

## **Forord**

Dette har vært en fantastisk interessant prosess, og jeg kjenner meg privilegert som har fått gjennomføre dette. Det hadde ikke vært mulig å gjennomføre prosjektet uten deltakerne som har gitt av seg selv og av sin tid. Tusen takk! Jeg hadde heller ikke kommet langt uten god støtte og oppmuntring fra folk rundt meg. Så TAKK hovedveileder Kristjana Kristiansen for urokkelig tro på prosjektet og for den pep-talken jeg definitivt trengte.

Takk Mamma og Pappa for rolige omgivelser å skrive i. Jeg setter dere utrolig høyt!  
Takk for at dere har lært meg pågangsmot og guts.

Anne Kristin: Det finnes ikke ord!

Takk Mari-Anne og Arne for gode ord, innspill og støtte. Dere er fantastiske!

Og sist, men ikke minst: min elskede. DU har gjort dette mulig! (Svigers; jeg er dere evig takknemlig!)

Levanger, Mai 2013

Andrea Aarthun Myren

Tålmodige Daniel og tålmodige Julie. Nå er mamma ferdig å skrive!

## Sammendrag

Denne masteroppgaven handler om gråsoneelevens overgang fra ungdomsskole til videregående skole. Det har vært mye fokus på frafall i den videregående opplæringen de siste årene, og flere tiltak og prosjekter er forsøkt fra flere hold. Jeg har i denne oppgaven stilt spørsmål rundt kommunikasjonen mellom de to skoleslagene, og hvordan gråsoneeleven selv opplever overgangen mellom disse. Kan vi dra det så langt som å si at skolesystemet er blitt funksjonshemmende for denne gruppen elever?

Det ble gjennomført fokusgruppeintervjuer med 10.klasselærerne ved en ungdomsskole, og i en rådgivergruppe fra videregående skole. I tillegg ble det gjort en følgestudie av to gråsoneelever i deres siste semester i ungdomsskolen og deres første semester i videregående skole. Her ble det gjennomført fire enkeltintervjuer med hver.

Per i dag har ikke ungdomsskolen ressurser til å ivareta disse elevene. Siden elevene ikke har noen diagnose, har de ikke i følge regelverket krav på en individuell opplæringsplan. Dette gjør at eleven må følge den vanlige undervisningen uten ekstra støtte. Problemet er at eleven ikke greier det. I sum utgjør dette et potensielt frafall i den videregående opplæringen. Hva gjøres med dette?

Kommunikasjonen mellom gråsoneelev og lærer, lærere seg imellom, skole og hjem, samt ungdomsskole og videregående vil være faktorer som kan gjøre gråsoneelevens situasjon bedre. Men hvordan fungerer dette i praksis? Her er utfordringene store, og veien lang å gå.



## Summary

This thesis is about the group of pupils that function in the grey area between functioning and not functioning in school. They do not have a diagnosis, and are not supposed to. But they do not accomplish much at school, their results are poor, their absence is significant, and these factors place them at risk of dropping out. In the Norwegian education system pupils undergo a major change when they are 15-16 years old. They go from one way of organising their education to another. In other words: everyone has to change schools. They have to make a decision for the first time as to what direction they want to go in their education. So what is this transfer like for these grey-area-pupils?

I have held focus group interviews with teachers and councillors to obtain their views on this. I have also followed two grey-area-pupils in their transition, and interviewed them 4 times over a period of 12 months. The teachers do not have enough resources to give these pupils the follow up that they need. So the pupils in this grey area have to follow the class as normal. No questions asked. Does that make the school it self disabling for some pupils? Have we created a “new” disability in the form of a grey-area-pupil?

Communication is crucial here, not only between pupil and the teacher, but between teachers and between school and home. Last but not least: communication between the two schools there is a transition between, is essential. But I have found a significant lack of communication in my research process, so I am questioning how this affects the grey-area-pupils especially. How can these pupils get the follow up that they need, so we can prevent more drop outs?



