet burde bestå. De to rektorene fra ”avgiverskolene” kom med uttalelser og det samme gjorde PPT. Vi to lærerne som hadde satt i gang opplegget samlet det som kom fram fra de ulike partene i en liten rapport. Etter dette er det ikke gjort evalueringer av skoletilbudet annet enn de evalueringene skolen selv tar fortløpende for å gjøre justeringer og endringer underveis.

For å belyse hvordan det har gått med elevene som har hatt sin ungdomsskole ved det alternative ungdomsskoletilbudet, ønsker jeg å ta for meg litt evalueringsteori. Sverdrup (2002:11) definerer evaluering slik:

”Noe forenklet sagt kjennetegnes evalueringer som regel av at man forsøker å finne ut om noe virket, og hva i så fall virkningene ble...”

(Sverdrup, 2002:11).

En annen måte å definere evaluering på finner vi hos Almås (1990:13):

”Med evaluering vil eg derfor førebels forstå systematisk innsamling av data for å skilja og analysere verknaden av eit forsøk på å skapa endring på eit gitt område. (...) Analysere betyr i denne samanhengen kritisk å forstå og forklare eit innsamla eller observert materiale (data)”

(Almås, 1990:13).

Vi ser av begge sitatene at evaluering går ut på å undersøke virkningen av noe. I min oppgave ønsker jeg å studere virkningen av det alternative ungdomsskoletilbudet. Som vi skal se siden, ønsker jeg å se på virkningene av skoletilbudet slik det blir opplevd av elevene. Jeg vil se på mulige overordnede effekter som kan ha hatt betydning for elevene senere i livet for å mestre hverdagen sin og i forhold til inkludering og deltakelse i samfunnslivet og arbeidslivet. Jeg skal ikke studere årsak – virkning i tradisjonell deduktiv forstand.

Det finnes mange ulike måter å kategorisere evalueringer på. Det kommer blant annet an på hvem som skal utføre den, hva som er tema, hvordan den skal utføres, og hva som er hensikten. Evaluering har etter hvert blitt en stor fagdisiplin, særlig i USA som var foregangsland på dette området. I Norge slo evaluering som forskning først igjennom på 1980-1990 - tallet.

Almås (1990) skriver at mange forskere synes å være enige om at hovedskillet mellom ulike modeller for evaluering går mellom et hypotetisk-deduktivt og et induktivt opplegg. Den induktive modellen kalles også for prosessanalytisk, naturalistisk eller en helhetlig design. I en hypotetisk-deduktiv design forsøker man med bakgrunn i teori å utlede empiriske konsekvenser som man kan teste ut mot observert empiri. Det blir utviklet operasjonelle mål som kan sammenlikne disse to aspektene. I en induktiv design bygger man derimot ikke på teori om hvordan forhold henger sammen. Man starter heller med noen vage forestillinger som justeres underveis i prosessen. En induktiv metode brukes gjerne på felt man vet lite om. Opplegget er tidkrevende og stiller krav til forskeren blant annet i forhold til behandling av data (Almås, 1990).

I min undersøkelse tar jeg et induktivt utgangspunkt. Jeg mener det vil være lite gunstig med operasjonelle mål som testes ut når jeg ønsker å få svar på elevenes egne opplevelser av det alternative ungdomsskoletilbudet. Jeg ønsket å møte jeg elevene med et åpent sinn for å finne ut hvordan det går med dem og hva de mener det alternative ungdomsskoletilbudet har betydd for dem. Det vil selvfølgelig også kunne være store individuelle forskjeller på hva slags opplevelser og erfaringer elevene sitter igjen med og hva de gjør i dag. Siden jeg har valgt en induktiv design i min oppgave, vil jeg kort redegjøre for prosessmodellen som hører inn under en induktiv design (Almås, 1990).

Almås (1990:41) beskriver prosessanalysen slik:

”Med eit norsk ord kan vi seia at det dreier seg om å forstå eit menneske, ei gruppe, eit samfunn på deira eigne premissar. Det gjeld å skaffe seg innsikt i dei verdiar og interesser som ligg til grunn for folks handlingar, og skjønna kva for meining desse personane sjølve legg i det dei gjer. Slik sett skal ein ikkje berre forstå, men også forklare det ein observerer, med forskarens kritiske distanse”

(Almås 1990:41).

Caseskildringer er typiske for prosessanalysen. I tillegg vil det gjennom observasjon og samtaler med ulike perspektiver, foregå en utviklingsprosess som skaper større forståelse for tema (Almås, 1990).

I min oppgave vil elevgruppen ved det alternative ungdomsskoletilbudet være casen. Det er videre viktig å ta stilling til hvilket perspektiv man skal velge og hvor bredt og dypt man skal gå i intervjuene. Med bakgrunn i forutsetningene til elevgruppen som har vært ved det alternative skoletilbudet tror jeg ikke det vil være gunstig å gå så dypt inn på hvert enkelt individ. Jeg ønsket i utgangspunktet at perspektivet skulle dreie seg om hvordan det har gått med dem i forhold til utdanning, jobb, bosituasjon, selvstendighet og mestringsfølelse og hva de mener det alternative skoletilbudet har betydd for dem. Til dette ville jeg ha en åpen og induktiv innfallsvinkel. I forhold til hva slags evalueringsdesign som er mest gunstig, synes jeg Almås (1990) sier det treffende med dette sitatet:

”Evalueringsdesignet må så tilpassast tiltaket og den sosiale situasjonen der tiltaket blir sett i verk. All evalueringsforskning er ”målsaum”. Den gode evaluatoren vil vise stor fantasi i å utvikle ein modell som passar formålet. Det finst ingen opplegg som høver under alle omstende, like lite som det finst klede til allslags vêr”. (...) ”Ein bør dessutan bygge inn fleksibilitet i eit evalueringsopplegg. Forskningsstrategiske vedtak tatt i starten kan vise seg å vera feilaktige, og iverksettaren eller oppdragsgivarane kan ønskje å legge om tiltaket. Da bør ein ha eit opplegg som kan endrast utan at ein mister avgjerande høve til å skaffe seg data og utføre analyse. Det bør til dømes vera mogleg å legge inn datainnsamling undervegs, dersom visse data viser seg å vera interessante. Under programmets gang kan nye inngrep bli aktuelle, og før-/etterdata kan hjelpe til med og etterspora verknaden av desse. Ein design bør aldri vera argument i seg sjølv imot å prøve ein ny vri i eit program”

(Almås, 1990:47-48).

I denne oppgaven vil jeg ha en induktiv evalueringsvariant med preg av prosessanalysen og med mulighet til å tilpasse hver samtale til hver elev ut i fra ulike forutsetninger. Jeg har hatt en mal med noen åpne spørsmål som utgangspunkt og jeg hadde ingen hypoteser på forhånd. Vi skal nå se nærmere på hva slags metode jeg benyttet meg av for å samle inn data og drøfte valgene som ble gjort. Dette skal vi se på selve gjennomføringen.

3.2 Metodevalg

I denne masteroppgaven ønsket jeg å undersøke hvordan det har gått med de elevene som har gått ut fra det alternative ungdomsskoletilbudet, blant annet i forhold til jobb, skole og bosituasjon. I tillegg ønsket jeg å få fram elevenes subjektive meninger i forhold til hva det betydde for dem å gå ved det alternative ungdomsskoletilbudet nå i ettertiden. Jeg ønsket å intervjuere elevene for å få svar på dette. For å få med kommunens perspektiv har jeg også intervjuet en nøkkelinformant som da var skoleinspektør ved skolekontoret. Det var han som tok initiativ til igangsettelse av skoletilbudet fra kommunens side. Jeg vil se på hva som gjorde at kommuneledelsen tok initiativ til dette og hvordan de vurderer opplegget nå i etterkant. Dette vil bare utgjøre en liten del av oppgaven. Hovedfokuset er elevene og deres erfaringer.

Vi skal nå se på hvordan jeg har gått fram for å få tak i informasjonen fra elevene. I dette kapitlet vil valg av design og metode bli presentert. Videre vil jeg redegjøre for selve gjennomføringen av intervjuene, samt drøfte litt rundt etiske perspektiver, validitet og reliabilitet.

Jeg har som skrevet valgt en induktiv form for datainnsamling og har derfor ingen hypoteser på forhånd. Jeg ønsket å ha et åpent sinn til hva som måtte komme fram. Jacobsen (2010) skriver at induktive og deduktive metoder skiller seg mest fra hverandre på hvor åpne de er for ny informasjon og den induktive er mest åpen. I utgangspunktet ville jeg ha et intensivt design på metoddelen min. Jacobsen (2010:85) oppsummerer dette om forskjellen på intensive og ekstensive design:

”Intensive design går i dybden på et problem og forsøker å avdekke så mange forhold (variabler) som mulig i ett eller noen få tilfeller (enheter). Ekstensive design går i bredden og undersøker mange enheter, men vil ofte ikke inkludere så mange variabler”

Jacobsen (2010:85).

Jeg valgte videre å benytte en kvalitativ metode ved å intervjuer elevene. Det fant jeg naturlig siden jeg ønsket å få fram elevenes subjektive meninger. Jeg ønsket at spørsmålene skulle være relativt åpne og valgte da et semistrukturert intervju. Det danner en ramme for samtalen, samtidig som det er muligheter for oppfølgingsspørsmål underveis. Intervjuguiden har dermed temaer med spørsmål i fast rekkefølge, og det er ingen svaralternativer. Det er lagt opp til åpne svar og muligheter for å stille tilleggsspørsmål.

32 elever hadde gått ut fra det alternative ungdomsskoletilbudet fra 2005 til og med 2010. Etter drøfting med veiledere, ble vi enige om at jeg skulle forespørre alle sammen og se hvor mange jeg kunne få tak i og hvor mange som kunne tenke seg å stille opp. Da jeg gikk i gang med å spørre elevene om de kunne tenke seg å la seg intervjuer, håpet jeg på positivt svar fra ca 10 stk. Jeg trodde at det kanskje ville bli vanskelig å få mange som ville være med, og gikk derfor bredt ut og spurte alle i stedet for å velge et utvalg. Det endte opp med at jeg fikk tak i 28 av 32 og alle 28 sa ja til å stille opp. Jeg fikk tak i en til som ja, men han møtte ikke opp til selve intervjuet. Dersom jeg hadde visst at det ble så mange på forhånd, hadde jeg kanskje vurdert å lage et spørreskjema for å kvantifisere dataene. Det er tidkrevende både å gjennomføre og å analysere så mange intervjuer i etterkant. På den andre siden så ønsket jeg å få tak i elevens personlige meninger og opplevelser, noe som er bedre å få fram gjennom intervju enn ved en kvantitativ undersøkelse. Det var også viktig for meg at elevene skulle føle seg trygge i intervjusituasjonen og at de skulle forstå spørsmålene. Totalt sett mener jeg at metoden var godt egnet i forhold til det jeg ønsket å oppnå. Det at så mange ønsket å delta gjør at jeg kan trekke mer generelle konklusjoner enn hvis bare ti hadde vært med. Dette styrker reliabiliteten og validiteten på oppgaven.

I og med at det ble så mange intervjuer, ble det intensive designet kanskje mer til det Jacobsen (2010) beskriver som et blandet opplegg; relativt mange variabler og relativt mange enheter.

Vi skal nå se på hvordan jeg gjennomførte selve intervjuene med elevene før jeg reflekterer rundt etiske perspektiver og min rolle i denne sammenheng. Til slutt i metodekapittelet vil jeg si litt om undersøkelsens validitet og reliabilitet.

3.3 Gjennomføring

Skisse til oppgaven og intervjuguide med metodeforslag til gjennomføring av intervjuene ble sendt inn og godkjent av personvernombudet for forskning. Dette var viktig i forhold til å være sikker på å ivareta personvernet til elevene.

Jeg hadde i utgangspunktet tenkt å ringe elevene for å spørre om de ville la seg intervjuer, men fant ut at det kanskje var enklere for elevene om jeg tok kontakt via facebook. Det viste seg å være effektivt. Jeg søkte opp elevene og skrev forespørsel på melding slik at kun eleven og ikke alle "facebookvennene" kunne se det. Forespørselen så slik ut:

"Hei (elevens navn)!

*"Gamlefrøken" Aina her! Nå er det lenge siden sist... Håper alt er bra med deg 😊. Jeg holder på å skrive en stor oppgave om skolen på Moonlight og hvordan det har gått med alle elevene som har gått der. Jeg håper å kunne få lov til å intervjuer flest mulig av elevene og lurte på om jeg kan få lov til å intervjuer deg også? (Du skal være anonym, det skal ikke stå noen navn i oppgaven). Jeg har tenkt å spørre (navn på flere elever som eleven gikk sammen med) og tenkte at dere kanskje kunne komme opp en ettermiddag på skolen samtidig. Tenkte da at jeg kunne lage litt pizza så kan dere snakke litt sammen mens jeg intervjuer. Vi kan også ta det på tlf el her på facebook på melding, hvis du heller vil det. Hadde vært koselig å se deg igjen!
Mvh Aina".*

Noen elever responderte samme dag, mens det for andre tok noen dager. Jeg gjorde avtaler med elevene og satte opp tidspunkt fortløpende etter hvert som de svarte positivt. Av erfaring visste jeg at det var lurt at selve intervjuet kom kort tid etterpå, slik at det var større sannsynlighet for at de ville huske avtalen. I løpet av 2,5 uker hadde jeg fått positivt svar og intervjuet de fleste av de 28 elevene. Jeg foretok de fleste intervjuene på ettermiddag/kveldstid i løpet av disse ukene. Jeg samlet elevene gruppevis når det lot seg gjøre, alt fra to elever til seks elever. Jeg satte da sammen elever som gikk sammen da de gikk på ungdomsskolen hos oss. De fleste intervjuene foregikk slik gruppevis på skolen hvor de

hadde gått. Det var et bevisst valg. Jeg ønsket å møte dem på en nøytral arena, samtidig som jeg tenkte at skolen lettere ville få dem til å tenke på hvordan det var da de gikk hos oss. For at flest mulig skulle få lyst til å komme, lot jeg det også bli et slags treff for å møte igjen noen av de andre. Jeg lagde pizza til dem og snakket litt løst og fast med dem samlet først. Noen ganger spurte jeg de første spørsmålene i plenum: ”Hva gjør du nå, og hva har du gjort før det siden du gikk ut fra ungdomsskolen?” Jeg avklarte først om de syntes det var greit og så noterte jeg underveis. Jeg hadde to kollegaer som var med noen kvelder hver. De fortsatte praten med gruppa, mens jeg da tok ut en og en på et annet rom og foretok resten av intervjuet.

Før selve intervjuet forklarte jeg elevene enkeltvis hva vi skulle gjennom og sa at de kunne velge å reservere seg for å svare på noen spørsmål hvis de ønsket det. Elevene skrev under på samtykkeerklæring og jeg forklarte at de skulle få være anonyme og hva det betyr. (De aller fleste av elevene sa spontant at de gjerne ville ha navnet sitt i oppgaven). Da jeg var ferdig med intervjuet leste jeg opp det jeg hadde skrevet og spurte om de hadde noen kommentarer, eller om de synes det var riktig og greit det jeg hadde notert. Elevene fikk også tilbud om å få tilsendt intervjuet skriftlig når jeg hadde skrevet det på PC.

Spørsmålene var relativt åpne, men fulgte en struktur (se intervjuguide, vedlegg 1). I et semistrukturert intervju kan man stille tillegsspørsmål underveis. Jeg gjorde det noen ganger for å utdype svarene. Et eksempel på dette er spørsmålene om hvordan det var å gå på vanlig ungdomsskole og hvordan det var å gå ved det alternative ungdomsskoletilbudet. Da svarte noen først bare ”det var greit” eller ”det var ikke greit”. Da bad jeg dem fortelle litt om hva det var som var greit og ikke. Ved å ha relativt åpne spørsmål var det noen av elevene som mimret og fortalte mye fra tiden de gikk hos oss, mens andre svarte kortere og mer konkret.

Allerede i det første intervjuet merket jeg at jeg måtte snu rundt på rekkefølgen på spørsmålene i intervjuguiden. Jeg hadde opprinnelig bygget opp intervjuguiden kronologisk ved at de først skulle fortelle om tiden før de begynte hos oss, og så videre om ungdomsskoletilbudet og avslutte med videregående og nåtiden. Men da jeg traff elevene ble det mye mer naturlig å begynne med å spørre ”hva gjør du nå?”.

Jeg noterte mens jeg snakket med elevene og renskrev notatene samme kveld. Det var viktig for meg å renskrive så fort som mulig, slik at jeg skulle huske best mulig. Jeg valgte å ikke ha

båndopptaker og transkribere intervjuene. Dette valget gjorde jeg først og fremst fordi jeg tror det hadde ødelagt intervjusituasjonen for mange av disse elevene. Jeg ønsket å skape et trygt og uformelt miljø, slik at elevene kunne føle seg trygge og at ikke samtalen ble ”kunstig”. Jeg ser også i etterkant at det var en fordel ikke å transkribere i og med at det ble så mange intervjuer. Siden jeg noterte underveis og leste opp det jeg hadde skrevet for elevene etterpå, mener jeg at påliteligheten til referatene fra intervjuene er styrket.

