

**MASTEROPPGAVE**  
**Master i yrkespedagogikk**  
**Mai 2017**

**Norske elektroelever i Tyskland - personlig vekst og motivasjon**

**En kvantativ studie av internasjonalt samarbeid mellom Askøy videregående skole og Andreas Gordon Schule for Vg2 elektroelever**



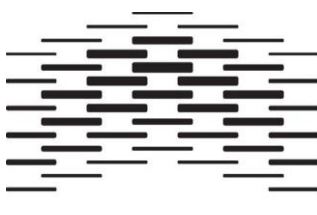
andreas-gordon-schule  
Kompetenzzentrum

ASKØY VIDEREGÅENDE SKOLE  
HORDALAND FYLKESKOMMUNE

**Thor Andreassen**

**Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier**

**Institutt for yrkesfaglærerutdanning**



**HØGSKOLEN I OSLO  
OG AKERSHUS**

## Forord.

Etter fire år med studie ved HIOA er nå min tid som student over, og kan levere denne masteroppgave i yrkespedagogikk. Det har vært utfordrende og tidkrevende med alle samlingene i Lillestrøm. Det har gått med mange timer til studie, som har gått på bekostning av både ferier og fridager. Men selv med mye arbeid og mange reiser har det vært noen spennende år. Og de årene har gitt meg en kunnskap og innsikt i yrkesfag som vil hjelpe meg i mitt videre arbeid.

Jeg har hatt mange støttespillere som har hjulpet med på denne reisen. Veiledningsgruppe som har gitt mange gode tilbakemeldinger og der jeg har funnet motivasjon når det har vært vanskelig. Og hjelpen fra Asbjørn Johannessen og bruken av SPSS var viktig for å komme videre. Hedvig Johannesen, min veileder har hele tiden gitt gode og konkrete tilbakemeldinger, og er litt av årsakene til at jeg har en ferdig master i dag. På jobben har de gitt meg støtte, både enkeltlærere men ikke minst rektor Sigrid Hiller som har vært min mentor og som har tatt seg tid til å lese og gi kommentarer i hele denne perioden. Så tusen takk til henne for den jobben. Og skolen har gitt meg de permisjoner jeg har vært avhengig av for å være på samlingene. Så vil jeg takke familien som har støttet meg hele tiden. Og da særlig min kone som har oppmuntret meg til å gjennomføre studie. Det har til tider vært mye arbeid, og etter at jeg ble avdelingsleder har arbeidsmengden økt betraktelig. Så uten den støtte hadde det vært umulig å gjennomføre masterutdannelsen. Så tusen takk til Gjertrud for hjelpen i 4 krevende år.

Thor Andreassen.



## Sammendrag.

Tysklandsklassen er en klasse med utvalgte elever som tar deler av Vg2 Elektro i Tyskland. Elevene reiser til Tyskland i begynnelsen av november. Oppholdet blir avsluttet med en tverrfaglig eksamen i mai, og elevene avslutter skoleåret på Askøy videregående skole.

Det å gjennomføre et slikt skoleår er krevende og utfordrende, elevene bor på internat i Tyskland og mye er nytt og uvant. Vi har hatt gode resultater over mange år og opplever lite fravær på elevene. Bedriftene i Norge har stor interesse for å ansette dem som lærlinger, og elever som skal videre på skole jobber raskere, og er mer plikttoppfyllende og motiverte for å lære. Jeg har vært nysgjerrig på hvorfor det er slik, og prøver med denne masteroppgaven å få noen svar.

Jeg har valgt å bruke en spørreundersøkelse der alle elevene som har vært i Tyskland er respondenter. Undersøkelsen er en strukturert utspørring med faste spørsmål og faste svaralternativer, i tillegg er det noen åpne spørsmål som skal besvares med tekst. Ved å kombinere begge metodene gir det grunnlag for mer allsidig belysning, der begge typer datamaterialer er supplerende. Til innsamling av data har jeg brukt programmet Lime Survey, som gjør det enklere å sende ut og innhente spørreskjemaene.

Problemstillingen min er: Hva er med på å gi elever på elektrofag som gjennomfører Vg2 i Tyskland, personlig vekst og utvikling?

Jeg har sett på hva som har vært avgjørende for at de valgte å reise sammen med trivsel og motivasjon. Vi vet at elevene trenger å få mestringsfølelse og at motivasjon er avgjørende for å kunne gjennomføre et slikt krevende skoleår. Dette mener jeg er med på å gi elevene personlig vekst og utvikling.

Ord som erfaring og opplevelser er sentrale, og jeg har beskrevet begrepene og brukt Hans-Georg Gadamer's og John Dewey's erfaringsbegrep. I tillegg har jeg støttet meg til elevundersøkelsen der resultatene i noen av kategoriene er sammenlignbare. Til å behandle resultatene har jeg tatt i bruk dataprogrammet SPSS til å behandle og kategorisere dataene. Resultater fra spørsmålene er presentert i tabeller med frekvens og prosent. Ved hjelp av SPSS vurderes hvilke spørsmål som kan slås sammen til en ny indeks.

Funnene i resultat og analysen viser at informasjonen som vi gir når vi er rundt på skolene og forteller om klassen har størst effekt på elevenes valg om å søke på dette tilbudet. Elevene er mer fornøyd med undervisningen i Norge enn i Tyskland og den største forskjellen finner en

ved kontakt og kommunikasjon med lærere. De trives litt bedre enn i en gjennomsnittlig norsk Vg2- klasse og det som har opprettholdt motivasjonen mest var samholdet i gruppen og det å bli mere selvstendig og måtte klare seg selv. Det har ikke kommet frem noen form for mobbing, men noen få elever sier de er blitt holdt utenfor gruppen. Alle elevene vil anbefale andre å søke seg til et slikt skoleår. I den kvalitative delen som var åpne spørsmål om tysk skolemiljø og hvilke opplevelser elevene satt igjen med, er svarene lagt inn i NVivo som er et program som hjelper å holde orden på resultatene.

Erfaringer som elevene har etter et slikt skoleår er mange, og resultatene viser at det er noe ulikt mellom elevene. På skolen opplever de en mer disiplinær klasseledelse og møter elever som er mer motivert enn det de er vant med fra Norge. Det er en annen måte å lære på og de som klarer å ta del i den læringen, får en mestringfølelse som de tar med seg videre i livet. Ansvar for læringen er mer opp til elevene, og de som tilpasser seg, har størst mulighet for å lykkes.

Det å klare seg selv og opplevelsene de får, er med på å gi dem en bedre forståelse for tysk kultur og samfunn. Ved siden av skole og dagligliv får de også en mulighet til å utforske bylivet, og friheten og fristelsene ungdommen møter der. Dette mener jeg gir enda et bidrag for utvikling og vekst til de elevene som er villige til å yte det ekstra som skal til for å lære om og tilpasse seg et samfunn med andre regler og tradisjoner.

Så er det vår jobb som er ansvarlig for klassen, å informere om dette spesielle kurset, intervju og gi tilbud til de elever som har størst mulighet for å lykkes. Elevene trenger veiledning og støtte fra dem som er ansvarlige for opplegget både med faglige og praktiske gjøremål under oppholdet i Tyskland.

## Summary.

The «Germany class» is a class of selected pupils who take part in Vg2 Electro (the 2nd year of vocational training) in Germany. The pupils go to Germany in the beginning of November. Their stay in Germany terminates with the practical-theoretical interdisciplinary exam in May and the pupils finish the school year at Askøy upper secondary school.

A school year like this proves to be demanding and challenging, the pupils live in a boarding school in Germany and a lot of things are new and unknown. We have had good results for several years and experience very little absence in the group of pupils. Norwegian companies are interested in employing them as apprentices and those who continue going to school work more quickly, more dedicatedly and are more motivated to learn. I have been curious why it is like this and will try with this Master's thesis to get some answers.

I have chosen to use a questionnaire where all the pupils who have been in Germany are respondents. The survey is a structured questionnaire with fixed questions and fixed alternatives for the answers, additionally there are a few open questions that are to be answered with a text. Combining both methods opens up for more versatile perspectives, where the different data materials enhance each other. For the collection of data I have used the program Lime Survey, which makes it easier to send out and collect the questionnaires.

My issue is the following: What contributes to giving pupils of Electro Vg2 (2nd year), who attend a vocational school in Germany personal growth and development?

I have looked into what has been important for their decision to go, their well-being and their motivation. We know that the pupils need to get a feeling of mastering and that motivation is crucial for carrying through such a demanding year. This is, in my opinion, contributing to giving the students personal growth and development.

The word «experience» in all its meanings is central, and I have described the terms and used Hans Georg Gadamer's and John Dewey's terms of experience. Additionally I have compared the results with the results of the National student survey (Elevundersøkelsen), because some of their questions are comparable to mine. To interpret the results I have used the data program SPSS to examine and categorize the data. The results from the questions are presented in tables with frequencies and per cents. Using the SPSS one can consider which questions that can be merged into a new index.

The findings in the result and analysis show that our information, when we visit the various schools and tell them about this opportunity, has the strongest influence on the pupils. The pupils are more satisfied with the teaching in Norway than in Germany, and the biggest difference you will find in the contact and communication with the teachers. The pupils feel more well than an average Norwegian Vg2 (2nd year) class, the sense of unity in the group and their independence maintain the motivation. No signs of bullying have emerged, but a few pupils say that they were excluded from the group. All the pupils recommend others to apply for such a school year. In the qualitative part, which contains open questions about German school environment and the pupils' experiences, the answers have been posted in NVivo, which is a program that helps keeping the order and structure of the answers.

After such a school year the pupils have got a lot of experiences, and the results show variety among the pupils. At school they experience more disciplinary class leadership and they meet pupils who are more motivated than they are used to in Norway. There are different learning methods, and those who are able to adapt to those methods get a feeling of mastering, which they bring with them further on in life. The teachers give more responsibility to the pupils and and if they cope with this they will be successful.

Being able to take care of themselves and learning from their various experiences, help them to a better understanding of German culture and society. Beside school and the daily life they get an additional opportunity to explore the life in the town and the freedom and temptations that young people are faced with. In my opinion this might give another contribution to human growth for the pupils who are able to learn and give the little extra that is needed to adapt to a new society with other rules and traditions.

Then it is our job, as responsible for the class, to inform about this special course, interview and select the pupils who are most likely to succeed. The pupils also need guiding and support from us, both when it comes to professional and practical issues during their stay in Germany

Forord .....	2
Sammendrag.....	4
Summary. ....	6
Figur oversikt. ....	11
Tabelloversikt.....	11
1.0. Innledning.....	13
1.1. Bakgrunn. ....	13
1.2. Personlig utgangspunkt. ....	15
1.3. Forforståelse .....	16
1.4. Avgrensing. ....	17
1.5. Mål for undersøkelsen .....	17
1.6. Tysk skole og kultur. ....	17
1.6.1. Tysk skolesystem .....	18
1.6.2. Skolestart.....	19
1.6.3. Yrkesopplæring .....	20
1.6.4. Kulturforskjeller. ....	21
1.7. Bakgrunn for problemstillingen. ....	22
1.8. Godkjenning til å drive forsknings- og utviklingsarbeid.....	22
1.9. Problemstilling. ....	23
1.10. Forskningsspørsmålene som danner utgangspunkt for undersøkelsen. ....	23
1.11. Avgrensning. ....	23
1.12. Sentrale begreper.....	23
1.13. Oversikt over oppgavens struktur.....	23
2.0. Teoretisk ramme.....	26
2.1. Innledning.....	26
2.2. Tidligere forskning .....	27
2.2.1. Tre uker praksis i Tyskland. ....	27
2.2.2. Meeting the Other and Oneself.....	27
2.3. Erfaring.....	28
2.4. Opplevelser.....	30
2.5. Kvalitetsbegrep i skolen. ....	32
2.6. SIUs rapporter .....	33
2.7. Det beste året i mitt liv. ....	34
2.8. Utdanningsdirektoratas analyse av elevundersøkelsen.....	35
2.9. Motivasjon og mestring.....	36
2.10. Dannelse. ....	40



2.10.1 Dannelsebegrepet .....	44
2.11. Valg av litteratur.....	45
2.11.1 Jean Piaget.....	45
2.11.2 Albert Bandura .....	46
2.11.3 John Dewey .....	47
3.0 Metode.....	50
3.1. Valg av metode.....	50
3.2. Pilotprosjekt.....	52
3.3. Utvalg .....	52
3.4. Anvendelse av metoden.....	52
3.4.1. Indekser .....	52
3.4.2. Variabler .....	53
3.5. Begrunnelse for valg av spørsmålene.....	53
3.6. SPSS.....	54
3.6.1. Variablene som er valgt ut.....	54
3.6.2. Korrelasjonsanalyse.....	55
3.6.3. Regresjonsanalyse. ....	55
3.7. Kvalitativ undersøkelse. ....	55
3.8. Kildekritiske vurderinger.....	56
3.8.1 Tilgjengelighet.....	56
3.8.2 Relevans. ....	56
3.8.3 Autentisitet. ....	56
3.8.4 Troverdighet. ....	56
3.8.5. Tolkingsmuligheter.....	57
3.9. Validitet.....	57
3.10. Reliabilitet .....	58
4.0. Resultater.....	59
4.1. Spørsmålgruppe C .....	59
4.2. Spørsmål gruppe D.....	59
4.3. Spørsmål gruppe E og F .....	60
4.4. Spørsmål gruppe G.....	61
4.5. Spørsmål gruppe H.....	62
4.6. Spørsmål gruppe I .....	63
4.7. Spørsmål J .....	63
4.8. Spørsmål gruppe K.....	64
4.9. Den kvalitative undersøkelsen.....	64

5.0 Analyse.....	67
5.1. Grunnlaget for å reise.....	67
5.1.1. Pris.....	68
5.1.2. Reisemål.....	68
5.1.3.Omdømme.....	69
5.1.4. Imøtekommende.....	69
5.1.5. Anbefalinger.....	70
5.1.6. Oppsummering.....	71
5.2. Trivsel.....	75
5.3. Motivasjon.....	77
5.4. Anbefaling.....	79
5.5. Mobbing.....	79
5.6. Personlig vekst.....	80
5.7. Kvalitativ undersøkelse.....	82
5.8. Personlig vekst og motivasjon.....	85
5.9. Personlig vekst og trivsel.....	86
5.10. Personlig vekst og tilfredshet.....	87
5.11. Sammenheng mellom variabler.....	88
6.0. Oppsummering og konklusjon.....	91
6.1. Veien videre.....	95
6.2. Kritisk blikk.....	95
Litteraturliste.....	97
Vedlegg 2 oversikt over variablene.....	100
Vedlegg3 komplett spørreskjema med svar.....	101
Vedlegg 4 skoleår.....	102
Vedlegg 5 Skolemiljøet.....	103
Vedlegg 6 Opplevelser.....	106
Vedlegg 7 trivsel og motivasjon.....	110

## Figur oversikt.

Figure 1 Tysk skolesystem .....	18
Figure 2 Modell for elevenes læringsmiljø .....	35
Figure 3 Modell for elevene i tyskland sitt læringsmiljø .....	36
Figure 4 Sammenheng mellom variabler .....	39
Figure 5 Oversikt over nøkkelord .....	65
Figure 6 Pris .....	68
Figure 7 Hvor viktig var ASV sin rolle ut fra årskull .....	69
Figure 8 Anbefalinger .....	70
Figure 9 Oppsummering spørsmål d .....	71
Figure 10 Trivsel i prosenter .....	76
Figure 11 Trivsel .....	76
Figure 12 Motivasjon i prosenter .....	77
Figure 13 Anbefalinger til andre .....	79
Figure 14 Personlig vekst summert .....	80
Figure 15 Personlig vekst .....	81
Figure 16 Skolemiljø .....	83
Figure 17 Opplevelser .....	84
Figure 18 Personlig vekst / motivasjon .....	85
Figure 19 Personlig vekst .....	86
Figure 20 Trivsel og personlig vekst .....	87
Figure 21 Personlig vekst og tilfredshet .....	88
Figure 22 Sammenheng mellom uavhengige variabler .....	89

## Tabelloversikt.

Tabell 1 frekvens og prosent for gruppe c .....	59
Tabell 2 frekvens og prosent for gruppe d .....	60
Tabell 3 frekvens og prosent for gruppe e .....	61
Tabell 4 frekvens og prosent for gruppe f .....	61
Tabell 5 frekvens og prosent for gruppe g .....	62
Tabell 6 frekvens og prosent for H1 .....	62
Tabell 7 frekvens og prosent for gruppe h .....	62
Tabell 8 frekvens og prosent for gruppe I .....	63
Tabell 9 frekvens og prosent for gruppe J .....	63
Tabell 10 frekvens og prosent for gruppe K .....	64
Tabell 12 Skolemiljø .....	65
Tabell 11 Opplevelser .....	65
Tabell 13 Prosenttall .....	73
Tabell 14 Koeffisienten .....	89



## 1.0. Innledning.

I dette kapittelet forklarer jeg Askøy videregående skole sin historiske tilknytning til Tyskland og den internasjonale satsingen som skolen har drevet med frem til i dag. Jeg sier litt om min egen personlige tilknytning, min forforståelse og hvilke avgrensninger jeg har foretatt. Videre gjør jeg rede for hva som er målet i oppgaven, og hvorfor jeg synes det er et viktig tema å få belyst. Oppbygning av det tyske skolesystemet og forskjeller både i skolesammenheng og kulturforskjeller er belyst. Siste del av kapittelet er viet problemstillingen og forskningsspørsmålene som er styrende gjennom hele oppgaven.

### 1.1. Bakgrunn.

Det å ha gode kunnskaper om andres lands kultur og språk er en del av den generelle del av læreplanen. Fylkeskommunene som skoleeier skal være opptatt av å drive med internasjonalt arbeid, og er en pådriver for at de videregående skolen skal ha denne type prosjekter. 11. juni 2013 vedtok fylkestinget en internasjonal strategiplan for Hordaland fylkeskommune for 2013-2016 der målene er:

*Det internasjonale arbeidet skal bidra til:*

- a) *En bærekraftig utvikling av Hordaland som en attraktiv og konkurransedyktig region.*
- b) *At ungdom får internasjonal kompetanse, erfaring og medansvar (Hordaland, 2013).*

Dette er og forankret i Kunnskapsdepartementet under Senter for internasjonalisering av utdanning (SIU) som ble fastsatt av kunnskapsdepartementet 21. november 2011. SIU er organisert som et forvaltningsorgan under KD.

*SIUs arbeid skal bidra til kvalitetsutvikling i norsk utdanning. SIU skal fremme internasjonalisering, interkulturell dialog, utviklingssamarbeid og internasjonal mobilitet på alle utdanningsnivåer og samordne innsatsen på nasjonalt nivå i samsvar med politikken på området.(SIU, 2011)*

Askøy videregående skole har lang tradisjon når det gjelder internasjonale prosjekter, og har som målsetting at alle programområder skal ta del i internasjonale arbeid, enten EU-

programmer eller selvfinansierte prosjekter. Dette grunnprinsippet har skolen jobbet for helt tilbake til den tid før Reform 94` var gjeldende. Den generelle delen av læreplanen ble videreført fra R`94 og ble i sin tid innført av Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet i september 1993 (Utdanningsdirektoratet, 2011).

Den internasjonale satsingen og kulturutvekslingen ble viktig for Askøy videregående skole allerede på slutten av 1980-årene, da de første elevturene til utlandet ble arrangert. I 1995 ble internasjonaliseringen et satsningsområde for skolen der rektor ved skolen var med i en rektordelegasjon fra Hordaland fylke for å drive lederopplæring for rektorer i Litauen. I 1999 ble Litauen-prosjektet kanalisert inn i et valgfag på skolen og varte helt frem til valgfagene ble faset ut i 2005. (Myrstad & Amoriza, 2015)

Både før denne tid og frem til i dag har internasjonalisering vært et viktig satsningsområde for skolen der elever både fra yrkesfaglinje og studiespesialiserende utdanningsprogram har vært med på utvekslingsprosjekter. At skolen den gang hadde en ledelse som så på dette som viktig for yrkesfag, tenker jeg har vært med på å gi skolen en kultur for internasjonalisering på alle avdelingene. Landene skolen har hatt kontakt med i de siste 10 årene, er i hovedsak Danmark og Tyskland, særlig Tyskland og byen Erfurt, der det har vært sendt elever hvert år. Dette har som regel vært Leonardo da Vinci- stipend som er rettet mot fag- og yrkesopplæring, som i dag er en del av EUs nye utdanningsprogram Erasmus+. Hovedmålsettingen med programmet er å gi deltakere mulighet til å bruke kunnskap, ferdigheter og kvalifikasjoner, og som gir personlig utvikling for den enkelte. (SIU, 2014). Stipendene har for våre elever som regel hatt en varighet på 3 uker, der elevene er utplassert i forskjellige bedrifter eller institusjoner. Tilbudet hos oss er for barne- og ungdomsarbeiderfaget, helsefagarbeiderfaget, teknikk og industriell produksjon og byggfag.

Etter mange år med denne type utveksling i Erfurt begynte ledelsen å se om oppholdet i Tyskland kunne strekke seg over en lengre periode. Ut fra disse diskusjonene kom en frem til at en skulle se på muligheter for å gjennomføre mesteparten av Vg2 i Tyskland. Så i 2006 ble det inngått en avtale med Hordaland fylkeskommune og byen Erfurt, som gir 9 elever på Vg2

fordelt på linjene, Data og elektronikk, Automasjon og El-energi en mulighet til et skoleår på Andreas Gordon Schule i Erfurt.

Erfurt er hovedstaden i den tyske delstaten Thüringen og er på størrelsen med Bergen. Byen er kjent som et teknologisenter og står for den meste av elektroopplæringen i Thüringen-området. Siden elever som gjennomfører elektrofag, ofte har et høyere snittkarakterene enn de andre yrkesfaglinjer, gjorde at en mente elektrofag hadde størst mulighet for å lykkes. Dette betyr at alle elever i Hordaland fylke som har tatt Vg1 elektrofag, kan søke om å ta det andre skoleåret i Tyskland. De som blir plukket ut, får da plass på Andreas Gordon Schule i Erfurt.

I MAYP 4300 som er et forprosjekt før en begynner med masteroppgaven skrev jeg om hvordan elever opplevde det å ta mesteparten av Vg2 i Tyskland. Undersøkelsen ble gjort på de elevene som da var i Tyskland, og de ga noen svar på hvordan det var å være i et annet land med møte med et ukjent språk og kultur. De har lært et språk de antagelig ikke ville lært seg uten dette året i Tyskland, og skoleåret har vært både utfordrende og lærerikt (Andreassen, 2015).

Som en fortsettelse på dette ønsker jeg å forske på om skoleåret i Tyskland har hatt noe å si for elevenes personlige utvikling. Etter et slikt opphold setter de seg muligens andre mål og forandrer sin personlige oppfatning av hvordan læring oppstår.

Noe av konklusjonen i oppgaven 4300 var at trivselen ikke nødvendigvis var noe høyere hos den enkelte elev under skolegangen i Tyskland, men at samholdet og trivsel i gruppen var høy. Det at de fungerte som en gruppe både i skolesammenheng og på fritiden ga høy trivsel i gruppen, men samtidig måtte de klare å håndtere konflikter innad i gruppen. (Andreassen, 2015) Det kan synes som om at motivasjonen for å lære var høyere enn i en vanlig klasse, men at en må se det i sammenheng med at elevene vi sender til Tyskland, er valgt ut etter å ha blitt testet og intervjuet. Elevene som ble plukket ut, har i utgangspunktet høy motivasjon allerede.

## 1.2. Personlig utgangspunkt.

Jeg har jobbet som elektrolærer ved Askøy videregående skole siden 1998. På den tiden tysklandsklassen ble planlagt, var jeg læreren som skulle ha det faglige ansvar for klassen.

Noe av det første vi måtte se på var læreplanene. Det er store forskjeller på de norske og tyske læreplanene, noe som gav oss store utfordringer, og min kollega som har ansvar for all internasjonalisering ved skolen og da også dette prosjektet, brukte mye tid på oversette de tyske læreplanene. Det var flere faktorer slik jeg ser det nå i etterkant, som er årsaken til at skolen fortsatt har tysklandsklassen. Både resultatene og at ingen har reist hjem under skolegangen i de årene vi har holdt på, hadde ingen kunnet forestille seg, den gang vi startet med klassen i 2007. At skoleeier og ledelsen ved skolen alltid har vært pådriver og hatt en interesse for klassen, har gjort vår jobb mulig. Og uten en rektor som er opptatt av at skolen driver med internasjonalisering ved skolen, hadde dette ikke vært mulig å gjennomføre. Vi to som har ansvaret for denne klassen, har funnet en samarbeidsform, som for min del har vært helt avgjørende for at dette er blitt en klasse som jeg fortsatt synes er interessant å jobbe for. Vi har hele tiden vært åpen for forandringer og vært bevisst på at dette ikke må bli personavhengig, og mener styrken vår har vært å være kritisk til vår rolle i prosjektet. Dewey fremhever viktigheten av å få kritikk på sitt arbeide.

*I følge Dewey (2000) er ikke kritikk det samme som å finne feil. Kritikk utøves ikke for å fremheve elendighet som skal reformeres. Det er refleksjon over hva som passer best og dårligst på et bestemt område til en bestemt tid, med en viss bevissthet om hvorfor det beste er best og det dårligste dårligst. Kritisk vurdering er derfor ikke den kreative fremstillingens fiende, men dens venn og allierte (Dewey, 2000:240). Gjennom kritikk og refleksjon vil kreativiteten øke. Med økende kreativitet vil teamet evne å omlære. Dewey mener skapende arbeid og kritikk hører sammen. Han går så langt som å hevde at skapende arbeid som ikke følges av kritikk, ikke blir annet enn et impulsivt utbrudd. Kritikk som ikke er et skritt mot videre skapende virksomhet, dreper impulsen og ender i det golde og sterile (Dewey, 2000:247). (Kristiansen, 2010)*

Dette tolker jeg som at kritikk kan sammenlignes med evnene til samarbeid og omstilling. Vi som har hovedansvaret for tysklandsklassen er helt avhengig av å kunne omstille oss og samarbeide for at vi skal kunne tilrettelegge for elevene på en best mulig måte.

### 1.3. Forforståelse

Elevene som søker om å ta Vg2 elektro i Tyskland, blir intervjuet og testet faglig. Vi har kontakt med kontaktlæreren til eleven, og ser på karakterer fra 1. termin, før vi bestemmer sammensetningen av gruppen. Det betyr at de elevene som får reise, trolig har en høy faglig



innsikt og de fleste har noen refleksjoner rundt det å være med i en slik klasse. Mitt inntrykk er at denne gruppen av elever vil kunne ha karakterer over gjennomsnittet dersom de hadde gjennomført Vg2 i Norge, og antagelig vil kunne klare seg videre i både lære og skole. At noen elever velger å melde seg på et slikt prosjekt, kan begrunnes med at de ønsker noe mer enn å gjennomføre et vanlig Vg2-løp, og at de ser på et slikt opphold som noe mer enn bare skole. Hva elevene tenker oppholdet kan gi i etterkant, og hva det har gitt de som har gjennomført dette for noen år siden, er noe av det jeg håper oppgaven skal gi noen svar på.

#### 1.4. Avgrensning.

Det å kartlegge internasjonalt utvekslingsprogram vil omfattes av mye mer enn det denne masteroppgaven har mulighet for, og der høyere utdanning er en stor del av de studenter som tar en utdanning i utlandet. Ser en på videregående skole på landsbasis står Hordaland fylke for en betydelig del av utplassering av elever i utlandet. Min masteroppgave er begrenset til videregående skole, og elever som tar mesteparten av Vg2 i utlandet, der opphold er på mer enn 3 måneder og gjelder for yrkesfag. Min undersøkelse har ikke mulighet verken på grunn av tid og ressurser til å innbefatte alle. Derfor er begrensningen min på klassen som tar Vg2 i Erfurt i Tyskland og som Askøy videregående skole administrerer for Hordaland fylke.

#### 1.5. Mål for undersøkelsen

Målet med masteren er å gjennomføre undersøkelser på en systematisk og troverdig måte i tråd med kvalitetskrav og etisk standard. Det finnes lite forskning på denne form for gjennomføring av Vg2 på yrkesfag i utlandet, og det er naturlig at skoleeier i fremtiden vil vurdere verdien av en slik klasse. Med signaler fra skoleeier om trangere økonomiske rammer, vil det være viktig at de som tar slike beslutninger får en mulighet til å få en mest korrekt innsikt i hva et slikt opphold betyr for både elev og samfunn. Det gjør at et av målene med oppgaven er å øke muligheten for at fremtidens elever som har gjennomført Vg1 elektro fortsatt skal kunne velge å ta mesteparten av Vg2 i Tyskland. De elevene som får et slikt skoleår er ofte ressurssterke, og det er viktig at denne delen av elevmassen som ønsker å utfordre seg selv, kan få dette tilbudet. Og en master i yrkespedagogikk vil være en styrke både i jobben som lærer og avdelingsleder.

#### 1.6. Tysk skole og kultur.

Jeg har her valgt å begrense temaet til å handle om dagens opplæringsystem i Tyskland og det som har med yrkesopplæringen frem til fagarbeider. Nå er Tyskland oppdelt i 16 stater,

der hver enkel stat kan ha sin variant. Jeg refererer til hvordan opplæringen er organisert i Tysingen, som er området våre elever tilhører under oppholdet.

Ut fra mine egne tanker, observasjoner og uformelle samtaler med både ledelse, lærere og diskusjoner med kollegaer som også er opptatt av en slik form for utveksling skal jeg se både fordeler og ulemper med det tyske opplæringssystemet, i forhold til det vi har i Norge. Det er viktig å presisere at dette er mine betraktninger ut fra det jeg har opplevd i de 9 årene denne klassen.

### 1.6.1. Tysk skolesystem

Elevene i Tyskland begynner på skolen når de er 6 år og har en felles opplæring i de fire første årene, utenom Community School som er et eget løp som fører til universitetet etter 12 års skolegang. Etter de fire årene som er felles, søker/ velger de mellom Standard School, som er den obligatoriske veien, Comprehensive School eller Grammar School. Standard School og Comprehensive School fører etter 10.klasse frem til Middel School Diploma. Grammar School fører til University Entry Diploma. Figur 3 er en oversikt som viser oppbygningen av skolesystemet i Turingen.