# Innhold

<b>FORORD</b>	<b>I</b>
<b>SAMMENDRAG</b>	<b>III</b>
<b>SUMMARY</b>	<b>V</b>
<b>INNHold</b>	<b>VII</b>
<b>1 INNLEDNING</b>	<b>1</b>
<b>1.1 BEGREPSAVKLARING</b>	<b>1</b>
<b>1.2 BAKGRUNN FOR OPPGAVEN</b>	<b>1</b>
1.2.1 FORFORSTÅELSE	1
1.2.2 GRÅSONEELIVEN	2
1.2.3 SKOLESYSTEMETS OPPBYGGING	3
<b>1.3 PROBLEMSTILLING</b>	<b>4</b>
<b>2 METODOLOGISK TILNÆRMING</b>	<b>7</b>
<b>2.1 PRESENTASJON AV TILNÆRMINGEN – HERMENEUTISK FENOMENOLOGI</b>	<b>7</b>
<b>2.2 BEGRUNNELSE FOR VALG AV METODE</b>	<b>8</b>
<b>2.4 KRITERIER FOR DELTAKELSE I STUDIEN</b>	<b>10</b>
<b>2.5 DATAINNSAMLINGSPROSESSEN</b>	<b>12</b>
2.5.1 DET KVALITATIVE INTERVJUET	12
2.5.2 NY GIV	14
<b>2.6 ANALYSE</b>	<b>16</b>
<b>2.7 ETISKE REFLEKSJONER</b>	<b>17</b>
<b>2.8 FORSKNINGSPROSESSEN</b>	<b>17</b>
<b>3 TEORI</b>	<b>19</b>
<b>3.1 LÆRINGSTEORETISK PlassERING</b>	<b>19</b>
3.1.1 SOSIOKULTURELL TEORI	19
3.1.2 KOMMUNIKASJONSTEORI	20
3.1.3 BRONFENBRENNERS UTVIKLINGSMODELL	21
<b>3.2 FUNKSJONSHEMMING</b>	<b>24</b>
<b>3.3 GRÅSONEELIVEN</b>	<b>25</b>
<b>3.4 TIDLIGERE FORSKNING</b>	<b>27</b>
3.4.1 LP-MODELLEN	27
3.4.2 FRA INDIVIDPERSPEKTIV TIL SYSTEMPERSPEKTIV	30
3.4.3 FRAFALL I VIDEREGÅENDE OPPLÆRING	31
3.4.4 OPPSUMMERING	32
<b>3.5 LÆRING OG LÆRERROLLEN</b>	<b>33</b>
<b>4 FUNN OG DRØFTING</b>	<b>37</b>
<b>4.1 RESSURSMANGEL</b>	<b>37</b>
4.1.1 UNGDOMSSKOLENS PERSPEKTIV	37
4.1.2 DEN VIDEREGÅENDE SKOLENS PERSPEKTIV	39
<b>4.2 IDENTIFISERING AV GRÅSONEELIVEN</b>	<b>39</b>
4.2.1 UNGDOMSSKOLENS PERSPEKTIV	39
4.2.2 DEN VIDEREGÅENDE SKOLENS PERSPEKTIV	40

<b>4.3 SAMARBEID MED HJEMMET</b>	<b>42</b>
4.3.1 UNGDOMSSKOLENS PERSPEKTIV	42
4.3.2 DEN VIDEREGÅENDE SKOLENS PERSPEKTIV	43
<b>4.4 FORVENTNING OM GJENNOMFØRING AV VIDEREGÅENDE OPPLÆRING</b>	<b>43</b>
4.4.1 UNGDOMSSKOLENS PERSPEKTIV	43
4.4.2 DEN VIDEREGÅENDE SKOLENS PERSPEKTIV	44
<b>4.5 FORSKJELLER OG LIKHETER MELLOM DE TO SKOLESLAGENE</b>	<b>46</b>
4.5.1 SKOLENES PERSPEKTIV	46
4.5.2 GRÅSONELEVENS EGET PERSPEKTIV	48
<b>4.6 OPPSUMMERING</b>	<b>48</b>
<b>4.7 SE GRÅSONELEVEN I KONTEKST</b>	<b>49</b>
4.7.1 KIM	49
4.7.2 BRONFENBRENNER MED KIM I SENTRUM	55
<b>4.8 SLUTTREFLEKSJON</b>	<b>57</b>
4.8.1 FRUSTRASJONER HOS DELTAKERNE	57
4.8.2 UBESVARTE SPØRSMÅL OG VIDERE FORSKNING	58
4.8.3 SVAR PÅ PROBLEMSTILLINGEN	58
<b>REFERANSER</b>	<b>61</b>