De fleste intervjuene foregikk som skrevet på skolen, men tre av elevene intervjuet jeg via facebook og en på telefon. De ønsket det helst slik av praktiske årsaker som avstand, eller at de var flinkere til å uttrykke seg skriftlig enn muntlig. Et par andre elever møtte jeg en og en på kafé, siden de ikke kunne de oppsatte dagene med de andre. De to siste elevene møtte jeg hjemme hos den ene på dagtid. Dette var to venninner hvor den ene ønsket at jeg skulle komme hjem til henne og se leiligheten hennes. Det var også praktisk for meg å kunne utføre noen intervjuer på dagtid. Jeg merket ikke forskjell på måtene elevene jeg møtte på kafé svarte på, i forhold til de jeg møtte på skolen. Den ene av dem på kafé mimret i grunnen mest av de alle. Men jeg synes nok at svarene fra de jeg intervjuet på facebook, ble noe kortere enn svarene jeg fikk muntlig enten ved telefon eller ved å møte elevene. Det er kanskje naturlig i og med at det var skriftlig i stedet for muntlig hvor man kan snakke litt mer om løst og fast.

Jeg fikk som skrevet intervjuet 28 av 32 elever, noe som tilsvarer 87,5 % av elevene. Slik jeg ser det skiller ikke de fire siste elevene seg ut som gruppe. De er ulike og det er tilsynelatende tilfeldig at de ikke ble med. Tre av dem fikk jeg ikke tak i via facebook eller telefon. Den siste sa han skulle komme, men fikk problemer med transport og kom ikke likevel. Da jeg spurte ham igjen på melding, fikk jeg ikke svar. De andre kunne fortelle at den ene av dem jeg ikke fikk tak i, hadde flyttet til utlandet og en av de andre lå visst på sykehus på daværende tidspunkt. Siden jeg allerede hadde så mange som 28, prøvde jeg da ikke mer på å få tak i de fire siste.

Intervjusituasjonene opplevdes som vellykkede. Elevene snakket fritt og svarte greit på spørsmålene. Elevene uttrykte at det var koselig å se hverandre, skolen og oss lærere igjen. De satt og mimret om den tiden de gikk ved det alternative ungdomsskoetilbudet og noen kvelder var det vanskelig å avslutte.

Jeg gjorde også et intervju med personen som igangsatte skoletilbudet fra kommuneledelsens side. Dette var daværende skoleinspektør, Harald Føreland. Dette intervjuet foregikk på vedkommendes kontor på Herredshuset og jeg benyttet samme metode som med elevene ved at jeg noterte underveis (se intervjuguide, vedlegg 2). Dette var også et semistrukturert intervju med relativt åpne spørsmål/temaer. Føreland fikk referatet fra intervjuet tilsendt på e-post i etterkant for å eventuelt korrigere/tilføye og godkjenne.

3.4 Etiske refleksjoner og min rolle

Det er viktig å være bevisst sin egen rolle i en intervjusituasjon. I mitt tilfelle kjente jeg elevene godt. Jeg har vært en av lærerne deres og man kan spørre seg hva slags betydning det har for resultatene.

Man kan alltid stille spørsmål ved forskerens effekt på det en studerer. Noen vil mene at det er et ideal at den som intervjuer ikke skal ha noen effekt på dem han intervjuer. En bør tilstrebe seg å være så objektiv som mulig, slik at dersom en annen forsker intervjuer de samme personene, vil svarene bli så like som mulig. På den annen side hevder andre at man aldri helt kan unngå at forskeren påvirker dem han intervjuer. Det vil alltid oppstå en eller annen relasjon. Denne siden mener at man skal bestrebe nærhet framfor distanse (Jacobsen, 2010).

I mitt tilfelle har jeg valgt nærhet og jeg er klar over at intervjusituasjonen kanskje hadde vært annerledes om det var en nøytral person som foretok intervjuene. Jeg tror elevene hadde følt seg mer usikre dersom de skulle latt seg intervjuet av en de ikke kjenner. Det at svarprosenten blant elevene ble så stor, tror jeg i stor grad skyldes at de kjenner meg og kunne tenke seg å møtes igjen. Jeg er ikke sikker på om så mange ville deltatt dersom det var noen de ikke kjente som skulle gjennomføre intervjuene. Det er også sannsynlig at flere stilte opp siden de kunne møte gruppevis og treffe hverandre igjen. Det var et bevisst valg fra min side å prøve å gjøre det uformelt og koselig for elevene med pizza og gruppetreff. Så kan man videre spørre seg om elevene turte å si hva de mente under intervjuet. Min erfaring fra da jeg var læreren deres, var de fleste var veldig direkte og kunne si hva de mente. De sa tydelig fra dersom de var uenige i noe og man ble rett som det var bedt om å ”dra til helvete”. I etterkant kunne noen uttrykke ”ja, men du vet jo at jeg ikke mener det. Jeg blir jo bare så sint”. Jeg mener at dersom man har hatt en god relasjon til elevene, er det et godt utgangspunkt for at de tørr å være ærlige og si hva de mener. Det vil også være lettere å stille oppfølgingsspørsmål for en

som kjenner opplegget godt. En ukjent intervjuer ville muligens ha vanskelig for å komme i dybden av informasjonen.

I utgangspunktet lurte jeg på om jeg burde snakke med noen av foreldrene i stedet for eleven selv, men jeg kom fram til at det var elevenes egne opplevelse jeg var ute etter. Jeg var noe usikker på refleksjonsnivået til noen av elevene, om de kunne reflektere over skoletilbudet som var tilbake i tid. Men jeg merket fort at elevene hadde blitt eldre og at de hadde evne til å kunne se tilbake. Det var særlig et par elever som jeg ikke hadde trodd ville stille opp en gang, og når de imidlertid kom, regnet jeg i alle fall med at de ikke kom til å ha så mye positivt å si om tiden ved det alternative skoletilbudet. Mens de gikk hos oss var det veldig turbulent. Men det viste seg at de så verdien av å ha gått der i ettertiden. Jeg skal foregripe hva den ene av disse elevene uttrykte før vi kommer til resultatdelen av oppgaven, for å vise at refleksjonene var bedre enn jeg forventet. Han sa: *”Jeg ville jo egentlig ikke ned her, men på den andre skolen ble det bare tøys og kødd og det ble lite skole. Jeg ser i ettertiden at det var veldig greit å gå her. Jeg er veldig glad for at dere fikk meg ned her. Jeg trivdes godt her, det var bare det at jeg var litt skolelei (...) Jeg tror det hadde gått dårlig med meg hvis jeg ikke hadde gått her”*.

Man må ha i bakhodet at svarene fra elevene og deres refleksjoner handler om noe som de opplevde tilbake i tid. Muligheten for selektiv hukommelse er til stede, og kanskje husker man gjerne det som er positivt og glemmer det som er negativt? Jeg har på en måte ivaretatt et slags tidsaspekt ved at elevene tilhører forskjellige kull fra 2005 til 2010 og alderen på dem varierte tilsvarende. Det var ikke noe forskjell i måten elevene svarte på i forhold til når de gikk ut av skolen. Jeg valgte ikke å spørre elever som var gått ut i 2011 og 2012. Dette fordi de fleste nok enda var i videregående skole. Jeg gjorde det også slik fordi jeg ønsket å se hva elevene tenker om opplegget i ettertid. For de elevene som gikk ut i 2011 og 2012 vil det fremdeles være veldig nærme i tid at de gikk ved ”Moonlightskolen”.

Et annet aspekt ved min rolle er at jeg bruker egne erfaringer og kunnskaper som kilde for opplysninger som er beskrevet om det alternative ungdomsskoletilbudet. Mye av dette er nedtegnet i en skoletilbudsbeskrivelse, mens annet bare er mine egne erfaringer som ikke er skrevet ned. Jeg jobbet 100 % ved ungdomsskoletilbudet fra høsten 2004. Etter at jeg begynte som assisterende rektor høsten 2011 har jeg hatt 20 % undervisning ved ”Moonlightskolen” i min stilling. Fra våren 2012 har jeg vært i svangerskapspermisjon. Dette har gjort at jeg har

fått mer distanse til skoletilbudet og kan i større grad forklare det jeg observerer med forskerens kritiske distanse som sitatet fra Almås (1990:41) tidligere poengterte. Totalt sett er det sannsynlig at min rolle i skoletilbudet har vært en styrke framfor en svakhet i intervjusituasjonene ved at det har skapt tillit som kan ha ført til at elevene har fortalt ting de ikke ville fortalt til en fremmed.

3.5 Validitet og reliabilitet

Når man samler inn data både kvantitativt og som i mitt tilfelle kvalitativt, er det viktig at man som forsker er kritisk og sjekker kvaliteten på de data som samles inn. Man må spørre seg om man fikk svar på det man var ute etter (intern gyldighet), om man kan overføre det til andre sammenhenger (ekstern gyldighet) og om dataene er pålitelige (Jacobsen, 2010).

3.5.1 Validitet

Med validitet menes hvor godt man klarer å måle det man har til hensikt å måle, med andre ord om dataene er gyldige. Jeg har validert resultatene ved at jeg leste opp det jeg hadde skrevet under intervjuet med elevene og de fikk mulighet til å kommentere det. Videre fikk de mulighet til å få intervjuet tilsendt skriftlig i etterkant. Jacobsen (2010) skriver at informasjon som kommer som en følge av stimuli fra forskeren kan virke førende på de videre opplysninger som informantene gir. I mitt tilfelle kan dette i noen grad gjelde oppfølgingsspørsmål jeg hadde underveis. Informasjon som kommer uoppfordret fra informanten tillegges derfor ofte større gyldighet. Jeg har prøvd å ivareta dette ved å stille åpne spørsmål og la elevene fortelle mer eller mindre fritt ut fra dette. Elevene er førstehåndskilder og har god kunnskap om emnet siden det er dem selv det handler om. Dette styrker gyldigheten (Jacobsen, 2010).

Min rolle som tidligere informantenes lærer vil også være med på å styrke validiteten. Det at jeg kjente elevene godt og hadde opparbeidet et tillitsforhold gjør at jeg kan ha fått tilgang til svar som ikke en fremmed ville ha fått.

Ekstern gyldighet handler om i hvor stor grad man kan generalisere resultatene. I kvalitative undersøkelser er det ofte vanskelig å generalisere fordi det som regel benyttes små utvalg. I mitt tilfelle fikk jeg etter hvert et relativt stort utvalg på 28 av de 32 aktuelle elevene. Jeg mener derfor at den eksterne gyldigheten er stor i forhold til akkurat dette skoletilbudet. Ved

så stor svarprosent og ved at de fire siste ikke skiller seg spesielt ut som gruppe, mener jeg å kunne si noe generelt om det alternative ungdomsskoletilbudet "Moonlightskolen". Det er likevel for få informanter til å kunne generalisere og si noe generelt om alternative skoletilbud i Norge, også fordi alternative skoletilbud er veldig forskjellige.

3.5.2 Reliabilitet

Om dataene er pålitelige, handler om de er i overensstemmelse med de faktiske forhold.

Hadde elevene svart det samme i dag hvis jeg spurte dem om det samme? Jeg tror nok de ikke de hadde sagt eksakt det samme, men jeg tror innholdet i det de hadde svart ville vært det samme.

Når man snakker om bosituasjon, jobb, skole og mopedlappen er det ikke mye som kan tolkes. Man kan stille spørsmål ved om undersøkelsen har blitt påvirket av at det var jeg som intervjuet elevene, samt måten det foregikk på ved gruppetreff. Som nevnt tidligere, tror jeg at den gode relasjonen og det at vi kjente hverandre godt, har styrket tilliten i intervjusituasjonen. Dette kan ha ført til at påliteligheten er styrket ved at elevene har gitt svar som er sanne i forhold til at de opplevde situasjonen som trygg. Jeg har valgt nærhet fremfor distanse og må være bevisst på hva det innebærer i forhold til påliteligheten. På den ene side unngår man kanskje at elevene ikke forstår spørsmålene fordi de da er trygge nok til å si fra. Jeg har lagt stor vekt på å beskrive gjennomførelse for å styrke troverdigheten i dette. På den andre siden kan det være at elevene gir sosialt ønskelige svar, noe som kanskje i mindre grad vil kunne forekomme dersom de ikke har en personlig relasjon til intervjueren. Man kan videre kanskje si at påliteligheten er noe svekket i med at jeg ikke brukte båndopptaker, men noterte underveis. Når man noterer foretar man en siling av hva man skriver ned. Jeg var imidlertid bevisst på dette og siden svarene ofte ikke var veldig lange, er min oppfatning at det meste ble nedskrevet. Jeg prøvde som nevnt også å kvalitetssikre ved å lese opp det jeg hadde skrevet etterpå. Påliteligheten er styrket ved at så mange som 28 av 32 lot seg intervjuet. Det er en stor prosentandel av elevene.

I forhold til pålitelighet er det en forskers oppgave å være bevisst på å ta med det sentrale som kommer fram i intervjuene av både positivt og negativt. Det er likevel slik at man kan ikke få med alt fra alle intervjuene når det er så mange som 28 informanter. Jeg har tilstrebet å ta med det viktigste, men er klar over at en forsker alltid må foreta valg.

Før jeg presenterer resultater fra intervjuene, vil jeg gi en mer utfyllende beskrivelse av det alternative ungdomsskoletilbudet i Vennesla. For å få en bedre forståelse av hva elevene svarte i intervjuene vil jeg ta for meg hvordan skoletilbudet drives rent praktisk og hvordan skoledagene organiseres. Dette vil gi svar på forskningsspørsmålet om hva det alternative ungdomsskoletilbudet i Vennesla er. Presentasjon av data samt refleksjoner rundt disse kommer deretter, før jeg runder av med en drøfting.

4.0 Beskrivelse av alternativt ungdomsskoletilbud i Vennesla

Det alternative ungdomsskoletilbudet skal i utgangspunktet være for elever med store generelle lærevansker og moderate sosiale vansker for de to ungdomsskolene i kommunen (Vennesla ungdomsskole og Skarpengland skole). Tilbudet ligger administrativt under Vennesla ungdomsskole, men grunnet plassmangel har skolen egne lokaler ti minutters gangavstand fra hovedbygget. I etterkant har skolen sett at det er gunstig for elevene med separate lokaliteter et lite stykke fra den store hovedbygningen og det store ungdomsskolemiljøet. "Moonlightskolen" benytter seg av både skolekjøkken, svømmehall, gymsal og sløydsal ved hovedbygningen til Vennesla ungdomsskole.

Initiativet til prosjektet kom fra skolekontoret og Levekårsutvalget i kommunen gjorde et politisk vedtak om at det etter to år som prøveprosjekt skulle bli et permanent tilbud i kommunen. En av årsakene til forespørselen kom av at de to ungdomsskolene ikke klarte å lage et godt nok skoletilbud for disse elevene i normalskolen. Den ene ungdomsskolen har ca 480 elever med 29-32 elever i hver klasse. Den andre avgiverskolen er en 1-10 skole med 20-25 elever i hver klasse på ungdomstrinnet. Man så at ungdomsskolen, selv med mye spesialundervisning, ikke "passet" for en del elever. De hadde lite læringsutbytte og mange trivdes heller ikke. I noen tilfeller kom ikke elevene på skolen og fikk et høyt fravær. For at prosjektet skulle være lovlig, måtte elevene ha enkeltvedtak om spesialundervisning på hele skoletilbudet og det skulle foreligge en sakkyndig vurdering fra PPT som tilsa at elevene ikke ville ha godt nok utbytte av undervisning i vanlig klasse, selv med mye spesialundervisning. PPT må anbefale at det alternative ungdomsskoletilbudet er bedre for eleven enn vanlig ungdomsskole med spesialundervisning. Skoletilbudet er frivillig og foresatte og elev må søke om å få plass. Ingen blir plassert på skoletilbudet uten at de selv/foreldrene ønsker det. Skoletilbudet skulle være for 8., 9. og 10.trinn, men primært for 9. og 10.trinn. Det er et ønske at elevene skal ha tilfredsstillende læringsutbytte og trives på vanlig ungdomsskole og som regel skal de derfor først prøve ungdomsskolen på 8.trinn før de eventuelt overflyttes.

4.1 Slik drives opplæringen

Skoletilbudet vektlegger forutsigbarhet og trygge rammer. I tillegg er det viktig for lærerne at de stiller krav til elevene og forventer noe av dem. Noen av elevene som kommer til "Moonlightskolen" tror kanskje feilaktig at de skal "slappe mer av" når de får et alternativt

tilbud som ikke er så teoretisk som vanlig ungdomsskole. De gir uttrykk for at da de gikk i klasse med 30 andre trengte de ikke gjøre så mye i timene, bare de satt i ro. På "Moonlightskolen" får elevene tett oppfølging i timene og det jobbes for at de skal lære gode arbeidsvaner og yte sitt beste. Lærerne viser elevene at de har forventninger til dem. I begynnelsen synes noen av elevene at det kan være ganske stritt å bli sett så mye, men etter hvert som de lærer seg bedre arbeidsvaner, ser de at det er en fordel med tett oppfølging, samtidig som de da får mye positiv oppmerksomhet.

Rent praktisk startes dagen kl 8.30 i et fellesrom med sofakrok og TV. I begynnelsen går lærerne gjennom dagsplanen og ukeplanen og snakker litt om hva som er tema for uka. Deretter hører alle på en lydbok eller høytlesning før de ser nyhetene på tv kl ni. Etter nyhetene samtaler de rundt disse og trekker inn geografi, samfunnsfag, historie og annet som måtte være relevant. I dette rommet er det store kart som henger ved siden av TV'en. Deretter er det friminutt. Det er ingen ringeklokke på skolen, men ingen timer varer verken mer eller mindre enn 30 minutter. Dette for at elevene skal klare å konsentrere seg og holde motivasjonen oppe. Hver dag er det to teoriøkter med enten norsk, matematikk eller engelsk. Hver elev disponerer sin egen stasjonære PC og lærerne lager oppgaver selv, som er tilpasset elevene. Lærerne legger ut oppgavene på læringsplattformen *It's learning*. Noen ganger jobber elevene på papir eller har muntlige økter. Det er et mål at oppgavene skal gi elevene mestringsfølelse, samtidig som de også får utfordringer å strekke seg etter. For at elevene skal bli bedre rustet til videregående skole og senere i livet, er det et mål at de skal få styrket selvtilliten sin og få et mest mulig positivt selvbilde. Lærerne prøver å gjøre undervisningen så praktisk og konkret som mulig. Dersom en elev skal lære om måleenheter i matematikk er han/hun for eksempel ute og sager opp en meter og går en kilometer.