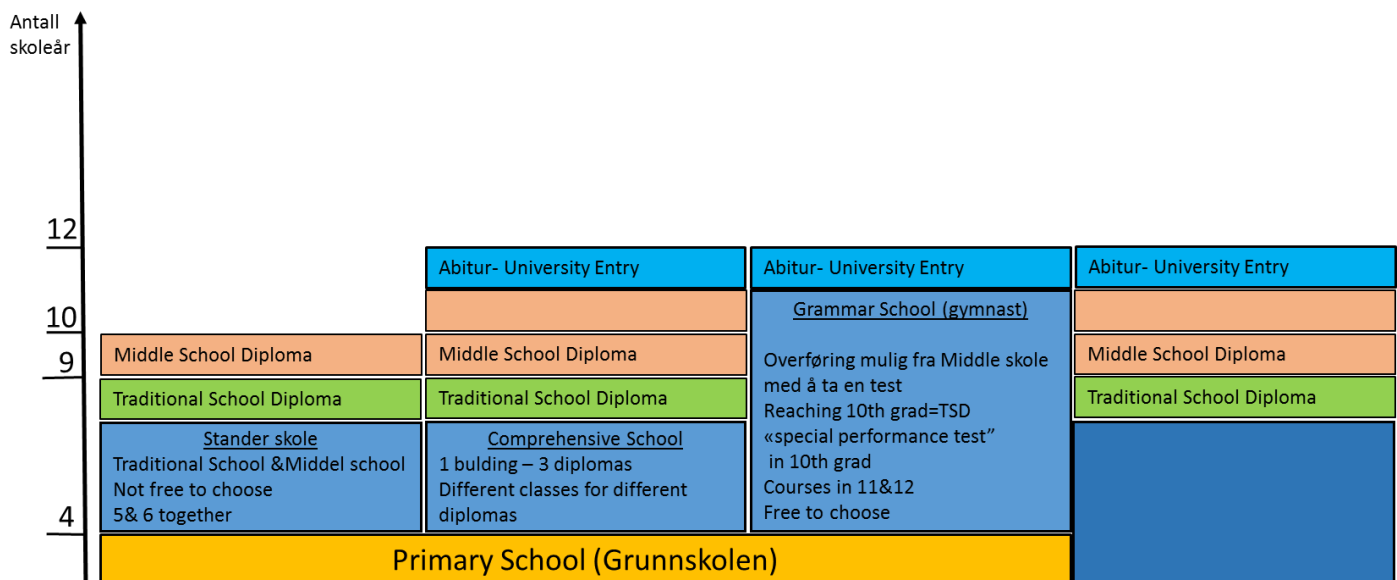


FIGURE 1 TYSK SKOLESYSTEM

er i Tyskland, som hos oss, muligheter til å ta alt opplæring i bedrift eller skole, men 70% av elevene er i dualsystemet. Her skifter de på å ha teorien på skolen og all praksisen foregår i bedriftene. Elevene får noe betalt når de er i bedriftene og læretiden er 3-3,5 år, litt etter hvilket fag det er.

For å begynne på skolen må de skaffe seg en lærekontrakt hos den bedriften som de ønsker å jobbe hos. Når kontrakten er signert, kan eleven begynne på skolen. I de årene eleven er i lære, veksler han/ hun med å gå på skole og å være i bedrift. Bedriftsoppholdene varierer i lengde, alt etter hvor i opplæringen eleven er. Etter endt skolegang går eleven opp til en fagprøve og er da blitt en fagarbeider. Eleven får alt sin praksis i bedrift og i den tiden eleven er på skole gjennomgås teorien. Av de 35 timene eleven er på skolen i teoritiden, har klassen gjennomsnitt 25 timer teori. Det er da klasser på mellom 25-30 elever. Teoritimene består av fellesfag, gymnastikk/kroppsøving og programfag. Resten av timene er klassen delt i to, og elevene har lab-timer i programfagene, der de jobber med ferdige øvelser som for det meste dreier seg om målinger. De har lite eller ingen befatning med vanlig praksis slik vi kjenner til i våre praksistimer.

#### 1.6.2. Skolestart

I Tyskland blir det avgjort allerede i 4. klassen om elevene skal begynne på en ordinær skole, en comprehensive School eller gymnas. Nå er det muligheter for å gå fra ene til det andre, ved å ta prøver og eksamen, men min oppfatning er at valgene som gir de muligheter for å begynne på yrkesfag, blir tatt tidligere for de tyske elevene enn det vi gjør i Norge. Men vi observerer og at elevene i for eksempel Vg2 i Tyskland ofte kan ha en høyere gjennomsnittsalder enn i Norge. Dette skyldes etter min mening at elevene ikke får den bedriftkontakten etter gjennomført og oppnådd Middel School Diploma, noe som fører til at de velger å gjøre andre ting før de kommer tilbake til skolen for å ta yrkesfag.

I vårt system velger de retning videre etter gjennomført 10. klasse på ungdomsskolen. Det er lite rom for at elever ikke begynner på videregående skole etter ungdomsskolen, noe som er mer fleksibelt i Tyskland enn i Norge. En ville kunne anta at elevene fra Norge er mer modne og har litt bedre grunnlag for å ta valgene sine, på grunn av at tyske elever som velger Traditional School i 4.klassen ofte er de som begynner på yrkesfag, mens norske elever velger i 10.klasse. Nå viser allikevel forskning at mange elever selv i 10 klasse, ikke vet hva de skal velge og velger feil, eller ikke kommer inn på det de har som førstevalg.

NOVA rapport 9/2011, Ungdomsskoleelever, er en rapport som handler om skolemotivasjon, mestring og resultater i ungdomsskolen. Rapporten trekker blant annet frem Støren, Helland og Grøgaard sin evaluering av Reform`94, som sier at til tross for nye reformer og tilførte ressurser er det fremdeles frafall i videregående skole og da spesielt på yrkesfag. Videre

kommer de med den konklusjon ut fra Sabine Wollscheid, at grupper med svake grunnskolekarakterer, elever med lavt utdannede foreldre, gutter, minoritetspråklige elever og yrkesfagelever med dårlige grunnferdigheter er grupper som generelt sett har høyere risiko for å ikke gjennomføre videregående skole, og at mye av prestasjonsforskjeller og frafall i videregående skole kan føres tilbake til prosesser og erfaringer i tidligere faser i livet (Norsk institutt for forskning om oppvekst, 2011)

Våre elever har rett på å gå videregående skole, og flestparten av elevene i ungdomskolen begynner på videregående skole. Men NOVA rapportens ene indikator er om eleven ønsker å slutte på skolen og heller begynne å jobbe etter ungdomsskolen. Her svarer nesten 30% av 10.klasseelevene at de kunne tenke seg å begynne å jobbe, heller enn å begynne på videregående. Nå påpeker rapporten at dette kan være et uttrykk fra elever som er lei skole, og ikke er motivert til å begynne på videregående. Men det er ingen kultur for og tilbudet er lite til den gruppen som ikke har lyst til å fortsette på skole. Elever som slutter og foretar omvalg tilhører denne gruppen (Norsk institutt for forskning om oppvekst, 2011). For å minske frafall og øke gjennomføringen i videregående skolen legger myndighetene inn mye ressurser, og skolene bruker mye tid på denne gruppen. Når en da ser at selv med mange tiltak, gir det liten eller ingen effekt på sluttertallene. Ny GIV var en betegnelse på en nasjonal dugnad initiert av Stoltenberg II-regjeringen. Satsingen besto av ulike prosjekter og tiltak for å få flere ungdommer til å fullføre og bestå videregående opplæring. Ser en på de nasjonale tallene fra 2007-2012 frem til 2009-2014, er det en liten økning i gjennomføringen fra 69,1% til 70,3 %. I Hordaland er det ingen økning.. Ut fra dette kan det virke som tiltak som settes inn ikke fungerer slik de burde (Hordaland, 2015).

### 1.6.3. Yrkesopplæring

Vårt system med 2+2 har noen fordeler i forhold til det tyske systemet. Hos oss er det mye tettere mellom teori og praksis de første årene på skolen. Tyske lærere gir uttrykk for at de har liten oversikt over hva elevene driver med i praksis og har små påvirkningsmuligheter på den. Hos oss er ulempen at etter de to årene i skole er det mange som ikke får læreplass (Hordaland, 2015 s. 24), mens i det tyske systemet har de allerede en kontrakt med en bedrift. Det gjør at det er mindre diskusjoner om gjennomføring og sluttet i Tyskland, enn det er i Norge.

Den norske organiseringen er betraktelig dyrere enn den tyske modellen. Andreas Gordon Schule, som elevene våre går på, er en skole med omtrent bare elektroklasser. Det går ca. 1800 elever på skolen fordelt på 40 klasser og med ca. 70 lærere. Sammenligner vi med vår skole som er en kombinert skole, går det ca. 550 elever og det er like mange lærere ansatt som ved AGS. I tillegg har tysk skole små utgifter på forbruk av materiell, da praksis foregår i bedriftene. Sammenligner vi med vår skole som har 12 klasser fordelt på elektro, bygg og TIP er budsjettet på materiell på ca. 300.000 kr. i året.

Det er både fordeler og ulemper med begge systemene. For våre elever i Tyskland betyr det at de får lite praksis i den tiden de er der, da våre elever ikke har noen kontrakter. Vi får våre elever utplasser i ca. 5 uker i forskjellige bedrifter og opplæringscenter, noe som er langt mindre enn vi har i Norge. Og utplasseringsplassene er ikke alltid optimale i forhold til det de skal utdanne seg til. Begrensningen og gjennomføringen av praksisen i skolen er en av forskjellene.

#### 1.6.4. Kulturforskjeller.

Hvilke forskjeller er det for elevene i den tiden de er i Tyskland? Igjen er det mine egne betraktninger og slik jeg oppfatter den tyske kultur. Her tar jeg ikke stilling til om det er fordeler eller ulemper, men at det elevene opplever er en annen kultur og dannelsesdiskurs som de tar med seg videre i livet. Jeg ser forskjeller på hvordan tysk system er, sammenlignet med det jeg er vant med i Norge. Vi har på vår skole en utfordring når det gjelder ryddighet både i klasserom, verksteder og fellesrom, og innfører felles regler for elevene. Vi har i perioder måtte stramme inn bruken av fellesrom og gi klasser ansvar for rydding. Enkelte elever har en fremtoning og språkbruk mot lærere og annet voksent personale som ikke kan tolereres. På Andreas Gordon Schule, som jeg nå har besøkt jevnlig i snart 10 år, har jeg ikke observert noe av dette.

Tysk skole er mer opptatt av detaljer. Med det mener jeg at der vi ofte bruker digitale hjelpemidler til å løse oppgaver, er de mer opptatt av hvorfor enn hvordan. Et eksempel på dette er lysberegninger; her er de opptatt av at elevene skal kunne ta slike målinger manuelt, bruke dataene og beregne lysmengde. I Norge bruker vi programmer som gjør beregningene for oss. Litt av denne dybdeteorien har vi mistet i Norge, noe som er særlig merkbart etter innføring av Kunnskapsløftet(KL06.)

En viktig del av opplevelsene til elevene foregår utenom skoletiden, og for mange er dette første gang de må klare seg uten kontroll av foreldre. De gir uttrykk for en frihetsfølelse, som ofte i begynnelsen av oppholdet kan være utfordrende for oss som har ansvaret for gjennomføringen av det.

Det er mye elevene opplever som er annerledes, og som de tar med seg videre i livet. Og som en elev fra et av de første kullene uttalte da hun ble spurt om tysklandsoppholdet:

*I løpet av dette året har jeg lært hvordan jeg skal lære. ( elev fra klassen)*

Denne eleven var en av flere som i løpet av skoleåret lærte seg hvordan bruk av notater kan være en annen måte å lære på, og for noen en bedre måte. Og når flere jobber mot samme mål, som det å gjennomføre skoleåret, er det motiverende, og elever som er motivert har lettere for å oppleve mestring.

### 1.7. Bakgrunn for problemstillingen.

Problemstillingen har jeg valgt ut fra en oppfatning om at elever som gjennomfører en slik utdanning gjør noen erfaringer som ikke bare kan være med å øke egen refleksjon og innsikt i egne valg og vurderinger, men og i forhold til et samfunnsperspektiv. Undersøkelser av denne typen kan være opplysende for måten yrkesopplæring er organisert i Tyskland. Og en kan på den måten synliggjøre behovet overfor styrende myndigheter både for behovet og gevinsten med å fortsette med denne form for opplæring.

### 1.8. Godkjenning til å drive forsknings- og utviklingsarbeid.

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

Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, ombudets kommentarer

samt personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

### 1.9. Problemstilling.

*Hva er med på å gi elever på elektrofag som gjennomfører Vg2 i Tyskland, personlig vekst og utvikling?*

### 1.10. Forskningsspørsmålene som danner utgangspunkt for undersøkelsen.

1. Motivasjon er med på å gi elevene personlig vekst.
2. Trivsel er med på å gi elevene personlig vekst.
3. Hvor tilfreds var eleven etter gjennomført skoleår i Tyskland?
4. Hvilke erfaringer har elevene etter et slikt opphold?

### 1.11. Avgrensning.

Ved å bruke en kvantitativ undersøkelse vil spørsmålene være en avgrensning på hva forskningen kan gi svar på. Svarene fra elevene skal belyse hva som er viktig for elevene og hvorfor noen elever ønsker å reise til Tyskland for å ta Vg2 elektro, hvordan de trivdes under oppholdet og om de var tilfreds med det de opplevde, og hva de mener om Tysk skole og om motivasjonen for å lære endret seg under oppholdet. Sammen med den kvalitative delen som handler om opplevelser og skolemiljø er det de begrensningene denne masteroppgaven vil ha.

### 1.12. Sentrale begreper.

I forskningsspørsmålene bruker jeg begrepet erfaring og opplevelser, to begrep som er sentralt både i teoridelen og drøftingen. Jeg ser på sammenhengen mellom opplevelse og erfaring. At elevene ser kulturforskjeller, kommer inn i et fremmed og annet læringsmiljø og bli mer selvstendig, var noe av det som var med i prosessen når spørreskjema ble laget, og når svarene er analysert og drøftet. Derfor har jeg valgt å ta med meg disse begrepene i forkant av teorikapittelet.

### 1.13. Oversikt over oppgavens struktur.

Masteroppgaven er delt i seks kapitler. Kapittel en er innrammingen av oppgaven der jeg begrunner tema og hvorfor jeg har valgt å forske på samarbeidet vi har med byen Erfurt i Tyskland. Jeg tar for meg målet for oppgaven og forskjell på tysk og norsk skole, og avslutter

med bakgrunn og problemstilling med forskningsspørsmålene som danner utgangspunktet for oppgaven.

Kapittel to er den teoretiske rammen med eksisterende forskning fra en masteroppgave som handler om en Vg2 TIP klasse som gjennomfører tre uker praksis i Tyskland, og resultatene fra Åsa Perez-Karlsson doktorgradsavhandling fra 2014 som handler om elevene sine erfaring og læring i internasjonalisering ved videregående skole. Begrepene erfaring og opplevelser er sentrale, og kvalitetsbegrepet i skolen er belyst. SIUs rapporter og analyse av elevundersøkelsen er forvaltningsdokumentene og aktuelle begreper er med. Dannelsesbegrepet er forklart og noen av Jean Piaget, Albert Bandura og John Dewey teorier er brukt.

Kapittel tre er metodekapittelet med valg av metode, og utvalget er 64 elever som frem til 2015 har gjennomført Vg2 elektro i Tyskland. Videre er det en gjennomgang av spørsmålene med en kort forklaring om programmet SPSS som er brukt i analysen av dataene. Kapittelet avsluttes med validitets og reliabilitetsbegrepene.

Kapittel fire omhandler resultatene der jeg viser svarene i tabellform med frekvens og prosent, sammen med en kommentar til målingene. Men hjelp av programmet SPSS er det gjennomført målinger som har vært med i vurderingen, når jeg har tatt bestemmelsen om det var fornuftig å slå sammen variablene til en ny indeks.

Kapittel fem er analysedelen der jeg først analyserer spørsmålene isolert fra hverandre og ser på den kvalitative delen av oppgaven. Videre har jeg brukt funnene fra analysen og sammenlignet personlig vekst opp mot trivsel, tilfredshet og motivasjon. For å få funnene frem på en god måte har jeg valgt å vise dette i diagrammer. Som en indikasjon på styrke og retning i sammenhengen mellom variablene har jeg gjennomført en korrelasjonsanalyse. Som en avslutning i analysen har jeg brukt multippel regresjonsanalyse, som gir mulighet til å sammenligne flere enn bare to variabler samtidig. Kapittelet avsluttes med drøftingen, der jeg bekrefter med hjelp av funnene forskningsspørsmålene og problemstillingen min.



Kapittel seks er litt om veien videre og der jeg ser på forskningen min med et kritisk blikk.

I dette kapitlet har jeg forklart den historiske bakgrunnen for skolen sin internasjonale satsing, og grunnlaget for opprettelsen av tysklandsklassen, og hvorfor jeg synes dette temaet er interessant å skrive om. Jeg har belyst egen bakgrunn og hvilke forforståelse jeg har med meg når jeg begynner på oppgaven. Oppgaven er avgrenset til å gjelde elever som tar Vg2 i Erfurt i Tyskland. Jeg har forklart målet med oppgaven og sett på fordeler og ulemper med hvordan det tyske skolesystem er oppbygd. Hvordan yrkesopplæringen gjennomføres er belyst og jeg har gitt eksempler på hvordan kulturforskjeller oppleves for elevene. Problemstillingen og forskningsspørsmålene med avgrensing er med, og kapitlet ble avsluttet med oppgavens struktur.

## 2.0. Teoretisk ramme.

Jeg valgt å ta med noe eksisterende forskning, den ene med tittel; *hvordan kan praksisfellesskapet i skolen forberede elever på Vg2 Teknikk og industriell produksjon til et internasjonalt prosjekt med BMW?* Som er en masteroppgave fra 2014 om tre ukers utplassering i Tyskland. I tillegg bruker jeg Åsa Perez- Karlsson sin doktorgradsavhandling; *meeting the Other and Oneself*, som og dreier seg om en tre ukers utplassering av elever i Sverige og Chile.

Elevene våre som gjennomfører skoleåret i Tyskland, opplever en annen skolekultur og bor sammen på internat. De får noen erfaring og opplevelser som gjør at det er viktige å få belyst disse begrepene. Kvalitetsbegrepet i skolen er belyst, og jeg refererer til rapporter fra Senter for internasjonalisering (SIU), og til utdanningsdirektorates analyse av elevundersøkelsen, der noen av spørsmålene kan sammenlignes. Oppfølgingen av elevene er viktig for at elevene skal klare å gjennomføre skoleåret, noe som gjør at jeg forklarer hvordan vi som har ansvaret for denne klassen jobber. Sammenhengen mellom de variablene som undersøkelsen er bygget opp med er vist i figur 4. Danning er et vesentlig begrep som jeg har valgt å ha med som en del av teorien som jeg har brukt. Dette på grunnlag av at jeg tenker danning kan være forandring eller utvikling av menneskets utvikling og vekst. Jean Piaget med sin teori om læringsbegrepet og bruken av hans to grunnleggende læringstyper og den sosialkognitive læringsteori, der Bandura self efficacy er sentral. Kapittelet avsluttes med teori fra John Dewey.

### 2.1. Innledning.

Elevene som reiser til Tyskland for å gjennomføre Vg2 elektro, får en skolegang som er forholdsvis langt fra hvordan videregående skole er i Norge. De opplever en annen kultur og må tilpasse seg det tyske levesett. Det at klassen ikke bare går på samme skole, men at de som gruppe må samarbeide utover det som skjer på skolen, gjør noe med elevene. Elevene er valgt ut etter våre kriterier og denne gruppen av elever vil ha en høyere motivasjon for å klare et slikt skoleår enn muligens en gjennomsnittselev i Norge har.

De blir forberedt med mye teori før de reiser til Tyskland, for at overgangen ikke blir så stor faglig for elevene. Uten de grepene vi tar i de månedene de er på Askøy før de reiser til

Tyskland, ville overgangen blitt vanskelig. Alle erfaringene elevene gjør seg, både før de reiser og i løpet av den tiden de er i Tyskland, vil være med på å påvirke dem som menneske. Ikke bare det de får med seg faglig, men like mye det som oppleves i det sosiale livet. Jeg er av den oppfatning, etter mange år med en slik klasse, at mye av det som foregår på fritiden har like stor påvirkningskraft som det faglige elevene får med seg. Det gjør at opplevelsene de får i hele skoleåret, både på skolen og på fritiden, gjør noe med hver enkelt av dem. Med dette som utgangspunkt, velger jeg å se mot den konstruktivistiske læringsteori. Men jeg tenker og at den kognitive læringsteorien vil kunne være en aktuell teori.

## 2.2. Tidligere forskning.

### 2.2.1. Tre uker praksis i Tyskland.

Masteroppgaven til Yngve Sunde og Runar Lofsberg fra 2014 handler om internasjonalisering der elever fra TIP Vg2 gjennomførte tre uker praksis i Tyskland (Sunde & Lofsberg, 2014). Prosjektet ble realisert via NHO (Næringslivets hovedorganisasjon) og SIU ( Senter for internasjonalt samarbeid og utdanning).

Noen av funnene var at det var et godt samhold i elevgruppen, og de støttet hverandre, og mange mente at det beste med turen var nettopp samhold i gruppen og det sosiale de fant på i fritiden. De fikk oppleve en annen kultur der gjensidig respekt og høflighet var viktig, og de viste stor empati for hverandre. Elevene ble møtt med andre regler og strukturert som var nytt for dem. Å få ansvar var noe de vokste på og som de trakk frem. Mange ga uttrykk for å komme seg vekk fra foreldrene, så de på som et skritt videre mot voksenlivet. Det sosiale elementet og måtte bruke engelsk over lengre tid var viktig for språkutviklingen, noe de ellers ikke ville fått (Sunde & Lofsberg, 2014 s. 87-88).

### 2.2.2. Meeting the Other and Oneself.

Åsa Perez-Karlsson sin doktorgradsavhandling fra 2014, "Meeting the Other and Oneself" handler om elever sin erfaring og læring med internasjonalisering i videregående skole. Dette er om elever fra Sverige og Chile som var utvekslingsstudenter i 3 uker. I et intervju med forskning.no uttaler hun følgende, ut fra resultatene etter avhandlingen:

*Elevene oppdager seg selv i møte med andre kulturer. De har våget å satse på å reise, til tross for at alt er nytt og ukjent, og opplevde at det holdt. Slik vokser elevene i selvfølelse og som person. Det er overraskende å se at læringen kommer så fort, etter bare få uker utenlands, og at den går så dypt. Elevene gjør erfaringer som påvirker deres videre studie- og yrkesvalg og hele deres verdensbilde. Funnene til Perez harmonerer bra med tidligere forskning fra høyere utdanning. Den som drar ut, drar på en dannelsesreise. (Forskning.no, 2015)*

Det aller meste oppleves som vanskelig, og akkurat her ligger også læringen. Å få forstyrret harmonien er selve «greien» med utenlandsopphold. Læringen går i flere faser. Elevene støter på problemer, finner løsninger og lærer. Så reflekterer de over egne løsninger, før de til slutt opplever endring. Da er de på et sted hvor de ikke lenger bare sier: «Dette er fremmed, dette er vanskelig.» Man endres som person, og læringen er slett ikke avgrenset til de få ukene man er utenlands, men den fortsetter (Forskning.no, 2015). Intervjuene som hun gjennomførte har mange eksempler på personlig vekst, refleksjoner, læring, selvtillit og det å mestre utfordringer og oppgaver.

### 2.3. Erfaring.

De erfaringer som elevene tilegner seg, er med på å gi elevene læring. Dette gjør at jeg velger å se på sammenhengen mellom opplevelse, erfaring og motivasjon. Min oppfatning etter mange år med elever som har gjennomført et skoleår i utlandet, er at dette er nøkkelord som er med på å øke elevenes personlige utvikling. Erfaringer dreier seg om sammenhengen mellom de erfaringene vi gjør og hvordan vi dannes som mennesker. En større innsikt i erfaringens betydning vil være en hjelpe for meg å få svar på problemstillingen. En sammenligning av Hans-Georg Gadamer som var en tysk filosof, og John Deweys erfaringsbegreper kan en finne en felles betydning for hvordan vi som menneske kan dannes. Hans-Georg Gadamer er best kjent for å ha utvidet hermeneutikken gjennom sitt verk *Sannhet og metode (Wahrheit und Methode)* i 1960.

John Dewey var en av de første som la vekt på at mennesket var aktivt i læringsprosessen. Man lærer ikke ved å bli påvirket av ytre stimulering, men ved å gjøre ting og å høste erfaringer av det en gjorde. Det er når mennesket forstår sammenhengen mellom handlingen og resultatet av den, at det lærer noe (Gunn Imsen, 2014 s. 45). Begge har skrevet mye, og erfaringsbegrepet er et stort tema, så jeg velger å begrense meg til hva Gadamer skriver om

dette begrepet i boken Sannhet og metode, og boken til John Dewey, Experience and education, som er oversatt til erfaring og oppdragelse av dansken Hans Fink. Jeg har valgt å oversette og bruke begrepene erfaring og utdanning på norsk.

Boken til Dewey tar for seg forholdet mellom 'experience' og 'education'. Dewey forsøker å svare på hvordan mennesket endres gjennom erfaring og hva denne endringen bør føre til, i Experience and education. Ser en på Deweys syn på begrepet erfaring, slik Gunn Imsen skriver i boken Lærerens verden, er erfaring et resultat av samspill mellom menneskets aktivitet og resultat av denne aktiviteten, slik de fremstår fra det fysiske materialet og de sosiale omgivelsene. Denne prosessen har ikke noen ende. For hvis målet for vekst er mer vekst er læring en kontinuerlig rekonstruksjon av erfaring.(Gunn Imsen, 2009 s. 81)

Hans-Georg Gadamer (født 11. februar 1900 i Marburg, død 13. mars 2002 i Heidelberg) var en tysk filosof innenfor den kontinentalfilosofiske tradisjonen, best kjent for å ha utvidet hermeneutikken gjennom sitt verk Sannhet og metode fra 1960. Hermeneutikk, læren om fortolkning, har blitt oppfattet som de humanistiske vitenskapenes metode. Hermeneutikkens undersøkelsesobjekt er ulike former for menneskelige uttrykk, og hensikten med undersøkelsen er å oppnå forståelse. Den tyske filosof og idéhistoriker Wilhelm Dilthey, som levde 1833 til 1911, trakk et skarpt skille mellom åndsvitenskapenes mål om å forstå og naturvitenskapenes mål om å forklare.

Fortolkning, er den mening en person finner i for eksempel en tekst, et kunstverk, et skuespill, en handling eller i et utsagn. De humanistiske vitenskaper (som idéhistorie, historie, litteraturvitenskap, musikkvitenskap og teatervitenskap) er utpregede fortolkende vitenskaper, derfor har spørsmålet om hvordan forståelse oppnås, og hva forståelse er, stått sentralt.

Gadamer forklarer erfaringsbegrepet i boken sin, der han mener at erfaringsbegrepet er et av de minst klare begrepene vi har.(Gadamer, 2010 s. 387)

*Problemet med den tradisjonelle erfaringsteorien som også inkluderer Dilthey, er i virkeligheten at den er fullstendig orientert mot vitenskapen og derfor ikke tar høyde for erfaringens indre historisitet (Gadamer, 2010 s. 387).*

Han skriver at den vanlige erfaringsteorien er for vitenskapsorientert. I Gadamers analyse av erfaringsbegrepet, mener han at erfaring ikke lenger rommer noe historisk moment. Han framhever at erfaringsteorier i vitenskapen er knyttet teleologisk til sannheten som springer ut i fra dem. I naturvitenskapelige eksperiment eller ved åndsvitenskapens historisk-kritisk metode blir erfaringer validert ved at ethvert menneske som følger de samme prosedyrene, skal komme fram til samme resultat (Egelandsdal, 2012 s. 34). En erfaring er dermed bare gyldig dersom den kan gjentas, og at de er avhengige av bekreftelser for at vi skal oppleve dem som gyldige. Dermed gir heller ikke erfaringens vesen rom for sin egen historisitet. Gadamer betrakter derfor vitenskapens forsøk på validering som en videreføring av det som erfaringen naturlig streber etter, nemlig bekreftelse.

Enhver erfaring medfører en reell endring av mennesket. Disse endringene fremstår som den viktigste årsaken til hvordan vi er og blir, og hva vi kan forstå og oppfatte. Man er derfor prisgitt de erfaringene man gjør i livet. Nye erfaringer blir gjort gjennom en interaksjonsprosess mellom individet og miljøet det befinner seg i (Egelandsdal, 2012 s. 102). Denne konklusjonen er slik jeg ser på uttrykket erfaring, og er noe jeg kan ha med meg når jeg skal begynne på metodekapittelet og datainnsamlingen i oppgaven. Det at elevene får noen opplevelser som ender i en erfaring, er med på å påvirke dem som mennesker, der miljøet de er i, også har en påvirkning

#### 2.4. Opplevelser.

Gunn Imsen skriver i boken «Lærerens verden» om kunnskap basert på erfaringer, og at ikke all kunnskap blir til ved skrivebordet, og at mye av vår kunnskap blir til gjennom praktiske gjøremål i daglige situasjoner, og at vi høster kunnskap gjennom vårt daglige gjøremål. (Gunn Imsen, 2009 s. 275)

*Hvordan det går til at slike handlinger omdannes til kunnskap og erfaringer, er en gåte som vi ikke skal begi oss inn på å finne løsningen på her. Du trækker ikke i det samme myrhullet to*

*ganger, du bråbremses ikke på glatt føre når du har opplevd hvordan det er å skrense. Vi bearbeider våre opplevelser på en slik måte at de avleires som erfaring. (Gunn Imsen, 2009 s. 276)*

Hans-Georg Gadamer sier at å bearbeide opplevelsene er en lang prosess og at her ligger menneskes egentlig væren og betydning, og ikke bare i det opprinnelig opplevd innhold som sådant. Opplevelse betegnes som uforglemmelig og uerstattelig. Han refererer til Friedrich Nietzsche som sier:

*Hos dype mennesker varer all opplevelse lenge. Med dette mener han at de ikke blir fort glemt. (Gadamer, 2010 s. 95)*

Når vi går på en konsert, får vi en opplevelse. Vi sier ikke at konserten ga oss en erfaring, men konserten ga oss en opplevelse. Men konserten har gitt oss en erfaring på hvordan musikk høres ut i konsertsal, i forhold til hvordan musikken høres ut hjemme på stereoanlegget.

Dette er sentralt i forhold til det elevene opplever i Tyskland slik jeg ser det. Nå mener Imsen at praktiske handlinger alene ikke nødvendigvis fører til erfaring og at handlingene må komme i møte med andre kunnskapsformer. Det er nok et poeng, men jeg velger å se det slik at de opplevelser våre elever får, vil føre til noen erfaringer de tar med seg inn i det voksne liv.

I løpet av oppholdet får elevene opplevelser både i skolesammenheng og på fritiden som vil være med på å berike deres liv. Min oppfatning er at de erfaringene som elevene får, er med på å gi eleven noe mer enn det en får i en klassesituasjon i Norge. Det er heller ikke mulig å få den opplevelsen eller erfaring uten å ha opplevd det selv. I den tiden elevene er på Askøy før de reiser til Tyskland, har de mange timer tysk for at de skal ha litt tyskkunnskaper når de begynner i Tyskland. I tillegg har vi de siste årene invitert noen av de tyske lærere til Norge den siste uken før avreise, for at elevene skal kjenne på det å få undervisningen på tysk. Vi er

tydelig på å forklare at det å sitte i en tysk klasse med tysk undervisning vil oppleves som vanskelig, og at noen ikke vil skjønne særlig mye. Dette er da elevene oppmerksom på, og vi lærer dem strategier for hvordan de kan få med seg mest mulig læring. Selv med my forberedelse er det noen som opplever dette annerledes når de faktisk sitter i klasserommet. Det må oppleves før de klarer å ta det innover seg.

Vi som jobber tett med klassen ser mange slike opplevelser som gjør inntrykk på elevene. Som et eksempel på en slik situasjon er der eleven må registrere seg for å få oppholdstillatelse. Dette skjer samtidig som Europa opplever enn flyktningstrøm fra Syria og som også kan merkes i bybildet i Erfurt. Her står elevene i samme kø som syriske flykninger for å få oppholdstillatelse. Min erfaring er at en slik opplevelse vil feste seg hos elevene mye mer enn det å se det på fjernsyn eller høre om det i radioen. Det at opplevelser gir erfaring, som skaper læring, og som er en læring, er det som ligger som min ramme når jeg begynner med teorikapitlet.