---



# 1 Innledning

Jeg vil i dette kapittelet gjøre rede for begreper jeg benytter meg av i denne oppgaven, og gi en innføring i bakgrunnen for valg av tema for oppgaven. Til slutt presenterer jeg problemstillingen og forskningsspørsmål.

## 1.1 Begrepsavklaring

*Skolesystemet* er i denne sammenhengen grunnskolen fra 1. til 10. klasse og videregående opplæring. Lærere, rådgivere, elever og de retningslinjer som ligger til grunn for drift av norsk skole.

*Individperspektiv* blir her sett på i forhold til elever og skolesystemet. Ved et individperspektiv, vil for eksempel lærere se på eleven som en selvstendig, nærmest isolert del i skolesystemet. Det er elevens individuelle forutsetninger, ferdigheter og kompetanse som er i fokus.

*Systemperspektiv* blir også sett opp mot elever og skolesystem. Her blir eleven sett ut fra den interaksjonen og kommunikasjonen som er mellom eleven og andre elementer i elevens liv. Både privat og i skolesammenheng. Det handler her om å se eleven fra et metaperspektiv. Hvilke utenforliggende faktorer som påvirker eleven i større eller mindre grad.

## 1.2 Bakgrunn for oppgaven

### 1.2.1 Forforståelse

Ut fra skolesystemets oppbygging der det etter reform 97 er en felles generell læreplan for grunnskole og videregående skole, hadde jeg en overbevisning om at ungdomsskolen og den videregående skolen hadde god kommunikasjon seg i mellom. Dette med tanke på at overgangen mellom disse to skoleslagene kan være en stor omlegging for mange. At to så forskjellige skoleslag har felles generell læreplan så jeg på som en styrke, for da er det felles generelle mål som skal nås. Jeg ville tro at samarbeidet og kommunikasjonen mellom ungdomsskole og videregående derfor var

godt tilstedeværende. Jeg var usikker på hvor mye gråsoneeleven var lagt merke til, hvilke tiltak som fantes for denne, og hvilket inntrykk lærere og rådgivere hadde av denne gruppene elever.

### 1.2.2 Gråsoneeleven

Å skulle sette en enkel definisjon på hva en gråsoneelev er, vil nok variere ut fra hvilket perspektiv som legges til grunn. Det er gjort svært lite forskning på dette området, så litteraturen som er å finne om dette temaet er begrenset. Derfor vil jeg understreke at definisjonene jeg presenterer angående gråsoneelever er fra mitt eget synspunkt. Sett fra et individperspektiv mener jeg at gråsoneeleven er den som "faller mellom alle stoler" og ikke passer inn i noen av de allerede satte gruppene i undervisningssammenheng i skolen. De mestrer ikke skolen, er lei undervisning, går relativt dårlig overens med lærerne, ligger på nederste del av karakterskalaen og har gjerne en del fravær. Gråsoneeleven har også problemer med å konsentrere seg, men har ingen diagnose på dette. Han opplever vansker med å henge med i undervisningen, og gir opp. Det er viktig for meg å understreke at slik jeg ser det er ikke gråsoneeleven en elev som mangler diagnose. Jeg ser det slik at gråsoneeleven ligger midt i mellom "normalfungerende" og "diagnostisert". Så hva har skolen å tilby disse? Hva gjøres for å få disse over i gruppen av "normalfungerende" elever?