Hver dag er det felles måltid med elevene. Da bytter elevene på å gå to og to sammen til butikken og handle inn brød, melk og pålegg. Etterpå dekker de bordet. Da skoletilbudet startet var det felles mat to dager i uka, så ble det økt til tre dager og nå er det hver dag. Dette fordi lærerne så hvor viktig det var for elevenes læring og velvære at de fikk i seg mat. Det var faktisk stor forskjell på stemningen på dager med og uten felles mat. Det er mye god læring i felles måltider og mange av elevene har ikke spist frokost før de kommer på skolen. Hver dag etter spisefriminuttet leser elevene i selvvalgt bok i 20 minutter. En gang i måneden går alle ned til folkebiblioteket og låner bøker. Elevene får veiledning når de skal låne og velger ut fra interesse og leseferdigheter.

Slutten av dagene er ofte mer praktiske. Da har elevene gjerne matlaging, svømming, tema eller fysisk aktivitet. Mange av elevene ved skoletilbudet har ofte vært ”benkeslitere” på tribunen i gymsalen. Siden skolen mener fysisk aktivitet er viktig, har lærerne innført ”gårunden” som går ut på at elevene går en runde i nærområdet på ca 30 min nesten hver dag. Til dette trenger de ikke gymtøy.

Siden skolen ikke følger vanlig fag- og timefordeling, er det temabolker som fanger opp sentrale emner i de ulike fagene de ellers ikke har så mye. Tema kan også være basert på hendelser i samtiden.

Det er ansatt 3 lærere i 100 % stillinger og en barne- og ungdomsarbeider i 80 % på 15 elever. Alle lærerne som jobber ved det alternative ungdomsskoletilbudet er sammen med elevene hele tiden fra 08.00 til 14.00 i både timer og friminutt. Lærerne følger ikke den vanlige lesepliktavtalen, men har gjort en individuell arbeidsavtale med rektor. Det at alle lærerne er så mye sammen med elevene virker blant annet forebyggende på konflikter i friminutt og gir gode muligheter for relasjonsbygging. Lærerne er bevisste på å stå i døra ved friminutters begynnelse og slutt for å unngå konflikter i gangen. Dersom lærerne ser at det er behov, setter de også i gang forskjellige aktiviteter i friminuttene. Det kan være ulike praktiske gjøremål som å lage snøhuler, eller konkurranse med snøballkasting på blink. Skolen kjøpte også inn noen sykler og hjelmer for å aktivisere elevene i friminuttene.

I tillegg til at skoletilbudet legger vekt på å gjøre undervisningen så konkret som mulig, har også hver elev yrkesutplassering 1-2 dager i uka. Skolen har en barne- og ungdomsarbeider som har som hovedoppgave å skaffe elevene jobb og å følge dem opp når de jobber. Dette regnes som en del av opplæringen i skolen og elevene får ikke betalt for jobben de gjør i skoletida. De fleste elevene ved ”Moonlightskolen” er ikke teoristerke, men noen av dem er ”skikkelige arbeidskarere - og jenter” og får gode tilbakemeldinger fra bedriftene hvor de er yrkesutplassert. Skolen tror at disse erfaringene kan gjøre det enklere for elevene å få seg en jobb i framtiden og at det i tillegg gjør noe med trivsel og mestringfølelse. Noen av elevene får så gode tilbakemeldinger fra arbeidsplassen de er yrkesutplassert i, at de får sommerjobb eller lørdagsjobb med betaling.

Elevene ved det alternative ungdomsskoletilbudet får ikke karakterer i fag, kun i orden og oppførsel. Foreldre er ofte opptatt av om elevene kommer inn på videregående skole etter å ha gjennomført ungdomsskolen så annerledes. Skolen kan bekrefte at det er et godt samarbeid med videregående skole. Det er et mål å gi elevene (og foreldrene deres) realistiske bilder av hva som kan være aktuelt for dem. Elevene har krav på å komme inn på videregående opplæring, og at de har gått ved "Moonlightskolen" uten karakterer hindrer dem ikke i å komme inn på vanlige videregående linjer om det er det de ønsker. Videregående skole har i tillegg opprettet smågrupper med alternative opplegg hvor målet er å få seg en jobb og en delkompetanse. Det er da mulig å ta fagbrev på sikt etter å ha jobbet noen år dersom det er aktuelt. Det finnes også såkalte 4'er grupper hvor det handler om å mestre dagliglivet på mer grunnleggende vis. Skolen har også samarbeid med en privat videregående skole. På denne skolen har de kun åtte elever i hver klasse og opplæringen er modulbasert. Målet her er at elevene skal få lærlingplass og fagbrev. Det alternative ungdomsskoletilbudet har hatt elever som har søkt seg inn på alle de ulike alternativene. Noen ganger hender det også at skolen anbefaler et alternativ, men eleven ønsker å søke på noe annet. Det er da eleven sammen med foresatte som bestemmer til slutt.

Slik kan et eksempel av ukeplanen se ut:

Tema denne uka er: 2.verdenskrig

Mandag	Tirsdag	Onsdag	Torsdag	Fredag
- Morgensamling - Nyheter	Morgensamling Nyheter	Morgensamling	Morgensamling Nyheter	Morgensamling Nyheter
Arbeidsøkt Norsk Matematikk	Arbeidsøkt Engelsk Norsk	TUR til bunkersene på Kvareneset.	Arbeidsøkt Jobbe med å lage presentasjon av 2.vk.	Arbeidsøkt Matematikk Engelsk
Felles måltid	Felles måltid	Skolen tar med pølser til bålet.	Felles måltid	Felles måltid
Lesing Tema Gårunden	Lesing Svømming i hallen.		Besøk på Arkivet	Lesing Heimkunnskap

Som ukeplanen viser består skoledagen/uka av faste bolker:

1. En teoretisk del med utgangspunkt i den enkelte elevs individuelle opplæringsplan. Denne delen vil foregå i skolens lokaler.
2. En praktisk del med ulike aktiviteter som utedag, sløyd, heimkunnskap, svømming, kroppsøving, tema- og prosjektarbeid.
3. En del der elevene møter samfunnet i form av oppgaver som arbeidstrening i et yrke og praktiske og sosiale gjøremål i hverdagen.

Etter å ha sett på hvordan skoletilbudet drives rent praktisk, skal jeg nå ta for meg resultater fra intervjuene. Vi skal se på hvordan det har gått med elevene og hva de mener det alternative ungdomsskoletilbudet har betydd for dem. Vi skal også se litt på erfaringer de hadde med seg fra den vanlige ungdomsskolen.

5.0 Resultater fra intervjuene med refleksjoner

Jeg skal nå ta for meg det mest sentrale som kom fram under intervjuene med tanke på problemstillingen og forskningsspørsmålene jeg hadde på forhånd. Etter å ha gjengitt data som kom fram, vil jeg reflektere litt rundt hvert tema fortløpende. I noen tilfeller reflekterer jeg også litt underveis.

Jeg vil først ta for meg intervjuet med daværende skoleinspektør på skolekontoret, Harald Føreland. Det kan være greit å få kommuneledelsens perspektiv på igangsetting og erfaringer i etterkant som et bakteppe, før jeg tar for meg intervjuene med elevene som er hovedfokus i oppgaven.

5.1 Hva ønsket kommunen med skoletilbudet?

Føreland fortalte at bakgrunnen for å sette i gang kom etter samtale med spesialpedagogisk leder ved Skarpengland skole. Sammen så de at det var behov for et bedre skoletilbud for elever med store generelle lærevansker og moderate sosiale problemer. Det var aktuelt for elever både ved Skarpengland og Vennesla ungdomsskole. Paviljongen ved Moseidmoen skole (spesialavdeling) hadde elever fra 1. – 10. trinn. Det var ikke gunstig med så stor aldersspredning, så det var et behov for et annet tilbud for disse ungdommene også.

Videre fortalte Føreland at målet med prosjektet sett fra kommunens side var at elevene skulle få et bedre skoletilbud, og at de skulle få bedre muligheter til å lykkes i eget liv. Han sa det slik:

”Dette innebærer at elevene skal møte samfunnet rundt seg på flest mulig måter. De skal bli kjent med egen kommune, arbeidslivet, viktige saker ute i den store verden, og kunne ta seg fra sted til sted. Det er viktig at elevene lærer seg sosial kompetanse og selvsagt blir så dyktige som mulig innenfor de viktigste skolefagene. I sum betyr det å få kompetanse til å beherske den kompliserte verden vi lever i på best mulig måte”.

Det var ikke et mål å spare penger, men opplegget kostet mindre enn hva det ville gjort å ha elevene med ekstra ressurser til spesialundervisning i vanlig skole, særlig etter utvidelsen til 15 elever, da det bare ble tilført en lærerstilling. Det har også hatt betydning at lærerne som jobbet der har hatt en fleksibel arbeidstid. Det vil si at de ikke har fulgt lesepliktavtalen, men at alle lærerne har vært sammen med elevene fra klokken åtte om morgenen til klokken to om

ettermiddagene. Det var viktig å få fatt i de beste pedagogene slik at det skulle bli et godt tilbud for disse elevene. Lærerne skulle ha videreutdanning i spesialpedagogikk og måtte i tillegg ha personlig egnethet for å undervise i et slikt skoletilbud. Det skulle være et kvalitetstilbud.

Utvidelsen skjedde så raskt fordi behovet var større enn først antatt. Allerede etter ett år var 10 elever tatt opp. Det er PPT som gjør de faglige vurderingene og anbefaler tilbudet. Etter prøvetiden ble det tatt opp til politisk behandling i Levekårsutvalget om tilbudet skulle fortsette. Det ble enstemmig vedtatt at det skulle fortsette, og utvides til 15 elever.

Sett fra kommunenes side nå, mente Føreland at tilbudet var vellykket. Han hadde vært på skolen der mange ganger og snakket med både elever og foreldre som var veldig fornøyde. Foreldre kunne fortelle at ungdommen deres for første gang hadde fått venner. De trivdes og foreldre opplevde at elevene lærte noe. Videre fortalte han at psykologen i kommunen som jobber ved PPT, sier at dette er det viktigste pedagogiske tilbudet som Vennesla kommune har fått til for denne elevgruppen. Han sa også at elevene har stor nytte av at det er opprettet et så godt samarbeid mellom det alternative ungdomsskoletilbudet og videregående skole. Overgangen blir godt ivaretatt. Et annet aspekt han pekte på er at elevene blir fulgt opp som individer og ikke som gruppe. Det mente han hadde avgjørende betydning for dem både den tiden de gikk der og i tiden etterpå.

Utgangspunktet for igangsettelsen av ungdomsskoletilbudet var altså at kommunen hadde en utfordring i forhold til å lage et helhetlig tilbud på ungdomstrinnet for elever med store generelle lærevansker. Kommunen prøvde å finne en løsning på dette ved å starte opp et alternativt ungdomsskoletilbud. Prøveperioden på to år var så vellykket at det ble gjort om til et vedvarende tilbud i kommunen samtidig som det også ble utvidet. Kommunen mener at erfaringene så langt er positive og at dette har med måten undervisningstilbudet er lagt opp og organisert på. Vi skal nå se på hvordan elevene har opplevd å gå ved det alternative ungdomsskoletilbudet.

5.2 Fra elevenes synspunkt

Fra å ha sett på hvordan kommuneledelsen har tenkt om skoletilbudet både i forkant og etterkant, skal vi nå se om elevene har opplevd det slik målet var da det ble satt i gang, og hvilke erfaringer og tanker de sitter igjen med nå i etterkant.

5.2.1 Skoleerfaringer fra før elevene begynte ved det alternative ungdomsskoletilbudet

I skoletilbudsbeskrivelsen står det at det alternative ungdomsskoletilbudet primært er for elever ved 9. og 10. trinn. Grunnen til dette er at "Moonlightskolen" ikke ønsker å frata noen mulighet til å gjennomføre et normalforløp ved vanlig ungdomsskole. I mange tilfeller der elevene trives og fungerer sosialt, klarer skolen å tilpasse det faglige opplegget for elever med lærevansker, selv om de i utgangspunktet har ønsket å begynne ved "Moonlightskolen". Man har likevel noen ganger gjort unntak i forhold til 8.klassinger der PPT, avgiverskole, elev og foresatt har vært helt tydelige på at dette er det beste for eleven. Dette gjelder særlig i tilfeller der eleven allerede har gått ved en spesialavdeling på barneskolen.

Elevene har hatt med seg ulike erfaringer fra ungdomsskolen før de begynte ved det alternative ungdomsskoletilbudet. Selv om tilbudet i utgangspunktet er for elever med store generelle lærevansker og moderate sosiale problemer, er det naturlig nok stor forskjell på elevene som har gått ved "Moonlightskolen". Det har dermed vært ulike grunner som har vært avgjørende for at de byttet skole og erfaringene deres fra den vanlige ungdomsskolen er også ulike.

Mobbing

Flere av elevene beskriver at de ble mobbet på skolen de gikk på før de kom til det alternative ungdomsskoletilbudet. Så mye som 8 av 28 elever forteller at de ble mobbet tidligere. To av elevene beskrev det slik:

"Jeg trivdes ikke på ungdomsskolen. (...) Jeg følte meg annerledes og ble sett på som annerledes. Jeg ble sperret ute av de andre. Folk ville ikke gå med meg. Jeg ble mobbet siden første klasse og hadde det veldig vondt fra da jeg begynte på skolen. (...) Jeg hørte ikke på lærerne. Jeg kjeftet på lærerne og skjelte dem ut. Jeg ble sendt til rektor ofte. (...) Men her nede på Moonlightskolen trivdes jeg".

”Jeg gikk bare 10.trinn på ”Moonlightskolen”. På ungdomsskolen var det helt JÆ...du skjønner hva jeg mener? Jeg ble så mye mobbet. Når jeg ikke fikk til ting i timene, tok læreren det bare fra meg og lot meg sitte der. Jeg hadde veldig mye fravær! Orket ikke gå på skolen, hadde mye vondt i magen og hodet og kunne si at jeg hadde kastet opp på morgenen når jeg ikke hadde det. Jeg trives ikke, verken på barneskolen eller ungdomsskolen. Lærerne var helt forferdelige. De hørte ikke på meg og tok meg ikke alvorlig. De visste ikke en gang diagnosen min. De hadde ikke lest papirene mine. Jeg ble ikke sett. Alle hatet meg. Jeg hadde ingen venner i 1.- 9. trinn og ble mye mobbet”.

Det er slike historier som gjør at man kan tenke at selv om elevene er integrert, er det ikke sikkert at de er inkludert i fellesskapet i klassen og på skolen. Flere av elevene fortalte at de ble mobbet og ikke trivdes. Noen forklarte at dette hang sammen med at de hadde problemer med fagene eller sosialt og at de følte seg annerledes. En annen elev fortalte at han ikke ble mobbet, men han hadde mobbet andre. Han sa at han var en pøbel på barneskolen og at han ikke trivdes. Det var viktig for ham å bli ferdig med å være mobber og det ble han ferdig med da han skiftet miljø og begynte på ”Moonlightskolen”. Dette kan være et eksempel på at det på ulike måter kan være godt for elever å bytte skole for å få en ny start og hjelp til å komme ut av sin gamle rolle enten det var som mobber eller mobbeoffer.

Faglig

Så mye som 15 av 28 elever nevnte at det var faglig for vanskelig på den vanlige ungdomsskolen og at det var en av hovedgrunnene til at de og foreldrene ønsket at de skulle begynne ved det alternative ungdomsskoletilbudet. Mange av dem sa at de fikk tilpasninger i noen av fagene og ekstra støtte på grupperom, men at det likevel var for vanskelig. De fikk som regel kun undervisning i gruppe i matematikk, engelsk og norsk. Andre fortalte at oppgavene de fikk på grupperommet var altfor lette og at de av den grunn ikke lærte noe. Noen beskrev at de kunne sitte i klassen uten å trenge å gjøre noe i timene hvis de bare satt i ro, og at de derfor lærte lite. Andre igjen mente at de ikke fikk noen tilpasninger og at de derfor ikke skjønnte noen ting. Noen av elevene fortalte at de heller tøyset i timene når de ikke fikk til noe. En av dem sa det slik:

”Fagene var både veldig vanskelige og veldig kjedelige (...). Det ble bare tøys og kødd. Det ble lite skole. Jeg kranglet mye med lærerne og fikk veldig mange anmerkninger!”

En annen fortalte det slik:

”Faglig var det rett og slett jævlig. Det var altfor vanskelig og jeg skjønnte ikke noen ting! Jeg sleit så mye med lesinga og skrivinga”.

Elevene hadde ulike måter å takle det at det var for vanskelig på. Noen fortalte at de bare satt der. Andre fant på tøys og tull, krangla og fikk anmerkninger. Noen beskrev også at de var borte store deler av timene.

”Nede på ungdomsskolen var jeg nesten aldri i timene. Jeg var ute i ganga eller på do eller på biblioteket. Jeg tror kanskje jeg var i timene tilsvarende ½ år på 1 ½ år... Jeg skulket så mye fordi jeg ikke trivdes i klassen og faglig var det veldig vanskelig. Også på liten gruppe var det vanskelig. Og det ble jo enda vanskeligere når jeg var der så sjeldent... Faglig lærte jeg absolutt ingenting. Alt jeg har lært har jeg lært her oppe på ”Moonlightskolen”.