## 2.5. Kvalitetsbegrep i skolen.

Kvaliteten på norsk skole blir i dag målt mye gjennom ulike tester og undersøkelser, og resultatkrav og effektivitet har fått økt fokus. Ut fra en slik tanke er det viktig å få belyst hva et slikt opphold kan tilføre både yrkesopplæringen og samfunnet. Etter kritikk fra OECD om at norsk utdanningspolitikk manglet kunnskaper om elevenes og skolenes resultater, ble det bestemt at Norge skulle delta i PISA undersøkelsen. Ut fra disse resultatene ble det iverksatt satsning på etterutdanning av lærerne og forbedring av elevenes grunnleggende ferdigheter, innen lesing, regning, engelsk, naturfag og informasjonsteknologi. Det ble innført målinger av skolens resultater gjennom karakterer og nasjonale prøver og publisering av rangeringer i internasjonale sammenligninger. Gjennom økt fokus på kvalitet og målinger av kvalitet, resultatkrav og effektivitet kan det hevdes at en ny utdanningsdiskurs får fotfeste, i form av en mer markedsmodell, der kvaliteten i skolen forstås i lys av elevpresentasjoner, målt gjennom ulike tester. (Haugen & Arntzen, 2014 s. 47) Tine Arntzen Hestbek er av den oppfatning at en slik dreining, der resultatstyring anvendes til å måle kvaliteten i utdanningen, i liten grad ivaretar spørsmålene om hva utdanningens formål og innhold skal/ bør være (Haugen & Arntzen, 2014 s. 48). Den nye diskursen ivaretar i liten grad utdanning som et danningsideal, men har et innsnervet perspektiv på skolens rolle i å levere nyttig kunnskap gjennom vekt på evidensbaserte praksiser og resultatstyring.



Er norsk skole blitt for resultatstyrt, der målinger styrer hva som gir god læring, og der resultatene er svake, ensbetydende med at kvaliteten på undervisningen ikke er god nok? Våren 2016 kom SØF-rapport nr. 01/16, Skolekvalitet i videregående opplæring, utarbeidelse av skolebidragsindikatorer og mål på skolekvalitet. Det er en rangering av kvaliteten i videregående skole som gir utslag som både ansatte og skoleledere har vanskelig for å kjenne seg i gjen i. Dette er en rapport som gir mange uheldige utslag og som per i dag ikke er ferdig analysert (SØF-rapport nr. 01/16, 2016). Å bestemme kvalitet på undervisning på en slik måte, hevder Hesbek, er en form for utdanningsideologi som verken elev eller lærer er tjent med, mens opplæringsloven er tydelig på at skolen er en arena for demokratisk oppdragelse basert på grunnleggende verdier som likeverd og solidaritet, og et læringssyn som omfatter kritisk og etisk tenkning og handling.

I opplæringsloven §1-1 står det:

*Skolen og lærebedrift skal møte elevene og lærlingene med tillit, respekt og krav og gi dei utfordringer som fremjar danning og lærelyst. Alle former for diskriminering skal motarbeidast.*

Mitt inntrykk er at skolen som våre elever går på i Tyskland, har mindre fokus på den form for kvalitetskontroll som vi har i Norge. De har en annen kultur for læring som våre elever blir påvirket av i den tiden de oppholder seg i Tyskland.

## 2.6. SIUs rapporter

Skoler som har internasjonalisering som et tydelig mål og jobber for at elever skal få mulighet til denne form for opplevelser, har ofte en støtte og hjelp i fylket sin internasjonale avdeling. I tillegg finnes det muligheter for å få den informasjonen som trengs via Senter for internasjonalisering, (SIU). Å jobbe med elever som er utplassert i utlandet er ressurskrevende, og uten den informasjon og hjelp som SIU gir, vil være vanskeligere for skoler å holde på med denne form for arbeid. SIU er et nasjonalt kompetanse-og informasjonssenter som fremmer internasjonalt samarbeid gjennom hele utdanningsløpet. SIU er et statlig forvaltningsorgan under Kunnskapsdepartementet(SIU, 2016).

På SIU sine nettsider kan en finne mye informasjon om all form for internasjonalisering, både når det gjelder videregående skole og høyere utdanning. For yrkesfag er utplassering av elever med stipender fra Erasmus+ for fag-og yrkesopplæring mye brukt. Og i den forbindelse har SIU både info og eksempler på hvordan skoler kan bruke slike stipender for å få elevgrupper utplassert i utlandet.(SIU, 2014)

SIU tar frem begrunnelser for å drive med internasjonalisering for videregående skoler, og fremhever den politiske begrunnelsene om at alle skoler skal få ta del i internasjonalt relevant fagkunnskap og samtidig lære språk og kultur. De refererer til St. melding 14 og Innst.S. nr 202. I tillegg har internasjonalisering en forankring i læreplanverket. Selv om tysklandsklassen vår har en noe spesiell form, som er vanskelig å sammenligne med andre, ser jeg paralleller til det SIU sier, der de trekker frem at internasjonalisering kan bidra med kunnskap om språk og kultur, pedagogisk utvikling, læringsmotivasjon og verdier og internasjonalt medansvar.

## 2.7. Det beste året i mitt liv.

Denne rapporten er resultat fra en spørreundersøkelse, rettet mot norske elever om utenlandsopphold i Vg2 i skoleåret 2015-16. Undersøkelsen handler om elever som reiser på utveksling gjennom en utvekslingsorganisasjon og elever som drar gjennom et samarbeidsprogram forvaltet av skolen eller fylkeskommune. Rapporten tar for seg en rekke tema.(SIU, 2016)

Mye av forskning og oppmerksomhet til nå har vært rettet mot høyere utdanning. Men antall elever fra videregående skole som reiser ut, har seksdoblet seg fra 2000 og frem til 2015 (SIU, 2016 s. 9). Dette gjør at det er behov for å få kunnskap om denne elevmassen og. Jeg har valgt å sammenligne mine funn med denne rapporten, og ser på hva elevene svarte på spørsmålene som handlet om hva de mente var viktig for dem når de søkte seg til denne klassen.

## 2.8. Utdanningsdirektoratets analyse av elevundersøkelsen.

Elevundersøkelsen er obligatorisk for skolene å gjennomføre og noe av dette kapittelet bygger på en rapport som er utført av Oxford Research og NTNU samfunnsforskning. Rapporten er bestilt av Utdanningsdirektoratet og er fra perioden 2010 til 2012 (Læringslaben, 2015). Grunnen for å se på denne rapporten er at den handler mye om betydningen av læringsmiljø og faktorer som påvirker det. Dette er viktig og vil også ha betydning for det elevene i Tyskland opplever. Den kvantitative undersøkelsen min bygger en del på modellen som blir brukt i elevundersøkelsen.

I henhold til rapporten mener Wendelborg med flere at læringsmiljø kan forstås som de samlede kulturelle, rasjonelle og fysiske forholdene på skolen som har betydning for elevenes læring, helse og trivsel. Det rapporten påpeker er at det er en sammenheng mellom god klasseledelse, motivasjon og mestring. Se figur 2

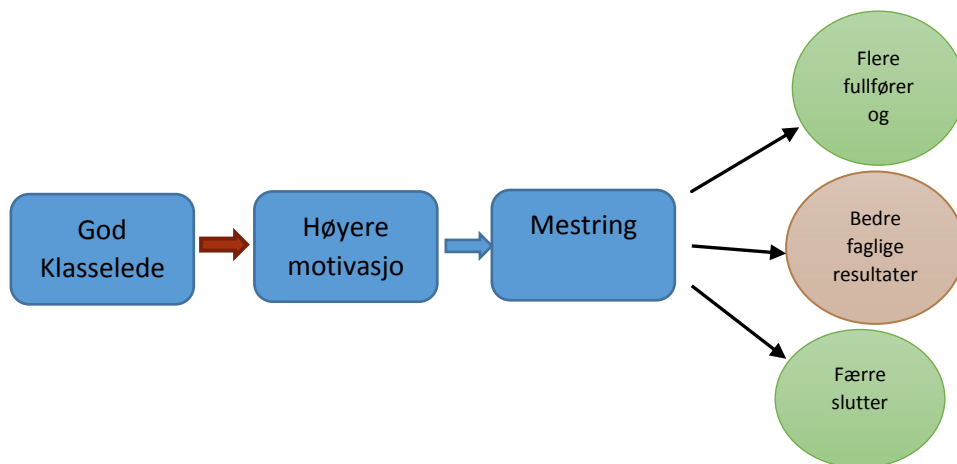


FIGURE 2 *MODELL FOR ELEVENES LÆRINGSMILJØ*

Ut fra denne modellen i rapporten har jeg lagt til de variablene som jeg tenker tysklandklassen har i tillegg. God klasseledelse vil i min forskning være basert på hva elevene oppfatter når det gjelder ledelsen både fra Norge og i Tyskland. I tillegg vil opplevelser og erfaringer i Tyskland ha betydning for elevenes personlige utvikling.

For å synliggjøre de variablene som jeg tenker er med, har jeg brukt modellen i figur 3.

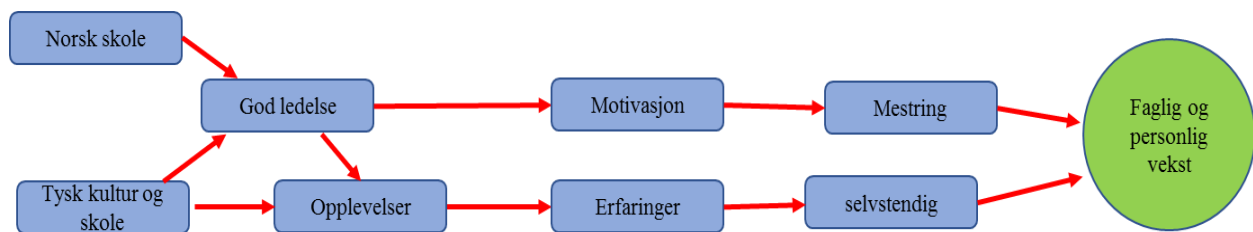


FIGURE 3 MODELL FOR ELEVENE I TYSKLAND SITT LÆRINGSMILJØ

## 2.9. Motivasjon og mestring.

Som figur 3 viser har jeg tatt utgangspunkt i at en god ledelse er med på å gi elevene høyere motivasjon, som vil øke elevens mestringsfølelse. Grunnlagsrapport «Analyse av elev og personalundersøkelsen», viser Dale/ Wærness til at et av hovedpoengene i læringsplakaten er å utvikle en skole som makter å skape og opprettholde elevens motivasjon for skolearbeidet. Terje Manger beskriver den sosial-kognitive teorien fra Albert Bandura som at læring skjer i et gjensidig samspill mellom adferd, personlige faktorer og miljø, det som kalles *resipooke determinisme*. Bandura fant ut fra sin forskning at personlige faktorer som forventning om mestring ( self-efficacy) er særlig viktig. Jo høyere forventning om mestring man har, desto bedre vil muligheten for et godt resultat være. Elever med høy forventning om mestring ser gjerne på oppgaver som utfordrende og er derfor ivrige på å løse de (Manger & Nordahl, 2012).

Videre refererer Grunnlagsrapporten til Nordahl om at motivasjon og arbeidsinnsats fremstår som en helt avgjørende faktor for elevenes læring på skolen. Utøvelse av ledelse som skal innebære læring, må derfor innebære at læreren stimulerer arbeidsinnsatsen hos elevene. Forholdet mellom motivasjon og ledelse blir derfor sentralt. Motivasjon og elevers lyst til å lære er en viktig faktor i enhver læringssammenheng. Skolens evne til å stimulere elevers faglige interesse og engasjement vil nødvendigvis være avgjørende for deres innsats og framgang i skolearbeidet, i henhold til Stornes 2012(Læringslaben, 2015 s. 12).

Klasseledelse handler om å skape gode betingelser for faglig og sosial læring i skolen. Thomas Nordahl trekker frem tre avgjørende faktorer som bidrar til læring. To av disse er

knyttet til ledelse, det er å ha et godt og støttende forhold til elevene og samtidig lede undervisningen på en strukturert og tydelig måte. Den tredje er å ha kompetanse og fagkunnskap i læreren underviser i (Nordahl, 2012 s. 17). Det vil si at læreren som skaper et inkluderende læringsmiljø, opprettholder arbeidsro, bidrar til at elevene arbeider, er gode ledere og dermed også gode lærere.

I følge Læringsplakaten skal skolen sikre at det psykososiale arbeids- og læringsmiljøet fremmer trivsel. Vi forventer at elever som trives på skolen, liker å gå på skolen og føler at de hører til der. De har venner og blir likt av medelever og lærere. Trivsel innebærer at en over tid opplever at medelever og lærere har positive holdninger og en positiv, inkluderende atferd overfor hverandre. Sosial trivsel må ikke forveksles med faglig trivsel. Mens den sosiale trivselen er knyttet til vennskap, gjensidig tillit og respekt, åpenhet, støtte, sympati og empati, er den faglige trivselen knyttet til om man trives med skolearbeidet. Derfor er den faglige trivselen mer knyttet til et begrep om indre motivasjon. I Elevundersøkelsen finner vi flere indekser som måler elevenes motivasjon, innsats, mestring og trivsel.

Skal en trekke paralleller til klassen i Tyskland med henblikk på motivasjon og ledelse, vil det være behov for en gjennomgang av måten vi jobber. Slik jeg ser det, får muligens denne klassen en tettere og annerledes oppfølging enn det en klasse i norsk skole får, og de får kanskje en bedre oppfølgingen om det som handler om mestring og motivasjon. Dette kan virke ulogisk når en tenker at elevene befinner seg i Tyskland mesteparten av tiden, og i denne tiden har vi som ledere liten påvirkningskraft. Men begrunnelse for denne påstanden er: At allerede i januar når vi er rundt på skolene til elevene på Vg1 elektro for å informere om tilbudet, er motivasjon noe vi snakker om. Vi gir beskjed at de som søker må være motivert til å kunne jobbe mer med teori og skolearbeid enn det de gjør i dag. Og dette legges det mye vekt på under intervjuet og er et viktig kriterium, sammen med fravær for utvelgelse av elevene. Dette gjør at de som blir plukket ut er motiverte elever og det en kan kalle mestringsorienterte. For mestringsorienterte elever er det grunnleggende målet med å gå på skole å tilegne seg ny kunnskap, utvikle evnene sine og føle framgang. Målet er å mestre oppgaver, løse problemer, få økt forståelse, få mer innsikt og bedre ferdigheter.

Selv om klassen består av 9 elever fra forskjellige Vg2 løp, tre fra data og elektronikk, tre fra elenergi og tre fra automasjon er de samlet i en klasse i de to månedene de er på Askøy før de reiser til Tyskland. Det gjør at det blir en liten klasse der alle har mye den samme innstilling til hva som er nødvendig for å nå målet, som er å gjennomføre Vg2 i Tyskland.

I de to månedene de er på Askøy blir mye av tiden brukt til teoretiske oppgaveløsninger der alle jobber mot samme målet og i tillegg får mange oppgaver som de må løse hjemme. Vi har samtaler med hver elev og foreldremøte der vi gjennomgår hva vi forventer at elevene skal klare. Det at samtlige elever har et felles mål gjør at vi ikke trenger å bruke ressurser på andre utfordringer som fravær, lav motivasjon og svake elever som en ofte har i en normal klasse. Elevene har en klar oppfatning om hva som skal til for å mestre skoleåret. I løpet av den tiden de er i Tyskland har vi oppfølging av elevene til sammen 6 ganger. Vi reiser til Tyskland med dem, reiser ned fire ganger i løpet av oppholdet, og er der under eksamen som er den siste uken før de reiser til Norge igjen. Under alle disse oppholdene har vi elevsamtaler, møter med skolen, internatet og en del felles møter med elever og kontaktperson. Elevsamtalene dreier seg mye om å mestre skolehverdagen med de utfordringer som ligger i både det faglige og språklig. Men det handler og mye om det som skjer på fritiden, på internatet og i helger. Her er muligens den største forskjellen i forhold til det som blir gjort i norske klasser. Vi kommer mye tettere inn på elevenes opplevelser. Det er klart at 16-17 års ungdommer har behov for å utforske en del grenser, og det må vi som ledere forholde oss til. Vi må være tydelige ledere og ha grenser for hva vi kan akseptere, noe elevene er innforstått med. Vi blir ofte overrasket over den tillit elevene viser oss når de er i Tyskland, og hvordan de kommer inn i den vanlige elevrollen når de er tilbake i Norge og har vanlig skolegang den siste måneden av skoleåret.

Bandura sitt uttrykk *human agency* som Skaalevik oversetter, til det å være agent i eget liv, er etter min oppfatning det som elevene opplever. De blir selvstendige, selvhjulpene og i stand til å ta ansvar for seg selv, og læring skjer i et gjensidig samspill mellom atferd, personlige faktorer og miljø.

*En viktig dimensjon i denne tilnærmingen er betydningen av elevenes forventning om mestring, eller self-efficacy (Bandura 1997).*

Som avslutning vil jeg igjen ta frem Løvlies beskrivelse av Dewey om at kilden til og drivkraften i erfaringen ligger i selve erfaringen og siden erfaringen drives frem av seg selv, er det ingen grunn til å bruke kunstige midler for å motivere elever til å lære. I stedet for å finne opp måter å motivere elever på, synes det bedre å vende oppmerksomheten mot de problemer som allerede finnes i enhver situasjon og la denne situasjonen selv motivere. (Løvlie, 1994 s, 160).

Figur 4 viser en sammenheng mellom de variablene som jeg har valgt, og viser hvordan trygghet, trivsel, selvstendighet, opplevelser og mestring kan være med på å gi elevene personlig vekst.

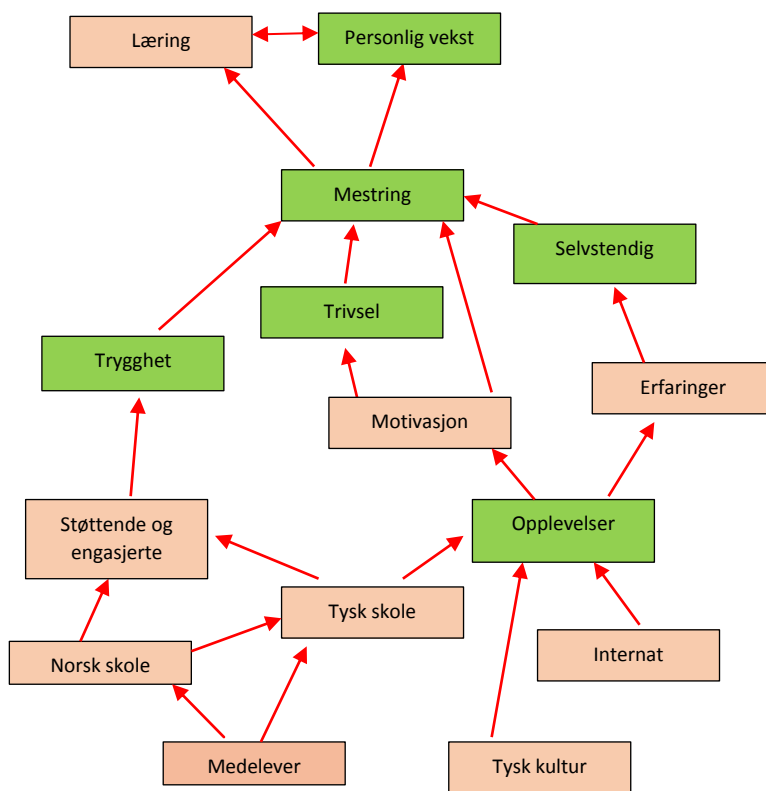


FIGURE 4 SAMMENHENG MELLOM VARIABLER.

## 2.10. Dannelse.

Jorunn H. Midtsundstad og Ilmi Willbergh, skriver i introduksjonen i boken Didaktikk, nye teoretiske perspektiver på undervisningen, at all danning er selvdanning, og danning er en aktiv virksomhet fra personens side, men at ingen kan tvinges til å utvikle seg og derfor er danning en prosess som går over tid, der undervisningen bare er en del av. Bidrag til elevens dannelse skjer mens undervisningen foregår og i de tilfellene der innholdet blir omdannet til betydning for elevene. Konsekvensene av denne forståelsen er at undervisningens resultat er uvisst, fordi læreren ikke kan vite hvorvidt undervisningen gir mening for den enkelte.

Dannelse er ut fra en slikt tenkning et resultat som ikke er målbart (Midtsundstad & Willbergh, 2010 s. 11). Om elevene som får undervisningen i Tyskland blir mer dannet, vil ikke denne oppgaven kunne gi svar på. Men at jeg vil få en egen forståelse for et begrep som favner så breitt vil være viktig når en kommer til drøftingen av resultatene. Dannelse sier vi ofte er viktig for egen utvikling og for oss som samfunnsmenneske, og for at vi skal leve et rikt og meningsfullt liv. Dannelse betegner de grunnleggende holdninger en møter verden med.

Å være dannet er å være i stand til selvstendige tenkning, evne til selvrefleksjon og innsikt i egne valg og vurderinger, møte verden med åpenhet, velvilje og dømmekraft. I dette ligger evne til å se en sak fra flere sider. Å være dannet innebærer også evne til å innta en kritisk holdning til egen kultur og tenkning, og det er et begrep som ikke kan skilles fra kultur, tradisjon og kunnskap.

Store norske leksikon definisjonen på dannelse:

*Dannelse eller danning er formingen av menneskets personlighet, oppførsel og moralsk holdning gjennom oppdragelse, miljø og utdanning.*

*(Norske, 2015)*

Denne definisjonen tolker jeg som at vår personlighet, oppførsel og holdninger kommer gjennom oppdragelse, som da ofte er i hjemmet, miljøet vi oppholder oss i og under



utdannelsen vår. Våre elever oppholder seg i en periode på over 7 måneder i en annet land, med annen kultur og opplæring noe som er med på å forme deres personlighet og vekst.

Lars Løvlie skriver i boken *Dannelsens Dilemmaer* at begrepet inneholdt i sin klassiske form to elementer:

*Selvets kraft og uttrykk og kulturens makt og påvirkning. Til denne motsetningen mellom det individuelle og det allmenne kommer et tredje, nemlig transformasjonen eller den poetiske «foredlingen» av forholdet mellom selvet og kulturen (Slagstad, Korsgaard, & Løvlie, 2011 s. 347)*

Dette tolker jeg som at i tillegg til personligheten til mennesket og kulturens makt, kommer et tredje element som er forandringen av forholdet mellom personligheten og kulturen. Når våre elever oppholder seg i en ny kultur over en tid, vil personligheten påvirkes av den kultur de oppholder seg i.

Spørsmålet om hva dannelse er har mangfoldige svaralternativer. Både Gadamer og Dewey som jeg har brukt som teoretikere, skriver mye om dannelsesbegrepet. I tillegg har jeg brukt boken *Dannelsenes forvaltninger*, en bok som er et resultat av et mangeårig samarbeid mellom Rune Slagstad, Ove Korsgaard og Lars Løvlid, og boken *Fagenes begrunnelse* med hovedvekt på skolefagenes ulike danning og nytte av Laila Aase.

Dannelse er et begrep som går langt tilbake i tid og stammer helt tilbake til middelalderen, og ble videreført i barokkens mystikk, og ble bestemt av Johann Gottfried Herder som dannelse til humanitet (Gadamer, 2010 s. 36). Det gjør at når jeg skal ta for meg dannelsesbegrepet, blir det vanskelig å ikke ta for seg begrepets utvikling frem til i dag. Å gå langt tilbake som til 1300 tallet kan virke unødvendig, men for meg har det vært en spennende reise som jeg føler vil være riktig å ha med i innledningen. Benedikteordenen hadde stor utbredelse i Europa og var på 1300-tallet en stor bidragsyter til yrkesutøvelse og opplæring. Allerede den gang var yrkesopplæringen satt inn i en større, romersk-katolsk dannelsessammenheng (Walstad, 2015 s. 36).

På 1500-tallet ville den tyske reformatoren Martin Luther (1483-1546) bygge et nytt skolesystem der han tok til orde for å opprette elementærskoler der elevene skulle lære om bibelen og historie, språk og matematikk og oppøve sang og musikk, samtidig som de skulle lære å beherske et håndverk. Elever som fortsatte skolegangen, fikk en yrkesrettet allmennutdanning som kvalifiserte til lege, lærere, prest og lignede. Luther knyttet yrkesopplæringen i manuelle yrker til elementærskolen og yrkesopplæringen i embeter og høyere stillinger til den lærde skolen (Walstad, 2015 s. 36-37). Martin Luther har for øvrig en tett tilknytning til Erfurt, da han i årene 1505 til 1511 levde som munk i Augustinerklosteret i byen.

De klassiske dannelseteorier utviklet seg først og fremst i Tyskland og fra omtrent 1750 ble ordet Bildung brukt i forbindelse med opplysningstiden, og gikk over fra et religiøst uttrykk til å bli et pedagogisk begrep. Blant humanismens pedagoger er Johann Gottfried Herder og Johann Heinrich Pestalozzi kjente navn. Begge hadde praktisk arbeid og yrkesutdanning med i sin tenkning om menneskets «Bildung» (Walstad, 2015 s. 37). Johann Herder anvendte uttrykket første gang i sin reiseskildring *Journal meiner Reise in 1769* (Slagstad et al., 2011s. 10). Både Herder og Rousseau skrev på denne tiden sentrale verker om både pedagogisk og politisk filosofi (Slagstad et al., 2011 s. 13). Begge betraktet utdanning og oppdragelse som nøkkelen til samfunnsforandring. På hver sin side gjorde de folket til en sentral kategori i deres filosofi, men på avgjørende punkter er det imidlertid markante forskjeller mellom Rousseau og Herder (Slagstad et al., 2011 s. 16).

Denne perioden var preget av store endringer i folkets plass i samfunnsstrukturen. Fra å være ansett som undersåtter, som tjener sine herrer, - iført kirkens, statens eller landeierens forkledning, endret folket seg til å få status som maktfaktor. Rousseau var først ute med å formulere det revolusjonære prinsippet om at folket var innehaver av den politiske makten (Slagstad et al., 2011 s. 16).

I henhold til Skaalevik i boken «skolen som arbeidsplass» oversetter hun Bandura sitt uttrykk human agency til det å være agent i eget liv. Det betyr blant annet å bli selvstendige, bli selvhjulpent og i stand til å ta ansvar for seg selv (Skaalevik & Skaalevik, 2012 s. 29). Dette begrepet kommer jeg tilbake til i teorikapittelet. For at folket skulle klare det, med sine manglende forutsetninger om kunnskap, var opplysning (Aufklärung) og dannelse (Bildung)

måten å løse det på. Selv om Herder og Rousseau var ulike, betraktet begge to samfunnsdannelse som en dannelsesprosess.

I Norge fikk vi seks-årig middelskole som obligatorisk forutsetning for 3-årige gymnas. Middelskolen ble fullstendig og ble avsluttet med en offentlig eksamen som markerte overgangen til gymnaset. I tillegg gav eksamen også tilgang til en rekke etater som post, telegraf og jernbane. I løpet av få år ble middelskoleeksamen nødvendig både i det offentlige som det private. Og middelskolen ble utelukkende en byskole. At denne eksamen som var forberedende til både yrkeslivet og dannet grunnlaget for gymnaset, sier noe om forskyvningen i dannelsesprogrammet. Allerede her ble ideen om enhetsskolen skapt selv om begrepet ikke ble brukt før etter 1913. Grunnen var at i loven het det at allmueskolen skulle forberede elevene til opptak til middelskolen gjennom de tre første årene. Etter det kom loven i 1896 der ikke bare de tre første, men de fem første skulle være felles for alle barn. Skoleordningen ble etter dette fem+fire+tre år (Slagstad et al., 2011 s. 155-162).

I begynnelsen på 1900-tallet begynte kritikken av innholdet i skolen, da særlig innenfor den høyere skolen. Kritikken rettet seg mot den uorganiske sammensetting av kunnskaper og ensidig appellerte til hukommelse. Resultatene av kunnskapsskolenes arbeid svarte ikke til forventningene. Slagordet i den nye reformpolitikken var: *Å lære ved å gjøre gir sikrere kunnskap enn å lære ved å huske.*

Lovene om folkeskolen ble revidert i 1936, og i 1959 kom en felles lov om folkeskolen for by og land. I 1969 ble 9-årig obligatorisk grunnskole lovfestet. Fra 1990-tallet og utover kom det flere store skolepolitiske reformer. Reform 94 ga rett til videregående opplæring for alle. Begrunnelser var at landet ikke fikk nok kompetanse ut av befolkningen og at ungdom som kom ut fra ungdomsskolen hadde få valg utenom videregående skole. Med Reform 97 fikk grunnskolen et nytt læreplanverk og skolestart ble fra 6 år. Og gjennom Kunnskapsløftet i 2006 ble blant annet læreplanene samordnet og gjennomgående for et 13 årlig utdanningsløp .

### 2.10.1 Dannelsebegrepet.

Dannelse er likt det vi kaller allmenndannelse som en kan se på som dannelse for alle.

Dannelse er i prinsippet både en mulighet, men også et krav til alle, og da ikke bare for en avgrenset samfunnsgruppe. Ifølge Korsgaard og Løvlie er det særlig tre områder som er felles for dannelsesteoretikernes teorigrunnlag:

#### *Menneskets forhold til seg selv:*

I utgangspunktet er dannelse selvdannelse, der begreper som selvbestemmelse, frihet, emansipasjon, autonomi, myndighet, fornuft og selvaktivering inngår. Dannelse forstås som å ha fri selvstendig tenkning og frihet til å treffe selvstendige moralske avgjørelser.

#### *Menneskets forhold til verden:*

Her ligger sentrale begreper som humanitet, menneskehet, menneskelighet, verden, objektivitet og allmennhet. Disse begrepene sammenfatter hva dannelsesteorien betrakter som menneskets høyeste bestemmelse og innbefatter begreper som fornuft, myndighet, frihet, autonomi og selvbestemmelse.

#### *Menneskets forhold til samfunnet:*

I det moderne dannelsesbegrepet inngår mennesket både i verdenssamfunnet og i mer avgrensede samfunn. Her brukes begreper som kulturer, folkeslag, folk, nasjoner eller stater for å beskrive samfunnet/fellesskapet (Slagstad et al., 2011 s. 11-12).

Jon Hellesnes lager et skille mellom tilpasning og danning, og der en ikke kan velge bort tilpasning til fordel for danning. Han analyserer forholdet mellom utdanning og danning og mellom begrepene tilpasning og danning. Han sier at danning er knyttet til noe man er, ikke noe man har og at danning er preget av våre holdninger, handlinger og samhandling med andre. På den måten har dannelsesbegrepet en samfunnsmessig side (Børhaug, Fenner, & Aase, 2005 s. 18).

Wolfgang Klafki knytter danning direkte til skolefagenes kunnskapsformer og tradisjoner. Han skiller mellom formale danningsteorier som legger vekt på utvikling av kritisk tenkning, estetisk sans og moralsk vurdering, mens de materiale danningstradisjonene er det å tilegne seg kulturinnholdet. Klafki understreker at det er gjensidig avhengighetsforhold mellom kulturformene og de mentale prosessene hos den enkelte. Og fagenes særegenhet og

tradisjoner er nødvendig for danningen, men det kan ikke skje uten elevens deltakelse med lærer og fag (Børhaug et al., 2005 s. 20) .