Som vi har sett tidligere i oppgaven har alle elever krav på tilpasset opplæring og dersom en elev ikke har utbytte av ordinær undervisning har de i tillegg krav på spesialundervisning. Elevene som har kommet til ”Moonlightskolen” har hatt spesialundervisning. Det som har vist seg er at de ofte bare har fått spesialundervisning i matematikk, norsk og engelsk og at de ellers har sittet i de andre fagene og ikke skjønnt noe. Dersom en elev bare leser 40 ord i minuttet er det ikke lett å klare å lese vanskelig fagtekster i for eksempel naturfag. Mange av elevene har også slitt med å forstå mange begreper. De forklarte også at hverdagen var uoversiktlig, de skulle være litt her og litt der. I tillegg fortalte flere av elevene at når de fikk spesialundervisning på grupperom, så var det kanskje sju elever sammen og disse sju fikk det samme å holde på med. Så selv om oppgavene og fagstoffet ikke var det samme som i klassen og dette var enklere, var det likevel ikke alltid tilpasset hver elev sitt nivå. Noen fortalte også at på grupperommet fikk de ofte bare en enklere versjon av den samme boka som klassen holdt på med i for eksempel engelsk og matematikk, mens de egentlig hadde behov for å lære noe mer grunnleggende. Det ble vanskelig å få til en helhet i undervisningen for disse elevene og det gjorde at skolehverdagen ble vanskelig å forholde seg til.

Trivsel

Hva er det som gjør at man trives på skolen? Min erfaring fra foreldresamtaler både fra ”Moonlightskolen” og den vanlige ungdomsskolen, er at det viktigste for de fleste foreldre er

at barnet eller ungdommen deres trives. Også i elevundersøkelser etterspørres det hvordan elevene trives. Trivsel for elevene handler både om at de har venner og er sosialt inkludert i friminuttene og klasse miljøet, og om å få til ting faglig og føle at man mestrer. De fleste av elevene jeg intervjuet fortalte at de ikke trivdes på vanlig ungdomsskole. Dette handlet både om sosiale og faglige aspekter.

En annen ting som flere av elevene nevnte da jeg spurte om hvilke erfaringer de hadde fra skolen før de kom til oss var krangling, og da særlig med lærerne. Åtte av 28 beskriver krangling som noe de særlig husker fra den vanlige ungdomsskolen. Den ene eleven fortalte det slik:

”Jeg gikk 8. og 9. klasse i vanlig ungdomsskole. Der likte jeg meg ikke. Jeg trivdes ikke der. Lærerne var veldig vanskelige. De likte meg ikke, det kunne jeg merke og vi krangla veldig mye”.

En annen beskrev det slik:

”Jeg gikk 8. klasse på vanlig ungdomsskole. Det ble for stort for meg. Jeg kom fra en liten barneskole. Jeg trivdes ikke på ungdomsskolen. Jeg fikk veldig mange anmerkninger, jeg tror faktisk jeg har rekorden på skolen der enda. Jeg kranglet med nesten alle lærerne og kom alltid opp i et eller annet trøbbel. Elevene var greie, men jeg kom alltid opp i konflikter. Det var ikke så greit”.

Flere av elevene som fortalte at de kranglet mye med lærerne, fikk anmerkninger og ble sendt til rektor. De samme elevene fortalte også at de ofte skulket fordi de ikke trivdes. Dette endte opp i mye fravær som igjen gjorde det enda vanskeligere å skjønne noe i de timene de var i. Noen elever beskrev at det var vanskelig sosialt på den vanlige ungdomsskolen. En av dem sa at det var mye styr og krangling med andre elevene. Et par andre fortalte at det var vanskelig å få venner. De var oftest alene i friminuttene, ble ikke mobbet, men heller ikke inkludert.

5.2.2 Skoleerfaringer fra ”Moonlightskolen”

Det var spennende å skulle intervju elevene i ettertiden om å hvordan de opplevde det å gå ved det alternative ungdomsskoletilbudet. Jeg må innrømme at det var noen elever jeg var overrasket over at ville la seg intervju. Dette fordi det var så turbulent for dem i den tiden de gikk ved det alternative ungdomsskoletilbudet. Det skulle vise seg at de hadde blitt mye mer reflekterte siden de var ungdomsskoleelever.

Trivsel

Det høres kanskje litt for godt ut til å være sant, men alle 28 av 28 sa at de hadde trivdes godt ved det alternative ungdomsskoetilbudet. Ingen angret på at de valgte å bytte skole og de gav uttrykk for at ”Moonlightskolen” hadde betydd mye for dem både mens de gikk der og også i ettertiden. To av elevene fortalte det slik:

”Jeg kom hit i 9. klasse. Nede på ungdomsskolen var det vanskelig. Jeg trivdes ikke. (...) Etter å ha gått her en måned var alt bare knall topp! Siste året her grudde jeg meg til å slutte og telte på dagene som var igjen. Jeg trivdes så veldig godt. Faglig var det passelig med mye variasjon.(...) Jeg lærte så gode arbeidsvaner her, det var bra at det ble stilt krav til meg. Lærerne her hadde tro på meg og fikk meg videre. Jeg likte lærerne kjempegodt. Det var så koselig å bare sitte i sofaen på morgenen og prate med dere. Jeg kjente mange av elevene her og kom opp sammen med to av kompisene mine. Jeg fikk god kontakt med de andre elevene her. Mange av dem traff jeg også igjen på videregående skole. Jeg likte godt at vi hadde felles måltid og alle turene vi hadde. Osлотuren var toppen på det hele! Da ble jeg sammen med hun som jeg er samboer med nå”.

”Jeg kunne rett og slett ikke hatt det bedre enn her. Det passet meg å ikke ha lekser, turene vi hadde var en bonus, fagene var passelige. Det var luksus at vi fikk mat. Jeg husker enda at jeg pleide å ha banan på skiva...”(...) Jeg har så mange gode minner herfra. Jeg skulle ønske jeg kunne begynt her nå igjen faktisk. Vi prater ofte om skolen her med de andre og at vi savner å gå her...”.

Flere av elevene fortalte at det var godt med et miljøskifte slik at de ikke ble mobbet lenger. Det å ikke bli mobbet har selvsagt mye å si for trivsel. Mange av dem fortalte også at de fikk nye venner. De møtte ungdommer som de hadde noe til felles med, og de kunne være seg selv når de gikk på ”Moonlightskolen”. De trengte ikke skjule at de hadde problemer med noe, for alle visste at alle hadde et eller annet som de sleit med for å kunne begynne ved ”Moonlightskolen”.

Trivselen var også knyttet til selv opplegget. Som det kommer fram i sitatene over beskrev mange av elevene at de likte å starte dagen i sofakroken for å snakke litt før vi så på nyhetene. Det å ha god tid sammen med lærerne og å bli sett opplevdes som positivt. Felles måltid og turer betydde også mye for trivselen. Det å spise felles måltid sammen, ble sett på som noe nesten alle nevnte de husket som ekstra koselig. Mange av elevene pleide ikke å spise frokost

om morgenen og heller ikke ha med seg niste. De var ofte veldig sultne og lærerne skjønte raskt at måltidet hadde stor betydning. Det skjedde mye god læring av sosiale ferdigheter rundt bordet og det ble enklere for elevene å konsentrere seg etter at de hadde spist.

En av elevene fortalte at hun opplevde "Moonlightskolen" som sitt andre hjem. "*Det var liksom det andre hjemmet mitt også og det var sånn en god helhet å være der*", sa hun. Hun sa at hvis hun kunne valgt sin egen familie ville hun hatt det slik som på "Moonlightskolen". Videre fortalte hun om hvor mye det betydde for henne at hun fikk god tid til å snakke med noen når hun trengte trøst og at hun satt pris på måten hun ble møtt på om morgenen.

Annet innhold i opplæringen som hadde betydd mye for elevene var jevnlig skogsturer, svømming hver uke, aktiviteter i gymsal, bowling en gang i måneden, nyhetene om morgenen, yrkesutplassering og lengre turer som til Bortelid og Oslo. En av elevene trekker fram at han synes det var så gøy med alle vinterturene og at han lærte å skøyte på ski, han hadde ikke gått noe særlig på ski før.

Når elevene fortalte om hvor godt de hadde trivdes, virket det nesten som om de hadde glemt at det også var turbulente dager og at alt ikke var rosenrødt mens de gikk hos oss. De satt igjen med et helhetsinntrykk om at de hadde trivdes og hadde det greit, og så betydde det ikke så mye om det hadde vært noen "fighter" av og til. De husket det da jeg minnet dem på det, men det hadde liksom ikke betydning. Noen av dem nevnte det, men sa at de likevel hadde trivdes godt. En av den sa for eksempel:

"Her nede trivdes jeg. Jeg var jo veldig frekk, men dere var veldig snille. Elevene her var greie og faglig var det greit. (...) Jeg synes det var så koselig når vi spiste sammen og så var det koselig å se på nyhetene på morgenen i sofaen. Jeg husker ikke noe som ikke var greit".

En annen sa:

"Her på Moonlightskolen var det meste greit. Jeg husker det var kjedelig med lesing. Jeg liker ikke å lese. Men totalt sett så trivdes jeg godt her. Det var greie lærere her. Jeg krangla jo litt av og til. Jeg var jo egentlig ganske frekk i kjeften. Skulle jo tøffe meg".

Uansett var det tydelig at elevene satt igjen med at de opplevde at de trivdes godt ved det alternative ungdomsskoletilbudet, de syntes det var greit med noe annet enn en vanlig seks timers skoledag med mye teori.

Faglig

Som skrevet før er generelle lærevansker, og derav vansker med skolefagene hovedgrunnen til at de fleste elevene kommer til "Moonlightskolen". De som har prøvd ungdomsskolen har måttet ha karakterer og mange av dem har opplevd nederlag i fagene både i timene og i forbindelse med prøver. De har opplevd at fagene blir for vanskelige og at de ikke skjønnte noen ting. Et dilemma i vanlig ungdomsskole, slik jeg ser det, er at man kan tilrettelegge for elever med lærevansker i timene, men de skal likevel vurderes etter de samme kriterier som de andre elevene når karakterene skal gis. Selv om de derfor har jobbet hardt i et fag og oppnådd framgang, kan det likevel hende at de ikke kan få mer enn karakteren 1 eller 2. Dette kan virke demotiverende og gjør noe med selvtilliten.

Ved det alternative ungdomsskoletilbudet får ikke elevene karakterer og hver elev har sin egen individuelle opplæringsplan. Det gjør at man har mye større spillerom i forhold til å kunne tilrettelegge for hver enkelt elev. Da jeg spurte elevene om det faglige på "Moonlightskolen", gav alle 28 uttrykk for at det var faglig passelig og at de hadde lært mye. De fortalte at de hadde opplevd at fagene og hele opplegget var tilpasset deres behov. De som gikk på vanlig videregående etterpå, gav uttrykk for at de hadde lært nok til å klare seg, selv om de ikke hadde fulgt vanlig fag- og timefordeling ved det alternative ungdomsskoletilbudet.

Det elevene beskrev som særlig positivt med det faglige, var at de fikk til noe og opplevde at de lærte noe. De fortalte at det var greit med variasjon og en del praktiske oppgaver. De opplevde at det de skulle jobbe med i de teoretiske arbeidsøktene var tilpasset deres nivå og interesser. Flere av dem fortalte at de husket at de måtte jobbe i timene. Det var ikke mulig å "snike seg unna" ved å bare sitte der. De mente at det gjorde at de lærte seg gode arbeidsvaner. Elevene la også vekt på at de ble tett fulgt opp og fikk den hjelpen de trengte i timene uten å måtte sitte og vente så lenge. De fleste av dem var vant med at det var 30 elever i klassen og at det da var vanskelig å få den hjelpen de trengte. Den ene eleven sa det slik: *"Her fikk jeg gjort noe i timene. Det jeg gjorde på en måned her hadde jeg brukt et år på i den vanlige ungdomsskolen"*. En annen elev fortalte at hun satte pris på at hun hadde lært så mye praktisk matematikk som hun hadde fått bruk for senere. Hun fortalte at når hun nå får

penger av NAV, setter hun opp et lite budsjett på hvor mye hun må ha til regninger og så videre.

Man kan merke at man får til oppgaver i timene, men det er ikke så lett å merke at man har blitt flinkere til å lese. I det alternative ungdomsskoletilbudet la lærerne stor vekt på at elevene skulle se at de lærte noe. Det var for eksempel jevnlig leseprøver som viste elevene at de hadde økt lesehastigheten fra 40 til 60 til 80 ord i minuttet, og at de hadde færre feil på forståelsesoppgavene som fulgte med. Hver fredag hadde elevene også den såkalte ”fredagsprøven”, som var en oppsummering av det som hadde vært fokus i løpet av uka. Dette var for at elevene og foreldrene kunne se at de hadde lært noe eller hva de eventuelt måtte jobbe videre med. Videre var det også nyttig for lærerne når de skulle lage nye oppgaver, samt i forhold til rapportskriving om blant annet faglig utvikling.

Relasjon til lærerne

Elevene nevner også relasjonen til lærerne som en viktig side ved skoletilbudet. Det de satt pris på var at lærerne hadde god tid til å snakke med dem og at de var så mye sammen med dem. På vanlig ungdomsskole bytter elevene ofte lærer mange ganger i løpet av dagen i de forskjellige fagene. Ved det alternative ungdomsskoletilbudet er alle lærerne sammen med elevene hele dagen, men bytter litt på hvem som har hovedansvaret for hvem i de forskjellige arbeidsøktene. Lærerne har også alltid mulighet for å snakke med elevene en til en ute på ”kontoret”, dersom det var noe de hadde behov for å snakke om. Elevene fortalte at de opplevde det som positivt at de ble sett og flere av dem sa at de kunne merke at lærerne oppriktig brydde seg om dem. En av dem sa det slik:

”Vi hadde gode lærere som virkelig brydde seg om meg som person, ikke bare som en vanlig lærer som skal lære deg noe. Det var verdens beste lærere! Det er første gang jeg kan si at jeg har blitt glad i lærerne mine”.

En annen fortalte at det var godt å slippe å krangle med lærerne. Det gjorde han alltid på den vanlige ungdomsskolen, men ikke da han hadde gått en stund ved det alternative ungdomsskoletilbudet. Han fortalte at han ble flinkere til å håndtere konflikter og at det hadde stor betydning at han opplevde at lærerne hadde tro på ham og likte ham som person.

Man blir mye bedre kjent med elever som man har i alle fag hver dag, sammenlignet med om man kun er faglærer i enkelte fag. Det at lærerne har hatt god tid til elevene, har tydeligvis betydd mye for dem.

Relasjon til de andre elevene

I begynnelsen av oppgaven skrev jeg om debattene som har vært i forhold til inkludering/segregering av elever med spesielle behov. I noen tilfeller er det slik at elevene er integrert i klassen, men ikke inkludert i fellesskapet. Andre har venner selv om de har spesielle behov. Et av ankepunktene ved å danne et alternativt skoletilbud som et segregert tiltak, er at elevene blir ekskludert fra klassefellesskapet. Det viste seg imidlertid at elevene selv ikke hadde opplevd det slik. Noen av dem fortalte at de hadde beholdt vennene de hadde på den vanlige ungdomsskolen, selv om de byttet skole. Andre fortalte at de ”endelig” fikk venner da de byttet skole, mens de tidligere for det meste gikk alene.

I de årene skoletilbudet har bestått har det alltid vært en overvekt av gutter. Av de 28 elevene jeg intervjuet var det 19 gutter og ni jenter. Av de resterende fire som jeg ikke fikk intervjuet er det tre gutter og en jente. Det har noen år vært en sterk overvekt av gutter og kanskje bare to eller tre jenter. Da har det noen ganger vært vanskelig å få til gode sosiale konstellasjoner som har fungert godt og gjensidig for alle.

Hvert år begynner skolen skoleåret med temaet klasse miljø og gjennom året legges det stor vekt på læring av sosial kompetanse, samt sosiale aktiviteter som kan bidra til å danne gode sosiale relasjoner. Elevene selv fortalte at de syntes det var greie elever de hadde gått sammen med. Noen sa at de fikk mange venner og andre sa at de fikk noen venner. Jeg lurte også på om de fortsatt hadde kontakt med de vennene de fikk mens de gikk ved det alternative ungdomsskoletilbudet. Det viste seg at de har det. Så mange som 26 av 28 sa at de fortsatt er venner med noen av de andre de gikk sammen med. Noen var venner med 5-6, mens andre hadde 2-3. To av elevene ble kjærester når de gikk ved det alternative ungdomsskoletilbudet, de hadde som tidligere sitat viste nå blitt samboere. Flere fortalte at de fortsatt var bestevenner med noen av de som de traff på ”Moonlightskolen”. Av de to som ikke hadde så mye kontakt med de andre lenger sa den ene at han chattet litt på nettet med et par av dem og snakket selvfølgelig med dem han gikk sammen med hvis han traff på dem. Den andre hadde flyttet til Nord Norge, men fortalte at han chattet litt på facebook og at han oppsøkte et par av de andre når han var i Vennesla på besøk om sommeren.

Det var overraskende mange som fortsatt holdt kontakten og var venner etter at de ferdige ved "Moonlightskolen". Kanskje det er noe med at "like barn leker best"? Mange av dem fortalte at de også hadde gått sammen på videregående skole og dermed blir det jo mange år sammen og mye de har opplevd sammen. En av elevene sa det slik: *"Jeg tenker ofte tilbake og savner "Moonlightskolen". Det var bra at vi hadde så god tid sammen med lærerne her og jeg likte meg sammen med elevene her. Vi hadde det mye gøy sammen!"*.

Det som ikke var greit

Det var veldig mye positivt elevene husket fra tiden de gikk ved det alternative ungdomsskoletilbudet. Det ble kanskje naturlig å mimre om det som var positivt når de møttes i en slik setting. Jeg måtte derfor også spørre hva det var som ikke var greit. Noen svarte da at alt var greit, at de kunne ikke komme på noe som ikke var greit, mens andre nevnte ting som de husket at de ikke hadde likt så godt. Et par elever sa at de ikke likte at de måtte lese hver dag. Lesing var vanskelig for dem, men samtidig så de at de hadde blitt bedre til å lese. En annen sa at han bare lærte litt, men ikke så mye, men forklarte dette ved at *"jeg var jo ikke akkurat så lærevillig"*. En annen elev sa at han hadde opplevd at han ble så tett fulgt opp i timene, nesten som om han ble overvåket, og syntes det ble litt for tett oppfølging. Videre sa han at han husket han hadde et veldig sinne i seg og at det var vanskelig å venne seg av med, men totalt sett så trivdes han likevel. Noen fortalte at de husket de pleide å boikotte da vi skulle gå "runden" som var en 30 minutters gåtur. Dette var fordi de ville snike seg til en røyk uten å bli tatt for det. Nå i etterkant satt de bare og smilte da de fortalte det. Den ene sa: *"Når jeg tenker på det nå, så var det vel slik at dere skjønnte at det var det vi ville?"* Et par av elevene sa at det var hardt i begynnelsen at de måtte jobbe i timene, at det ble forventet noe av dem, men de var veldig glade for det nå i etterkant.

Totalt sett kom det ikke fram mye negativt. Kan hende litt av dette skyldes at vi har en tendens til å huske det som er positivt tilbake i tid. Som skrevet i metodedelen må en også ha i bakhodet at det var jeg som intervjuet elevene og at jeg hadde en sentral rolle som lærer mens de gikk ved det alternative ungdomsskoletilbudet, noe som gjør at elevene ikke nødvendigvis ønsker fokus på ting de eventuelt opplevde som negativt.

5.2.3 Betydning for senere i livet

Et aspekt er hvordan elevene opplevde å gå ved det alternative ungdomsskoletilbudet og hva de lærte der og da. Et annet aspekt er om de selv mener at de fikk med seg noe som har hatt betydning for dem senere i livet. Et av hovedmålene med skoletilbudet var at de skulle få kompetanse til å mestre den kompliserte verden vi lever i på en best mulig måte ut fra sine forutsetninger.

Flere mente at de lærte mye fordi de måtte jobbe i timene og ble tett fulgt opp. Noe annet som var viktig var at lærerne hadde tro på dem. I forbindelse med arbeidsvaner, nevnte et par av dem at de hadde lært viktigheten av å komme på tida og ikke ha fravær uten at man er skikkelig syk. En av dem sa det slik:

”Jeg lærte og fikk mot til å skjønne at skole var viktig og at det var viktig å komme. Før var alt drit og jeg gav blaffen i om jeg kom til å få jobb eller ikke. Dere viste meg her at skole og jobb kan være noe bra hvis det blir tilrettelagt”.

Flere fortalte at de opplevde at de hadde lært seg gode arbeidsvaner og at de fikk nytte av dette da de kom på videregående. Styrket selvtillit var noe mange nevnte som hadde hjulpet dem videre i livet. Mange fortalte at de hadde dårlig selvtillit da de begynte ved ”Moonlightskolen”, fordi de hadde sittet på skolen uten å få til noe. De beskrev at de opplevde mestring i timene da de begynte ved det alternative ungdomsskoletilbudet og at det var en god følelse å få til ting. De merket at de lærte noe og at lærerne hadde tro på at de kunne lære noe. Her kommer et par sitater fra to av elevene:

”Jeg fikk god selvtillit av å gå her. Når jeg begynte her oppe hadde jeg ikke selvtillit i det hele tatt. Dere sa alltid at jeg var flink, og dere ringte til og med hjem når jeg hadde gjort noe bra og da fikk jeg skryt hjemme også. Dere hadde tro på meg, det hadde jeg aldri opplevd før”.

”Det har vært veldig viktig for selvtilliten min og for det sosiale at jeg gikk her. Jeg opplevde at noen virkelig brydde seg om meg og bygget meg opp. Jeg hadde aldri turt å ringe og spørre etter jobb selv slik jeg gjorde hvis det ikke var for tiden på ”Moonlightskolen”. Der følte jeg at noen hadde tro på meg og sa at jeg kunne få til ting.(...) Jeg tror ikke jeg hadde hatt halvparten av selvtilliten hvis jeg ikke hadde gått på Moonlightskolen og jeg hadde ikke klart å være sosial”.

I tillegg til at selvtilliten ble styrket ved at de fikk oppleve mestring og læring, nevnte veldig mange av elevene hvor mye det hadde betydd for dem at de merket at noen hadde tro på dem og virkelig brydde seg om dem. De hadde opplevd at de ble backet opp og det gjorde at de fikk lyst til å stå på ekstra og yte mer. Dette ble en positiv sirkel.

Den faglige utviklingen ble også nevnt i denne sammenheng. Noen mente at det var takket være at de hadde lært å lese bedre at de klarte seg på videregående skole. Også yrkesutplasseringen ble nevnt som noe som hadde betydd mye for dem. De så at de dro nytte av å ha praksis i arbeidslivet. For noen ble det også slik at de fikk fortsette i den jobben de hadde når de gikk ved "Moonlightskolen" på videregående skole. Noen fikk også helgejobb og sommerjobb på arbeidsplassen.

Det at skolen hadde få elever og var adskilt fra den store ungdomsskolen, hadde betydning for flere av elevene. De forklarte at de ble trygge av å gå der, siden det ikke var så mange der og miljøet var oversiktlig. En av dem sa at det var så greit med så små klasser for da ble det ikke så mye styr og han klarte å konsentrere seg bedre. Han sa han husket godt at han plutselig greide å sitte mye mer stille i timene og følge med mer enn han noen gang før hadde gjort. På den andre ungdomsskolen hadde han for det meste tøyset i timene. Noen poengterte også at de hadde lært å håndtere konflikter og også hvordan de kunne unngå konflikter. Det hadde de fått bruk for ved senere anledninger. En av elevene mente også at han hadde lært godt samarbeid noe han fikk god bruk for i arbeidslivet.

Ut fra det elevene fortalte, virker det som de har hatt utbytte av det alternative ungdomsskoletilbudet for å mestre livet sitt på en bedre måte, og at det ikke bare er det rent faglige som har betydd noe for dem. De beskriver at de har blitt tryggere og fått mer tro på seg selv og at de har lært at de kan lære noe og hvordan de skal gå fram når de arbeider.

5.2.4 Eventuell fortsettelse på vanlig ungdomsskole

Gjennom livet må man stadig foreta valg. Det er ikke mulig å spole tilbake og gjøre ting annerledes enn det man gjorde. Noen ganger er man glad for de valg man har tatt, mens andre ganger skulle man kanskje ønske man hadde valgt annerledes. Noen ganger kan det også kanskje være vanskelig å innrømme at man skulle ønske man hadde tatt andre valg.

Jeg spurte elevene om hvordan de trodde det ville vært om de hadde fortsatt på den vanlige ungdomsskolen. Ingen av dem angret, men de hadde ulike uttrykk på hvor dårlig de trodde det hadde gått. Noen av dem svarte at de ikke trodde det hadde gått så bra, at de var glade for at de hadde byttet skole. Andre sa det mer tydelig som at de var sikre på at det ikke hadde gått bra i det hele tatt, eller at det hadde gått veldig dårlig. De hadde ulike forklaringer på hva det var som ikke hadde gått bra. Noen mente at de ikke hadde lært noe og at det derfor hadde gått dårlig på videregående skole. Videre forklaringer var at det nok hadde blitt for vanskelig faglig. Andre sa at de nok hadde fortsatt å skulke eller til og med bare slutta å komme på skolen. Flere sa at de trodde de hadde droppa ut, vært hjemme og ”havna på NAV” uten å ha jobb. En elev la vekt på at hun ville hatt mye dårligere selvtillit og sosial kompetanse, og at hun nok derfor ikke hadde fått seg jobb hvis hun ikke hadde byttet skole. Flere fortalte at de trodde mobbingen hadde fortsatt og at den hadde stor betydning for skolehverdagen og livet generelt. Et par fortalte at de på den vanlige skolen hadde begynt å gå med feil folk, som ruset seg og drakk og at de skulket sammen. Dersom de hadde fortsatt nede på den store ungdomsskolen, trodde de at de også ville begynt med det, siden de hadde begynt å vanke i miljøet. To av elevene beskrev det til og med så dramatisk som at de ikke var sikre på om de hadde levd i dag hvis de ikke hadde byttet skole. Den ene sa at det var så mørkt i 9. klasse på grunn av mobbing, at hun tenkte på å ta livet sitt.

Skolen merket at elever som ikke hadde prøvd den vanlige ungdomsskolen først, noen ganger ønsket seg dit mens de gikk ved det alternative ungdomsskoletilbudet. De som hadde prøvd og funnet ut selv at det ikke var noe greit for dem fant lettere roen og var mer fornøyde med et alternativt opplegg.

5.2.5 Overgangen til videregående skole

Når det blir drøftet om elever skal begynne ved det alternative ungdomsskoletilbudet, har skolen alltid en grundig gjennomgang med foresatte. Det er et viktig, og av og til vanskelig, valg for dem å ta om ungdommen deres skal begynne på en annerledes skole. Det mange av foresatte ofte er bekymret for i forkant, er hvordan det skal bli for eleven når han/hun begynner på videregående skole etter å ha gått ved ”Moonlightskolen”. De tenker på at eleven ikke får karakterer og ikke følger vanlig fag- og timefordeling ved det alternative ungdomsskoletilbudet.

Da jeg spurte elevene selv om hvordan de syntes overgangen til videregående skole hadde vært, fikk jeg ulike svar. Hvordan overgangen hadde vært for dem, kom nok litt an på hva de hadde valgt å gå videre på. 16 av 28 beskrev overgangen som positiv, og mange av disse uttrykte at det var fordi de hadde lært nok faglig på "Moonlightskolen". 12 av 28 gav uttrykk for at overgangen av ulike grunner hadde vært hard for dem. Noen sa det var vanskelig faglig på videregående, mens andre sa det var for lett og at de følte de ikke ble stilt nok krav til. De som gav uttrykk for at det hadde vært vanskelig, var noen av dem som valgte vanlig videregående skole. De som mente det var for lett hadde valgt 8`er gruppe, som er et tilrettelagt tilbud. Andre igjen gav uttrykk for at det var vanskelig sosialt, at de savna miljøet på "Moonlightskolen", og at de ikke trivdes så godt da de kom på videregående skole. Noen gav også uttrykk for at miljøet var for stort. Et par av elevene nevnte at det var fint at det var friere på videregående for der hadde de stor kantine, og de kunne spise godteri, drikke brus og røyke. Det var ikke så strengt, men faglig var det tungt og kjedelig sa en av dem.

For noen gikk altså overgangen veldig greit både faglig og sosialt, mens andre beskriver overgangen som vanskelig, enten på bakgrunn av miljø og det sosiale aspektet, eller at det faglige ble for vanskelig. Man kan ut fra dette se på det som et signal om at det er viktig å legge stor vekt på å forberede elevene på hva som venter dem på videregående skole ut fra hva de velger.

5.2.6 Hva elevene gjorde etter ungdomsskolen

Vi har nå sett hvordan elevene opplevde overgangen til videregående skole. Før vi ser på hva elevene gjør i dag, skal vi i dette avsnittet se hvordan fordelingen til de ulike alternativene på videregående var.

Det kan noen ganger være vanskelig å hjelpe elevene med å søke videregående skole. Selv om skolen prøvde å være tydelig både ovenfor elevene og foresatte om hva som ville være realistisk å få til, hadde elevene av og til egne mål og drømmer som ikke samsvarte med skolens anbefalinger. Skolen forsøkte så langt det lot seg gjøre å veilede dem til det man trodde var best, men til syvende og sist var det eleven og foreldrene som måtte bestemme hva de ville søke. Det finnes jo også som kjent flere veier til Rom. Skolen mente uansett at det viktigste var at de kom seg inn på en eller annen linje på videregående skole og ikke droppet ut. "Moonlightskolen" har hatt et tett samarbeid med videregående skole for å få til gode tilbud for disse elevene når de skal over i videregående skole. Skolen har overføringsmøter

med hver elev og foresatte sammen med rådgiver og avdelingsleder ved Vennesla videregående skole, der elevens læreforutsetninger, behov og interesser er tema. Elevene får også informasjon om de ulike mulighetene som videregående kan tilby. Skolen har også overføringsmøter med Øvrebø videregående skole. Vi skal nå se på hva elevene gjorde etter ungdomsskolen og deretter hva de gjør i dag.

Etter ungdomsskolen gikk tre av elevene videre på såkalt 4`er gruppe ved Vennesla videregående skole. Som navnet tilsier er de ofte bare fire elever i gruppa. I slike små grupper blir det lagt vekt på dagliglivets gjøremål og grunnleggende ferdigheter for å mestre hverdagen. Noen har også praksisutplassering.

13 av elevene har gått i 8`er gruppe ved Vennesla videregående skole. Dette skoletilbudet er delvis skole og delvis jobb. Elevene jobber fra 1-3 dager. Målet er først og fremst at elevene skal få et kompetansebevis innen et område, ikke et fullt fagbrev. Det er mest vanlig å gå tre år på 8`er gruppe, men dersom det er behov kan elevene etter søknad få fem år.

10 av elevene gikk på vanlig eller privat videregående skole da de var ferdige ved Moonlightskolen. Den private videregående skolen ligger i Øvrebø og er kjent for å være flinke på tilrettelegging. Det er likevel et mål med fullt fagbrev og lærlingplass etter endt skolegang. Det alternative ungdomsskoletilbudet har som skrevet et godt samarbeid med både den private og Vennesla videregående skole. Det har ikke vært noe problem at elevene fra "Moonlightskolen" ikke har hatt karakterer. Øvrebø videregående skole har de gitt uttrykk for at de gjerne vil ha elever som kommer fra "Moonlightskolen", fordi de er vant til å jobbe i timene og har lært seg gode arbeidsvaner.

En av elevene gikk bare noen uker på skole før han prøvde litt forskjellige jobber og er nå hjemme. En annen elev gikk rett ut i jobb som lærekandidat som maler, men han gjorde bare dette i et halvt år før han begynte i 8`er gruppe på videregående i et halvt år. Høsten etter begynte han i vanlig videregående skole hvor han fullførte et løp som barne- og ungdomsarbeider og han har nå praksisplass i barnehage.

Ut fra disse tallene mener jeg man kan si at det har vært lite frafall fra videregående skole for de elevene som har gått ved det alternative ungdomsskoletilbudet. Kun to av 28 elever har droppet ut uten å fullføre noen form for videregående skole. Av disse gikk den ene kun noen

uker på 8` er gruppe, mens den andre gikk 1,5 år på 8`er gruppe før han begynte å jobbe for fullt via NAV ved en tilrettelagt arbeidsplass. Et par av elevene har byttet videregående linje, eller gått fra 8` er gruppe til vanlig videregående eller motsatt, men 26 av 28 elever har fullført et eller annet løp på videregående skole eller holder fortsatt på. Disse dataene tyder på at det er stor sannsynlighet for at en elev vil fullføre videregående skole etter å ha gått ungdomsskolen ved det alternative ungdomsskoletilbudet.

Intervjuene tyder på at det for de fleste elevene ikke har vært problematisk å klare videregående skole av et eller annet slag uten å droppe ut. Det har ikke hatt noe å si at de ikke har fått karakterer. De har uansett kommet inn på særskilte vilkår og sier selv at de har opplevd at de lærte det viktigste som de trengte for å klare videregående skole som passet for dem.

5.2.7 Hva elevene gjør nå

Det har blitt mer teori både i ungdomsskolen og i videregående opplæring de siste årene, og det har blitt vanskeligere å få jobb uten utdanning. Dette gjør at mange flere enn før blir hjemme og får trygd gjennom NAV, enten etter videregående skole eller at de dropper ut underveis. Et av målene ved oppstart av det alternative ungdomsskoletilbudet, var at det skulle bidra til at flere av elevene fikk seg en jobb i stedet for å gå hjemme og få trygd gjennom NAV. I samtaler og undervisning har skolen lagt stor vekt på at det er viktig å komme seg opp om morgenen og å komme seg på skole eller jobb. Dersom elevene ikke kom til klokka halv ni ringte lærerne hjem til dem eller foreldrene. Dersom dette var noe som gjentok seg, hadde kontaktlærerne møter med eleven og foresatte for å markere hvor viktig det er å komme tidsnok. For noen av elevene som slet mest med å komme seg opp, hadde skolen også avtaler med barnevernet som sendte miljøterapeuter hjem til dem for å hjelpe dem med å komme seg opp og av sted. En av elevene uttrykte dette under intervjuet:

”Jeg sov tungt, har alltid hatt problemer med å komme meg opp om morgenen. Men jeg skjønnte jo at det var viktig og jeg trivdes så godt at jeg fikk lyst å stå opp om morgenen”.