## 2.11. Valg av litteratur.

### 2.11.1 Jean Piaget

Jean Piaget er sentral i den konstruktivistiske læringsteori, selv om hans teorier og kan sees med øyner mot den kognitive siden. Teorien hans omtales i henhold til Imsen, som kognitiv konstruktivisme der han legger vekt på hva som skjer med personens mentale strukturer under læringen. Det ble, etter hans død i 1980, utgitt en samling forelesninger om følelsenes rolle i læringen. Det var særlig etter Piaget død, der det poengteres at den konstruktivistisk læringsteori kom i fokus, at mennesker gjennom læring og erkjennelse selv konstruerer sin forståelse av omverden. Det utelukker enhver form for oppfatning av læring som påfyllingsprosesser, slik Knud Illeris sier i boken sin, «læring».(Illeris, 2012 s. 54-55) Individets mentale aktiviteter er hovedfokus, og mest kjent er Piagets teorier om skjemaer og assimilasjon og akkomodasjon til disse skjemaene. En av hovedgrunnene for at jeg vil bruke Jean Piaget sin teori om læringsbegrepet, er bruken av hans to grunnleggende læringstyper.

De fleste mener vel i dag at alt vi tar inn over oss av kunnskap blir organisert i en eller annen form i hjernen vår. Piaget bruker begrepet skjemaer som da rommer endringer eller kunnskap innenfor et begrenset område. Å lære noe betyr å koble noe nytt sammen med det som allerede er der og da enten bruk av assimilasjon eller akkomodasjon. Knud Illeris forklarer forskjellen slik at ved assimilasjon opptar en noe i en allerede eksisterende struktur, og ved akkomodasjon er det den organismen som opptar, som endrer seg selv (Illeris, 2012 s. 57).

Illeris forklarer assimilasjon og akkomodasjon på en måte som jeg synes er opplysende, der han sammenligner assimilasjon med hvordan størstedelen av den kunnskap elevene tilegner seg i skoleverket, som bygger på de kunnskapene og de ferdighetene som elevene allerede har. Dette kan jeg trekke paralleller til hvordan vi gjennomfører teoriundervisningen med tysklandselevne før elevene reiser ned. De har i denne fasen mye faktaundervisning om elektroteknikk, der målet er at alle må opp på et nivå, som gjør at de faglige utfordringer de møter, skal være oppnåelig og at forberedelsene skal være mest mulig optimal. (Illeris, 2012 s. 60-61)

Læring gjennom akkumulasjon er mer energikrevende, og det er vanskeligere å foreta en omstrukturering og rekonstruksjon, enn det er å føye et nytt element til et eksisterende skjema. Det gjør at vi har en tendens til å unngå dette hvis vi ikke har noen interesse for denne kunnskapen. Det kan forklares ved at når en har holdt på med et problem over tid, og når man finner en løsning, blir det en opplevelse eller erfaring som gjør inntrykk og setter seg fast. Eleven forstår med ett hvordan noe henger sammen. (Illeris, 2012 s. 64-65) De fleste elevene som reiser til Tyskland, kan minimal med tysk og selv med to måneder med intensiv tyskundervisning før de reiser, er det de får med seg i klasserommet i Tyskland til å begynne med minimalt. Dette opplever de i noen måneder, men ut på nyåret får de ofte en forståelse for språket og noen klarer å kommunisere på tysk. Dette gjelder ikke alle, og noen kommer ikke så langt at de klarer å snakke tysk flytende, mens andre snakker godt tysk og alle tar nivå 1 i tysk når de er kommet hjem. Her kan en se at der eleven jobber både i skolesammenheng, og på fritiden med språket, der kommer den overgangen fortere, og det er en klar sammenheng mellom de som er interessert i å lære språket, og de som ikke har like stor interesse for å lære språket. De ønsker heller å snakke engelsk, der de har mulighet for det. De velger en enklere løsning der det allerede er eksisterende kunnskap.

### 2.11.2 Albert Bandura

Den amerikanske psykologen Albert Bandura brøt med den behavioristiske teorien og utviklet en teori som omfatter mentale forestillinger, forventninger og følelser hos personer. Læring skjer i et sosialt samspill med andre mennesker og Bandura brukte betegnelsen sosialkognitiv læringsteori fordi han mente at de kognitive prosessene spiller en stor rolle i slik lærling. Bandura uttrykte det slik at hva folk tenker, tror og føler, påvirker hva de gjør. (Imsen, 5.utgave 2014). Individet reagerer ikke automatisk på stimuli, men tolker og vurderer – og ser etter sammenhenger i tilværelsen.

Bandura sitt uttrykk *human agency* oversetter Skaalevik i boken «skolen som arbeidsplass», til det å være agent i eget liv. Det betyr å bli selvstendige, bli selvhjulpnet og i stand til å ta ansvar for seg selv. Det betyr også at mennesket kan handle eller lære å handle målrettet, sette seg mål, vurdere hva som skal til for å nå målet, planlegge, velge måte for å nå målet, vurdere resultatet og eventuelt endre strategi. Det å få elevene til å være agent i eget liv, ser jeg som en av de viktigste målsetninger for opplæring i skolen. Videre sier Skaalevik at sosialkognitiv

læringsteori legger stor vekt på forventninger om mestring. I følge denne teorien vektlegges mye det at vi har en tendens til å velge oppgaver som vi mestrer og prøver å unngå oppgaver som vi mener vi ikke mestrer. Har vi lav forventning om mestring, vil dette kunne føre til lavere trivsel, usikkerhet og utrygghet. Forventningene om mestring kaller Bandura for *self-efficacy*, som en finner i mange bøker oversatt som mestringsforventning. (Skaalevik & Skaalevik, 2012 s. 29)

### 2.11.3 John Dewey.

Harald Thuen og Sveinung Vaage har gitt ut boken *Oppdragelse til det moderne*, der Lars Løvlie i kapittelet *erfaring som handling* tar opp pedagogiske tema, med bakgrunn i Dewey teori (Løvlie, 1994 s. 147-177). Med fare for å komme utenfor begrepene i problemstillingen min, tenker jeg allikevel det vil være oppklarende og interessant å få et lite innblikk i Dewey teoretiske landskap. Løvlie mener at det er et overordnet begrepet, *kontinuitet*, i Deweys tenkning som gir konteksten for alle elementene i hans filosofi. Løvlie har da som han sier:

*Vi kan skaffe oss inngang til Deweys teoretiske univers gjennom de tre grunnbegrepene, relasjoner, situasjon og undersøkelse. Jeg tolker dem i lys av den hermeneutiske og dialektiske tematikk i Deweys forfatterskap, og åpner derfor for et kommunikasjonsteoretisk perspektiv. (Løvlie, 1994 s. 149)*

Kontinuitet er i denne sammenheng brukt som ideen om at alle ting henger sammen. Intelligens eller fornuft er, i Deweys egen formulering, en gjenskaping av det gamle gjennom forening med det nye. Videre skriver Løvlie at Dewey var futuristisk i den forstand at han så oppdragelse som å lære det gamle i lys av det nye. Dewey så kunnskap ikke som innhold, men som handling.

For Dewey biter erfaringen på et vis seg selv i halen, på den måten at begynnelsen og slutten på erfaringen danner en syntese eller helhet og målet for vekst er mer vekst. Vi får ikke kunnskap, men vi gjør en erfaring ved å etablere en ny kognitiv og følelsesmessig balanse der den tidligere er blitt forrykket. Meningen ligger i bruken, der vi bruker antagelser, slutninger og observasjoner, kort sagt, undersøkelsesmetoder, for eksistensielt å bestemme objektet. Dewey hevder at personer, erfaringer og handlinger ikke kan beskrives som isolerte og

avskilte størrelser eller ting, men må oppfattes som relasjoner, og måten vi ser tingene på bestemmer ofte den måten vi reagerer på. Her mente han at problemorientering og prosjektarbeid ligger nærmere opp mot den måten kunnskap og ferdigheter utvikler seg og at kunnskap ikke kan sees som innhold, men som handling. Løvlie oppsummerer dette at erfaring er situasjonsbestemt, og at handlingen er det forløp som syntetiserer eller setter sammen vår verden. (Løvlie, 1994 s. 147)

Begrepet situasjon er viktig i Deweys teori, fordi det utdyper hans antidualistiske syn og samtidig er et argument for læring som kontekstbundet eller situert. Situasjoner er konkrete sammenhenger som vi stiger inn og ut av. Vi kan like dem eller avsky dem, søke dem eller frykte dem, men vi er i dem og nye venter på oss. Og de kommer aldri tilbake i sin opprinnelige form eller kvalitet. (Løvlie, 1994 s. 159)

I henhold til Løvlie mener Dewey at kilden til og drivkraften i erfaringen ligger i selve erfaringen og siden erfaringen drives frem av seg selv, er det ingen grunn til å bruke kunstige midler for å motivere elever til å lære. Istedenfor å finne opp måter å motivere elever på, synes det bedre å vende oppmerksomheten mot de problemer som allerede finnes i enhver situasjon og la denne situasjonen selv motivere. (Løvlie, 1994 s. 160)

Når Dewey snakker om erfaring og situasjoner som kvalitative, identifiserer og beskriver han sansninger og følelser som relasjoner mellom individ og omgivelse. Følelser av håp, frykt eller sinne danner kvalitative ingredienser i situasjoner, og i vår bevegelse henimot tilfredsstillelse eller skuffelse. Følelser er således ikke irrasjonelle, men kontrollert av situasjonen og bygd inn i forsøket på å identifisere problemer og løse dem (Løvlie, 1994 s. 161).

Løvlie kommer innpå Deweys oppfatning av interessens plass i oppdragelsen og at i henhold til Deweys teori finnes ikke interessen enten i eleven eller i stoffet, men mellom de to. Her sammenligner han dette med den spenningen som finnes i forholdet mellom en engasjert leser og boken. Når en impuls eller et motiv er tilstrekkelig sterkt, kan vi snakke om interesse.



Dewey ser bevissthet som bevegelse, aktivitet eller streben mot et mål. Interesse ser han på samme måte, som bevegelse og utvikling.(Løvlie, 1994 s. 163)

*Det er ikke nok å gripe oppmerksomheten, den må holdes. Det er ikke tilstrekkelig å vekke energi, det forløpet energien tar, de resultatene den utvirker er det som teller.(Løvlie, 1994 s. 163)*

Undersøkelse forklarer Løvlie i form av en undersøkelse-logikk som består av 5 faser.

1. Et følt problem, uoverensstemmelse eller konflikt
2. Lokalisere og definere problemet
3. Forstå en mulig løsning.
4. Utvikle logiske følger av løsningsforslaget, for å ende opp med:
5. Eksperimentell utprøving som leder til at forslaget eller hypotesen godtas eller forkastes

(Løvlie, 1994 s. 165)

Kapittelet startet med en introduksjon og fortsatte med to eksisterende forskningsarbeid, masteroppgaven til Yngve Sunde og Runar Lofsberg der noen av funnene var at samhold under hele oppholdet, det sosiale og bruken av fremmedspråk var viktig og som eleven tok frem som noe positivt. Videre ble Åsa Perez doktoravhandling presentert, der hun tar frem det at elever som våger å reise ut vokser i selvfølelse og som person. De gir erfaringer som påvirker deres verdensbilde, og de som drar ut, drar på en dannelsesreise. Jeg har sett på sammenhengen på erfaring og opplevelser. John Dewey og Hans-Georg Gadamar har vært to som jeg har støttet meg til både her og ved valg av litteratur. Kvalitetsbegrepet, sammen med SIUs rapporter, er tema som jeg har med. Jeg tar opp både hvordan vi i dag bruker kvalitetsbegrepet og hva SIU sine erfaringer med internasjonalisering er. Jean Piaget, Albert Bandura og John Dewey er blitt brukt som teoretikere. Dette er teori som er betydelig for å forstå personlig vekst og utvikling.

## 3.0 Metode.

Metodekapittelet starter først med generelt om metode, og fortsetter med hvilken metode jeg har valgt og begrunnelse for valget. Jeg har gjennomført et pilotprosjekt i forkant, og har foretatt en kontrollfunksjon av spørreskjema. Jeg forklarer hvordan metoden er brukt, og begrunnelse for hvilke spørsmål jeg har valgt. Spørsmålene er gruppert der hovedgruppene er hvorfor de søkte, hvor fornøyd de var, om trivsel og motivasjon, og hva elevene mener oppholdet har bidratt til. Jeg har brukt programmet SPSS for å analysere resultatene, noe som gjør at jeg har med bruken av det og de variabler jeg har valgt ut. Metodevalget mitt er både kvantitativt og kvalitativt, det gjør at jeg forklarer bruken av den kvalitative undersøkelsen her. Jeg har med kildekritiske vurderinger, og jeg avslutter med validitet og reliabilitet.

### 3.1. Valg av metode.

Vilhelm Aubert om metode :

*En metode er en fremgangsmåte, et middel til å løse problemer og komme frem til ny kunnskap. Et hvilket som helst middel som tjener dette formålet, hører med i arsenalet av metoder. (Dalland, 2012 s. 111)*

Videre sier Dalland at begrunnelsen for å velge en bestemt metode er at vi mener den vil gi oss gode data og belyse spørsmålet vårt på en faglig interessant måte. (Dalland, 2012). Valget av data og metode avhenger i første rekke av hva slags samfunnsforhold og hvilken problemstilling som skal belyses. Det gjør valget ikke til et prinsipielt, men et strategisk spørsmål. Kvalitative og kvantitative studier er ikke konkurrenter og forskning basert på kombinasjoner av disse vil kunne bidra til en mer samlet og helhetlig forståelse av de samfunnsforholdene som studeres (Grønmo, 2011 s. 11). Når elevene flyttes ut av sin vanlige hverdag og oppholder seg i et annet land, blir de påvirket av de opplevelser og erfaringer av det samfunnet de oppholder seg i. For å få svar på problemstillingen, har jeg valgt å ta i bruk både kvantitativ og kvalitativ metode.

Jeg har valgt å bruke spørreundersøkelse der respondentene er elevene som har gjennomført skoleåret i Tyskland fra 2007 og frem til skoleåret 2015/16. Undersøkelsen er en strukturert utspørring med faste spørsmål og faste svaralternativer, tillegg er det noen åpne spørsmål som skal besvares med tekst. En slik metode som har elementer både fra kvalitativ og kvantitativ metode kalles metodetriangulering (Grønmo, 2011 s. 203). Ved å kombinere begge metodene vil det gi grunnlag for mer allsidig belysning, der begge typer datamaterialene er supplerende.

I den kvalitative delen ber jeg elevene utdype svaret med egne ord. Den handler om opplevelser i skolemiljøet og hva de mener som har vært positiv for deres utvikling og vekst. Svarene vil gi meg innsikt i hva et slikt opphold vil ha av betydning for elevens personlige vekst.

Ut fra problemstillingen, forskningsspørsmålene og modellen i figur 4 er trivsel, mestring, personlig vekst sentrale tema som skal være med på å underbygge problemstillingen. For å få data som kan gi meg en bredde i både tid og mengde har jeg valgt å bruke svaralternativer som kan uttrykkes i form av tall, noe som underbygger valget mitt i å bruke kvantitativ metode på denne del av undersøkelsen. Sigmund Grønmo nevner i boken Samfunnsvitenskapelige metoder fire viktige forskjeller mellom kvalitative og kvantitative studier. En av de fire er at i en kvantitativ studie forutsettes det at informasjonen må være kvantifiserbar (Grønmo, 2011 s. 111). Elevundersøkelsen er en slik kvantitativ undersøkelse som gir oss data av denne typen.(Utdanningsdirektoratet, 2015).

Forskning viser at det er en positiv effekt på læringsmiljøet, når det er høy trivsel, trygghet og motiverte elever (Læringslaben, 2015). For denne gruppen av elever vil det være naturlig at når de er tilfreds og oppholder seg i et godt skolemiljø, vil det gi en effekt på læring. En må kunne forvente at denne del av undersøkelsen skal kunne gi oss svar på forskningsspørsmålene. Som forsker vil ha mulighet til å bruke denne iforhold til de data den kvantitative delen vil gi meg, og som jeg vil ta med meg inn i analysen og drøftingskapittelet. Som innsamling av data er det brukt programmet Lime Survey, som er et nettbasert program som gjør det enklere å sende ut og innhente spørreskjemaene.

### 3.2. Pilotprosjekt.

En utfordring når det gjelder kvantitative undersøkelser er at de er sterkt strukturert. Spørreskjemaet er fastlagt når datainnsamlingen starter, og det er små muligheter å justere på skjemaet etter utsendelse. Det gjør at eventuelle feil eller uklarheter i spørsmålene kan gjøre analyseringen vanskelig og undersøkelsen mindre troverdig. For å kvalitetssikre spørreskjemaet har jeg i forkant av undersøkelsen, gjennomført den på de elevene som har vært i Tyskland forrige skoleår. Denne ble gjennomført i tiden etter at de kom tilbake fra Tyskland. Det gjør at det er mulig å få tilbakemeldinger fra denne gruppen om kvaliteten på spørreundersøkelsen og om utstedelsen og innhenting av data fungerte.

### 3.3. Utvalg

De data som jeg har behov for, er hentet fra elevene som har gjennomført Vg2 i Tyskland. Fra 2007 og frem til nå er det 64 elever som har startet på et slikt skoleår. Samtlige elever som har begynt har gjennomført og bestått alle fag. I tillegg har de gått opp til en eksamen i programfagene som ligner den tverrfaglige eksamen som gjennomføres i Norge for alle Vg2 elever som går på yrkesfag. Av de 64 elevene er det 41 som har svart på undersøkelsen som da blir respondentene i den kvantitative undersøkelsen. Utvalget som har svart, utgjør 64% av elevene, noe som er et stort nok utvalg for å gi et representativt svar. Ved å bruke både kvantitativ og kvalitativ metode vil jeg få et bredt datagrunnlag som etter min vurdering både er relevant, autentisk og troverdig

### 3.4. Anvendelse av metoden.

#### 3.4.1. Indekser

Spørreskjemaet inneholder 41 lukkede spørsmål og 2 åpne spørsmål. De lukkede spørsmålene har et format med fem svaralternativer og som er vurdert fra 1 til 5, der 1 er lavest og 5 er høyest. De åpne spørsmålene skal respondentene svare på med egne ord. For å kategorisere variablene i den kvalitative delen, har jeg brukt programmet Mindimo (vedlegg 2). Fordelen med dette programmet, er at det gir meg større mulighet til å få bedre oversikt over variablene og de tilhørende spørsmålene. Kristen Ringdal i boken «Enhet og Mangfold» bruker ordet indikatorer som et felles ord for indekser og skalaer. Der en skala er sammensatt av effektindikatorer, mens indekser er sammensatt av årsaksindikatorer. Sigmund Grønmo bruker ordet indeks når vi slår sammen flere variabler. Flere variabler blir da en ny indeks (Grønmo, 2011 s. 272). Spørreskjema til elevene består av årsaksindikatorer, som gjør at jeg videre i oppgaven vil bruke ordet indeks for sammensatte indikatorer. Ringdal skriver at et

viktig argument for å slå sammen variablene er at de kan fange inn flere fasetter ved et rikt teoretisk begrep enn hver enkelt indikator klarer(Ringdal, 2014 s. 345) .

### 3.4.2. Variabler

Til hjelp for å analysere resultatene fra den kvantitative undersøkelsen er svarene lagt inn i programmet SPSS. Det er et anerkjent program som brukes til å analysere undersøkelser og som høyskolen har lisens til. Fordelen med å bruke SPSS er at jeg på denne måten kan fange opp informasjon som kan være vanskelig uten et slikt program. Det gir meg store muligheter, og vil være til stor hjelp til å få ut resultatene og bruken av dette i analysekapittelet. Selve måten programmet virker og gjennomføringen av det, kommer jeg tilbake til senere.

Utfordringene har vært å lære seg bruken av et slikt program, for en som verken har noen erfaring eller særlig kunnskap om bruken av det. Som en hjelp til dette har jeg støttet meg til Asbjørn Johannessen sin bok Instruksjon til SPSS(Johannessen, 2009).

### 3.5. Begrunnelse for valg av spørsmålene.

Komplett spørreskjema med innlagte svar fra elevene er vedlegg 3. Spørsmålene er laget med henblikk på hva som var viktig før de reiste til Tyskland, under oppholdet, og om de mener et slikt opphold kan ha vært med på å bidra i den videre vekst. Tabell under viser et oppsett av spørsmålene med en forklaring.

Spørsmål	Forklaring
<b>A1</b>	Forteller hvilket skoleår de gikk i Tyskland, brukes for eventuelt å kunne se om svarene har noe med når de var i Tyskland.
<b>B1</b>	Gir svar på hvilken linje de gikk på, noe som kan være aktuelt å bruke da to av linjene har Vg3 skole, mens en linje skal ut i lære.
<b>C1-C8</b>	Hva elevene mener oppholdet har bidratt med. Ved å se på sammenhengen mellom denne gruppe spørsmål og de andre variablene vil en kunne finne årsaker som er med på å påvirke elevene
<b>D1-D6</b>	Spørsmålene D1 til D6 måler hva som var viktig når elevene vurderte og bestemte seg for å søke på denne klassen.
<b>E1-E4</b>	Spørsmålene dreier seg om hvor fornøyd elevene var med det som foregikk på skolen. Dette omhandler undervisningsform, tilbakemelding og kommunikasjon elev/lærer. Sammenheng mellom elevmedvirkning og trivsel.

<b>F1-F4</b>	Det samme som i E, men handler her om hvordan de opplevde dette den tiden de var i Norge.
<b>G1-G7</b>	Trivsel på skole, fritid, internatet, som forteller hva trivsel kan bety for at elever skal klare å gjennomføre et slikt skoleår. Trivsel vet vi henger godt sammen med læring. Dette er også mulig å sammenligne med andre undersøkelser som handler om trivsel. Muligheter å kunne sammenligne trivsel, Norge og Tyskland
<b>H1-H6</b>	Motivasjon både under oppholdet og hva elevene mente om motivasjon i etterkant. Trivsel, medbestemmelse og læring er noen av det som ofte blir sett på å ha en effekt på motivasjon.
<b>I1-I3</b>	Erfaringer som de har fått med seg etter et slikt år. Måles opp mot trivsel.
<b>J1</b>	Om opplevelser ved skolemiljøet de har etter gjennomført skoleår. Positive opplevelser vil en kunne sammenligne med trivsel og motivasjon
<b>K1-K3</b>	Om de opplevde noe som gjorde at de følte seg utrygg under oppholdet.

### 3.6. SPSS.

Spørreskjemaet er bygget opp med flere variabler som danner indekser, noe som kommer frem i vedlegg 1. Programmet gir ut lister over alle spørsmålene med frekvenser og prosentandeler. Ved å kjøre scala-reliability fra programmet får en målinger som er med på å bekrefte om variabler kan slås sammen. I tillegg, ved å kjøre en korrelasjonsanalyse, vil den gi en indikasjon på hvordan sammenhengen mellom variablene er. I resultatdelen av oppgaven vil det komme frem hvilke, og begrunnelse for valgene på de variabler som er slått sammen, og hvem som ikke er det.

#### 3.6.1. Variablene som er valgt ut.

Dette kommer frem i vedlegg 2, der spørsmålene i undersøkelsen er kategorisert i indekser. Variablene er gruppert ut fra følgende:

- Hvilke faktorer som var avgjørende for å reise til Tyskland.
- Hvordan trivselen var, om de opplevde mobbing eller følte seg truet.
- Hva var viktig for å opprettholde motivasjonen til å gjennomføre skoleåret.
- Om de er tilfreds med året i Tyskland etter oppholdet.
- Hva elevene mener de er blitt bedre på, forståelse, selvstendighet, kunnskap og samarbeid.

### 3.6.2. Korrelasjonsanalyse.

Korrelasjonsanalyse er for å eventuelt finne ett enkelt statistisk mål som kan karakterisere sammenhengen mellom variabler. Korrelasjonskoeffisienten er et tall som varierer mellom -1 til +1. Hvis koeffisienten er 0, er det ingen sammenheng mellom variablene (Grønmo, 2011 s. 305). I SPSS kommer denne ut som «Correlation», en korrelasjonsmatrise for de variablene som er valgt. Jeg har valgt å ta ut data om dette fra SPSS, som en bekreftelse der det er korrelasjoner.

### 3.6.3. Regresjonsanalyse.

Regresjonsanalyse er å undersøke sammenhengen mellom flere variabler. Ved kvantitative undersøkelser er det ofte mange forhold som er med å gi de svarene vi får. En slik analyse av variablene vil gi en god bekreftelse eller avkreftelse på at det er en sammenheng mellom enkelte eller flere variabler. En kan få ut enten krystabeller eller diagrammer. Ved krystabeller blir det ofte uoversiktlig og av den grunn har jeg valgt i analysen og drøftingen å vise dette i form av diagrammer (Johannessen, 2009)

## 3.7. Kvalitativ undersøkelse.

For å få utdypene svar om opplevelser og erfaringer har jeg brukt den kvalitative delen av undersøkelsen. I de åpne spørsmålene som er en del av den samme undersøkelsen, vil elevene ha mulighet å utdype svarene. Programmet Survio som jeg har brukt, har ingen begrensinger på antall ord som kan skrives i de åpne feltene, i motsetning til lignende programmer av denne typen. Resultatene fra denne del av undersøkelsen består av tekst og ikke tall. Dette gjør at jeg ikke kan behandle dette på samme måte som i den kvantitative undersøkelsen. For å hente ut data og kategorisere materialet har jeg brukt dataprogrammet NVivo11. I programmet kopierer en inn hele teksten og oppretter en *nodes* for nøkkelord fra teksten, som en navngir. Når en finner en tekst med den samme betydning, legges teksten inn i den rette nodes. Etter gjennomgått all tekst får en ut tall og statistikker på hvor mange nøkkelord som er i hver nodes. Programmet holder orden på nøkkelord og gjør det lettere å finne sammenhengen mellom de åpne spørsmålene. I undersøkelsen skal elevene svare med egne ord hva de opplevde som positivt under oppholdet, og om det var noe forskjell på skolemiljøet i Tyskland i forhold til det de opplevde på Vg1 i Norge. Med denne form for metode vil jeg kunne få utdypende svar fra respondentene. De dataene vil gi meg større mulighet til å analysere hvilke

opplevelser og erfaringer elevene sitter igjen med, og en vil kunne finne sammenhengen mellom personlig vekst og utvikling, hentet fra deler av den kvantitative undersøkelsen. Det vil styrke mine resultater, og være med på å bekrefte eller avkrefte, at den kultur, opplevelse og erfaringer de gjør seg, vil kunne være med på å påvirke deres personlige vekst.

### 3.8. Kildekritiske vurderinger.

Dette kapittelet handler om kildene som er brukt i undersøkelsen og vurderingen av disse kildene.

#### 3.8.1 Tilgjengelighet.

Respondentene er elever som har gått ved Askøy videregående skole det året de gikk Vg2 i videregående skole. Askøy videregående skole er en skole der flesteparten av elevene kommer fra Askøy. Når det gjelder denne klassen, er elevene plukket ut fra hele fylket og har liten tilhørighet til Askøy. Det gjør at det er liten mulighet å oppsøke respondentene. Undersøkelsen strekker seg og over 9 år slik at respondentene er nå mellom 17 til 27 år. Dette kan gjøre at tilgjengeligheten er sårbar og svarprosenten kan bli lav. Det som taler for at jeg skal nå alle, er Facebook side der alle elevene som har vært i Tyskland er medlem. I tillegg har jeg tilgjengelige mail og telefonnummer som et alternativ.

#### 3.8.2 Relevans.

Alle respondentene er relevante da det er et spørreskjema som går til alle elever som har gjennomført Vg2 i Tyskland.

#### 3.8.3 Autentisitet.

Ut fra mine erfaringer og observasjoner har jeg ingen grunn for å sette spørsmål ved om respondentene er de de utgir seg for. Jeg har over mange år hatt en viss form for kontakt med mange av dem og regner det som sikre kilder.

#### 3.8.4 Troverdighet.

Troverdigheten til elevene vil jeg vurdere som god, men som forsker må jeg ha et kritisk blikk på resultatene sett i sammenheng med at jeg har vært den faglæreren og voksenkontakt som har hatt ansvaret under oppholdet. Det at denne kontakten til en viss grad kun har foregått i den perioden de var i Tyskland, tilsier at avstanden mellom meg som forsker og respondentene er stor. Når noen av de eldste elevene skal referere til situasjoner som ligger bak i tid, det Grønmo kaller retrospektive spørsmål, er dette ofte vanskeligere å besvare enn noe som dreier seg om samtidig forhold. Slik jeg ser det vil ikke dette være problematisk, men noe som må vurderes under drøftelsen av svarene. (Grønmo, 2011 s. 173)



### 3.8.5. Tolkningsmuligheter.

De innsamlede data fra spørreskjema som er i form av tall, blir behandlet ut fra matematiske og statistiske prinsipper. Siden alle som blir spurt har gjennomført skoleåret i Tyskland, vil alle spørsmålene være relevant for alle. Nå er tidspunktene når elevene gjennomførte skoleåret forskjellig, men ut fra svarene er det mulig å finne året de gikk i Tyskland, sett opp mot andre svar i spørreskjemaet. Ut fra dette er min oppfatning at det ikke er noen grunn for at de innsamlede dataene kan mistolkes eller misforstås under analysen og drøftingen.

Innledningen er spørsmål om når elevene var i Tyskland og hvilken linje de gikk på. Det vil være viktig å kunne se om årene siden de var i Tyskland kan spille inn på hva de mener om både læring og hva oppholdet har betydd for den enkelte. Elever som går på elenergi går rett ut i lære etter oppholdet, mens data elektronikk og automasjon normalt går et år til på skole.

De neste gruppene handler for det meste om skole, motivasjon og trivsel. Data fra dette har jeg brukt sammen med elevundersøkelser, min egen oppgave 4900 og annen forskning som handler om elevens læring.

Siste gruppe som er opplevelser eller erfaringer som eleven sitter igjen med, er et åpent spørsmål som skal gi meg nok data til å få problemstillingen min belyst på en god måte.

### 3.9. Validitet.

Validitet er om datamaterialets gyldighet for den problemstillingen som skal belyses. Validiteten er høy hvis undersøkelsesopplegget og datainnsamlingen resulterer i data som er relevant for problemstillingen. Validiteten er lav dersom undersøkelsesopplegget er lite treffende i forhold til problemstillingen, slik at vi undersøker noe annet enn det problemstillingen tilsier (Grønmo, 2011 s.221). Jeg har valgt å bruke to måter for å vurdere validiteten i oppgaven, innholdsvaliditet og kriterievaliditet. Innholdsvaliditet er særlig relevant når den operasjonelle definisjonen befatter flere indikatorer for et og samme begrep. Alle begrepene i undersøkelsen min har flere indikatorer som skal være med på å sikre en høy innholdsvaliditet. Dette gjør at jeg kan begrunne at undersøkelsen har høy innholdsvaliditet. Noe av undersøkelsen bygger på elevundersøkelsen som er gjennomført i videregående skole og rapporten Det beste året i mitt liv, som er en spørreundersøkelse, rettet mot norske elever

på utenlandsopphold i Vg2 i skoleåret 2015-16. I den er blant annet trivsel, læring og mestring sentrale begreper, noe som også finnes i min undersøkelse. Det gjør at samsvar mellom data fra flere undersøkelsene, vil gi en høy validitet, det som omtales som kriterievaliditet. Min oppfatning er at de datainnsainnsamlingen som er gjort i undersøkelsen gir data som er relevant for problemstillingen.

### 3.10. Reliabilitet

Reliabilitet referere til datamaterialets pålitlighet. Elevundersøkelsen som gjennomføres i videregående skole er det spørsmål som omhandler trivsel og motivasjon og i min tidligere oppgave 4300, finner en mange likhetstrekk i dataene. I rapporten Det beste året i mitt liv som er en rapport om norske elever på utenlandsopphold fra Vg2 er det flere spørsmål som er lik mine. Og en finner flere likhetstegn mellom de to undersøkelsene. Hele undersøkelsen er gjennomført av meg som forsker og det er samsvar mellom data som er basert på ulike indikatorer (Grønmo, 2011 s. 223). Dette på grunnlag av reabilitetsfaktoren er forholdsvis høy på de fleste spørsmålgruppene. På det grunnlag vurderer jeg at undersøkelsen har god reliabilitet.