Skolen la også stor vekt på at det viktigste ikke var å lære pytagoras eller dikttolkning, men det var viktigere at de lærte seg gode arbeidsvaner. I arbeidsøktene med norsk, engelsk og matematikk som varte i 30 minutter skulle det jobbes i hele halvtimen. Lærerne begynte

”nedtellingen” når alle var i gang, så det gikk ikke bort noe tid til at de skulle finne fram ting.

En av elevene fortalte:

”Nede på ungdomsskolen gjorde jeg ikke noe i timene. Jeg lå bare med hodet på pulten. Hvis jeg bare var stille, så lot de meg stort sett være i fred. Men her oppe måtte jeg jobbe i timene, det var en overgang i begynnelsen, men jeg lærte veldig mye”.

Opplæringen var delt i tre, hvor den ene delen var yrkesutplassering. En av grunnene til at skolen prioriterte dette, var at mange av elevene trivdes med praktisk arbeid og at de trengte noe annet enn en teori og skole. Noen av elevene var skikkelige ”arbeidskarer og jenter” og arbeidsgiverne deres var fornøyd med dem. Et annet aspekt med yrkesutplassering var at de skulle få erfaring som forhåpentligvis kunne gjøre det lettere for dem å få jobb i framtida. Skolen ønsket også at de skulle lære at det ikke alltid er ”gøy” å gå på jobb, men at man må gjøre det likevel. Det var noen elever som noen ganger heller ville komme på skolen fordi det skulle være noe ”gøy” der, men det fikk de ikke få lov til.

Når man skal se på hvordan det har gått med elevene i forhold til jobb/skole, vil det være ulike mål for hva man kan forvente. Hver elev hadde sin egen individuelle opplæringsplan med egne mål for ungdomsskolen. På samme måte vil det være senere i livet. For noen vil det være mulig å oppnå et vanlig fagbrev, mens det for andre vil være veldig bra hvis de er i jobb, betalt av NAV. Hvor langt de har kommet i forløpet, avhenger også av hvor gamle de er. Vi har sett hvilke valg elevene gjorde etter ungdomsskolen og jeg vil nå gjøre rede for hva de 28 elevene gjør i dag.

Tre av elevene går fremdeles 3. eller 4. året på 8`er gruppe ved Vennesla videregående skole. De er da utplassert i jobb 1-3 dager i uka. Vi har sett at dette er et tilrettelagt tilbud hvor målet ikke er fagbrev, men å få delkompetanse gjennom å være lærekandidat, eller ved å gå rett ut i jobb. Det er også mulig å ta et ekstra fjerde år og eventuelt et femte år dersom det er behov for det.

Seks av elevene er i jobb, men får betalt gjennom NAV. En av dem har først vært to år i samme bedrift som lærekandidat betalt av NAV, og fikk kompetansebevis som hjulutruster. Etter endt læretid har han fortsatt i bedriften, men får fortsatt lønn fra NAV. De andre hadde jobber i butikk, heisbedrift, lager, A3 ressurs (en type tilrettelagt arbeidsplass) og en fikser

PC` er på en skole. Fem av disse elevene fullførte tre år på videregående skole i 8`er gruppe, mens den siste kun gikk 1,5 år på videregående før han begynte å jobbe via NAV.

To av elevene er fortsatt lærekandidater betalt av NAV, en i barnehage og en som maskinførertekniker. Å være lærekandidat vil si at man får et delkompetansebevis når man er ferdig med praksistiden. Elevene har ikke hatt like mye teori på videregående som de som blir lærlinger og skal ta vanlig fagbrev, men har gått på 8`er gruppe i tre år.

Tre av elevene er hjemme og får betalt av NAV. To av dem som er hjemme gav uttrykk for at de ønsker og venter på å få jobb via NAV. Disse to har fullført 3-5 år på 4`er gruppe. Den siste eleven gikk bare noen uker på videregående før han prøvde forskjellige yrkesutplasseringer og er nå hjemme. Ingen av elevene fikk utføretrygd, men de fikk alle arbeidsavklaringspenger.

En av elevene er hjemme og venter på lærlingplass. Han har klart å gjennomføre et løp på Øvrebø videregående skole. Han hadde bestått alle eksamener, men gav uttrykk for at det er vanskelig å få lærlingplass som tømrer hvis man ikke kjenner noen. Han fikk ikke penger av NAV siden han er under 18 år.

En er i praksisplass i barnehage betalt av NAV. Han fikk ikke lærlingplass, selv om han fullførte to år på vanlig videregående skole som barne- og ungdomsarbeider. Han håpet på å få vanlig lærlingplass etter hvert, men var foreløpig glad for å jobbe i barnehage mens han fikk betalt av NAV.

En studerer via nettstudiet NKI, helse og sosial.

Seks går fremdeles på vanlig videregående skole på VG2. Tre av disse går på Øvrebø videregående skole, som er kjent for å være flinke på å tilrettelegge. Målet er likevel vanlig fagbrev.

Fire er i jobber betalt av arbeidsgiver. Dette var jobber som blikkenslager, tømrer, Securitas og Pizzabakeren. To av disse fire hadde gått på 8`er gruppe, en hadde gått vanlig videregående og den siste hadde gått på 4`er gruppe.

En er lærling som sveiser på et verksted. Han hadde fullført vanlig videregående skole ved Øvrebø videregående.

Kun fire av 28 elever går hjemme og venter på jobb eller lærlingplass, mens 24/28 holder på med enten skole eller jobb betalt av arbeidsgiver eller NAV. Med andre ord er en stor andel av elevene sysselsatt, og har noe meningsfullt å holde på med. Ut fra debattene som har gått i Utdanningsbladet som nevnt tidligere, og også samtaler jeg har hatt med flere skoleledere som er i mot segregerte tiltak, er et av ankepunktene at man ”skaper NAV - klienter” ved at de ikke er inkludert i vanlig klasse. Med NAV - klienter i den sammenheng, menes at de får lønn av NAV for å gå hjemme uten å være i arbeid, som uføretrygdede. I min undersøkelse viser det seg at dette ikke gjelder for elevene som har gått ved det alternative ungdomsskoletilbudet.

5.2.8 Bosituasjon og økonomi

Det jeg ønsket å finne ut med oppgaven, var hovedsakelig hvordan det nå går med elevene som har gått ut fra det alternative ungdomsskoletilbudet. I den forbindelse spurte jeg dem også om bosituasjon.

Det viste seg at 15 av 28 av elevene bor hjemme sammen med en eller begge foreldrene. Dette var både elever som enda gikk på videregående og derfor kun hadde stipend eller lån, samt elever som fikk betalt av NAV eller arbeidsgiver. Selv om de tjente penger selv, forklarte de at det var gunstig å bo hjemme i forhold til både økonomi, mat og husarbeid. Noen av dem sa de betalte litt for å bo hjemme, mens andre bodde gratis.

Sju av elevene bodde i egen leilighet som de delte med en annen. Tre av dem delte med en venn, mens fire av dem var samboere. De delte da på utgifter og husarbeid, og gav uttrykk for at det hadde vært greit å flytte hjemmefra.

Fem av elevene bodde på hybel alene. To av disse bodde på hybel i forbindelse med at skolen de gikk på var langt fra hjemstedet. Alle disse fem uttrykte også at det var fint å bo alene. De sa at de lagde mat og at det gikk greit å holde orden på økonomien.

I forhold til økonomi hadde de ulike ordninger og lønninger litt etter hva de gjorde og hvor langt de hadde kommet i utdannelsen sin. De som fremdeles gikk på videregående fikk

stipend og lån og ellers litt penger av foreldrene. Det var ikke alle som sa hvor mye de fikk i lønn eller at de visste hvilken ordning de hadde inngått med NAV. De som var lærekandidater betalt av NAV sa de fikk 10 000 utbetalt i måneden, mens de som var i jobb betalt av nav fikk 12 000 utbetalt i måneden. En fortalte at han hadde praksisplass og fikk nå 3600 i måneden av NAV i tillegg til at de betalte husleia for hybelen hans. Lønna hans ville stige litt mer etter hvert. De som var hjemme og fikk arbeidsavklaringspenger fikk 12 000 utbetalt i måneden hvis de var over 18 år. Han som var lærling fikk 17400 brutto. De som bodde hjemme og betalte litt for å bo der, opplevde at de hadde romslig økonomi. De som bodde for seg selv gav mer uttrykk for at de måtte ha en plan for hvordan pengene skulle holde hele måneden, og at det hjalp når de var to som kunne dele på utgiftene.

De fleste elevene gav uttrykk for at de ikke hadde vansker med økonomien. En elev fortalte imidlertid at hun hadde prøvd å bo hjemmefra på egen hybel, men at det fungerte dårlig. Hun sa det slik: *”Nå bor jeg hjemme hos mamma og pappa igjen. Jeg hadde en egen leilighet, men det var så mye styr. Jeg klarte ikke å holde styr på økonomien. Det ble plutselig bare penger til regninger og ikke til mat. Nå betaler jeg litt for å bo hjemme heller”*.

5.2.9 Hva med moped, bil eller kjæreste?

I forbindelse med hvordan det har gått med elevene spurte jeg dem også om de hadde moped, bil eller kjæreste. Mens de gikk ved ”Moonlightskolen” brukte lærerne alltid en del av timene i arbeidsøktene om våren til å øve på mopedteori for de som gikk i 10. klasse og ønsket å ta mopedsertifikatet. Elevene fikk også kjøretimer på moped i skoletiden i 10. klasse sammen med andre elever på ”den store ungdomsskolen”.

Åtte av elevene hadde fått sertifikatet på bil og kjørte bil. Tre til holdt på med sertifikatet og to av disse manglet kun oppkjøringen. Noen av disse 11 hadde hatt moped og mopedsertifikat først. Åtte andre elever hadde nå moped, mens ni av elevene verken hadde moped eller bilsertifikat. Noen av elevene hadde også skaffet seg sertifikat på truck og hjullaster og den ene eleven hadde tatt sertifikater slik at han kunne kjøre alt av anleggsmaskiner. Ni av 28 hadde kjæreste nå, mens 19 ikke hadde det.

Disse tallene sier også noe om hvordan det har gått med elevene. Jeg har ikke noe sammenlikningsgrunnlag, men vil anta at disse tallene ikke skiller seg så mye fra elever som har gått ved vanlig ungdomsskole.

Vi har nå sett at fra elevenes synspunkter i etterkant, ser det ut til at de selv mener at det alternative ungdomsskoletilbudet har vært bra for dem, og at de ikke angret på at de har gått der. Jeg skal nå ta for meg en del hvor jeg drøfter litt av funnene ut fra problemstilling og teoretiske perspektiver tidligere i oppgaven.

6.0 Drøfting

Utgangspunktet for denne oppgaven var å se hvordan det har gått med elevene som har gått ved det alternative ungdomsskoletilbudet i Vennesla, hva de gjør nå og hva de opplever det alternative ungdomsskoletilbudet har betydd for dem. I denne forbindelse har jeg også beskrevet hva det alternative ungdomsskoletilbudet i Vennesla er, og hvordan undervisningen drives rent praktisk. Jeg skal nå drøfte rundt de teoretiske perspektivene sett opp mot resultatene fra intervjuene med elevene.

6.1 Tilpasset opplæring og spesialundervisning

Idealet i norsk skole i dag er at alle elevene skal være inkludert både fysisk og sosialt i vanlig skole. Elevene skal ha tilpasset opplæring som gjør at de lærer optimalt ut fra sine forutsetninger og får gode læringsresultater. Vi har sett at dersom elevene likevel ikke får tilfredsstillende utbytte av den ordinære undervisningen med tilpasset opplæring, har de krav på spesialundervisning etter Opplæringsloven § 5-1. Dette skal da være en ekstra tilpasset opplæring for den enkelte elev. Bachmann og Haug (2006) skriver at det er interessant å finne forskere (Nordahl & Overland, 1998) som mener at selv om elever får spesialundervisning, er ikke alltid denne er tilpasset elevens behov. Det kan noen ganger dessverre være slik at eleven må tilpasse seg spesialundervisningen, mer enn at denne er tilpasset eleven. Denne kritikken går helt tilbake til spesialskolene som hadde sine egne måter å jobbe på. Det er ikke alltid slik at spesialundervisning har den effekten man ønsker å oppnå. Det kan i noen tilfeller handle om organisering eller om lærerens måte å tilpasse undervisningen på. Av og til er det også slik at hensynet til læreren kommer før hensynet til elevene, slik at det ikke nødvendigvis er de beste pedagogene som blir satt til å undervise i spesialundervisning.

Alle de 28 elevene jeg intervjuet, hadde hatt spesialundervisning før de kom til det alternative ungdomsskoletilbudet. De fleste av elevene fortalte at de likevel opplevde at de ikke hadde lært så mye da de gikk ved vanlig ungdomsskole. De hadde hatt noe undervisning i vanlig klasse med de andre elevene og noe på gruppe. I klassen hadde de fleste ikke fått så mye tilrettelegging bortsett fra litt mindre lekser i et par fag. Mange av dem forklarte at det hadde vært veldig frustrerende å sitte i klassen og ikke skjønne noe. Dette var elever som hadde store problemer med lesing og skriving, noe som gjorde at det ble vanskelig å følge med i timene. De fleste av dem jeg intervjuet hadde kun fått spesialundervisning i matematikk, engelsk og norsk på grupperom, selv om de ikke hadde tilfredsstillende utbytte i mange av de

andre fagene heller. Et annet aspekt som mange av dem fortalte, var at da de hadde spesialundervisning på grupperom var de ofte kanskje sju elever sammen. Disse sju elevene fikk den samme undervisningen og de samme oppgavene å jobbe med. Det var ofte at dette heller ikke gav læringsutbytte for elevene, som regel fordi dette også var for vanskelig. Noen av elevene fortalte at de hadde mange lærere å forholde seg til og at det var vanskelig med karakterer. Selv om de hadde spesialundervisning skulle de vurderes med karakterer etter samme vurderingskriterier som de andre.

Det kan være et dilemma i ungdomsskolen at elevene som skal ha spesialundervisning skal vurderes etter de samme kriteriene og må ha karakterer på lik linje med elever som ikke har behov for spesialundervisning. Dette gjør det vanskeligere å klare å tilpasse undervisningen til den enkelte elev innenfor vanlig skole. Lærere tenker kanskje at de må gjennom pensum, siden elevene skal vurderes på lik linje med de andre. Noen elever jeg intervjuet fortalte at samme hvor mye de leste til prøver så fikk de bare karakteren 1 eller 2 uansett hvor mye de øvde. Det var ikke motiverende og virket negativt inn på selvfølelsen. Lærere jeg har snakket med som argumenterer for at det er viktig at alle får karakterer, kan si at det er viktig at hele karakterskalaen brukes og at elevene må gjennom pensum for å klare seg på videregående skole. Jeg har mange ganger spurt både meg selv, elever og andre lærere hva elevene skal med diktolkning eller likninger med to ukjente hvis de leser 40 ord i minuttet og lurte på hvor mange 100 - lapper det er i en 1000 - lapp. Dette er satt litt på spissen, men likevel sanne erfaringer.

Intervjuene med de 28 elevene som har hatt et ungdomsskoletilbud uten karakterer, tyder på at det er fullt mulig å klare seg på videregående skole, selv om man har fått spesialundervisningen tilpasset egne forutsetninger og ikke hatt karakterer. Elevene i min undersøkelse fortalte at de hadde lært nok på "Moonlightskolen" når de hadde hatt fokus på grunnleggende ferdigheter og grunnleggende allmennkunnskap. Mange av dem hadde klart seg gjennom vanlig videregående skolen uten å stryke. Noen poengterte at ikke alle karakterene var gode, men de hadde i alle fall bestått og kunne komme seg videre. Noen vil si at dersom man ikke kan "true/motivere" elevene med karakterer, så kommer ikke elevene til å jobbe i timene for da har de ikke noe mål. Ved det alternative ungdomsskoletilbudet legges det vekt på at elevene skal få mestringsfølelse og derav bli motivert til å ville yte i timene. Det legges også vekt på å synliggjøre for elevene hva de har lært og blitt bedre til, for eksempel i form av leseprøver eller ukentlige oppsummeringsprøver uten karakterer. Kanskje vil det

være enklere å gi spesialundervisning tilpasset den enkelte elev dersom man ikke trenger å ta hensyn til at de skal ha karakterer og bli vurdert etter de samme kriteriene som de andre? Elever som skal ha spesialundervisning skal ha sin egen individuelle opplæringsplan, men litt av poenget med denne forsvinner hvis lærere likevel tar mest hensyn til karakterene. Disse elevene kommer uansett inn på videregående skole på særskilte vilkår. I Utdanningsdirektoratet sin veileder for spesialundervisning utheves dette om likeverdsprinsippet: *”Likeverdig opplæring er ikke er opplæring som er lik, men en opplæring som tar hensyn til at alle elevene er ulike”*.

6.2 ”Dropouts og NAV - klienter”?

Vi så tidligere i oppgaven at et av ankepunktene mot segregerte spesialundervisningstilbud var at det på sikt kunne skape flere NAV klienter i form av uføretrygdede. Ogden (2012) henviste i sin artikkel blant annet til en Econrapport (2009) som viste at antallet unge uføretrygdede i alderen 18-29 år har økt med 41 % fra 2000-2009. Ogden skrev også at det avgjørende spørsmålet for elever som segregeres i skolen er om de klarer seg på sikt. Han mente at vi vet lite om det, men at mye tyder på at de ikke klarer seg så bra.

Min undersøkelse viser at elevene som har gått ved det alternative ungdomsskoletilbudet i Vennesla må sies å ha klart seg bra i forhold til jobb og utdanning. Kun fire av 28 elever er for tiden hjemme, to av disse ønsker og venter på jobb via NAV, en ønsket og ventet på lærlingplass, mens den siste var noe usikker på hva han ønsket akkurat nå. Bare to av elevene hadde ikke fullført (eller holdt på å fullføre) et eller annet løp på videregående skole. En av disse var for tiden hjemme, mens den andre var i full jobb ved en tilrettelagt arbeidsplass. De aller fleste, 24 av 28 elever, var altså enten i jobb eller fortsatt på skole. Dette er tilnærmet 86 % av elevene.

Man kan undre seg over hva årsaken kan være til at det har gått så bra med så mange av elevene til nå. De fleste elevene uttrykte at det hadde stor betydning for dem at de hadde lært seg gode arbeidsvaner og viktigheten av å stå opp om morgenen og ”komme seg ut i krigen”. Mange av dem mente også at det hadde hatt avgjørende betydning at de hadde fått bytte skole til ”Moonlightskolen” og alt den står for. De mente at yrkesutplassering hadde vært nyttig for dem. Noen forklarte også at de hadde gått bra med dem fordi de hadde opplevd at noen brydde seg om dem, og at det hadde ført til at de fikk bedre selvtillit og tro på seg selv. Det

kan også hende at det gode samarbeidet med videregående skole har hatt en del å bety, i alle fall i forhold til at elevene ikke dropper ut av videregående skole. Det er viktig at elevene fortsatt får oppleve mestring når de kommer på videregående og god veiledning kan føre til at de velger "riktig" studietilbud. Det er sannsynligvis også viktig at videregående skole har tilrettelagte opplegg for elevene, slik at det er mulig å få delkompetanse i stedet for fullt fagbrev. Da kan sannsynligheten for å lykkes være større. 16 av 28 av de elevene jeg intervjuet gikk på tilrettelagte tilbud, enten såkalt 8` er eller 4` er gruppe på videregående skole.

Ogden (2012) viste også til en undersøkelse som viste at jo lenger elevene er i normalskolen, jo bedre vil de klare seg senere i livet. Alternativet i undersøkelsen var at elevene falt ut av skolesystemet da de ble segregert og kom i kontakt med eldre og avvikende venner i lokalmiljøet og institusjoner. Ved "Moonlightskolen" er det også et mål at elevene som klarer det og har utbytte av det, skal være lengst mulig i vanlig klasse før de eventuelt begynner ved det alternative ungdomsskoletilbudet. Tilbudet er derfor først og fremst for 9. og 10. trinn, slik at elevene ved 8.trinn skal prøve om vanlig ungdomsskole fungerer. Flere av elevene jeg intervjuet beskrev at de begynte de å skulke og være sammen med folk de ikke burde gå sammen med da de opplevde at de kom til kort faglig eller ikke følte seg inkludert i det store klasse miljøet. De mente da at å få bytte skole hadde hatt avgjørende betydning for at det hadde gått bra med dem. Kanskje er det ikke nødvendigvis bra å holde alle elever for lenge på vanlig skole heller. I noen tilfeller kan det i stedet føre til at de "havner på skråplanet" i stedet for. Man må vurdere behovet til hver elev underveis og mye vil handle om hvor godt man klarer å følge dem opp og tilrettelegge. Kanskje kan det være riktig å gi noen elever et annet alternativ før det går galt?

Seks av elevene jeg intervjuet som var ferdig med videregående skole, var i jobb, men fikk betalt av NAV. Dette var en ordning de var fornøyde med. Det er et mål i samfunnet at flest mulig skal være i jobb, jamfør St. Meld 9. (2006-2007) og St. Meld 14. (2002-2003). Regjeringen ønsker at flest mulig skal være aktive i jobb framfor passive gjennom trygd. Det er bra både for samfunnet og elevene selv at de er i jobb, selv om de er betalt av NAV. Imidlertid undrer jeg meg litt over om de etter hvert vil gå over til å få betalt av arbeidsgiver, eller om arbeidsgiver "utnytter" systemet og får gratis arbeidskraft via NAV. I noen tilfeller vil det kanskje være slik at andre er bedre kvalifisert til jobben, og at arbeidsgiver derfor hadde valgt andre dersom de ikke fikk betalt av NAV. Men i andre tilfeller kan det hende at

disse elevene gjør en tilsvarende god jobb og gjerne kunne fått betalt av arbeidsgiver. Det er uansett slik at lønnstilskudd fra NAV som gjør at de er i aktivitet er bedre, og i tråd med regjeringens mål, enn om de ble uføretrygdede og varig passive.

Uansett fra hvem de får lønn kan man si at arbeidserfaringene de får med seg kan gjøre dem bedre kvalifiserte til å eventuelt kunne søke andre jobber i fremtiden. Det kan hende at det har hatt betydning med yrkesutplassering allerede i ungdomsskolen og videregående skole for at så mange er i jobb nå. Elevene gav i alle fall uttrykk for at det var viktig å være i jobb eller på skolen, og holdninger er viktige. Regjeringen understreker også i St. Meld. 14 (2002-2003) at jo bedre kvalifisert en arbeidstaker er, jo større er mulighetene for å komme i arbeid.

Kvalifikasjoner i forhold til arbeidslivets krav og behov bygger både på formell utdanning og på realkompetanse og erfaring. Elevene ved "Moonlightskolen" har fått med seg litt erfaring gjennom yrkesutplassering.

Det kan oppfattes som et paradoks at de som gikk hjemme får like mye utbetalt som de som er i jobb betalt av NAV. Kanskje det hadde vært mer motiverende dersom de visste at lønna økte hvis de fikk en jobb betalt av NAV? Uansett gjør det noe med mennesker å fylle dagen med noe meningsfylt, og det er viktig å enten være i jobb eller på skole. Dette handler både om det sosiale aspektet ved å treffe mennesker, men også selvbilde og selvtillit kan bli påvirket av om man har noe å gjøre eller ikke. Det er som skrevet et mål i regjeringens planer at flest mulig skal klare å være i en jobb, og St. Meld. 14. (2002-2003) beskriver at deltakelse i arbeidslivet er positivt for den enkeltes velferd og det gir mulighet for realisering av egne evner og sosial kontakt.

Et annet aspekt her, er den samfunnsøkonomiske betydningen av å være i jobb i stedet for å få uføretrygd. Fire av elevene som gikk ut fra "Moonlightskolen" var i jobber betalt av arbeidsgiver, og seks av elevene gikk enda på vanlig videregående skole med mål om fagbrev og jobb. Man kan tenke at det vil ha stor samfunnsøkonomisk betydning om noen av elevene får seg jobb i stedet for uføretrygd. Flere av elevene fortalte at de selv trodde de ville "havnet på trygd" dersom de ikke hadde fått byttet skole. Dette forklarte de blant annet med de ikke hadde lært så mye og da heller ikke klart seg godt på videregående. Andre forklarte det ved at de hadde begynt å gå med "feil venner" som kanskje hadde ført til at de hadde droppet ut. I forbindelse med emnet økonomi i dette masterstudiet drøftet jeg det alternative skoletilbudet med dosent Karl Robertsen ved institutt for økonomi i en forelesning våren 2007. Han sa;

”Klarer dere på denne skolen å redde en av disse elevene til å få vanlig jobb i stedet for å havne på trygd, har dere spart samfunnet for flere millioner”.

Vi har sett at det har gått bra med elevene som har sitt ungdomsskoletilbud ved ”Moonlightskolen” i forhold til videregående skole og jobb. De har i alle fall foreløpig ikke endt opp med uføretrygd og dermed vært med å bidra til statistikken som Ogden (2012) henviste til. Det kunne vært spennende å foreta den samme undersøkelsen igjen om fem eller 10 år for å se hva elevene gjør da.

6.3 Segregering, integrering og inkludering

Innledningsvis skrev jeg om integrering og inkludering kontra segregering. Myndighetene ønsker at alle elevene skal være integrert og inkludert i klassefelleskap i vanlig skole. Derfor la de ned spesialskolene i Norge i 1992. Vi har sett at det har blomstret opp nye alternative skoler og spesialavdelinger som myndighetene ikke har oversikt over. Man kan spørre seg hvorfor det er slik? Er det fordi mange har opplevd det samme som Vennesla kommune, at det er vanskelig å lage gode nok helhetlige tilbud for noen elever i den vanlige skolen? Er målet om å klare å inkludere alle elever på en god måte for ambisiøst? Er det faktisk slik at noen trenger et annerledes tilbud enn den vanlige skolen klarer å gi innenfor de rammene de har? Og når er man egentlig inkludert? Dette er vanskelige spørsmål å kunne gi noe entydig svar på, men elevenes egne opplevelser bør være retningsgivende. Det kan nok være store forskjeller i de ulike kommunene og skolene på hva som vil være behovet. Det vil også blant annet avhenge av kulturen på skolen og hvor dyktige lærerne er. Det kan også hende at levekårene generelt i en kommune kan ha betydning, og at behovene vil variere noe fra år til år.

Ungdomsskolen i dag har blitt veldig teoretisk og kanskje er det uansett slik at noen vil ha større utbytte av et alternativt ungdomsskoletilbud enn vanlig ungdomsskole. Men man kan nok diskutere hvor mange elever det ideelt sett gjelder, og om skolene er flinke nok til å tilrettelegge.

Vi har sett at en operasjonalisering av inkluderingsbegrepet blant annet innebærer å ta del i det sosiale livet på skolen sammen med andre. Videre innebærer det også at en er i stand til å gi et bidrag til det beste for fellesskapet og at en kan og får lov til å nyte fra det samme fellesskapet. Alle skal ha mulighet til å bli hørt og ha utbytte både faglig og sosialt (Bachmann & Haug, 2006). Dette er ikke alltid enkelt å få til å praksis. De fleste av elevene

jeg intervjuet fortalte at de hadde opplevd å være integrert på vanlig barneskole og ungdomsskole, men de var i gruppeundervisning i mange av timene og følte seg ikke inkludert i klassefelleskapet. Noen få av de elevene jeg intervjuet sa de hadde venner på den store ungdomsskolen og følte seg inkludert i klassen. De fleste elevene beskrev en noe uoversiktlig hverdag hvor de var noen timer i klassen og noen timer på grupperom. De hadde mange lærere å forholde seg til. Som vi har sett opplevde mange av dem å ha blitt mobbet. Andre beskrev at de ikke ble mobbet, men at de heller ikke hadde venner og ofte stod alene i friminuttene. Noen kunne fortelle at de opplevde medelever som høflige, men at de ikke hadde ingen ordentlige venner. Andre fortalte at de ofte var i konflikter både med medelever og lærere, og at hverdagen var fylt av anmerkninger. De fleste elevene fortalte at de ikke trivdes på den store ungdomsskolen både av faglige og sosiale grunner. Fra intervjuet med daværende skoleinspektør Føreland, har vi sett at noe av bakgrunnen for å starte opp et alternativt ungdomsskoletilbud nettopp var at skolene så det var vanskelig å gi et helhetlig godt tilbud til noen elever som både i varetok det faglige og det sosiale aspektet.

Det alternative ungdomsskoletilbudet i Vennesla er et såkalt segregert spesialundervisningstilbud. Det ligger som nevnt administrativt under Vennesla ungdomsskole, men skolebygningen i 10 minutters gangavstand unna. Skolen har fått mange spørsmål om ikke elevene blir mobbet for å gå på en annerledes skole. Elevene jeg intervjuet gav uttrykk for at de ikke ble det. Kanskje en av grunnene til at skolen har unngått dette er at bygningen ligger såpass langt fra den vanlige skolen? Flere av elevene uttrykte at de satte pris på at "Moonlightskolen" lå et lite stykke fra den store skolen. Elevene fikk skifte miljø, og de som hadde blitt mobbet på den vanlige skolen, møtte ikke lenger mobberne. Det blir heller ikke så tydelig for de andre elevene når de ikke møter på hverandre hver dag. Noen av elevene som beholdt venner fra vanlig ungdomsskole fortalte også at de andre elevene til tider kunne være misunnelige fordi de på den alternative ungdomsskolen fikk gjøre så mye "gøy". Skolebygningen ligger såpass nærme at elevene ved "Moonlightskolen" likevel benytter seg av både skolekjøkken, svømmehall, gymsal og sløydrom ved den store ungdomsskolen.

Man kan spørre seg om det gjør noe med ens identitet når man går ved et segregert skoletilbud uavhengig av eventuell mobbing. Man kan stille spørsmål ved om hva eventuell endret identitet har å si for et individ senere i livet både positivt og negativt. Vil man alltid være annerledes og trenge "spesialbehandling"? Eller kan det også være slik at man lærer at det man ikke trodde var mulig, faktisk er mulig?

Som vi har sett var det faktisk slik at alle elevene jeg intervjuet sa at de trivdes ved "Moonlightskolen", og de opplevde at de var inkludert i fellesskapet der. Noen av dem som fortalte at de ikke hadde hatt venner og hadde følt seg utenfor ved den store ungdomsskolen, hadde fått venner da de begynte ved "Moonlightskolen". Mange av foresatte som lærerne har snakket med i de årene skoletilbudet har vært, har fortalt at barnet deres for første gang har kommet hjem med en venn etter at de begynte ved "Moonlightskolen". De opplevde at de traff likesinnede som de hadde noe til felles med og som de trivdes sammen med. Elevene beskrev også at turene og andre aktiviteter, gjorde at de ble godt kjent. Alle 28 elevene jeg intervjuet fortalte at de enda hadde kontakt og var venner med en eller flere av de som de hadde gått sammen ved "Moonlightskolen". Det hadde blitt mange varige vennskap. Resultatene fra intervjuene viser at det er ikke alltid integrering fører til inkludering, og i noen tilfeller vil segregering kunne føre til inkludering i et klassefellesskap.

6.4 Evaluering og suksessfaktorer

Selv om det er jeg som tidligere lærer som har foretatt intervjuene, kan man si at elevene på en måte har gjort en evaluering av sitt eget skoletilbud. Forenklet sagt kjennetegnes evalueringer av at man forsøker å finne ut om noe virket, og hva i så fall virkningen ble. Alle elevene konkluderte med at det alternative ungdomsskoletilbudet "virket" for dem. Ingen angret på at de hadde gått der, og de la stor vekt på hvor mye det hadde betydd for dem å gå der. De kunne fortelle om både stort læringsutbytte, økt sosial kompetanse og trivsel. Flere av elevene sa at de virkelig anbefalte andre å få oppleve å gå på "Moonlightskolen". En av dem sa det slik: *"De som skal lese denne oppgaven din burde ha fått opplevd og vært på Moonlight, ikke bare lese om den. Moonlight var både en heim og en skole. Det ble en helhet å være der (...). Det er den beste ungdomsskolen som finnes"*.

Hva kan være årsakene til at elevene vurderer det alternative ungdomsskoletilbudet som et godt tilbud og noe som har betydd mye for dem? Det kan være mange faktorer som spiller inn her. Før jeg drøfter nærmere elevenes egne synspunkter på dette, vil jeg ta med litt fra bakgrunnen for hvorfor skoletilbudet ble satt i gang. Vi har sett at Kvalitetsutvalget pekte på at spesialundervisning i noen tilfeller handler om å flytte elever ut av klassen for å avlaste læreren. Elevene blir da ofte tatt hånd om av ukvalifiserte assistenter. Dette kan både handle om at læreren ikke klarer å tilpasse undervisningen nok for eleven eller at eleven viser en atferd som gjør det vanskelig for læreren å undervise. Man kan tenke seg at alternative tilbud

noen ganger blir opprettet for å avlaste læreren og klassen, dette gjelder kanskje særlig for elever som viser store atferdsvansker. Skoletilbudet i Vennesla ble opprettet for å gi elevene et bedre og mer helhetlig tilbud. Føreland fortalte at det skulle være et kvalitetstilbud.

Læreren som skulle jobbe der måtte ha videreutdanning i spesialpedagogikk og i tillegg ha personlige egenskaper som gjorde at de passet til å undervise ved et slikt tilbud. Et av målene med opplegget var at elevene skulle bli bedre rustet til å mestre hverdagen sin og den komplekse verden vi lever i. Elevene bekreftet i undersøkelsen at de hadde blitt det.

Erfaringer mange av elevene hadde med seg fra vanlig ungdomsskole var blant annet mobbing, lite trivsel, faglige vansker, kranling med medelever og lærere og anmerkninger. De opplevde en oppstykket hverdag preget av noe tid i klassen, hvor fagene var vanskelige, og noen timer på grupperom. Noen sa at de hadde trivdes på vanlig ungdomsskole, men de fleste gav uttrykk for at de ikke hadde gjort det. Det som særlig ble nevnt som annerledes og bedre for elevene ved det alternative ungdomsskoletilbudet, var at de fikk en helhetlig hverdag hvor de opplevde mestring og ble sett som enkeltpersoner. Relasjonen til lærerne nevnes som viktig. De opplevde at lærerne brydde seg om dem, og hadde tro på dem og tid til dem. At lærerne forventet noe av dem ble også beskrevet som viktig. De beskrev at de kunne merke at lærerne likte dem og at det betydde mye for dem. Flere fortalte de fikk bedre selvtillit, noe som har betydd noe for dem senere i livet.

Bachmann og Haug (2006) beskriver en undersøkelse gjort av Markussen med flere (2003) i videregående skole. Denne undersøkelsen viste også at spesialundervisning gitt som segregert tilbud kan gi gode resultater både faglig og sosialt. Det som betydde mest var at læreren delte på kontrollen i klasserommet med elevene, skapte gode dialoger og forholdt seg til elevenes nærmeste utviklingszone. Det handlet videre om lærere som gikk tett på sine elever og fulgte dem godt opp. Skolene med de beste resultatene hadde en felles pedagogisk grunnide som ble systematisk fulgt opp av alle. Dette samsvarer i stor grad med det som kom fram i min undersøkelse.