Kapittelet startet først med en introduksjon av metode og valg av metode. Jeg har begrunnet valg av metode og informert om hvordan innsamling data har foregått. Når en har spørreundersøkelse, er det ikke mulig å forandre spørsmålene etter at de er utlevert, og derfor har jeg gjennomgått hvordan jeg ved hjelp av et pilotprosjekt har kvalitetskontrollert spørsmålene til elevene. Jeg har forklart at utvalget mitt består av 41 av de 64 elever som har gjennomført et slikt skoleår. Spørreskjema inneholder 41 lukkede og 2 åpne spørsmål. Jeg har gjennomgått begrunnelse og forklart de forskjellige spørsmålene. Programmet SPSS er et viktig verktøy når jeg starter på resultat og analysedelen og har begrunnet de variablene som er gruppert. Jeg har to åpne spørsmål som er den delen av undersøkelsen som skal være med å gi utdypende svar om opplevelser og erfaringer. Jeg har også gitt en gjennomgang av hvordan jeg har tenkt å behandle den del av undersøkelsen, i tillegg kildekritiske vurderinger, som tilgjengelighet, relevans, troverdighet og tolkningsmuligheter. Metodekapittelet er avsluttet med validitet og reliabiliteten, der jeg konkluderer med at undersøkelsen har høy innholdsvaliditet og reliabilitet.

## 4.0. Resultater

Her tar jeg for meg gruppen med spørsmål og gir en forklaring på hva som er gjort, og hvilke vurderinger som er tatt på grunnlag av dataene som er behandlet og bearbeidet via SPSS.

Spørsmålene er hentet ut med frekvens og prosentandeler som er gjennnitt i tabeller for hver gruppe spørsmål. Der det ligger til rette for at spørsmål kan slås sammen er dette gjennomført. Ved å lage en ny variabel fra flere får en flere indikatorer med, når en skal sammenligne ulike variabler. Ved hver spørsmålgruppe vil jeg trekke noen innledende analyser.

### 4.1. Spørsmålgruppe C

Alle spørsmålene handler om hva dette skoleåret har bidratt til etter at oppholdet er avsluttet. For å kontrollere om det kan være mulig å samle alle spørsmålene i en ny gruppe ser en på reliability som bør være over 0,7. I dette tilfellet er den 0,790, noe som bekrefter at spørsmålene kan slås sammen. I tillegg ved gjennomføring av korrelasjonsanalyse viser den at det er forholdsvis høy korrelasjon mellom alle spørsmålene. Ut fra svarene programmet gir meg og hva spørsmålene handler om, har jeg valgt å slå sammen alle spørsmålene som er i C-gruppen til en ny som jeg har kalt: Personlig\_vekst\_C . Dette blir en av variabelene som jeg kommer til å sammenligne med andre i drøftingskapittelet. Tabell 1 viser frekvens og prosent. Ut fra tabellen ser en at samarbeid, mer selvstendighet, bedre i språk og bedre forståelse for samfunn og kultur er de med høyest prosent.

TABELL 1 FREKVENNS OG PROSENT FOR GRUPPE C

Sammenlignet med om du hadde tilbrakt skoleåret i Norge, hvordan tror du at oppholdet har bidratt til følgende :																	
	Gitt kunnskap og erfaring som er relevant for senere skolegang og studie		Kunnskap som er viktig i arbeidslivet		Økt min forståelse for samfunn og kultur		Gjort meg bedre i fremedspråk		Økt min evne til refleksjon og kritisk tenkning.		Gjort meg flinkere til å samarbeide med andre		Gjort meg mer selvstendig / voksen		Økt min evne til å tenke nytt og kreativt		
	Frekvens	Prosent	Frekvens	Prosent	Frekvens	Prosent	Frekvens	Prosent	Frekvens	Prosent	Frekvens	Prosent	Frekvens	Prosent	Frekvens	Prosent	
1 i svært liten grad	0	0	0	0	1	2,4	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
2 i liten grad	6	14,6	6	15	0	0	1	2,4	0	0	19	46,3	0	0	2	4,9	
3,00 i tilfredsstillende	19	46,3	19	46	0	0	5	12,2	19	46,3	9	22,0	1	2,4	11	26,8	
4,00 i stor grad	9	22,0	9	22	14	34,1	10	24,4	17	41,5	0	0	14	34,1	17	41,5	
5,00 i svært stor grad	7	17,1	7	17	26	63,4	25	61,0	5	12,2	13	31,7	26	63,4	11	26,8	
Total	41	100,0	41	100	41	100,0	41	100,0	41	100,0	41	100,0	41	100,0	41	100,0	

### 4.2. Spørsmål gruppe D.

Spørsmålene fra gruppe D er ulike spørsmål som det ikke vil være riktig å slå sammen til en ny gruppe. Reliability måles til 0,599, noe som bekrefter at spørsmålene ikke kan slås

sammen. I tillegg viser korrelasjonsanalysen at det er forholdsvis lav korrelasjon mellom noen av spørsmålene. Ut fra svarene programmet gir meg og hva spørsmålene handler om har jeg valgt å ikke slå sammen spørsmålene som er i D-gruppen. Tabell 2 viser frekvens og prosent. En kan ut fra tabellen se at den med høyest prosent er spørsmålet om ansatte på skolen(Askøy) med *mye* 36,6% og *svært mye* med 31,7%. Det gjør at over 68% av elevene, mener at den kontakten med Askøy videregående skole var viktig for at de valgte å reise til Tyskland.

TABELL 2 FREKVENNS OG PROSENT FOR GRUPPE D

Hvor viktig var følgende faktorer for at du valgte å reise til Tyskland:										
	Pris		Reisemål		Prosjektets omdømme		Ansatte på skolen (Askøy)		Anbefalinger fra andre	
	Frekvens	Prosent	Frekvens	Prosent	Frekvens	Prosent	Frekvens	Prosent	Frekvens	Prosent
1 ikke i det hele tatt	23	56,1	5	12,2	8	19,5	3	7,3	24	58,5
2 litt	6	14,6	9	22,0	8	19,5	3	7,3	6	14,6
3 en del	6	14,6	11	26,8	8	19,5	7	17,1	5	12,2
4 mye	4	9,8	13	31,7	11	26,8	15	36,6	3	7,3
5 svært mye	2	4,9	3	7,3	6	14,6	13	31,7	3	7,3
Total	41	100,0	41	100,0	41	100,0	41	100,0	41	100,0

#### 4.3. Spørsmål gruppe E og F

Spørsmålene fra gruppe E og F har jeg valgt å se i sammenheng, da spørsmålene er like der E handler om det de opplevde i Tyskland, mens F handler om hva de opplevde i Norge, før de reiste ned, og den siste måneden etter at de var kommet tilbake. Spørsmålene går både på undervisning, tilbud, tilbakemelding og kommunikasjon, som er ulike tema, og det vil ikke være riktig å slå disse sammen til en ny gruppe. Reliability måles til 0,572 for E-gruppen og 0,647 for F-gruppen, noe som bekrefter at spørsmålene ikke kan slås sammen. I tillegg viser korrelasjonsanalysen at det er forholdsvis lave korrelasjoner mellom de fleste spørsmålene både for E og F. Ut fra svarene programmet gir meg og hva spørsmålene handler om har jeg valgt å ikke slå sammen spørsmålene som er i E- og F-gruppen. Tabell 3 viser frekvens og prosent. Her kan en se at elevene er mer fornøyd med det som er i Norge enn det de opplever i Tyskland.

TABELL 3 FREKVENNS OG PROSENT FOR GRUPPE E

Hvor fornøyd / misfornøyd var du med følgende sider ved opplæringen i Tyskland									
	Undervisningen på skolen		Fagtilbudet på skolen		Lærerens tilbakemelding på ditt skolearbeid		Kontakt og kommunikasjon med lærerne		
	Frekvens	Prosent	Frekvens	Prosent	Frekvens	Prosent	Frekvens	Prosent	
1 svært misfornøyd	0	0,0	0	0,0	1	2,4	0	0,0	
2 misfornøyd	1	2,4	3	7,3	5	12,2	5	12,2	
3 Delvis fornøyd	18	43,9	17	41,5	13	31,7	21	51,2	
4 Fornøyd	18	43,9	15	36,6	19	46,3	8	19,5	
5 svært fornøyd	4	9,8	6	14,6	3	7,3	7	17,1	
Total	41	100,0	41	100,0	41	100,0	41	100,0	

TABELL 4 FREKVENNS OG PROSENT FOR GRUPPE F

Hvor fornøyd / misfornøyd var du med følgende sider ved opplæringen i Norge									
	Undervisningen på skolen		Fagtilbudet på skolen		Lærerens tilbakemelding på ditt skolearbeid		Kontakt og kommunikasjon med lærerne		
	Frekvens	Prosent	Frekvens	Prosent	Frekvens	Prosent	Frekvens	Prosent	
1 svært misfornøyd	0	0	0	0,0	0	0,0	0	0	
2 misfornøyd	2	5	1	2,4	1	2,4	1	2,4	
3 Delvis fornøyd	6	15	11	26,8	3	7,3	11	14,6	
4 Fornøyd	25	61	21	51,2	19	46,3	21	51,2	
5 svært fornøyd	8	20	8	19,5	18	43,9	8	31,7	
Total	41	100	41	100,0	41	100,0	41	100,0	

#### 4.4. Spørsmål gruppe G

Alle spørsmålene handler om trivsel, både på skolen, gruppen og internatet. Når reliabiliteten kontrolleres, er den 0,677 som er noe lavt og korrelasjonen er lav, særlig på G1 som er spørsmålet: *trives du på skolen det året du var i Tyskland*. Fjerner en dette spørsmålet øker reliabiliteten til 0,731 og korrelasjonen blir høyere. Her velger jeg å la G1 stå alene og samle resten av spørsmålene om trivsel til en ny gruppe som er kalt: Trivsel\_G. Tabell 5 viser frekvens og prosent. Her trives elevene best i den norske gruppen.

TABELL 5 FREKVENNS OG PROSENT FOR GRUPPE G

Hvordan trives du i Tyskland														
	Trivdes du på skolen det året du var i Tyskland		Trivdes du sammen med elevene i den tyske klassen		Trivdes du i friminuttene/ fritimene på skolen-		Trivdes du i den norske gruppen-		Trivdes du i ukene du har utplassert i bedrift i Tyskland-		Hvordan trivdes du på internatet-		Hvordan trivdes du med internatledelsen-	
	Frekvens	Prosent	Frekvens	Prosent	Frekvens	Prosent	Frekvens	Prosent	Frekvens	Prosent	Frekvens	Prosent	Frekvens	Prosent
1 I svært liten grad	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	2	4,9	0	0,0	0	0,0
2 i liten grad	1	2,4	3	7,3	2	4,9	1	2,4	4	9,8	1	2,4	4	9,8
3 i tilfredstillende grad	9	22,0	8	19,5	8	19,5	6	14,6	5	12,2	10	24,4	8	19,5
4 I stor grad	12	29,3	16	39,0	19	46,3	11	26,8	13	31,7	15	36,6	21	51,2
5 I svært stor grad	19	46,3	14	34,1	12	29,3	23	56,1	17	41,5	15	36,6	8	19,5
Total	41	100,0	41	100,0	41	100,0	41	100,0	41	100,0	41	100,0	41	100,0

#### 4.5. Spørsmål gruppe H.

Spørsmålene i gruppen H er om motivasjon, der H1 er motivasjon i forhold til læring etter gjennomført skoleår. Det gjør at jeg velger at den skal stå alene. De andre er om hva som opprettholdt motivasjonen når de var i Tyskland. Her kommer reliabiliteten ut med 0,674 og med ujevne korrelasjoner. Ut fra at spørsmålene er ulike der både støtte hjemme fra, oppfølging og selvstendighet er med, har jeg valgt å ikke slå sammen noen av spørsmålene. Tabell 6 og 7 viser frekvens og prosent.

TABELL 6 FREKVENNS OG PROSENT FOR H1

Ble du mer motivert for å lære etter at du var ferdig med skoleåret i Tyskland		
	Frekvens	Prosent
1 i svært liten grad	2	4,9
2 i liten grad	3	7,3
3 i tilfredsstillende grad	9	22,0
4 i stor grad	15	36,6
5 i svært stor grad	12	29,3
Total	41	100,0

TABELL 7 FREKVENNS OG PROSENT FOR GRUPPE H

Hvor viktig tenker du følgende er for at du skulle opprettholde motivasjonen for å gjennomføre skoleåret										
	Støtte hjemme fra		Samholdet i den norske klassen ( gruppen)		Oppfølging av Askøy Videregående skole		Skolen og faglig utvikling		Selvstendig og måtte klare seg selv	
	Frekvens	Prosent	Frekvens	Prosent	Frekvens	Prosent	Frekvens	Prosent	Frekvens	Prosent
1 i svært liten grad	6,0	14,6	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	1,0	2,4
2 i liten grad	5,0	12,2	2,0	4,9	5,0	12,2	3,0	7,3	2,0	4,9
3 i tilfredsstillende grad	8,0	19,5	3,0	7,3	8,0	19,5	14,0	34,1	4,0	9,8
4 i stor grad	9,0	22,0	12,0	29,3	16,0	39,0	13,0	31,7	12,0	29,3
5 i svært stor grad	12,0	29,3	23,0	56,1	11,0	26,8	10,0	24,4	21,0	51,2
Total	41,0	100,0	40,0	97,6	40,0	97,6	40,0	97,6	40,0	97,6
Missing			1,0	2,4	1,0	2,4	1,0	2,4	1,0	2,4
Total			41,0	100,0	41,0	100,0	41,0	100,0	41,0	100,0

#### 4.6. Spørsmål gruppe I

Spørsmålene i gruppe I er om de vil anbefale noen til å reise ut for å ta utdanning. Ved å kjøre analyse kommer reliabiliteten ut med 0,306 og med lave tall på korrelasjonsanalysen. Selv om en fjerner en av variablene, gir det ikke høye nok tall. Det gjør at jeg velger å ikke slå sammen noen av disse spørsmålene i en ny gruppe. Tabell 8 viser frekvens og prosent. Ut fra tabellen ser en at de fleste anbefaler andre å dra til utlandet for å ta utdanning.

TABELL 8 FREKVENNS OG PROSENT FOR GRUPPE I

Ut fra de erfaringer du har gjort deg, ville du anbefale andre å:						
	Dra på utlandet for utdanning		Dra på dette prosjektet		Dra på utveksling til denne skolen	
	Frekvens	Prosent	Frekvens	Prosent	Frekvens	Prosent
1 ikke anbefalt	0	0,0	0	0,0	0	0,0
2	0	0,0	0	0,0	3	7,3
3	1	2,4	3	7,3	4	9,8
4	5	12,2	12	29,3	18	43,9
5 svært gjerne anbefalt	34	82,9	25	61,0	15	36,6
Total	40	97,6	40	97,6	40	97,6
Missing	1	2,4	1	2,4	1	2,4
Total	41	100,0	41	100,0	41	100,0

#### 4.7. Spørsmål J

Spørsmål J handler om forskjeller elevene opplever i skolemiljøet i Tyskland i forhold til det de kom fra når de gikk Vg1 i Norge. Til dette spørsmålet er det ikke noen samenslåing, og tabell 28 viser frekvens og prosent. Nærmere 80% mener at det er i *stor grad* eller i *svært stor grad* forskjell på skolemiljøet i Tyskland i forhold til skolemiljøet i Norge

TABELL 9 FREKVENNS OG PROSENT FOR GRUPPE J

Opplevde du noen forskjell på skolemiljøet i Tyskland i forhold til det du opplevde på VG1 i Norge-		
	Frekvens	Prosent
2 i liten grad	3	7,3
3 i tilfredsstillende	4	9,8
4 i stor grad	18	43,9
5 i svært stor grad	15	36,6
Total	40	97,6
Missing	1	2,4
Total	41	100,0

#### 4.8. Spørsmål gruppe K

Spørsmålene i gruppe K handler om eleven følte seg krenket eller mobbet i løpet av den tiden de var i Tyskland. Ved å kjøre analyse om sammenslåing av indeksene gir det lave tall. Reliabiliteten kommer ut med 0,303 og lave tall på korrelasjonsanalysen. Spørsmålene er ulike noe som taler for at de ikke bør slås sammen. Det gjør at jeg velger å ikke slå sammen noen av disse spørsmålene i en ny gruppe. Tabell 29 viser frekvens og procenter for indeksene.

TABELL 10 FREKVENNS OG PROSENT FOR GRUPPE K

Opplevde du noe av dette i løpet av skoleåret i Tyskland.:						
	Ble holdt utenfor		Noen spredte løgner om meg		Noen truet meg	
	Frekvens	Prosent	Frekvens	Prosent	Frekvens	Prosent
1 aldri	25	61,0	32	78	33	80,5
2 sjelden	10	24,4	5	12	6	14,6
3 noen ganger	3	7,3	2	5	0	0,0
4 ofte	2	4,9	0	0	1	2,4
5 Alltid (flere ganger om	0	0,0	1	2	0	0
Total	40	97,6	40	97,6	40	97,6
Missing	1	2,4	1	2,4	1	
Total	41	100,0	41	100,0	41	

#### 4.9. Den kvalitative undersøkelsen.

Resultatene fra den kvalitative undersøkelsen der elevene har svart med egne ord er bearbeidet i NVivo. Resultatene er satt inn i tabell som viser i prosent hva de har svart. Elevene fikk spørsmålet: Kan du skrive minimum 3 opplevelser fra skoleåret som du mener har vært positiv for din personlige utvikling og vekst. Tabell 11 viser at det å bli mer ansvarlig og selvstendig mente elevene var mest positivt med skoleåret. Det andre åpne spørsmålet var: Opplevde du noen forskjell på skolemiljøet i Tyskland i forhold til det du opplevde på VG1 i Norge? Her svarte de at respekten for lærer var den største forskjellen på skolemiljøet i Tyskland i forhold til det de opplevde i Norge. Tabell 12 viser prosentvis hva de svarte på dette spørsmålet.



Figur 5 viser sammenhengen mellom spørsmål 1, skolemiljø, og spørsmål 2, opplevelser, som elevene sitter igjen med etter et slikt skoleår. En ser at både i skolemiljøet og opplevelser generelt finner vi koblinger som repekt, kulturforskjeller, språk, læringsmåter, ansvarlig og trivsel. Det tenker jeg gir uttrykk av at en god del av det elevene opplever i skolemiljøet er og opplevelser de får når de er ute i byen.

TABELL 12 OPPLEVELSER

Opplevelser	
Node	Prosent
Ansvarlig	21,26%
Nye venner	8,23%
Språkforskjeller	4,61%
Kulturforskjeller	3,62%
Utandvent	2,74%
Fagforskjeller	2,66%
Kommunikasjon	2,38%
Intressert i språk	2,08%
Samhold	1,87%
Komme vekk fra foreldrene	1,55%
Trygghet	1,44%
Mestring	1,42%
Sosal	0,95%
Læringsmåter	0,86%
Respekt	0,83%
Bedrift utplassering	0,73%
Trivsel	0,58%
Fritid	0,50%
Internat	0,41%

TABELL 11 SKOLEMILJØ

Forskjeller på skolemiljø	
Node	Prosent
Respekt	11,01%
Kulturforskjeller	10,11%
Motivert	7,31%
Nye venner	6,36%
Strengere	5,07%
Fagforskjeller	3,80%
Læringsmåter	3,25%
Mere formelt	3,04%
Språkforskjeller	2,35%
Trivsel	1,43%
Kosekvenser	1,16%
Ansvarlig	0,90%

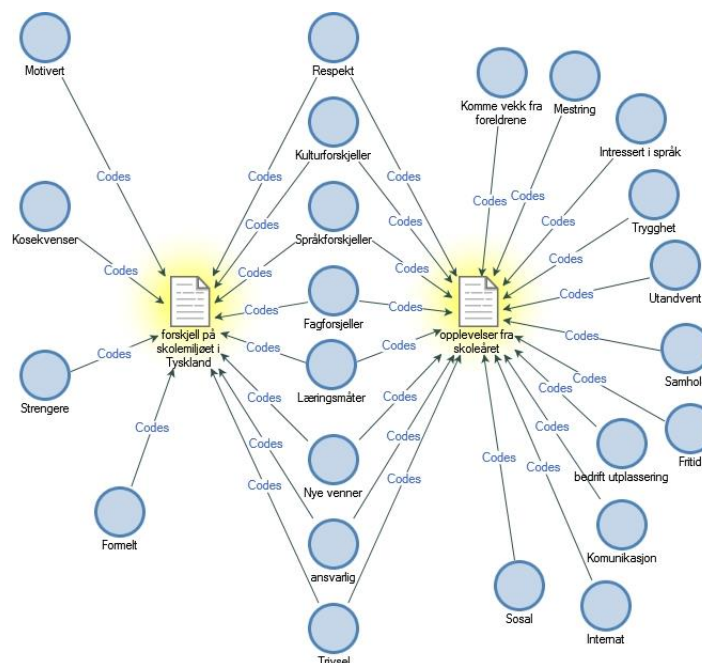


FIGURE 5 OVERSIKT OVER NØKKELORD

Fordelen ved å bruke SPSS til bearbeiding av dataene er muligheten som ligger i programmet til å gjennomføre avanserte analyser, som for en med liten kjennskap til denne type behandling av data ville vært svært krevende. Det gjør at tabeller og de fleste beregninger er

utført ved hjelp av programmet. Siden spørreskjema er gruppert i henhold til vedlegg 1 er nå alle spørsmålgruppene gjennomgått. Målinger som reliability, korrelasjonsfaktor har vært med i vurderingen når beslutningen om de stå hver for seg, eller blitt slått sammen. Alle spørsmålene er gjengitt med frekvens og prosentvis fordeling. Kapittel avsluttes med resultatene fra den kvalitative undersøkelsen. Resultatene før en går inn i analysen viser at det som betyr mest for at elevene velger å søke seg til Tyskland, er den informasjonen vi gir til elevene og de er mer fornøyd med undervisningen og med det som skjer i Norge enn i Tyskland, og de trives best i den norske gruppen. Det som holder motivasjonen oppe under oppholdet er samholdet i gruppen og det å bli selvstendig og klare seg selv. De aller fleste er positiv til å anbefale et slikt skoleår og de gir ikke uttrykk for noen form for mobbing. I den kvalitative delen svarer fleste at forskjellen mellom skolemiljøet er respekten for lærerne, og når det gjelder opplevelser, er det flest som har svart at det å bli mer ansvarlig og selvstendig er viktigst.

## 5.0 Analyse.

Jeg har brukt metodetriangulering med data fra lukkede spørsmål, og i tillegg åpne spørsmål der elevene har svart med egne ord. Jeg vil begynne med å belyse hva som er årsaken til at elevene søker seg til dette prosjektet, hvor fornøyd de var med oppholdet i Tyskland og skolegangen den tiden de var på Askøy. Videre hvordan elevene trivdes i Tyskland og hva som har vært med på å opprettholde motivasjonen under oppholdet. Først har jeg analysert resultatene fra variablene isolert fra hverandre, fortsatt med de åpne spørsmålene og sett på sammenhengen mellom noen av variablene. Figur 3, modell for elevene i tyskland sitt læringsmiljø, viser en sammenheng mellom motivasjon, mestring, erfaringer og selvstedighet, som gir en faglig og personlig vekst. Å se sammenhengen mellom variablene, vil være med å vurdere hva som gir elever som har gjennomført skoleåret i Tyskland opplevelsen av å ha personlig vekst. Og ved å beregne korrelasjonen vil en kunne beregne mer nøyaktig hvor sterk denne sammenhengen er. Et mye brukt korrelasjonsmål er Pearsons r som jeg og ha brukt (Johannessen, 2009 s. 127). Jeg tenker at en slik oppbygning vil gjøre det enklere å få vist resultatene på en ryddig og god måte.

Asbjørn Johannessen skriver i boken Introduksjon til SPSS at det sjelden er tilstrekkelig å sammenligne bare to variabler men en ofte må se på flere. Og ved hjelp av lineær regresjonsanalyse vil en kunne se sammenhengen mellom mange variabler samtidig. Det gjør at jeg har valgt å gjøre analyse som inkluderer flere variabler samtidig (Johannessen, 2009 s. 143). Regresjonsanalyse er et omfattende tema som ikke vil være mulig å ta fullt ut i denne oppgaven. Jeg har begrenset meg til å se på den multiple regresjonskoeffisienten, eller  $R^2$ .

### 5.1. Grunnlaget for å reise.

Spørsmålene fra gruppe D er ulike spørsmål som ikke ble slått sammen til en ny gruppe. Elevene svarte på hva som var viktig for dem når de søkte seg til denne klassen. Alternative spørsmål var, pris, reisemål, prosjektets omdømme, ansatte på skolen(Askøy) og anbefalinger fra andre.

### 5.1.1. Pris.

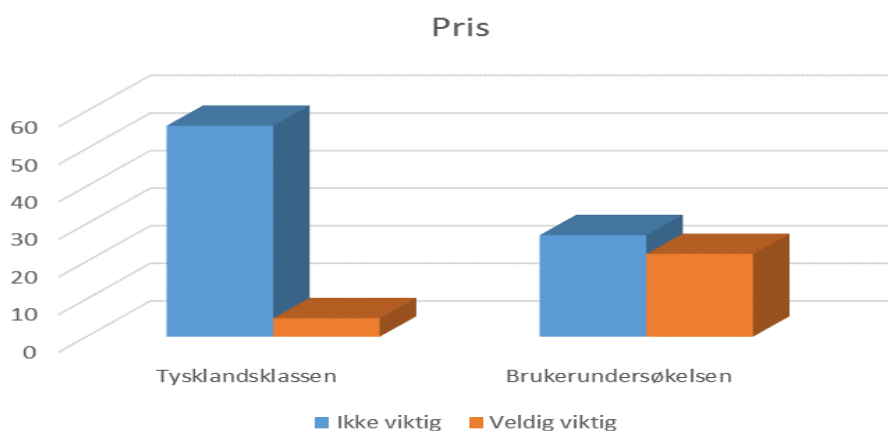


FIGURE 6 PRIS

Elevene våre får borteboerstipend og mitt inntrykk er at elevene klarer seg godt økonomisk med det de mottar fra lånekassen. Når vi er rundt på skolene og informerer om prosjektet før de søker, er dette en del av det vi gjennomgår, og som vi tar opp også når vi intervjuer elevene. I undersøkelsen er det 56,1 % som har svart at dette ikke er viktig i det hele tatt, mens det er 4,9 % som har svart at dette betyr svært mye. Sammenligner en det som brukerundersøkelsen «det beste året i mitt liv» svarer her 27 % at dette ikke er viktig, og 22% svarer at det er viktig (SIU, 2016 s. 24). Det er en klar forskjell for de som reiser ut med de tradisjonelle organisasjonene i forhold til den måten vi gjør det på. Fordelen med å være uavhengig av foreldrenes økonomi, er at vi når og de elevene der foreldre kan ha en svak økonomi, og ikke har anledning til å sende han eller hun på et slikt opphold. Det gjør at alle elever som har gjennomført Vg1 elektro, vil ha mulighet til å reise til Tyskland.

### 5.1.2. Reisemål.

Valgmulighetene her var 1 ikke i det hele tatt, 2 litt, 3 en del, 4 mye og 5 svært mye. Om reisemålet var viktig, svarer 12% ikke i det hele tatt, mens 7,3 % svarer svært mye. Det er flest som har svart mye, som utgjør 31,7%, og 26,8% har svart en del. Det tolker jeg som at mange av elevene har vært opptatt av at det er Tyskland de kan reise til. Hvorfor det er så mange som svarer at reisemålet var viktig når de vurderte å reise, er litt overraskende da de ikke har andre valg enn å reise til Tyskland eller å la være å reise. Noe kan forklares ved at enkelte elever har en familiær tilknytning til Tyskland og av den grunn ønsker å lære språket

og kulturen. Tyskland er et viktig samarbeidsland for Norge og det at store tyske elektrofirma er kjent i Norge, kan være et argument for at de ønsker å reise til Tyskland.

### 5.1.3.Omdømme.

Ved spørsmålet om hvor viktig prosjektets omdømme var når de vurderte å reise til Tyskland, svarte 14,6% at det var svært mye, og 26,8% svarte mye. Ut fra tilbakemeldinger fra elektrolærere fra de skolene vi besøker når vi informerer om tilbudet, er det bare positivt, og vi blir alltid godt mottatt. Det gjør at en kan anse at omdømmet andre skoler gir er godt. Nå er ikke antall elever som søker økt noe særlig og vært nokså stabilt i alle årene vi har holdt på med prosjektet. Det gjør at det er vanskelig å vurdere tilbudet som om det har svært godt omdømme. Men med gjennomsnittet på over 3, vil en kunne vurdere omdømme som godt.

### 5.1.4. Imøtekommende.

Spørsmålet om hvor viktig ansatte ved Askøy videregående skole(ASV) var når elevene vurderte om å reise til Tyskland, handler om første møte med oss under presentasjonen, noe som vi gjør i forkant av skoleåret, og hvordan skolen svarer på henvendelser, og hvilke inntrykk de får under intervjuet som vi gjennomfører. Det er først etter dette de får tilbud om å begynne i denne klassen og bestemmer seg om de ønsker å ta imot plassen. 68% av elevene har svart at dette var svært viktig eller viktig. Kun 3,7% har svart at dette ikke betyr noe i det hele tatt eller betyr litt. Jeg har sett på om det er noen skoleår som utmerker seg, som vist på figur 10. Det holder seg jevnt med en topp fra skoleåret 2011-12. Det er ikke vært noen særlig nedgang i de siste årene, noe som en kan konkludere med at elevene opplever førsteinntrykket av prosjektet som godt.

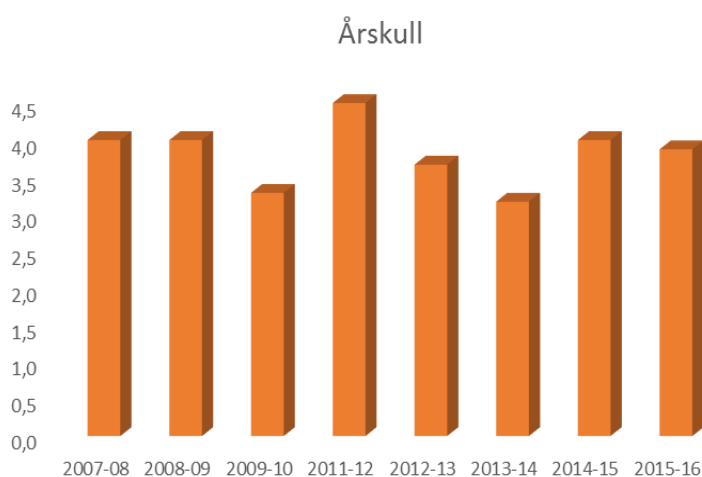


FIGURE 7 HVOR VIKTIG VAR ASV SIN ROLLE UT FRA ÅRSKULL

### 5.1.5. Anbefalinger.

På spørsmålet om hvor viktig anbefalinger fra andre har vært, svarte 58,5%, *ikke i det hele tatt*, og kun 7,3% som mener dette har betydd *mye* eller *svært mye* når de bestemte seg om de ville reise til Tyskland. Figur 11 viser hvordan elevene svarte på spørsmålet.

Svaralternativene ikke i det hele tatt og litt er slått sammen til *ikke viktig*, en del er *litt viktig*, og *svært viktig* er summen av de som har svart mye og svært mye.

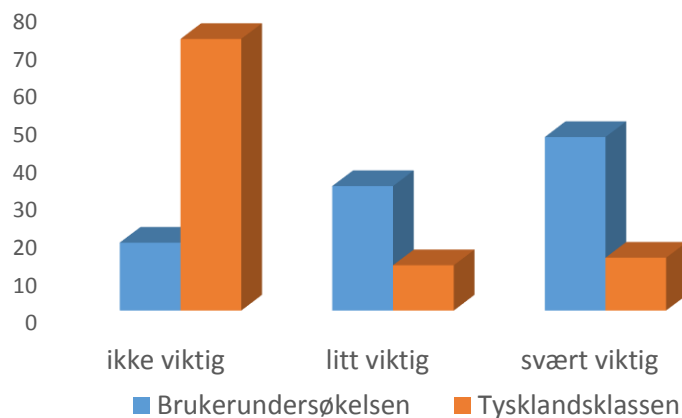


FIGURE 8 ANBEFALINGER

Ut fra dette kan en fastslå at anbefalinger fra andre ikke er viktig for de elevene som velger å søke seg til denne klassen. Sammenligner en dette med undersøkelsen «Det beste året i mitt liv», ser en at her har det stor betydning. I denne rapporten trekker mange elever frem det å ha kjente eller familie som har vært på et slikt utenlandsopphold tidligere, har vært viktig (SIU, 2016 s 24) . Det at våre elever ikke gir uttrykk for at dette ikke er viktig må en se i sammenhengen med at det er forholdsvis få elever som har en slik erfaring og mange av de elevene går ikke tilbake til skolebenken og gir de anbefalinger videre til yngre elever. Det er også mindre antall elever som går på Vg1 elektro, som er et kriterier for å kunne søke plass i denne klassen.

### 5.1.6. Oppsummering.

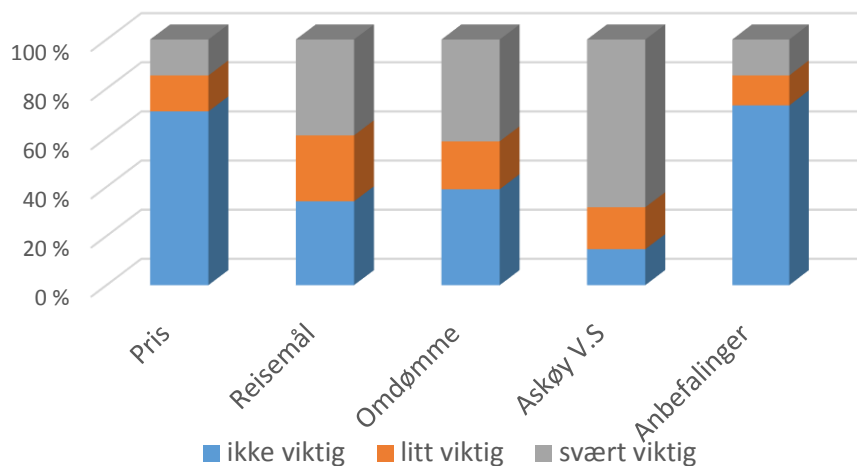


FIGURE 9 OPPSUMERING SPØRSMÅL D

Figur 9 viser svarene fra denne spørsmålgruppen der en kan oppsummere ut fra en analyse basert på frekvenser til det enkelte spørsmål. Som svarene viser er det hva skolen vår gir av informasjon til elevene som er viktig når de bestemmer seg. Vi som reiser rundt til skolene og informerer elever er åpne om at dette er krevende og at de må forvente å jobbe mer med skolearbeid en vanlig. Det er utfordrende både på skole og fritid, og de må være motivert for å kunne klare å gjennomføre skoleåret. Vi er åpne om at vi ser på fraværet, og at karakterene fra 1. termin er med i vurderingen når vi velger ut elevene. De må skrive en søknad med en begrunnelse for hvorfor de ønsker å reise til Tyskland. Under intervjuet blir de testet litt faglig, og de underskriver en kontrakt der de bekrefter at de er skolens representant og at de må forholde seg til skolen sine regler. I den tiden vi har holdt på med klassen, har alle som har vært inne til intervju og fått tilbud om å begynne, svart ja. Det tolker jeg som at det som vi gjennomfører under intervjuet har liten påvirkning på valget til eleven. Eleven har bestemt seg før intervjuet om at han/ hun vil reise, de er motivert for å gjennomføre skoleåret. Vi ser at antall søker ikke har økt på de årene vi har holdt på, selv om vi i dag markedsfører klassen både på egne og eksterne messer. Når vi er ute på ungdomsskolene og snakker om skolen generelt, forteller vi om denne muligheten for de som velger elektro.

Det kan være flere årsaker til at søkerantallet allikevel ikke øker, og trenger vi å øke antall søkere? Ut fra mine erfaringer har vi behov for flere søkere, og hvordan skal vi få det uten at det går på bekostning av kvaliteten på de som får reise? Grunnen for at vi trenger flere søkere, er sammensetninger av grupper som skal gå i de forskjellige klassene. I tillegg har vi behov for å ha elever som både sosialt og faglig er i stand til å takle et slikt krevende skoleår. En kan og se at de aller fleste søkerne kommer fra skoler vi har besøkt i forkant. Dette kan være en bekreftelse på at skoler som ikke får besøk av oss, vil gi oss få søkere. I de første årene reiste vi rundt på alle skolene som hadde elektro, selv om det var langt å reise, og vi var alltid to som reiste ut. Nå besøker vi kun de store skolene og de skolene som tilhører bergensområdet, og vi har delt skolene mellom oss.

De elevene vi søker, er elever som er motivert til å gjennomføre et annerledes skoleår. De må være målrettet, klare å sette seg mål, og vurdere hva som skal til for å nå det målet. De må ha en tro på at det er mulig å nå det målet og klare å løse problemer som arbeidet medfører. Den sosial kognitive teorien til Bandura om forventninger til mestring, self-efficacy, er et sentralt begrep i denne sammenhengen. Bandura skiller mellom to slags forventninger, forventninger til det som er nødvendig for å klare handlingene, *efficacy expectations*, og forventningene om resultatet, *outcome expectations* (Gunn Imsen, 2014 s. 352). Elever som velger å ta skoleåret i Tyskland, har mestringsforventninger og er motivert til å jobbe mer, utfordre seg selv og lære seg et nytt språk og kultur.

*The most effective way of creating a strong sense of efficacy is through mastery experiences*  
*Bandura, A. (1994).*

Her tolker jeg Bandura som at en av de sterkeste følelsene, er å ha troen på å mestre gjennom mestringserfaring. Det å ha troen på å klare seg i tysk skole, å få den mestringsfølelsen når det lykkes vil igjen øke elevens mestringsfølelse. Men motsatt hvis elevene som ikke klarer overgangen til Tysk skole opplever en svekket mestringsfølelse.

## 5.2. Tilfredshet.

Spørsmålgruppen E og F er hvor fornøyd elevene var med opplæringen i Norge og Tyskland. Gruppen inneholder fire spørsmål om undervisningen på skolen, fagtilbudet, tilbakemelding



og kontakt/kommunikasjon med lærerne. Gruppene er ikke slått sammen, men siden spørsmålene handler om hvor fornøyd elevene er med det som skjer på skolen både i Tyskland og i Norge, velger jeg her å se noe av dataene i sammenheng. Ved å slå sammen de to nederste og kaller den *misfornøyd*, *delvis fornøyd* står som den er, og de to høyeste slås sammen til *fornøyd*, kan en forholde seg til tre parameter i istedenfor fem. Tabell 13 viser prosenttall til spørsmålene.

TABELL 13 PROSENTTALL.

<b>Tyskland.</b>				
Hvor fornøyd var du med følgende	Undervisningen på skolen	Fagtilbudet på skolen	Lærerens tilbakemelding på ditt skolearbeid	Kontakt og kommunikasjon med lærerne
Misfornøyd	2,4	7,3	14,6	12,2
Delvis fornøyd	43,9	41,5	31,7	51,2
Fornøyd	53,7	51,2	53,7	36,6
<b>Norge.</b>				
Misfornøyd	4,9	2,4	2,4	2,4
Delvis fornøyd	14,6	26,8	14,6	7,3
Fornøyd	80,5	70,7	82,9	90,2

Ser en på svarene er det forskjell på det de opplever i Tyskland i forhold til Norge. På alle fire spørsmålene er eleven mer fornøyd med det som foregår i Norge. Jeg har sett om dette er gjennomgående for alle skoleårene, noe som vedlegg 4 viser at utenom 2012 ligger samtlige år høyere i Norge enn i Tyskland.

Den største forskjellen finner vi ved kommunikasjon med lærerne. Noe av dette kan være at kommunikasjonen foregår for det meste på tysk, og det er mye større avstand mellom lærer og elev enn det vi er vant med i Norge. Dette vil gjøre kommunikasjonen med lærerne vanskelig.

På spørsmålet om tilbakemelding til elevene, er det en klar forskjell på hva elevene opplever i Norge i forhold til det som skjer i Tyskland. Vi har forskrifter i opplæringsloven som gir elevene rett til å få undervisningsvurdering og som sier hva eleven må jobbe med for å få en bedre karakter. (Slette, 2016 §3-11, s 320) Dette er noe vi blir målt på i elevundersøkelsen og som brukes for å gi elevene større mulighet til å bedre karakterene sine. Jeg konstaterer at i Tyskland er ikke dette praktisert på samme måte og eleven får tilbake prøver med lite eller mangel på tilbakemelding.

Noe elevene merker at i Tyskland går fagene og linjene en del i hverandre. Om en elev går på Elenergi får de mye mer fra de andre linjene enn det de gjør i Norge, noe som gjelder alle andre fag og. Det gjør at elevene har vanskeligheter med å skille fagene og lærerne på samme måte som vi gjøre i Norge. Selv om vi tar dette opp med elevene i forkant og lærer dem strategier for å takle dette, ser vi at dette er utfordrende for dem. Elevene skriver notater i timene og skrive logg. Dette er noe vi gjennomgår når vi er i Erfurt for å følge opp elevene. Her er det store variasjoner på hvor god de er til å få system i notatene sine og ha kontroll over fag og lærer. I tillegg er det en god del ukjent teoristoff som elevene må forholde seg til.

Sammenlignet med det elevene opplever i Norge, viser undersøkelsen at de i gjennomsnitt er mer misfornøyd med det som skjer på skolen i Tyskland enn i Norge, og motsatt når det gjelder det å være fornøyd. Som jeg har forklart før består mye av tiden før de reiser, om å forberede elevene på hva de vil oppleve som vanskelig. Vi bruker mye tid på oppgaveløsning, som vi vet er noe de vil få i Tyskland, og vi har de siste årene invitert tyske lærere som har gjennomført noen undervisningstimer på tysk. Vi bruker tid på å skrive logg og gjennomgår hvordan de skal bygge opp en rapport. Overgangen til tysk skole blir allikevel vanskelig for elevene. Selv med mange års erfaring er det fortsatt vanskelig for oss som ivaretar utvelgelsen å vurdere hvordan eleven vil klare et skoleår i Tyskland.

Elevene møter flere utfordringer, de møter et annet læringsmiljø der avstanden mellom lærer og elev er større enn det de er vant med. Det er mindre tilbakemeldinger på arbeidet deres som gjør dem usikker på hva de må gjøre for å bli bedre. Elevene må inn i noe helt nytt og hvordan de takler en slik situasjon, er helt sentralt. Elever som klarer å omstille seg til det nye miljøet vil ha større mulighet for å lykkes. Jean Piaget og teorien om skjemaer og assimilasjon og akkomodasjon til disse skjemaene kan en se i sammenheng med det resultatene i undersøkelsen gir. Og ved å gjøre det, helt til de finner en løsning i det nye systemet, blir en erfaring eller opplevelse som setter seg fast, slik Imsen sier (Gunn Imsen, 2014). Elever må tilføye et nytt element, istedenfor å tilføye noe i et eksisterende. Knut Illeris refererer til Piaget, om at det å lære noe betyr å koble noe nytt sammen med det som allerede er der, og at det kan skje enten som en tilføyelse eller som en omstrukturering. (Illeris, 2012 s. 58)

## 5.2. Trivsel

Det er viktig å kartlegge hvordan elevene opplever trivselen under oppholdet. I henhold til opplæringsloven kapittel 9a har elevene rett på et godt skolemiljø der det står følgende:

*Alle elever i grunnskolar og videregående skolar har rett til et godt fysisk og psykososialt miljø som fremjar helse, trivsel og læring (Slette, 2016 §9a-1 , s196).*

Utdanningsdirektoratet utformet med den nasjonale satsingen *bedre læringsmiljø*, følgende definisjon: med læringsmiljø menes de samlede kulturelle, relasjonelle og fysiske forhold på skolen som har betydning for elevenes læring, helse og trivsel (Helsedirektoratet, 2015).

Selvbestemmelsesteorien legger til grunn at mennesket har i seg en grunnleggende driv til å være nysgjerrig og sosial, med ønske om å forstå sine omgivelser og seg selv. Men selv om mennesket har en naturlig tendens i retning av vekst og utvikling, er oppmuntring og aktiv støtte nødvendig, slik at enten legges det til rette for positiv vekst og utvikling, eller det kan hindre vekst som kan medføre negative opplevelser. I henhold til Ryan og Deci er det å skape positiv utvikling og vekst et av mennesket sitt grunnleggende behov for å oppleve å høre hjemme og være i stand til å skape stabile og sterke bånd. Mennesket må ha kompetanse for å oppleve utfordringer og mestring, og har behov for selvstyre, innflytelse, viljestyrke og anerkjennelse av egen adferd (Helsedirektoratet, 2015 s 10).

For tysklands elevene er det viktig at trivselen er god. De bor tett innpå hverandre over lang tid, går på skole sammen og tilbringer mye tid sammen i gruppen. Vi ser til tider elever som har vanskeligheter for å tilpasse seg tysk levemåte etter en tid. Noen opplever å ikke klare seg like godt på skolen i Tyskland som i Norge, og får problemer med motivasjon. De finner seg heller ikke tyske venner og kommer seg ikke ut fra internatet i fritiden sin. En del av elevene gir da uttrykk for at de kan tenke seg å avbryte oppholdet. Vår jobb blir i slike tilfeller å få eleven ut av et slikt spor og noen ganger er det å skaffe dem fritidsaktiviteter løsningen.

I resultatkapittelet vurderte jeg spørsmålene, og bestemte meg for å slå de sammen til en gruppe, da utenom spørsmålet G1 som ble holdt utenfor. Når jeg nå har analysert tallene, ser jeg at med eller uten G1 gir meg minimale forskjeller. Det gjør at jeg i denne delen av

analysen, har slått sammen alle spørsmålene som handler om trivsel. Spørsmålene handler både om trivsel på skolen, i gruppen og internatet. Figur 10 viser trivsel i prosent, der nærmere 70% har svart at de trives i stor grad eller i svært stor grad, og at det er ingen i svært liten grad. Gjennomsnittet er 4,06 og sammenlignet med elevundersøkelsen ved vår skole er det liten forskjell. Her er gjennomsnittet på 4.0 (Utdanningsdirektoratet, 2015).

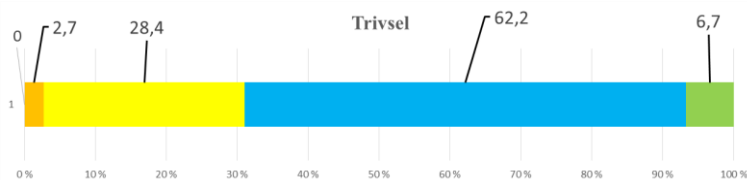


FIGURE 10 TRIVSEL I PROSENTER

Ut fra svarene kan en konstatere at elevene trives godt, men ikke nødvendigvis noe mer enn det norske skoleelever trives i norske skoler. Setter en sammen spørsmålene som handler om trivsel på skole, den norske gruppen og internatledelsen ser en på figur 11 prosentfordelingen. De høyeste som er *svært godt og godt* er slått sammen, og de to laveste *trives dårlig og svært dårlig* er slått sammen. Ut fra dette ser vi at trivselen er størst i den norske gruppen i forhold til skole og internatet. Ved å sammenligne trivsel på skolen og hvor tilfreds de er, vil en se om de med høyest trivsel, er de som er mest fornøyd med oppholdet. Slike sammenligninger vil jeg komme tilbake til senere i analysen.

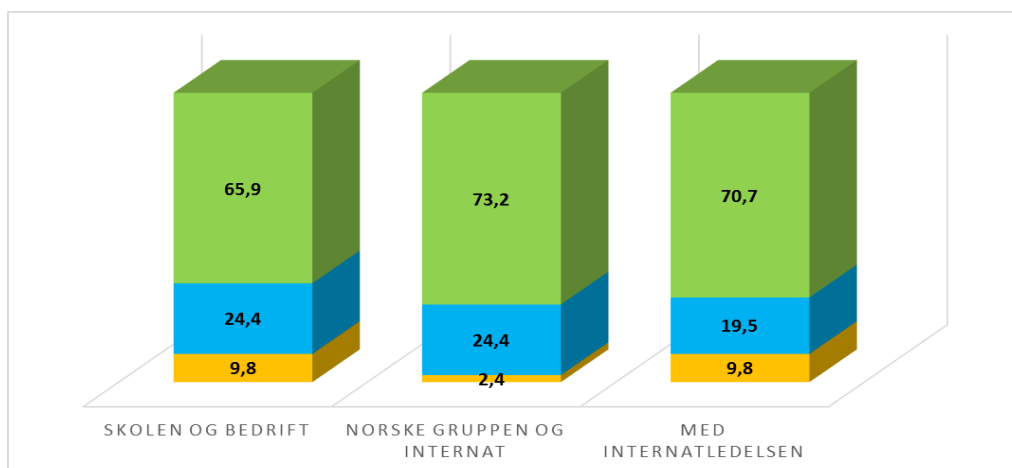


FIGURE 11 TRIVSEL

### 5.3. Motivasjon

Spørsmålene om motivasjon er om elevene trengte støtte hjemmefra, samhold i gruppen, oppfølging fra ASV, faglig utvikling og selvstendighet, og om de ble mer motivert for å lære etter et slikt skoleår. Svaralternativene som i spørreskjemaet er fra en til fem, er en og to slått sammen til *liten grad*, tre blir i *tilfredsstillende grad* og fire og fem er i *stor grad*.

Spørsmålene er analysert hver for seg og figur 12 viser svarene i prosent.

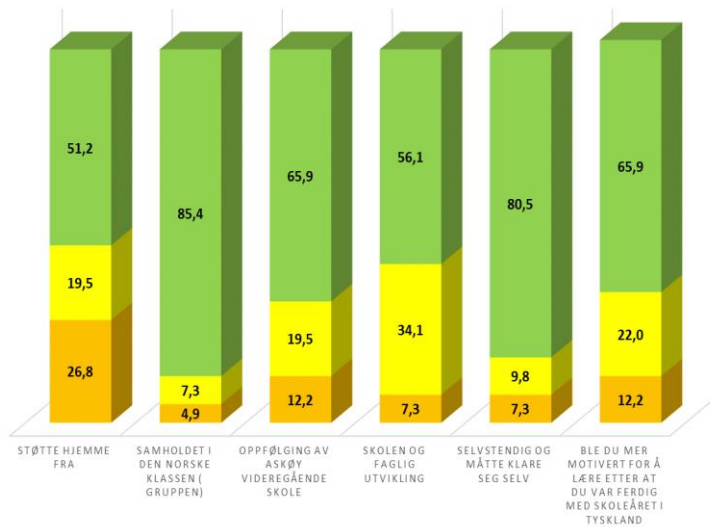


FIGURE 12 MOTIVASJON I PROSENTER

På spørsmålet om eleven er mer motivert for å lære etter skoleåret i Tyskland svarer 65,9% at de var i stor grad motivert. Det er ikke noen overraskelse at prosenten er høy fordi vi opplever at elever som kommer tilbake til skolen, virker mer motivert for å lære, jobber raskere og er mer fokusert på oppgaver. Bedrifter der vi har elever utplassert, gir ofte tilsvarende tilbakemelding. Faglig utvikling er litt lavere med en prosent på 56,1%. Når vi er ute og markedsfører klassen på andre skoler, får vi noen ganger med oss elever som har vært i Tyskland, ofte fordi de går Vg3 på den skolen vi besøker. På Dataelektronikk og Automasjon er det vanlig at elevene går tre år på skole før de begynner i lære. De gir da ofte utrykk for at de mangler en del som andre Vg2 elever har gjennomgått i Norge, og de har fått en del andre ting i Tyskland som vi ikke har i Norge. Dette er naturlig p.g a.forskjellige læreplaner, men eleven opplever ikke dette som et problem. Men det kan gjøre at elevene føler en lavere faglig utvikling.

På spørsmålet om hvor viktig den oppfølgingen som gjøres av ASV er det 65,9% som svarer at de var i stor grad motivert. Det at elevene blir fulgt opp av oss er viktig for elevene. Det er med på å opprettholde motivasjonen gjennom hele skoleåret. Dette merker vi som følger opp elevene, og jeg er av den oppfatning at uten den oppfølgingen er det store muligheter for at noen hadde sluttet og reist hjem. Det å oppmuntre og støtte elevene vil være med å holde motivasjonen oppe. Bandura mener at personens forventninger er sentrale i motivasjonen, og at forventninger om å mestre er basert på fem slags informasjonskilder, der den ene er at det ikke er bare egne erfaringer som teller, men at støtte og oppmuntring fra andre er med å øke forventningene om å mestre, slik det kommer frem i Imsen. (Gunn Imsen, 2014 s 353).

Samhold i gruppen er viktig med en prosent på 85,4. Dette er noe elevene setter høyest og noe vi er opptatt av når vi er der nede, det å se at alle trives og har det greit. En del skifter romkamerat i løpet av oppholdet, fordi de finner ut at de ikke kan være så tett oppå hverandre. Mye av dette ordner elevene selv, men blir det vanskelig blir dette ordnet når vi er der. En kan og se at støtte hjemmefra har mindre betydning. Dette på tross av at mange får besøk fra familien når de er i Tyskland, så er dette ikke så viktig for å opprettholde motivasjonen. Mens det å bli selvstendig og klare seg selv er motiverende, og er viktig for at elevene skal opprettholde motivasjonen gjennom hele skoleåret, noe som er i tråd med Banduras syn.

*«Perceived self-efficacy is defined as people's judgments of their capabilities to organize and execute courses of action required to attain designated types of performance. It is concerned not with the skills one has but judgments of what one can do with whatever skills one possesses» (Bandura, 1986:391).*

Dette tolker jeg som at elever som blir selvstendig og klarer seg selv, altså oppleve mestring, vil gjøre at de tror på egne evner, og de vil erfare at de lykkes. Når de tror på egne evner til å mestre slike utfordringer, vil de på den måten oppnå mestringstro. Dette vil være med på å øke elevens motivasjon for å lykkes.

#### 5.4. Anbefaling.

Spørsmålgruppen om de vil anbefale andre til å ta utdanning i utlandet er besvart med *ikke anbefale* som er en, til fem som er *svært gjerne anbefale*. Her har jeg og slått sammen en og to til *ikke anbefalt*, tre blir *anbefalt* og fire og fem *svært gjerne anbefalt*. Spørsmålene er analysert hver for seg og figur 13 viser svarene i prosent.

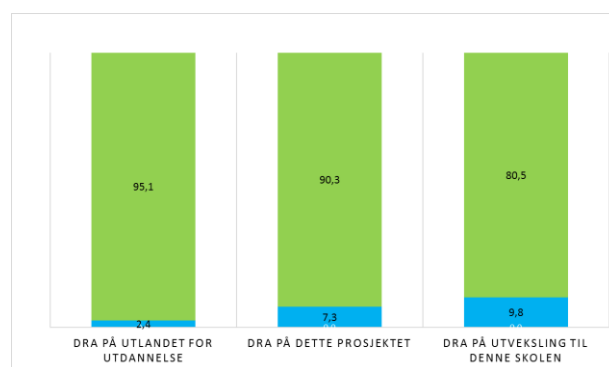


FIGURE 13 ANBEFALINGER TIL ANDRE

Elevene har svart på om de anbefaler andre til å reise på et slikt prosjekt, noe som over 90% har vært positiv til. Gjennomsnitt på alle er på 4,5. Det er ingen som ikke vil anbefale dette for andre. Ut fra dette må en kunne regne med at elever som gir et slikt uttrykk har positive erfaringer og opplevelser etter et slikt opphold.

#### 5.5. Mobbing.

Her gir noen av svarene uttrykk for at enkelte elever har blitt holdt utenfor gruppen, og det har vært uenigheter som vi enkelte ganger har måtte løse de gangene vi har vært i Tyskland. Dette handler ofte om slitasjen en slik gruppe får når de lever så tett på hverandre. Men ut fra tabell 10 er det noen elever det gjelder og sammenligner en i kodeboken ser en at det er samme eleven som har svart *ofte* og *alltid* på de tre spørsmålene. Her er det vanskelig å trekke noen klare slutninger på et slikt smalt utvalg på et slikt alvorlig tema, men mye av svarene ligger lavt som indikerer at det er lite av det som går under mobbing. Det gjør at jeg konkluderer med at elevene ikke er blitt mobbet når de har vært i Tyskland.

## 5.6. Personlig vekst.

Gruppen med spørsmål som handler om hva elevene mener oppholdet har bidratt med, har jeg valgt å slå sammen. Figur 14 viser prosentandel etter at spørsmålene er slått sammen.

Svaralternativene var: i svært liten grad, i liten grad, i tilfredsstillende grad, i stor grad, i svært stor grad. Her mener 64% av elevene at skoleåret har bidratt med en høyere personlig utvikling enn det de ville fått i Norge, enten i *stor grad* eller i *svært stor grad*. For å se på sammenheng med andre variabler bruker jeg diagrammer som jeg kommer tilbake senere i analysen.

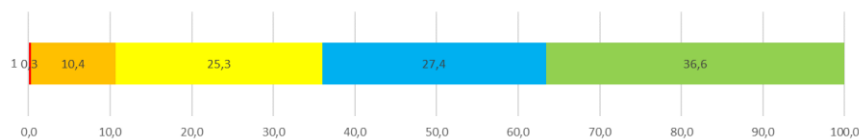


FIGURE 14 PERSONLIG VEKST SUMMERT

De åtte spørsmålene om personlig vekst, er inndelt med prosentandeler for hvert spørsmål.

Her har jeg også slått sammen en og to til i *liten grad*, tre er i *tilfredsstillende grad* og fire og fem i *stor grad*. Figur 15 er en oversikt over spørsmålene. Et av målene med klassen er at de skal lære seg tysk. Her mener 85% at de er blitt i *stor grad* bedre i fremmedspråk. Det er et godt resultat når de fleste av dem som reiser ikke har hatt tysk før, og mange lærer språket relativt godt på noen måneder. De får en mestlingsfølelse når de i løpet av tiden de er i Tyskland klarer å kommunisere på tysk. Nå vet vi at noen elever ikke snakker så mye tysk og bruker engelsk eller er lite aktive der de blir tvunget til å snakke tysk.

Piagets sin teori som handler om akkomodativ og assimilativ læring, der han sammenligner assimilasjon med hvordan størstedelen av den kunnskap elevene tilegner seg i skoleverket, bygger på de kunnskapene og de ferdighetene som elevene allerede har. For elevene som er motivert for å klare seg, strever og det er vanskelig for de å klare seg. Men på et tidspunkt finner de sammenhengen og de knekker koden. Dette blir en erfaring som setter seg. Noe som jeg tenker er i tråd med Gadamer sin tekning om at slike opplevelser ikke glemmes. Mens elever som gir litt opp, vil enten snakke engelsk, noe de ofte ikke gjør i klasserommet, og av



den grunn blir stille og virker uengasjert ovenfor læreren. Og eleven vil ha vanskeligheter med å motivere seg for å lære seg tysk, noe som gjør skolearbeidet vanskelig.

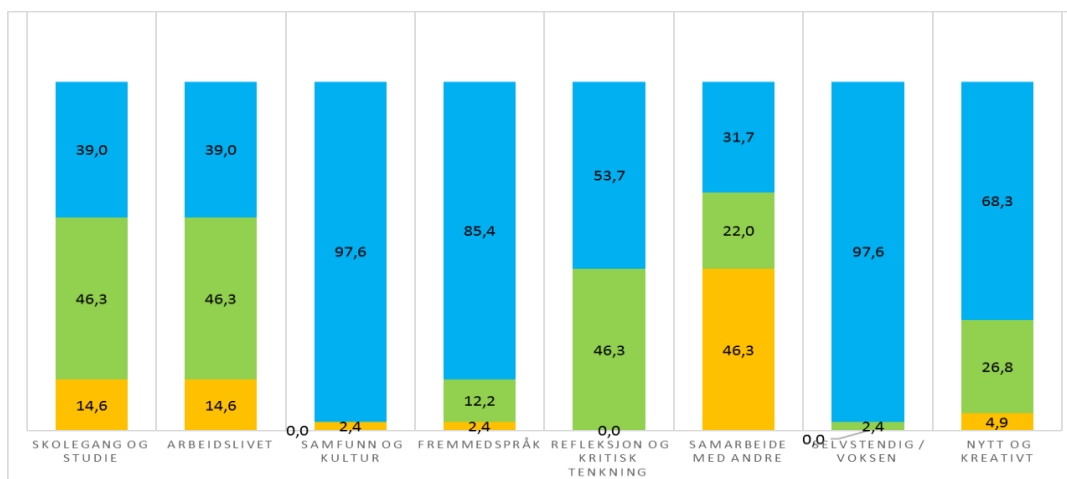


FIGURE 15 PERSONLIG VEKST

Hele 97% mener de har økt sin forståelse for samfunn og kultur, som er det spørsmålet som handler om det elevene opplever i den tiden de er i Tyskland. Vi som har ansvaret for elevene og som har samtaler med dem når de er i Tyskland blir ofte forbauset over hvor åpne elevene er. De forteller om hendelser de har opplevd sammen i gruppen eller med venner som de har fått i Tyskland. Så alle slike opplevelser der det er både vanskelige og flotte opplevelser er med på å påvirke elevens personlighet. Dette er noe av det Åsa Perez- Karlsson i sin doktoravhandling også sier. Gadamer sier at det er når opplevelser blir til erfaring, når de setter seg, at de betegnes som uforglemmelig og uerstattelig. Å dette er en lang prosess. Dewey ser på erfaringer som et resultat av samspill mellom menneskets aktivitet og resultatet av denne aktiviteten. Følger vi denne tanken vil det for de elever som opplever mestring og klarer å få det Bandura kaller human agency gi mange opplevelser som fester seg som erfaringer. Dette mener jeg er med på å påvirke elevenes personlighet. Om de blir mer dannet er i en slik undersøkelse vil være vanskelig å kunne bekrefte, men som Åsa Perez- Karlsson sier, så er de på en dannelsesreise, noe som jeg for øvrig er helt enig med henne i.

Det å bli mer selvstendig og voksen kommer ut med samme høye prosenten, elevene mener oppholdet har i stor grad vært med på gjøre de mer selvstendig og voksen. Dette er mye det de sier i den kvalitative delen, så dette kommer jeg tilbake til senere.