Ellers beskrev også elevene jeg intervjuet relasjoner til andre elever og selve innholdet i tilbudet som positivt. De gav uttrykk for at de trengte noe annet enn seks timer med teori på en dag. Det opplevdes godt å kunne gjøre noe praktisk og at ikke klassene var så store. Elevene satte pris på alle turene og at de kunne ha yrkespraksis. Felles måltid ble nevnt av nesten alle elevene som noe de satte særlig pris på. Kan hende man kunne tatt med noe av

dette inn i den vanlige skolen med spesialundervisning? I den vanlige skolehverdagen er det vanskelig å kunne tilrettelegge for praktisk arbeid for noen elever uten at det oppleves veldig urettferdig for de andre. Et annet problem er at elevene ofte har mange forskjellige lærere å forholde seg til. Også Bachmann og Haug (2006) presiserte at det kreves en bedre samordning mellom ordinær undervisning og spesialundervisningen. Det å klare å lage et helhetlig opplegg for elevene kan være en nøkkelfaktor for å få til god læring og trivsel for disse elevene.

Kort oppsummert synes suksessfaktorene fra elevenes synspunkt å være en praktisk, helhetlig og tilrettelagt skolehverdag med felles måltid og med muligheter for gode opplevelser sammen. Lærere som både stiller krav og bryr seg om dem og gode relasjoner til de andre elevene ble også sett på som viktig.

7.0 Avslutning

Det har vært mange debatter rundt alternative skoletilbud og segregering av elever i skolen den siste tiden. Vi har sett nærmere på begrepene segregering, integrering, inkludering, tilpasset undervisning og spesialundervisning i denne sammenheng. Jeg har i min arbeidshverdag møtt mange ulike meninger om hvordan spesialundervisning bør foregå. I en tid da inkluderingstanken står sterkt, fører det til at jeg av og til har lurt på om det er riktig å opprettholde det alternative ungdomsskoletilbudet i Vennesla. Når man er der i nåtiden, får man inntrykk av at elevene trives og har det bra der. Jeg har derfor undret meg over hvordan det har gått med dem etterpå, og hva de i etterkant tenker om at de har hatt et annerledes skoletilbud i ungdomsskoletiden.

Ut fra min undersøkelse har vi sett at det per dags dato har gått bra med elevene som har gått ved det alternative ungdomsskoletilbudet i Vennesla i forhold til skole og jobb. Det virker heller ikke som de skiller seg ut i forhold til boforhold, moped- og bilsertifikat. Vi har sett at alle de 28 elevene som ble intervjuet gav uttrykk for at de var fornøyde med at de hadde hatt et alternativt ungdomsskoletilbud. 28 av 32 er en såpass stor prosentandel av elevene at påliteligheten og den interne gyldigheten er høy. Man kan ikke trekke konklusjoner om andre alternative tilbud. Men ut fra min undersøkelse mener jeg at det vil være grunn til å undersøke hvordan det har gått med andre elever ved andre alternative tilbud. Her er det behov for mer forskning. Det er ikke sikkert det stemmer at ”mye tyder på at det ikke går så bra med dem”, som Ogden (2012) skrev. Det vil nok stemme for noen, men kanskje færre enn en hadde trodd? Det kan hende det stemmer bedre for elever som viser atferdsvansker, mer enn for elever som har generelle lærevansker. Ut fra denne undersøkelsen kan man si at det per nå ikke stemmer for elevene som har gått ved ”Moonlightskolen” i Vennesla. 24 av 28 var per nå enten i jobb eller på skole. Bare to av 28 hadde ikke fullført noen form for videregående skole og bare fire var for tiden hjemme. Dette tyder på at de fleste av elevene har utnyttet sitt potensial på en god måte.

Vi har også sett at mange av elevene som er i jobb fortsatt får betalt av NAV og jeg har satt spørsmålstegn ved om når arbeidsgiver eventuelt bør overta lønnsansvaret for noen av elevene. Uansett er den store prosentandelen i jobb eller skole med på å nå regjeringens mål om at flest mulig skal være i arbeid og aktivitet framfor trygd og passivitet. Elevene selv

fortalte at de mente "Moonlightskolen" og det den innebar, hadde hatt avgjørende betydning for at de klarte videregående skole og fikk seg jobb.

Det at så mange som 28 av 32 stilte opp for intervju, kan også være med å bekrefte at elevene har hatt positive erfaringer med skoletilbudet. Jeg hadde, som tidligere skrevet i utgangspunktet håpet på cirka 10. De fleste intervjuene foregikk ved at elevene møttes på skolen gruppevis, selv om intervjuene ble foretatt enkeltvis. Elevene gav uttrykk for at de ønsket å treffe hverandre igjen og mange av dem var fremdeles gode venner som møttes ofte. Elevene gav tydelig uttrykk for at skoletilbudet hadde betydd en stor positiv forskjell i livene deres og noen gikk så langt at de sa "*Moonlightskolen*" har vært redningen i livet for meg!". Man kan kanskje stille spørsmål ved at elevene husket skoletilbudet som så positivt. Det var vanskelig å få dem til å fortelle om det de kunne husket hadde vært negativt. Dette kan kanskje være fordi vi har en tendens til å huske det som har vært positivt, eller dersom helhetsinntrykket var positivt, betydde det ikke så mye om det hadde vært noen negative hendelser innimellom. Det kan også hende at relasjonen til meg som intervjuet dem har hatt betydning. Samtidig kan man anta at det har vært en styrke at jeg kjente elevene jeg skulle intervjuer siden det da er sannsynlig at jeg ville få svar som kanskje ikke en fremmed ville fått. Uansett viser undersøkelsen at elevene satte pris på det alternative skoletilbudet. Elevene fortalte mye som de var fornøyde med og de aller fleste fortalte at de ikke hadde trivdes eller hatt godt læringsutbytte ved vanlig ungdomsskole, selv med mye spesialundervisning. Man kan si at det har gått bra med elevene så langt. Imidlertid ville det vært interessant og nyttig å følge denne undersøkelsen om fem eller 10 år for å se om bildet har endret seg på lengre sikt.

Skoletilbudet ser ut til å ha vært positivt for elevene personlig, og vi har også vært innom den samfunnsøkonomiske betydningen det har at så mange elever er i arbeid. Det finnes ulike bakgrunner for at det settes i gang alternative tilbud. Jeg tror en av nøkkelfaktorene i vår kommune har vært at utgangspunktet var å lage et helhetlig tilbud som skulle gi elevene en bedre skolehverdag og at det ikke var for å "bli kvitt" elevene fra den vanlige skolen. Tilbudet er frivillig og elevene må søkes inn etter anbefaling fra PPT. Vi har også sett at det har hatt betydning at lokalene har vært et lite stykke unna den vanlige store ungdomsskolen. Per nå er det cirka ett år igjen til leiekontrakten går ut. Kommunen har gitt uttrykk for at de ikke ønsker å forlenge leiekontrakten, blant annet siden det bygges nye lokaler til fritidsklubben like ved

siden av den store ungdomsskolen. Det vil da bli spennende å se hvor "Moonlightskolen" havner og om tilbudet vil fungere like godt om det får nye lokaler og en ny plassering.

Konklusjonen for denne oppgaven er at det alternative ungdomsskoletilbudet i Vennesla fungerer etter hensikten som var da det ble satt i gang. Hele 28 av 32 elever stilte opp for å la seg intervju, og samtlige var enige om at de hadde trivdes og lært mye. Ingen angret på at de hadde gått ved det alternative tilbudet. Elevene beskrev at det hadde betydd mye positivt for dem videre i livet at de hadde fått bytte til en skole som var tilpasset deres behov. De gav uttrykk for at mer praktisk læring og yrkesutplassering hadde vært bra. Det hadde også avgjørende betydning at de hadde fått gode relasjoner til lærerne og at de merket at de brydde seg om dem, satte krav til dem og hadde tro på dem. Vi har sett at 24 av 28 var enten i jobb eller på videregående skole nå. Samarbeidet med videregående skole og tilrettelagte opplegg også der har hatt betydning. Mange av elevene hadde nå flyttet hjemmefra og flere hadde fått seg samboer eller kjæreste. Mange av elevene hadde også enten bil eller mopedsertifikat og kom seg selvstendig rundt der de ønsket. Undersøkelsen viser at segregering kan føre til inkludering og at det kan gå bra med elever som har hatt et alternaitvt ungdomsskoletilbud!

Kilder

- Almås, R. (1990). *Evaluering på norsk*. Universitetsforlaget AS 1990.
- Bachmann, K. og Haug, P. (2006). *Forskning om tilpasset opplæring*. Forskningsrapport nr 62. Høgskulen i Volda 2006.
- Ekeberg, T.R. og Holmberg, J. B. (2004). *Tilpasset og inkluderende opplæring i en skole for alle*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Econ – rapport (2009-117). *Hvorfor blir flere unge uføre?* i Ogden, T. (2012). Atferdsproblemer og myten om den inkluderende skolen” Artikkel i *Bedre skole Nr 4. Tidsskrift for lærere og skoleledere*.
- Jacobsen, D. I. (2010). *Hvordan gjennomføre undersøkelser? Innføring i samfunnsvitenskapelig metode*. Høyskoleforlaget 2. utgave. Kristiansand 2010.
- Jelstad J. og Holtermann S. (2012) i *Utdanning*, (2012) nr 15. De nye spesialskolene. Elevene som ikke finnes. Den ekskluderende skolen *Utdanning*, Utdanningsforbundet 2012.
- Jelstad J. og Holtermann S. (2012) i *Utdanning* (2012) nr 16. Krever åpenhet. *Utdanning*, Utdanningsforbundet 2012.
- Jelstad J. og Holtermann S. (2012) i *Utdanning* (2012) nr 17. Oslo tar flest elever ut av normalskolen. *Utdanning*, Utdanningsforbundet 2012.
- Jelstad J. og Holtermann S. (2012) i *Utdanning* (2012) nr 21. Utenforlandet. *Utdanning*. Utdanningsforbundet 2012.
- Nordahl, T. og Overland T. (1998). *Idealer og realiteter. Evaluering av spesialundervisning i Oslo kommune*. Oslo: Nova Rapport 20/98
- Ogden, T. (2012). Atferdsproblemer og myten om den inkluderende skolen. Artikkel i *Bedre skole Nr 4. Tidsskrift for lærere og skoleledere*.
- Opplæringsloven, (2013). Hentet 08.04.13 fra <http://www.lovdatabasen.no>
- Solli, K.A. (2005). *Kunnskapsstatus om spesialundervisningen i Norge*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- Strand, A.F.S (2008). *Annerledes og ensom? Undersøkelse av sosial inkludering av en elev med generelle lærevansker. En casestudie*. Masteroppgave i spesialpedagogikk ved Det utdanningsvitenskapelige fakultet, Institutt for spesialpedagogikk. Universitetet i Oslo: 2008
- St.Meld. nr 9 (2006-2007). *Arbeid, velferd og inkludering*. Hentet 24.04.13, fra <http://regjeringen.no>
- St. Meld. nr 14 (2002-2003). *Samordning av Aetat, trygdeetaten og sosialtjenesten*. Hentet

- 24.04.13, fra <http://www.regjeringen.no>
- St. Meld. nr 16 (2006-2007). ...*Og ingen stod igjen*. hentet 08.04.13, fra <http://www.regjeringen.no>
- St. Meld. nr 18 (2010-2011). *Læring og fellesskap*. hentet 10.09.11 fra <http://www.regjeringen.no>
- St. Meld. nr 30 (2003-2004). *Kultur for læring*. Hentet 08.04.13, fra <http://www.regjeringen.no>
- Sverdrup, S. (2002). *Evaluering. Faser, design og gjennomføring*. Fagbokforlaget 2002.
- Sørli, M-A. (2002). *Alternative opplæringsiltak i og utenfor. Kvaliteter, dilemmaer og effekter. Hva sier forskningen?* Innlegg på Utdannings- og forskningsdepartementets fagseminar om tilpasset opplæring for elever med atferdsvansker, 13.06.02.
- Udir, (2009). *Spesialundervisning i grunnskole og videregående opplæring. Veiledning..* Utdanningsdirektoratet: 2009. Hentet 08.04.13, fra <http://www.udir.no>

Vedlegg:

- Intervjuguide elevene
- Intervjuguide kommuneadministrasjonen
- Samtykkeerklæring
- Godkjenning fra datatilsynet/personvernregisteret.

Intervjuguide elevene

- Først snakke litt uformelt om løst og fast for å finne tilbake tonen.
- Fortelle litt om hensikten med oppgaven og intervjuet.
- Forklare hvordan intervjuet foregår. Jeg noterer litt underveis. Jeg leser gjennom det jeg har skrevet etterpå for dem. De skal få tilbud om å lese/godkjenne det jeg har skrevet når jeg har skrevet det ut i setninger.
- Forklare anonymitet og få underskrift på samtykke erklæring
-
- 1. Hva gjør du nå?
- 2. Hva gjorde du etter ungdomsskolen?
- 3. Hvordan var overgangen til VGS?
- 4. Kan du fortelle litt om dine skoleerfaringer fra før du begynte ved det alternative ungdomsskoletilbudet?
 - Trivsel
 - Forhold til lærerne
 - Forhold til elevene
 - Faglige utfordringer /mestring/læringsutbytte
- 5. Kan du så fortelle litt om dine skoleerfaringer fra det alternative ungdomsskoletilbudet?
 - Trivsel
 - Forhold til lærerne
 - Forhold til elevene
 - Faglige utfordringer /mestring /læringsutbytte
 - Hva mener du selv det alternative ungdomsskoletilbudet har betydd for deg?
- 6. Hva var særlig viktig for deg å ta med deg videre fra det alternative ungdomsskoletilbudet? (økt selvtillit, mestringfølelse, gode arbeidsvaner, arbeidserfaring, faglig utvikling, økt sosial kompetanse, konflikthåndtering el)
- 7. Hva er bosituasjonen din nå?
- 8. Hvordan tror du det hadde vært/gått om du hadde fortsatt på vanlig ungdomsskole?
- 9. Har du moped/bil/kjæreste?
- 10. Er du venner med noen av de andre herfra enda?
- 11. Noe annet du vil ta opp/fortelle før vi avslutter intervjuet?

Intervjuguide kommuneadministrasjonen

1. Hva var bakgrunnen for å starte det alternative ungdomsskoetilbudet?
2. Hva var målet da opplegget ble satt i gang?
3. Hva med det økonomiske aspektet?
4. Hva gjorde at utvidelsen skjedde så raskt?
5. Hva tenker du om opplegget sett fra kommuneadministrasjonens side nå?

Samtykkeerklæring

Jeg samtykker i å delta som intervjuperson i forbindelse med Aina Bjelland sin masteroppgave om alternativt ungdomsskoetilbud. Jeg gir tillatelse til å bruke det jeg sier i oppgaven og til å siteres anonymt i oppgaven. Jeg er klar over at jeg kan trekke meg fra å delta når som helst, og at jeg selv bestemmer hvilke spørsmål/tema jeg ønsker å gi opplysninger om.

Dato

Underskrift



Gro Kvåle
Institutt for statsvitenskap og ledelsesfag
Universitetet i Agder
Serviceboks 422
4604 KRISTIANSAND S

Vår dato: 16.11.2011

Vår ref:28355 / 3 / SSA

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

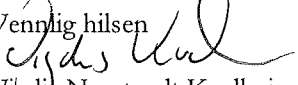
Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 06.10.2011. Meldingen gjelder prosjektet:


28355	<i>En alternativ skole til å leve med og lære av</i>
<i>Behandlingsansvarlig</i>	<i>Universitetet i Agder, ved institusjonens øverste leder</i>
<i>Daglig ansvarlig</i>	<i>Gro Kvåle</i>
<i>Student</i>	<i>Aina Bjelland</i>

Etter gjennomgang av opplysninger gitt i meldeskjemaet og øvrig dokumentasjon, finner vi at prosjektet ikke medfører meldeplikt eller konsesjonsplikt etter personopplysningslovens §§ 31 og 33.

Dersom prosjektopplegget endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for vår vurdering, skal prosjektet meldes på nytt. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, http://www.nsd.uib.no/personvern/forsk_stud/skjema.html.

Vedlagt følger vår begrunnelse for hvorfor prosjektet ikke er meldepliktig.

Vennlig hilsen

Vigdis Namtvedt Kvalheim


Sondre S. Arnesen

Kontaktperson: Sondre S. Arnesen tlf: 55 58 25 83

Vedlegg: Prosjektvurdering

Kopi: Aina Bjelland, Hestehovstien 30, 4634 KRISTIANSAND S



Viser til telefonsamtale den 15.11.2011. Personvernombudet kan ikke se at det i prosjektet behandles personopplysninger med elektroniske hjelpemidler, eller at det opprettes manuelt personregister som inneholder sensitive personopplysninger. Prosjektet vil dermed ikke omfattes av meldeplikten etter personopplysningsloven.

Personvernombudet legger til grunn at man ved transkripsjon av intervjuer eller annen overføring av data til en datamaskin, ikke registrerer opplysninger som gjør det mulig å identifisere enkeltpersoner, verken direkte eller indirekte. Alle opplysninger som behandles elektronisk i forbindelse med prosjektet må være anonyme. Med anonyme opplysninger forstås opplysninger som ikke på noe vis kan identifisere enkeltpersoner i et datamateriale, verken direkte gjennom navn eller personnummer, indirekte gjennom bakgrunnsvariabler eller gjennom navneliste/koblingsnøkkel eller krypteringsformel og kode.