### 5.7. Kvalitativ undersøkelse.

I metodekapittelet har jeg forklart valgene og begrunnelsene ved å kombinere kvalitativ og kvantitativ metode. Men jeg har måtte foreta noen valg, basert på størrelse på oppgaven, tid til oppgaven og mengden av data som den kvantitative delen kommer ut med. I tillegg er bruken av SPSS programmet vært tidkrevende og utfordrende. Det betyr ikke at de data som jeg har fra den kvalitative delen av undersøkelsen ikke får betydning for resultatet, men jeg har valgt å begrense analysen av dette materialet. Av den grunn tar den kvalitative delen av materialet vesentlig mindre plass enn den kvantitative gjør.

I spørreundersøkelsen var det to spørsmål der elevene skulle si noe med egne ord. I det ene skulle de fortelle om de opplevde noen forskjell på skolemiljøet i Tyskland i forhold til det de opplevde på Vg1 i Norge. Figur 16 viser en oversikt over nøkkelord elevene har svart. Det som blir sagt flest ganger, er at elevene har større respekt for lærerne i Tyskland, og at de er strengere enn det de opplever vi er i Norge. Som forklart før, vil elever som strever med språket ha vanskeligere å kunne kommunisere med læreren på en god måte. Av den grunn kan eleven oppfattes som uengasjert. Dette er noe av det vi enkelte ganger har erfart, når vi har samtaler med lærerne. Tyske lærere som ikke har hatt norske elever i klassen før, gir av og til uttrykk om at de er late, ikke jobber og virker uinteressert i faget. Elever som ikke henger med faglig og ikke viser interesse, kan føre til at noen av lærerne er uinteressert i å hjelpe. Vi som følger opp klassen må da å forklare at dette ofte dreier seg om mangel på tyskkunnskaper og vanskeligheter med kommunikasjon. Det virker som om vi hos oss er mer opptatt av sluttertall og gjennomføring, mens i Tyskland virker det som dette er det mindre fokus på. Mange av våre elever trekker frem at tyske elever er mer motivert enn norske elever, og at det er flere eldre elever i Tyskland. Klassemiljø blir bedre i en klasse der flere elever er opptatt av å gjøre det bra, og der det er mindre uroelementer i klassen som forstyrrer undervisningen. I

undersøkelsen gir elever uttrykk for at det er flere som er engasjerte og opptatt av å lære. Dette betyr at de har et bedre læringsmiljø i Tyskland enn det vi har i Norge. Det som støtter en slik tanke er grunntanken om at god klasseledelse gir læring. Men som jeg har sagt tidligere, skolesystemet er annerledes og elevene får ikke begynne før de har fått en lærekontrakt med en bedrift. Dette gjør at elevene ofte er eldre, noe som gjør de tyske elevene mer modne, og ser mer nødvendigheten av å gjøre det bra på skolen. Dette er det flere av elevene som trekker frem i undersøkelsen. Hvis de ikke oppfører seg og får mye fravær, kan de risikere å miste læreplassen. Å ha en bedrift som setter krav, er noe som ansvarliggjør elevene, og elevene får kjennskap til arbeidslivet helt fra starten. Mens vi har en skole der elever har rett til videregående skole, og en tradisjon om at etter ungdomskolen begynne alle på videregående (Norsk institutt for forskning om oppvekst, 2011). Det er lite kontakt med arbeidslivet før de begynner i lære. Selv med yrkesfaglig fordypning og utplassering er det ingen forpliktelser for bedriften. Den erfaringen tar de norske elevene med seg kan være forklaringen på hvorfor de jobber bedre når de er tilbake i Norge, både de som fortsetter på skolen og de som begynner i lære. Jeg mener en slik erfaring er med å påvirke elevens personlige vekst og utvikling.

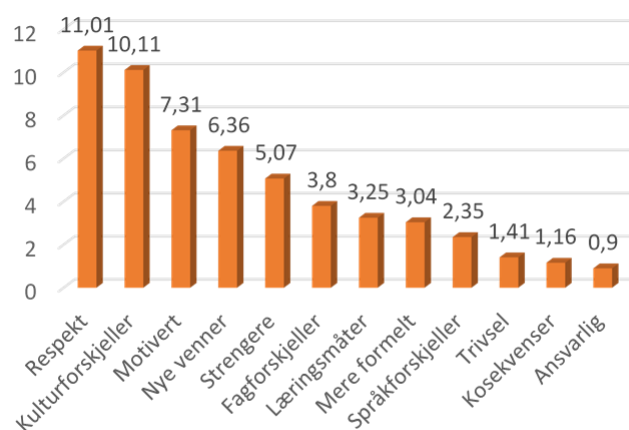


FIGURE 16 SKOLEMILJØ

Det andre spørsmålet handler om opplevelser fra skoleåret som de mente hadde vært positivt for deres personlig utvikling og vekst. Figur 17 viser en oversikt over de fire største nøkkelordene som elevene har svart som positiv opplevelser. Det som blir sagt flest ganger

var at de måtte klare seg selv, og ta mer ansvar for seg selv. Mange gir og uttrykk for at det og kommer bort fra foreldre, og ha ansvar for egen økonomi var viktig for å klare seg selv. Likeens at de måtte gå til innkjøp av all mat, og lage den selv. Nå handler det å bli selvstendig også om fritid, uteliv og det å holde avtaler og regler. Ofte er dette elever som må klare seg selv for første gang i livet, der mye av det de må gjør har andre hatt ansvaret for før. Men de fleste klarer å ta det ansvaret, selv om det oppstår episoder som ofte handler om den frihet de har til å utforske bylivet, noe som vi tar opp med elevene enkeltvis eller i grupper. Det de opplever på skole, bedrift og i privatlivet er opplevelser der dette blir erfaringer som elevene husker resten av livet. Min påstand er at slike erfaringer er med å påvirke elevens personlighet. Utfordringen vår er at et slikt ansvar er det ikke alle som er klar for å ta. Å plukke ut de rette elevene er utfordrende, og vår erfaring er at den utvelgelsen vi gjør i intervjurunden er avgjørende. Det er ikke alltid faglig eller språklig kunnskap som gir de beste resultatene. Vi har eksempler på elever som både snakker tysk og er faglig sterk, som ikke nødvendigvis er de som får mest ut av et slikt skoleår. Elever som er innstilt på å bruke mer tid på skolen, lære seg tysk, faglig interessert, nysgjerrig på en annen kultur, er motivert og sosial, har størst sjanse for å lykkes.

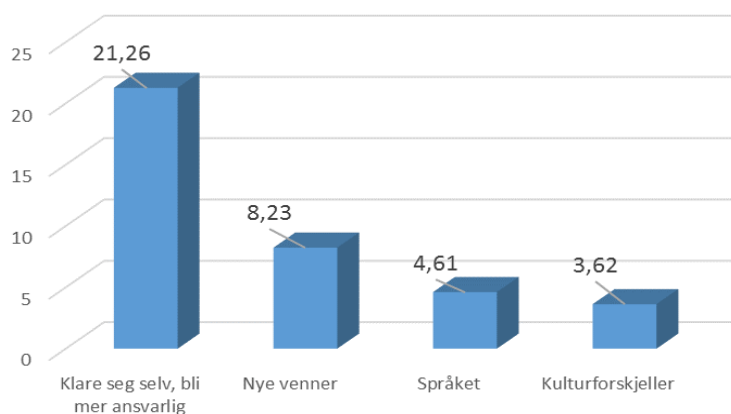


FIGURE 17 OPPLEVELSER

Et eksempel på en positiv opplevelse fra en av elevene, tenker jeg kan representere mange av de svarene på spørsmålet.

Svar fra en elev:

*Bare det å måtte være uavhengig fra nær familie er en meget viktig erfaring som bidrar til stor utvikling og vekst. Ting som klesvask, daglige oppgaver og planlegging av mat er ting vi*

tar for gitt. Når vi plutselig må gjøre alt dette selv, er dette noe som alle ungdommer burde fått smake på.

## 5.8. Personlig vekst og motivasjon.

I analysen der spørsmålene om personlig vekst var slått sammen, var det 64% av elevene som mente at skoleåret hadde i *stor* eller *svært stor grad* bidratt til en personlig vekst. Når det gjaldt motivasjon, er variablene ikke slått sammen, men er analysert hver for seg. Her har jeg valgt å se på sammenhengen mellom personlig vekst og motivasjonen i to målinger. Det vil være viktig å få belyst om det å være selvstendig og måtte klare seg selv, var med på å opprettholde motivasjonen. Det å bli selvstendig har mange elever også i den kvalitative delen tatt frem som en viktig faktor. Figur 18 viser sammenhengen mellom disse to variablene. Jeg har delt diagrammet i fire deler, og en ser at alle utenom tre av elevene har *høy* motivasjon og *høy* personlig vekst. Selv de som har svart *lavt* på motivasjon har *høy* på personlig vekst.

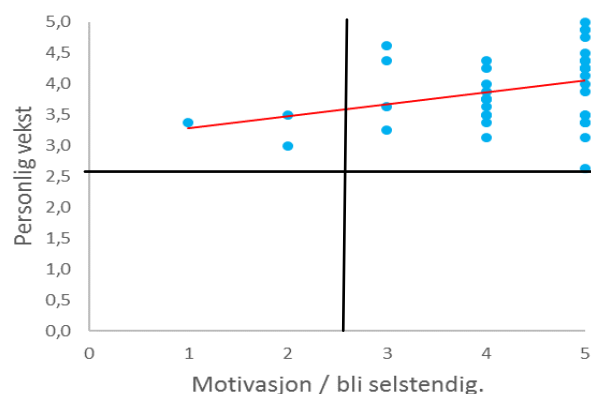


FIGURE 18 PERSONLIG VEKST / MOTIVASJON

I tillegg har jeg i figur 19 valgt å slå sammen variablene som handler om motivasjon. Dette vil danne en ny indeks, som blir en felles måling om motivasjon. Lavest på motivasjon er 2,2, men vedkommende har 3,4 på personlig vekst. Men det viser en tydelig sammenheng mellom motivasjon til eleven og personlig vekst. Som en bekreftelse på sammenhengen har jeg gjennomført en korrelasjonsanalyse i SPSS der Persons r både angir type variasjon og hvor sterk den er. Persons r er 0,441 som er positiv og relativ sterk korrelasjon. Det bekrefter at motivasjon bidrar til elevens personlig vekst.

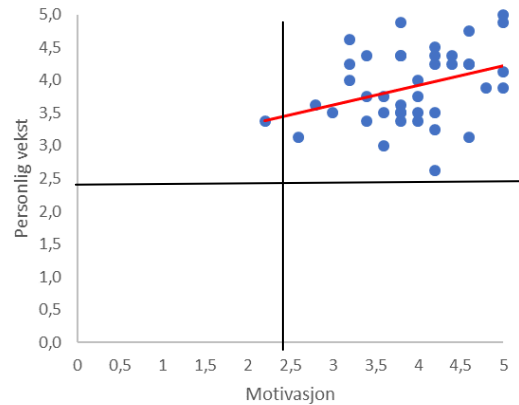


FIGURE 19 PERSONLIG VEKST

Et av spørsmålene som handler om motivasjon er ikke med i den samlede indeksen. Spørsmålet handler om hvor mye mer motivert de var for å lære etter de var ferdig med skoleåret. Gjennomsnitt på 3,78 virker litt lavt sett i forhold til vanlige klasser vi har på elektro. Når en har den oppfatning om at elevene som har vært i Tyskland er mer effektiv når de er tilbake og mer motivert for å lære, vil en kunne forventet en høyere gjennomsnitt på motivasjon.

### 5.9. Personlig vekst og trivsel.

I resultat og analyse er indeksene slått sammen til en ny variabel som jeg har kalt trivsel. Jeg velger her også å la indeksen G1 være en del av trivsel da målinger viser liten påvirkning av resultatet. Gjennomsnittet viste trivselen 4,06 som er litt over gjennomsnitt i en norsk klasse. (Utdanningsdirektoratet, 2015). Dette betyr at elevene ikke trives noe særlig bedre enn i en norsk klasse, noe som var litt av konklusjonen etter min egen oppgave 4300 (Andreassen, 2015). Nå måles trivsel både på skolen og på internatet. Skal en sammenligne med elevundersøkelsen må en se hva elevene har svart på trivsel når det gjelder bare skole. En slik måling gir en liten oppgang fra 4,06 til 4,07 som er ubetydelig og som jeg har valgt å ikke ta med i vurderingen av resultatene. Figur 20 viser sammenhengen mellom trivsel og personlig vekst.

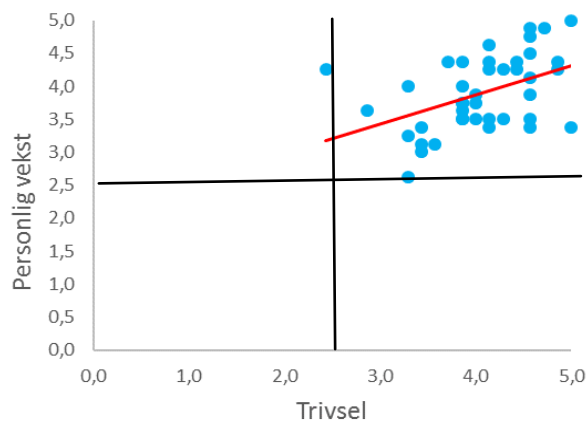


FIGURE 20 TRIVSEL OG PERSONLIG VEKST

Her får vi en linje som viser en økning i personlig vekst for de som har høy trivsel. Som en bekreftelse på sammenhengen har jeg gjennomført en korrelasjonsanalyse i SPSS der Persons r både angir type variasjon og hvor sterk den er. Persons r er 0,464 som er positiv og relativt sterk korrelasjon. Det bekrefter at trivsel bidrar til elevens personlig vekst. Nå er det elever som har under 3 på trivsel, men som har en høy personlig vekst. Det tolker jeg at for noen få elever er ikke trivsel det som er mest avgjørende for at de skårer høyt på personlig vekst. Men for de fleste er det en sammenheng mellom trivsel og vekst. Ser en på sammenhengen mellom trivsel og motivasjon, gir det ikke noen klare resultater om at elever med høy trivsel også har høy motivasjon, men noen elever gir uttrykk for det. Persons r er og lav med 0,334. Se vedlegg 7.

### 5.10. Personlig vekst og tilfredshet.

I analysen om hvor fornøyd elevene var etter gjennomført skoleår, så jeg på hva de mente om opplæringen i Tyskland oppimot den de fikk i Norge. I denne delen velger jeg å se på sammenhengen mellom det elevene opplevde bare i Tyskland og ikke ha med indeksene som handler om det elevene opplevde i Norge. Figur 21 viser denne sammenhengen.

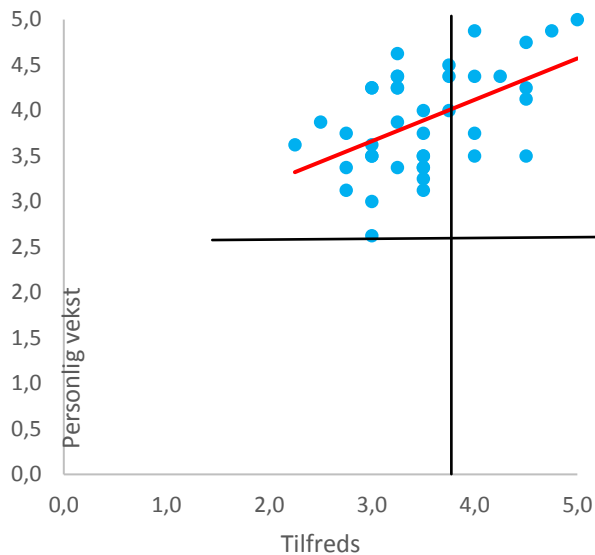


FIGURE 21 PERSONLIG VEKST OG TILFREDSHET

Her får vi en linje som viser en økning i personlig vekst for de som var fornøyd med undervisningen i Tyskland. De fleste som har høy skår på tilfredshet har også høy skår på personlig vekst.

Som en bekreftelse på sammenhengen har jeg gjennomført en korrelasjonsanalyse i SPSS der Persons r både angir type variasjon og hvor sterk den er. Persons r er 0,506 som er positiv og er en sterk korrelasjon. Det bekrefter at elever som er fornøyd med undervisningen opplever personlig vekst.

### 5.11. Sammenheng mellom variabler.

Jeg har sett på sammenhengen mellom enkelte uavhengige variabler og personlig vekst som er den avhengige variabelen. Men som jeg var inne på tidligere, kan det være behov for å se sammenhengen mellom den avhengige variabelen og flere av de uavhengige variablene sammen. Ved å bruke multippel regresjonsanalyse er det tre måter å inkludere de uavhengige variablene på. Jeg har valgt hierarkisk regresjon der det er forskeren selv som bestemmer hvilke variabler som inngår i hver blokk og rekkefølgen på disse (Johannessen, 2009). Med personlig vekst som den avhengige variabelen har jeg valgt å se på sammenhengen mellom indeksene, tilfredshet, trivsel og motivasjon. Programmet gir ut en mengde tabeller, men jeg velger å se på regresjonskoeffisienten  $R^2$ , som sier hvor mye av variasjonen i den avhengige variabelen som forklares av de forskjellige uavhengige variablene. For å svare på problemstillingen om hva som er med på å gi elevene personlig vekst, ville det slik jeg



vrderer det, være tilfredsstillende å se på de forskjellige variablene hver for seg, og ikke nødvendigvis flere variabler samtidig. Men jeg velger allikevel å ha en slik analyse som en del av undersøkelsen. Tabell 14 og under Adjusted R Square finner en koeffisient  $R^2$ .  $R^2$  for *tilfredshet* er 0,240 og med å kombinere *trivsel* og *motivasjon* øker den til 0,270 som kan forklares med at 27% av variasjonene i personlig vekst er forklart av tilfredshet, trivsel og motivasjon.

TABELL 14 KOEFFISIENTEN

**Model Summary<sup>d</sup>**

Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate
1	,510 <sup>a</sup>	,260	,240	,49763
2	,554 <sup>b</sup>	,307	,269	,48798
3	,571 <sup>c</sup>	,326	,270	,48785

a. Predictors: (Constant), Tilfreds\_G  
b. Predictors: (Constant), Tilfreds\_G, Trivsel\_F  
c. Predictors: (Constant), Tilfreds\_G, Trivsel\_F, Motivasjon\_H  
d. Dependent Variable: Vekst\_C

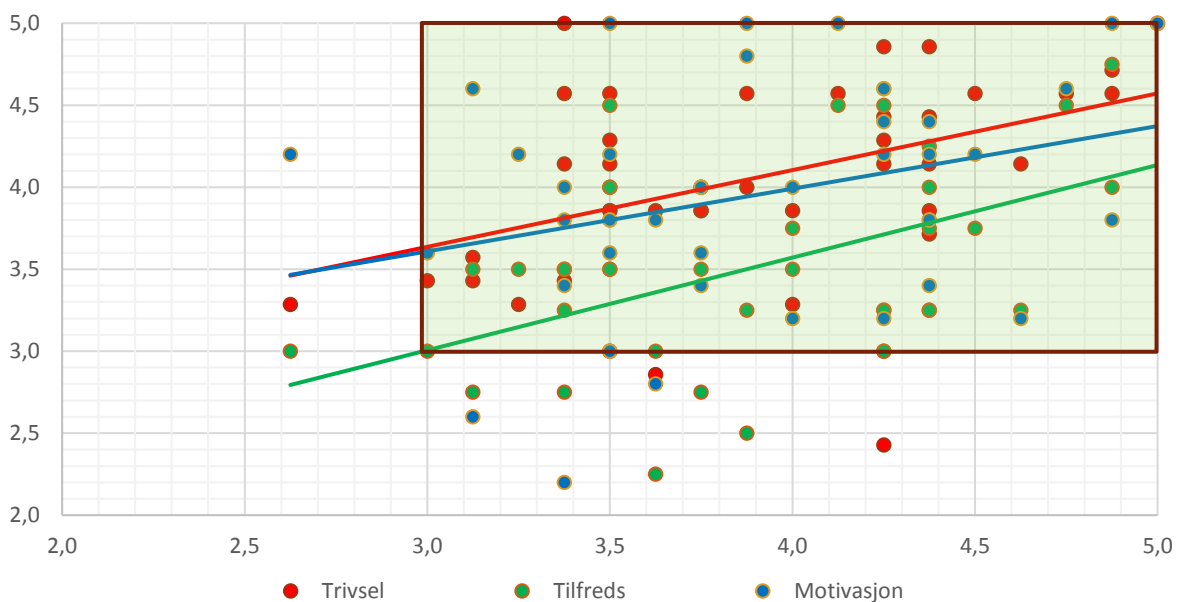


FIGURE 22 SAMMENHENG MELLOM UAVHENGIGE VARIABLER

Figur 22 viser sammenhengen mellom tilfredshet, trivsel og motivasjon og den bekrefter at sammenhengen mellom personlig vekst og tilfredshet er størst. Det er ingen av elevene som

kommer under 2,5 på personlig vekst. Slår vi sammen gjennomsnittallene for trivsel, motivasjon og tilfredshet er 51% av svarene mellom 3 og 4, og 41% mellom 4 og 5. Av 41 respondenter er det 38 som ligger fra 3 og opp til 5. Dette bekrefter at det er få av elevene som ikke har høy trivsel eller motivasjon, eller som gir uttrykk for å ikke være fornøyd med skoleåret.

Vi har nå sett at elever som velger å søke seg til Tyskland ofte tar bestemmelsen om å søke på bakgrunn av den informasjonen de får på informasjonsrundene vi har i forkant av søkerfristene. Elevene gir uttrykk for at de er mer tilfreds med undervisningen i den tiden de er i Norge, og at trivselen er mye lik det vi har i en norsk klasse. For å opprettholde motivasjonen den tiden de er i Tyskland, er samhold i gruppen og det å bli mer selvstendig noe mange har svart. Det er stor enighet om å anbefale et slikt skoleår, og det er ikke kommet frem noen form for mobbing, hverken blant de norske elevene eller i skolesammenheng. Det som har vært med på å gi personlig vekst, er å bli selvstendig og få økt forståelse for samfunn og kultur. Jeg har sammenlignet personlig vekst med trivsel, motivasjon og tilfredshet. Jeg mener det er en sammenheng i det elevene opplever som personlig vekst i forhold til de tre indeksene, og flesteparten av elevene har høye tall når det gjelder alle tre. Enkelte elever har under 2,5 på motivasjon og trivsel, men svarer over 3 på personlig vekst. Alle kommer ut med en forholdsvis høy regresjonskoeffisient som en indikasjon på at det er en sammenheng. På skolen opplever de en mer disiplinær klasseledelse og elever som mer motivert enn det de er vant med fra Norge. Det er en annen måte å lære på og litt mer opp til elevene selv. De som tilpasser seg har størst mulighet for å lykkes.

Det å klare seg selv og de opplevelsen de får, er med på å gi de en bedre forståelse for tysk kultur og samfunn. Denne undersøkelsen bekrefter at de elevene som er villig til å yte det ekstra som skal til for å tilpasse seg, delta i aktiviteter som gir de opplevelser og erfaring både i skolesammenheng som på fritiden, vil lykkes og vokse som menneske. Så er det vår jobb som er ansvarlig for klassen, å informere om tilbudet, intervju og gi tilbud til de elever som har størst mulighet for å lykkes. Undersøkelsen viser at elevene trenger veiledning og støtte både faglig og med praktiske gjøremål under oppholdet av de som har ansvaret for klassen.

## 6.0. Oppsummering og konklusjon.

Funnene fra undersøkelsen skal jeg nå først oppsummere med bakgrunn i vedlegg2 som viser en oversikt over variablene.

1. Grunnlag for å reise: Den grunnen som betyr mest om elevene bestemmer seg å reise til Tyskland er den informasjonen elevene får når vi er ute og informerer om dette tilbudet. Se figur 9 i kapittel 5.
2. Tilfredshet: Elevene er mest fornøyd med undervisningen i Norge enn i Tyskland. Og det er særlig kommunikasjonen med lærerne i Tyskland som er den største utfordringen. Se tabell 13 i kapittel 5.
3. Trivsel: Elevene trives litt bedre enn en tilsvarende klasse i Norge, og det er samholdet i gruppen som de trives best i. Se figur 11 i kapittel 5
4. Motivasjon: Her er samholdet i gruppen med 85,4%, som mener at det i *stor grad* er viktig for motivasjonen. Se figur 12 i kapittel 5
5. Anbefalinger: Her er det hele 95,1% som svært gjerne anbefaler andre til å dra til utlandet for å ta utdanning. Se figur 13 i kapittel 5.
6. Mobbing: Undersøkelsen har ikke avdekket noen form for mobbing i noen av klassene.
7. Personlig vekst: Hele 97% mener de har økt sin forståelse for samfunn og kultur og det samme ved det å bli selvstendig og voksen. Og de har høy prosent på fremmedspråk. Se figur 15 i kapittel 5.
8. Kvalitative undersøkelsen: første spørsmålet om klassemiljø i Tyskland er respekt for læreren og kulturforskjeller flest elever trekker frem se figur 16 side 82  
Andre spørsmålet som er om positive opplevelser er det å klare seg selv som flest elever har svart. Se figur 17 i kapittel 5.
9. Personlig vekst og motivasjon: Sammenligningen av variablene personlig vekst og motivasjon viser en sterk korrelasjon som er med på å bekrefte at motivasjon er med å bidra til personlig vekst. Se figur 19 i kapittel 5.
10. Personlig vekst og trivsel: Sammenligningen mellom variablene personlig vekst og trivsel viser en sterk korrelasjon som er med på å bekrefte at motivasjon er med å bidra til personlig vekst. Se figur 20 kapittel 5.
11. Personlig vekst og tilfredshet: Sammenligningen mellom variablene personlig vekst og tilfredshet viser en sterk korrelasjon som er med på å bekrefte at tilfredshet er med å bidra til personlig vekst. Se figur 21 kapittel 5.

12. Sammenheng mellom variabler: Sammenhengen mellom de tre variablene, motivasjon, trivsel, tilfredshet opp mot den variabelen personlig vekst viser at det er en positiv linje på alle tre og at over 92% av elevene er mellom 3 og 5. Det gjør at de aller fleste mener de har hatt en personlig vekst der motivasjon, trivsel og tilfredshet er med å gir den veksten. Se figur 22 kapittel 5.

I innledningen opplyste jeg om målet med å skrive om klassen som tar Vg2 ved Andreas Gordon Schole i byen Erfurt i Tyskland. En spørreundersøkelse for de elever som har gjennomført et slikt skoleår, presentasjon, analyse og drøfting av resultatene skal kunne gi svare på problemstillingen og de forskningsspørsmålene som er med. Vedlegg 2 som viser oversikten over variablene har vært styrende for hvordan oppgaven er bygget opp.

Forskningsspørsmålene som dannet utgangspunkt for undersøkelsen.

*1. Motiverte elever er med på å gi dem personlig vekst.*

Figur 20 som er sammenhengen mellom motivasjon/ personlig vekst viser en tydelig positiv linje. Denne påstanden forsterkes ved at korrelasjonsanalysen måler Persons r på 0,441 som er en sterk korrelasjon. Selv elever med forholdsvis lavt tall på *motivasjon*, så er 3,4 det lavest tall på *personlig vekst*. Samholdet i gruppen er det som elevene mener er det viktigste for å opprettholde motivasjonen. Se figur 12. Dette finner jeg støtte i teorien til Dewey, og Løvliens beskrivelse av Dewey, om at kilden og drivkraften i erfaringen ligger i selve erfaringen. Elevene blir motivert ved å bo og leve sammen som en gruppe og der situasjonene elevene opplever blir motiverende. Derfor mener jeg at elever som gjennomfører oppholdet i Tyskland, og er motiverte og vokser som person.

*1. Trivsel er med på å gi elevene personlig vekst.*

Figur 21 viser sammenhengen mellom trivsel og personlig vekst og linjen her er positiv med en korrelasjonsfaktor på 0,464 som bekrefter at det er sammenheng mellom trivsel og personlig vekst. Ut fra min erfaring må elevene trives for at de skal sitte igjen med oppholdet som en positiv opplevelse. I løpet av årene er det få elever som har gitt uttrykk av å ikke trives, noe undersøkelsen bekrefter. De enkelttilfellene vi har måtte håndtere har ofte vært av personlig art, som av ulike årsaker ikke er blitt kartlagt på et tidligere tidspunkt. Figur 11 viser

at den viktigste faktoren er trivselen i gruppen og det de opplever på internatet. Vi ser at i helger der de norske er alene på internatet er det grupper som finner på trivelige ting som å oppsøke andre byer i nærheten, besøke venner de har blitt kjent med eller bare bruke byen med de muligheter som er der. Mange finner seg fritidsaktiviteter som trening eller lignede. Noen få elever velger å bli værende på internatet og får ikke den sosiale kontakten som jeg tenker kan være årsak til dårlig trivsel. Men undersøkelsen har ikke noen muligheter å bekrefte denne antydningen. Ut fra dette mener jeg at trivsel er med på å gi elevene personlig vekst.

### *2. Hvor fornøyd var eleven med opplæringen etter gjennomført skoleår i Tyskland?*

Figur 22 viser sammenhengen mellom vekst og tilfredshet. Sammenhengen med personlig vekst er høy, noe som bekrefter at jo mer fornøyd eleven er, jo mer får det for personlig vekst. Linjen er brattere og en kan konkludere med at det gir en noe bedre sammenheng. Korrelasjonsfaktoren på 0,505 er med på å bekrefte det. Elevene har bare fått spørsmål som dreier seg om skole og ikke fritid. De møter et helt nytt læringsmiljø som for noen er vanskelig å tilpasse seg. På figur 22 er det flest elever (prikker) utenfor rammen som tilhører tilfredshet. Det betyr at det er flere som har både lav tilfredshet og lav personlig vekst. Elever som ikke gir uttrykk for å være interessert eller gir liten respons på undervisningen får mindre oppmerksomhet i Tyskland enn det vi er vant med i Norge. Det gjør at hvis eleven får et godt forhold til en lærer, da strekker læreren seg lengre for at de elevene skal klare seg. Det betyr at elever som viser den interessen, har større mulighet for å få personlig vekst. Men ut fra analysen og helheten, mener jeg at elevene er fornøyd med opplæringen etter et slikt skoleår.

### *3. Hvilke erfaringer har elevene etter et slikt opphold?*

Erfaringer som elevene har etter et slikt skoleår er mange, og resultatene viser at det er ulikt mellom elevene. På skolen kommer de inn i et annet læringsmiljø som påvirker mange av elevene på en positiv måte. De som jobber og klarer å ta del i læringen, har en mestringsforventning om å klare det, og opplever en mestringsfølelse. Dette mener jeg at en ser i teori fra Bandura, og det han kaller self efficacy. Mange svarer at de har fått tyske venner som gjør at de oppretter vennskap som strekker seg lengre enn til det året de er i Tyskland. De får erfaringer når det gjelder å bli selvstendige og må klare mye av de

vanlige gjøremål. De gir uttrykk til at de får en frihet til å utforske bybilde, noe som også er med på å gi opplevelser. Dette er erfaringer som jeg mener er med på å gi de et forsprang på det å bli voksten i forhold til norsk ungdom. Dette vil de ta med seg videre i livet. Som tidligere sagt, de har vært på en dannelsesreise, og jeg tenker at den veksten elevene har fått, vil være med på å påvirke deres dannelsesbegrep. Her finner jeg støtte Løvlie, der han trekker frem de tre områdene for teorigrunnlaget, menneskets forhold til seg selv, til verden og samfunnet. Og J.Midtsundstad som sier at all dannelse er en aktiv virksomhet fra personens side og at ingen kan tvinges til å utvikle seg og at dannelse er en prosess over tid. Det at dannelse ikke er målbart fordi det er noe som foregår hele tiden. Og den tiden våre elever oppholder seg i Tyskland tenker jeg er med på å påvirke deres dannelse. Tabell 12 kapittel 4 viser hva elevene trekker frem når de blir spurt om opplevelser under oppholdet. Dette sammen med resultatene fra den kvantitative undersøkelsen gir et godt bilde på hva elevene mener om hvilke erfaringer elevene har etter et slikt skoleår.

*Hva er med på å gi elever på elektrofag som gjennomfører Vg2 i Tyskland, personlig vekst og utvikling?*

Som undersøkelsen viser er det mange ulike faktorer som er med på å gi elevene personlig vekst. Jeg har valgt de variablene som jeg mener vil ha mest å si på elevens personlig vekst. Her støtter jeg meg på den erfaring jeg har med denne klassen. Det gjør at det er de variablene og de funnene som er kommet frem som danner grunnlaget for drøftingen. Jeg tenker det kan være flere som jeg ikke har med, som er med på å gi elever personlig vekst. Vedlegg 2 gir en god oversikt over de variablene som er grunnlaget for indeksene. I analysen viser funn at det er klar sammenheng mellom personlig vekst og de tre indeksene trivsel, tilfredshet og motivasjon. Elevene opplever en skolekultur der elever er mer motiverte og har et bedre læringsmiljø. De får ansvar for mye for første gang noe som gjør de mer selvstendig. Her støtter jeg meg til Bandura sitt uttrykk human agency, som det å handle målrettet og å nå de målene. Og mange av de opplevelsene som de får i tiden de er i Tyskland øker deres personlige vekst. De får ansvar for mye for første gang som gjør de mer selvstendig. Og mange av de opplevelsene som de får i tiden de er i Tyskland øker deres personlige vekst. De opplevelser og erfaringer eleven får både fra skolemiljøet og i fritiden bekrefter funnene i undersøkelsen.

## 6.1. Veien videre.

Alle som jobber med internasjonalisering tror jeg er enig om at for både enkeltindivid, skole og samfunn er det viktig med en slik erfaring som elevene får. Vår skole har vært pådriver for slikt arbeid i mange år. Vi har vært heldige og dyktige med å ha lærere og en ledelse som er engasjert og opptatt av internasjonalt arbeid. Det mener jeg er en forutsetning for å lykkes. En slik prioritering har og en økonomisk side. Rammefaktorene må være tilstede for at skolen skal kunne fortsette med slikt arbeid. En slik klasse trenger lærere som er interessert i å jobbe utradisjonelt og er villig til å ta de belastninger reiser, utfordrende episoder med elever, og bruke den tid som er nødvendig for å bygge det nettverket som er helt avgjørende for at det skal fungere. Men kanskje det viktigste for å kunne fortsette med denne klassen, er som det kommer frem i undersøkelsen, at informasjonen ut til elever er avgjørende for at elever skal bli inspirert og se de muligheter et slikt skoleår kan gi. Bare på den måten kan vi få søkere som har mulighet for å klare et slikt skoleår. I 1.5 mål for undersøkelsen, var et av målene med undersøkelsen å få et mest korrekt innsikt i hva et slikt opphold betyr og at de som tar beslutninger om klassen får den mulighet til å vurdere verdien for et slikt skoleår. Denne masteren viser at elevene kommer ut med gode resultater og de aller fleste har hatt en personlig vekst som de ikke ville fått uten dette skoleåret. Noe som både eleven selv, men og samfunnet får nytte av.

## 6.2. Kritisk blikk.

Jeg mener at oppgaven har svart på problemstillingen og resultatene er grundig og godt belyst med hjelp av anerkjente forskningsmåter. Jeg skal nå med et kritisk blikk, se på måten jeg har gjennomført undersøkelsen, og hva jeg eventuelt kunne gjort annerledes. Jeg valgte en metode som bestod av både åpne og lukkede spørsmål. Spørsmålene var godt gjennomtenkt og de fleste svarene var aktuelle opp mot problemstillingen. Men behovet for utdyping av enkelte svar ville gitt meg et større grunnlag i argumentasjonen på enkelte områder. En måte som muligens ville gitt meg den dybden var og gjennomført noen få intervjuer eller gruppeintervju i etterkant av spørreundersøkelsen. Klare å velge ut de rette data som ga meg den informasjon som jeg trengte ble tidkrevende. Å bruke SPSS programmet var utfordrende og det tok meg mye tid å lære seg bruken. Det gjorde at tiden og arbeidsmengden ble til tider stor. Men programmet mener jeg ga meg sikrere informasjon enn vanlig diagrammer i Excel ville gitt. Programmet gir ut en masse informasjon som til tider var uoversiktlig for en som er ukjent med virkemåten og bruken. Men selv med de utfordringene mener jeg at de valgene jeg har

tatt har vært gode og nødvendig. I analysedelen blir det fort mange figurer og tabeller når vi bruker kvantitativ undersøkelse. De kunne jeg lagt som vedlegg som ville gitt en renere oppgave. Grunnen for å la de være inne i oppgaven, er basert på min egen erfaring. Personlig liker jeg å kunne se illustrasjoner når jeg leser uten å måtte slå opp i vedlegg. Jeg vurderte diagrammer opp mot krystabeller og valgte diagrammer. Her støtter jeg meg på Kristian Ringdal som skriver i boken Enhet og Mangfold at det kan presenteres hovedtall i forenklete tabeller og diagrammer i teksten. Drøftingen svarer på forskningsspørsmålene og problemstillingen på en god måte. Min utfordring på slutten har vært tiden, både på grunn av arbeidssituasjon og bruken av lengre tid på behandling av dataene enn planlagt. Å få en større forståelse for hva elever tenker etter 10 år, om hva de har fått igjen etter et slikt skoleår hadde vært interessant, men med de begrensningene på både tid og ressurser vil det være vanskelig å gjennomføre i denne oppgaven.

Thor Andreassen.



## Litteraturliste.

- Andreassen, T. (2015). *Hvordan oppleves skoleåret for elever på VG2 elenergi og automasjon, der deler av opplæringen foregår i Tyskland?* .
- Børhaug, K., Fenner, A.-B., & Aase, L. (Eds.). (2005). *Fagenes begrunnelser*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Dalland, O. (2012). *Metode og oppgaveskriving*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Egelandsdal, K. (2012). *Erfaring og education*. (Masteroppgave ved NLA Høyskolen, Bergen).  
Retrieved from <http://hdl.handle.net/11250/172017>
- Forskning.no. (2015). Reiser ut og oppdager seg selv. Retrieved from <http://forskning.no/barn-og-ungdom-skole-og-utdanning/2015/09/reiser-ut-og-oppdager-seg-selv>
- Gadamer, H.-G. (2010). *Sannhet og metode*. Oslo: Pax forlag a/s.
- Grønmo, S. (2011). *Samfunnsvitenskapelige metoder*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Haugen, R. C., & Arntzen, H. T. (Eds.). (2014). *Pedagogikk, politikk og etikk*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Helsedirektoratet. (2015). *Trivsel i skolen* Retrieved from  
<https://helsedirektoratet.no/publikasjoner/trivsel-i-skolen>
- Hordaland, F. (2013). Internasjonal strategi. Retrieved from  
<http://www.hordaland.no/globalassets/for-hfk/internasjonalt/filer/internasjonal-strategi-for-hordaland-fylkeskommune-2013.pdf>
- Hordaland, F. (2015). Tilstandsrapport. Retrieved from  
<http://innsida.hfk.no/upload/Oppklaringsavdelinga/Skole/Tilstandsrapport%202015-16.pdf>
- Illeris, K. (2012). *Læring*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Imsen, G. (2009). *Lærerens verden*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Imsen, G. (2014). *Elevens verden*. Oslo: Universitetsforlaget a/s.
- Johannessen, A. (2009). *Introduksjon til SPSS*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Kristiansen, T.-L. (2010). *Når andre spør, så ser jeg jo på en måte hva jeg har lært*  
(Masteroppgave i pedagogikk - Universitetet i Oslo, 2010 ), Universitetet i Oslo, Oslo. Retrieved from  
<http://urn.nb.no/URN:NBN:no-26829>
- Læringslaben. (2015). *Grunnlagsrapport analyse av elev og personalundersøkelsen* Retrieved from  
<https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/forskningsrapporter/elevundersokelsen.-analyse-av-indekser-i-skoleporten-2015.pdf>
- Løvlie, L. (1994). Erfaring som handling. In H. Thuen & S. Vaage (Eds.), *Oppdragelse til det moderne*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Manger, T., & Nordahl, T. (Eds.). (2012). *Det vi vet om motivasjon og mestring*. Oslo: Gyldendal norske forlag.

- Midtsundstad, J. H., & Willbergh, I. (Eds.). (2010). *Didattikk Nye teoretiske perspektiver på undervisning*. Oslo: Cappelen Damm a/s.
- Myrstad, I., & Amoriza, S. E. (2015). *50 år i askøyungdommens tjeneste*. Bergen: Historikaverksemnda/Kapabel forlag.
- Nordahl, T. (2012). *Dette vet vi om klasseledelse*. Oslo: Gyldendal Norske forlag.
- Norsk institutt for forskning om oppvekst, v. o. a. (2011). *Ungdomsskoleelever motivasjon mestring og resultater* Retrieved from [http://www.nova.no/asset/4604/1/4604\\_1.pdf](http://www.nova.no/asset/4604/1/4604_1.pdf)
- Norske, I. (2015). *Dannelse*. Retrieved from <https://snl.no/dannelse>
- Ringdal, K. (2014). *Enhet og Mangfold*. Bergen: Fagbokforlaget.
- SIU. (2011). Vedtekter for senter for internasjonalisering av utdanning. Retrieved from <http://siu.no/Om-SIU/Sentrale-dokumenter>
- SIU. (2014). Erasmus+. Retrieved from <http://siu.no/Erasmuspluss>
- SIU. (2016). det beste året i mitt liv. Retrieved from <https://www.siu.no/publikasjoner/Alle-publikasjoner/Brukerundersokelse-av-norske-elever-paa-utenlandsopphold-i-Vg2>
- Skaalevik, E. M., & Skaalevik, S. (2012). *Skolen som arbeidsplass*. Oslo: Universitetsforlaget a/s.
- Slagstad, R., Korsgaard, O., & Løvlie, L. (Eds.). (2011). *Dannelsens Forvandlinger*. Oslo: Pax Forlag a/s.
- Slette, Ø. (2016). *Opplæringslova og forskrifter*. Oslo.
- Sunde, Y., & Lofsberg, R. (2014). *Hvordan kan praksisfelleskapet i skolen forberede elever på Vg2 Teknikk og industriell produksjon til et internasjonalt prosjekt med BMW?* (Masteroppgave i yrkespedagogikk , Høgskolen i Oslo og Akershus). Retrieved from [https://bibsys-almaprimo.hosted.exlibrisgroup.com:443/HIOA:default\\_scope:BIBSYS\\_ILS714705393700022\\_01](https://bibsys-almaprimo.hosted.exlibrisgroup.com:443/HIOA:default_scope:BIBSYS_ILS714705393700022_01)
- SØF-rapport nr. 01/16. (2016). *Skolekvalitet i videregående opplæring* Retrieved from [http://www.sof.ntnu.no/SOF\\_R\\_01\\_16.pdf](http://www.sof.ntnu.no/SOF_R_01_16.pdf)
- Utdanningsdirektoratet. (2011). Generell del av læreplanen. Retrieved from <http://www.udir.no/Lareplaner/Kunnskapsloftet/Generell-del-av-lareplanen/>
- Utdanningsdirektoratet. (2015). *elevundersøkelsen*. Retrieved from <https://elfu.udir.no/Administrasjon/default.aspx>.
- Walstad, P. H. B. (2015). Kulturfaget Yrkespedagogikk. In O. Eikeland, H. Hiim, & E. Schwencke (Eds.), *Yrkespedagogiske perspektiver*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Vedlegg1 tilbakemelding fra NSD.

#### TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 23.04.2016. Meldingen gjelder prosjektet: Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstillende i personopplysningsloven. Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, ombudets kommentarer samt personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang. Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, <http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/skjema.html>. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://pvo.nsd.no/prosjekt>. Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 01.06.2017, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Kontaktperson: Lis Tenold tlf: 55 58 33 77

*48476 Hvilke erfaringer gjør elever som gjennomfører VG2 i Tyskland som fører til endringer i deres dannelse*

*Behandlingsansvarlig Høgskolen i Oslo og Akershus, ved institusjonens øverste leder*

*Daglig ansvarlig Hedvig Johannesen*

*Student Thor Andreassen*

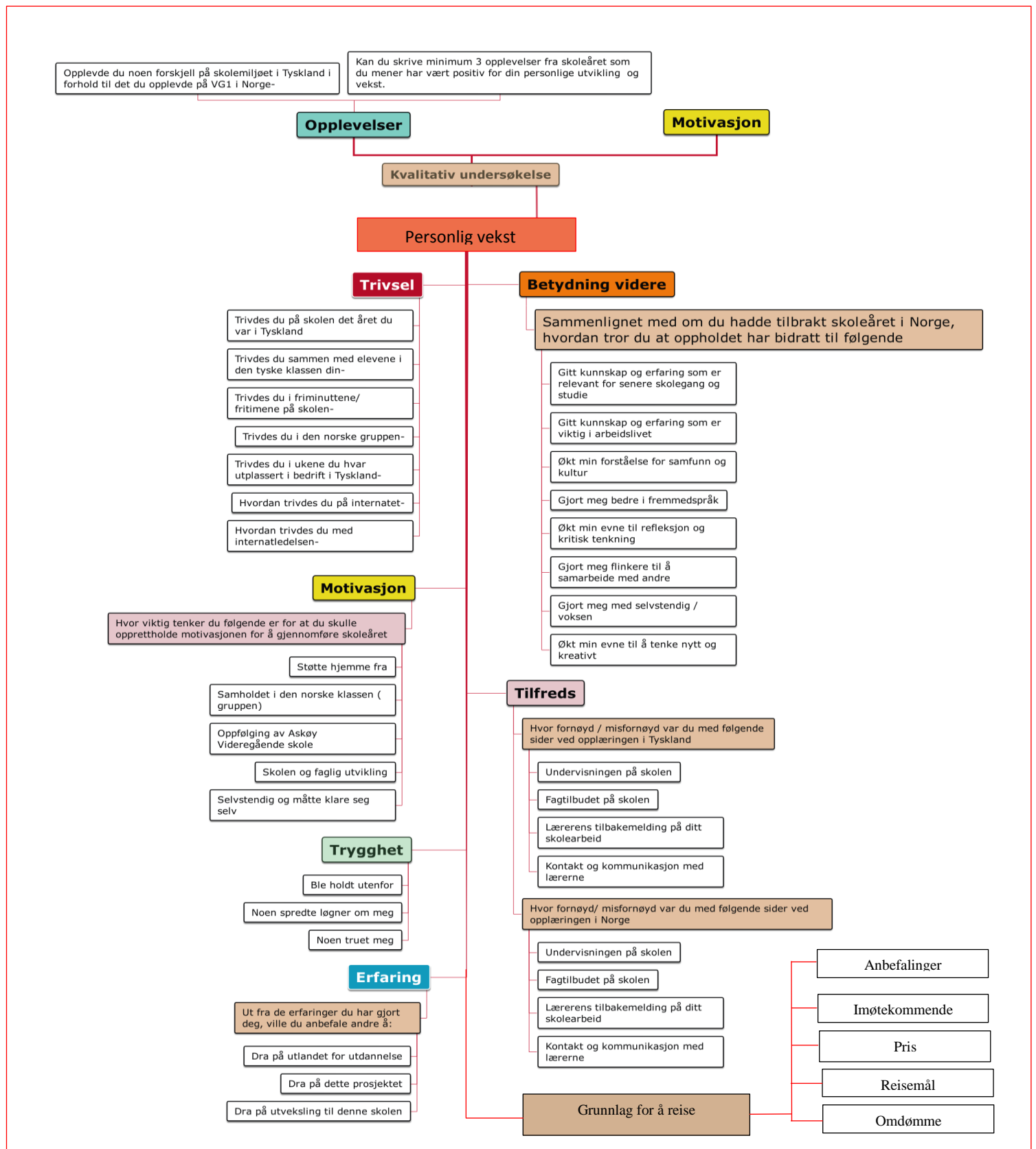
Kjersti Haugstvedt

Lis Tenold

Vedlegg: Prosjektvurdering

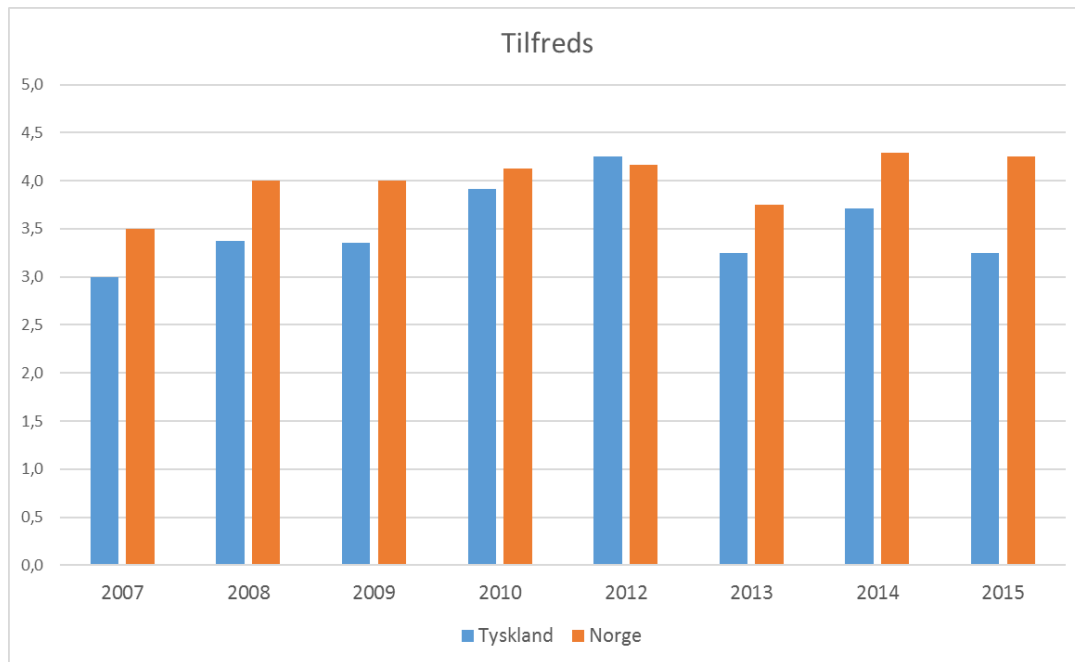
Kopi: Thor Andreassen s196077@stud.hioa.no

## Vedlegg 2 oversikt over variablene.





## Vedlegg 4 skoleår.



SAMMENHENGEN MELLOM SKOLEÅR OG TILFREDS MED HVORDAN SKOLEN OPPLEVES FOR ELEVENE

## Vedlegg 5 Skolemiljøet.

### **Opplevde du noen forskjell på skolemiljøet i Tyskland i forhold til det du opplevde på VG1 i Norge.**

Elever i Tyskland er mye mer motivert enn elever i Norge. Dermed blir det bedre fokus på å lære ting og følge med på skolen i Tyskland enn i Norge. Elever i Tyskland har også mye mer respekt for sine lærer enn elever i Norge. Kanskje det er en sammenheng mellom begge disse to?

For det meste var miljøet det samme som i Norge. Forskjellen gikk på kulturforskjeller og språkforskjeller. Elevene hadde mye mer respekt for lærerene enn i Norge.

I Tyskland var det: følg med eller forsvinn :-))Egentlig ganske befriende siden jeg er en av de som følger med i timene :-)"

Det er en helt annen kultur i Tyskland, som viste seg å være svært nyttig å være en del av når man skulle klare å forstå og tolke denne kulturen.

Det er etter min mening to helt forskjellige verdener! Det er andre fag, andre måter å gjøre ting på, andre måter å lære osv. Det er skole og samme linje, men jeg tror nesten ikke VG2 kunne blitt mer forskjellig fra VG1.

Det var mer variert i alder enn hva man var vant med fra Norge. Skolen ble også mer en plikt enn her i Norge. Det var ditt ansvar i og med at bedriften har sendt deg dit. Det var mer kollegialt forhold mellom elevene enn det kompisforholdet man var vant med hjemmefra.

Nesten alt. Måten å jobbe på, lærere, elevene osv.

Mye mer respekt for lærere. Elevene var generelt mer seriøse.

Det var mindre uro i timene, og folk hadde generelt mer respekt ovenfor både hverandre og lærerne. Elevene i den tyske klassen var også gjerne noen år eldre enn de jeg gikk på VG1 med, og de var tydelig mer opptatt av å lære og å følge med i undervisningen.

Skolemiljøet i Tyskland var litt strengere enn i Norge og elevene hadde kanskje litt mer respekt for lærerne og de fulgte med mer i timen. Med medstudentene var miljøet bra og de tok godt imot oss

Man blir mye bedre kjent med de man går i klasse med, men når man bor oppå hverandre blir man fort lei hverandre.

Lærerene var strengere, klassekameratene var hyggeligere og holdt et bedre sosialt samhold.

Forholdet mellom eleven og lærerene var nær formelt.

Det virket som et mye strengere regime

Holdningen til elevene i Tyskland er mykje bedre når det gjeldt skole en i Norge

"De tyske elevene var veldig imøtekommende og oppriktig innteresert i oss då vi kom. Ble gode venner med noen etterhvert. Språket gjorde at det ble vannskelig i starten.

Faglig så var det mye større deltakelse fra klassen. Ingen satt passive, alle fulgte med og stilte spørsmål. I Norge var det mange flere elever som falt utenfor."

I tyskland bryr de ikke seg så mye om hvilke klær en går med og sånne ting. Så en kan mer eller mindre gjøre mer som en vil.

De er mykje meir seriøse på skolen, sjølv om på noen punkter er dei veldig sløve. Veldig rart eigenlig

"Jeg har alltid vært en pratsom kar, så det forholdt seg likt, like sosial, men ikke så mye å prate om.

Grunnen til at jeg ikke hadde så mye å snakke om var på grunn av språkbarrieren."

Det var mer åpen røyking og nesten ikke bruk av IT på skolen

"norske elever virker mer likegyldig

engasjementet i Tyskland var mye høyere enn i Norge. Trivselen og det sosiale er større i norske klasser.

ingen spesiell grad men en del forskjellige personer

Mer orden og disiplin i det Tyske klasserommet

En annen kultur. De er også kanskje litt mer åpen og liberale.

I Tyskland var det ganske stor kontrast i forhold til Norge på bekledning, oppførsel og de tingene der. Var en del strengere i Tyskland. Ikke lov å gå med joggebukse og lue på skolen



Selv om lærer elev forholdet var mer proffesjonelt og det ikke var like lett å fåkontakt med de tyske i klassen, opplevdes skolemiljøet som mindre forskjellig enn det som var forventet.

## Vedlegg 6 Opplevelser.

**Kan du skrive minimum 3 opplevelser fra skoleåret som du mener har vært positiv for din personlige utvikling og vekst.**

Fikk mer ansvar selv, ble mer selvstendig, før jeg flyttet til Tyskland brukte jeg masse penger på klær og lignende, men da jeg kom til Tyskland var det ikke samme ""klespress"" og hadde ikke like mye å rutte med. Ble dermed mye mer pengebevist (på en veldig god måte) og mindre opptatt av å kjøpe det nyeste innen mote heletiden.

Jeg trengte denne turen for å få litt fred fra foreldrene mine i denne ungdomsperioden. Det førte til at når jeg kom hjem fra turen, hadde jeg et mye bedre forhold til foreldrene mine enn jeg hadde før reisen.

Jeg vokste rett og slett veldig på denne turen og det var noe jeg trengte."

Jeg opplevde å bli mye mere selvstendig i ung alder ettersom det ikke var noen foreldre tilstede.

Jeg har lært å vise respekt for andre mennesker og deres kulturer.

For å vite om man skal dra til utlandet for å studere er det 3 ting du må ønske:

Selve utdanningen! Hvis du ikke er lidenskap eller intresert i hva du blir lært vil du ikke klare å følge med på en god måte. Og det jeg husket godt var mestringen av å klare oppgaver som de andre tyske studentene hadde på likt nivå som den og kunne svare i timene.

Du må være positiv og intresert i språket i landet du drar til:

Når du studerer utenlands må du snakke i det språket og dialekten de bruker der nede så mye som mulig. Nekt de som bor der å snakke engelsk! Des fortere du klarer å få deg forstått des to bedre. Husker godt mange samtaler med klassekamerater der nede hvor de måtte rette meg og tullet mye med språket. Vær sosial!

Ta del i kulturen. Du må være åpen for aktivt å ta en del av kulturen deres! Og delta på mye. Selv om det ikke er noe nordmen holder på med! Drar de ut i helgene? I ukedagene? Gjør ikke noe. Du blir med og koser deg! Inviterer de deg med hjem på middag så sier du ja takk! Drar de utenbys i helgen og de spør deg. Så er du med! Men med dette så må man også ha måte! Du må prøve å holde økonomi og grei logikk i hodet! Finn greie venner! Ikke sløs penger! Og ikke drikk i ukedagene. Grei logikk! Det er hva du enten må ha før du drar uta av Norge. Eller det du lærer av å dra ut av Norge! Selv husker jeg en ganske anspent student(meg) som verken drakk eller røykte. Mrn fortsatt satt i røykfylt bar i sentrum og pratet tull med noen klassekamerater til langt på natt! Og det! Det er de mest lærerike timene dine som utvekslings student! (varme minner)

Beklager men det er for lenge siden til å huske.

Det var gøy. Vi lærte mye ig trivdes så mykje!

"Det å måtte bo og styre seg selv alene, er en av de viktigste opplevelsene jeg hadde med oppholdet,

Det å kunne oppleve å lære seg en helt ny kultur.

Tryggheten med at man ikke var helt alene under oppholdet, men hadde med seg oppfølging fra lærer og med elever."

"Å måtte kommunisere på Tysk på skolen var helt avgjørende for denne utvekslingen og hva jeg fikk ut av den!

Reise på ferie sammen med den norske gruppen i steder for å reise hjem! Dette bidro til felles opplevelser og fint samhold.

Å være ansvarlig for seg selv og økonomien sin var veldig positivt! "

"Måtte ta ansvar for mat, søvn og helse helt på egenhånd, det var ingen der som passet på.

Det å være en så variert gruppe mennesker som må stole såpass mye på hverandre som vi norske måtte. Klare å samarbeide på tvers av våre ulikheter.

Bo alene"" lage mat vaske klær, holde økonomien osv.

16 år for alkohol. Kanskje litt på kanten, . En er fortsatt en positiv opplevelse

Å bo i utlandet er jo en opplevelse i seg selv. Bli kje til med kulturen og språket. "

Jeg ble mer selvstendig siden ikke hadde foreldre til å ta vare på meg.

Kommer ikke på noen spesifikke opplevelser."

"1. Jeg ble ofte utfordret av Hr. Knaak, både språklig og faglig. Dette førte til at jeg etter hvert kunne uttrykke meg ganske bra på tysk, og jeg forsto også mer av den faglige biten når jeg ble utfordret på den måten.

2. Det å skulle arbeide gruppevis med de tyske elevene hjalp til at jeg ble mer utadvendt, og jeg lærte å løse problemer på en helt annen måte enn hva jeg var vant med fra Norge. Når det var språklige problemer måtte vi finne andre måter å kommunisere på, og dette har nok bidratt til at jeg er blitt mer løsningsorientert på mange områder.

3. Vi norske fant ofte på sosiale aktiviteter, som bedret samholdet i gruppen. Dette har nok også gjort meg mer utadvendt.

4. Å flytte sammen med en tysker på internatet gjorde at jeg behersket den språklige biten bedre og bedre, og det var også kjekt å bli bedre kjent med andre personer enn bare de norske."

"Den fyrste tinge eg kjem på er jo sjølv sagt det at me måtte klara oss sjølv, laga mat, vaska kle og rydda. Dette var ei veldig god opplevelse og gjorde meg meire vaksnare

Den andre er at me måtte klara oss bra på skulen og det var forventa meir til oss, som f.eks når eg skulle teikna ein plan teikning for eit kraft verk. Av oss norske forventa læraren at me skulle klara detta her.

Den tredje opplevelsen eg kjem på er når planlagde aktivitetar sjølv og måtte finna fram til tin på eigenhand. Dette gjorde oss meir sjølvstendige."

"Bo alene

Lære nytt språk

Ansvar for egen økonomi "

Mange nye bekjente, selvstendig, mestring av nytt språk og kulturell orientert.

"Erfurt plante-/ dyrehage.

Gocartkjøring.

Mc-congress."

"Utplasseringen i bedrift.

Å lære et nytt språk.

Å være utplassert i en bedrift."

Begynner å bli gammel, så enkelthendelser blir vanskelig..

.Fått kjenskap til andre læremetoder, klart å kommunisere med andre selv om man ikke kunne språket og være selvstendig.

Man blir mer selvstendig og må klare seg selv. Det er bra at vi ble utplassert i bedrifter for å se hvordan vi kan bruke det vil lærte på skolen til noe i praksis.

Samholdet til dei andre norske elevene. Mykje meir "ingeniør" tema i skolen en på vanlig vg2 elektro.Meir selvstendig ansvar over hvilket valg man tar på skolen og privat.

Dessverre

"Planlegge reisene til og fra Tyskland.

Kjøpe mat og lage mat selv.

Kommunikasjon generelt med tyskerene på både tysk og engelsk. "

Å bu med mange greie klassekamerater. Lært meg ein god del tysk. Å få oppleve å bu i eit anna land med annleis kultur og sånn.

"Det å lage mat selv

Det å vaske selv

Å måtte tørre å snakke mer med fremmede og dermed videreutvikle evnen til å starte en samtaler og vokse lengre sosiale antenner."

"Å bli med hjem til noen av mine, nye tyske venner.

Klassetur til Ziegenrück.

Blitt mer voksen av å ha ansvar for innkjøp av egen mat o.l."

klasseturen vi hadde til en liten ferieplass. lært å være mer selvstendig. bo i en annen by og annet land og oppleve kulturen der

"- ble inkludert da jeg skulle begynne på en idrett

- samarbeide med personer som begge har problemer med å forstå hverandre

- få direkte spørsmål som var uventede"

Å bo på internat så nærme andre. Å bli plassert i en ukomfortabel situasjon hvor du ikke kan språk eller kjenner noen. Selvstendigheten ved å lage mat og ha selv ansvar for å lære i timene.

Den dessidert viktigste opplevelsen for meg var å sosialisere meg med et så lite ordforråd.

"Bare det å måtte være uavhengig fra nær familie er en meget viktig erfaring som bidrar til stor utvikling og vekst. Ting som klesvask, daglige oppgaver og planlegging av mat er ting vi tar for gitt. Når vi plutselig må gjøre alt dette selv, er dette noe som alle ungdommer burde fått smake på.

Også det å måtte klare å forklare seg/forstå et annet menneske når ingen av partene skjønner hverandre, er også noe som bidrar til at du blir flinkere til å kommunisere.

Det at vi også har fått smake på en helt ukjent kultur, er også noe som gjør at forståelsen min for andre mennesker har økt.

Faglig sett, er nok også Tyskerne ganske langt fremme. Så jeg lærte mye elektro der nede. Mye teoretisk og lite praktisk da, men teori er viktig for forståelsen. Det er svært relevant for videre utdanning!"

"Selvstendighet

Språket

Kulturen"

## Vedlegg 7 trivsel og motivasjon.

Trivsel og motivasjon.