Elever med satte diagnoser som ADHD, konsentrasjonsvansker, Asperger eller dysleksi har krav på tiltak som letter deres undervisningssituasjon. I opplæringslova §5-1. står følgende:

*"Elevar som ikkje har eller som ikkje kan få tilfredsstillande utbytte av det ordinære opplæringstilbodet, har rett til spesialundervisning. I vurderinga av kva for opplæringstilbod som skal givast, skal det særleg leggjast vekt på utviklingsutsiktene til eleven. Opplæringstilbodet skal ha eit slikt innhald at det samla tilbodet kan gi eleven eit forsvarleg utbytte av opplæringa i forhold til andre elevar og i forhold til dei opplæringsmåla som er realistiske for eleven. Elevar som får spesialundervisning, skal ha det same totale undervisningstimetalet som gjeld andre elevar"* (online: <http://www.lovdato.no/all/tl-19980717-061-006.html> hentet 29.04.13)

Videre (i §5-3.) står det at en ”*sakkyndig vurdering*” skal foreligge før kommune eller fylke kan gjøre vedtak om at eleven skal få den spesialundervisningen som ønskes. Denne sakkyndige vurderingen skal inneholde en utgreiing og ta standpunkt til elevens utbytte av det ordinære opplæringstilbudet, lærevansker hos eleven og andre forhold som er viktige for opplæringen, realistiske opplæringsmål for eleven, om eleven kan hjelpes gjennom eventuelle tiltak som blir gitt innenfor det ordinære opplæringstilbudet, og hvilken opplæring som gir et forsvarlig opplæringstilbud (online: <http://www.lovdato.no/all/tl-19980717-061-006.html>) . For å få spesialundervisning kreves med andre ord en diagnose, og en sakkyndig vurdering om at dette er et tiltak som kan iverksettes for at eleven skal få så mye kunnskap som mulig ut av sin skoletid.

En gråsoneelev har ikke noen diagnose, men opplæringslova skriver også noe om tilpasset opplæring. § 1-3.: ”*Opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven, lærlingen og lære kandidaten.*” (Online: <http://www.lovdato.no/all/hl-19980717-061.html#map001>) Jeg ville tro at gråsoneeleven skulle dekkas av dette. *Hver eneste elev* i den norske skolen skulle kunne dekkas av dette. Så hva er da grunnen til at dette ikke er tilfellet?

### 1.2.3 Skolesystemets oppbygging

I dag består den norske grunnskolen av 1.-10. klasse, og videregående har VG1, VG2 og VG3 for studiespesialisering (tidligere allmenne, økonomiske og administrative fag), og VG1 og VG2 i skole for yrkesfag, og videre to år som lærling, eller VG3 i skole om lærlingeplass ikke kan oppdrives, eller eventuelt allmennfaglig påbygging som sammen med fullført yrkesfagutdanning vil gi både fag-/svennebrev og generell studiekompetanse. Påbygging kan tas før eller etter lærlingetiden.

Gråsoneelevens situasjon i det norske skolesystemet per i dag er veldig sammensatt. For å få en forståelse av dette er det ett sentralt element jeg ikke kommer utenom og det er Reform 94 (R94). Det er uten tvil den største omleggingen i det norske skolesystemet i nyere tid, og det har versert store diskusjoner om hvorvidt dette var en reform som var positiv eller negativ for samfunnet som helhet. Det R94 gjorde i svært

korte trekk var følgende: i) Sette en lovfestet rett til videregående opplæring, der elever fra grunnskolen hadde rettslig krav på plass i den videregående skolen. Denne retten gjelder i 4 år etter endt grunnskole. ii) Gjøre den videregående opplæringen mer oversiktlig ved å komprimere grunnkursene til å favne bredere og heller legge spesialiseringen til VK1 (som i dag kalles VG2). Gjennom dette ble antall grunnkurs redusert fra 113 til 13 (i dag er det 12). iii) Innføre allmennfaglig påbygg som et tilbud til yrkesfagelever, slik at veien til høyskole og universitet ble kortere.

Ett av hovedmålene foruten de tre punktene over, var å få bukt med et enormt frafall. I følge NIFUs målinger var det bare 30 prosent som gjennomførte en yrkesfagutdanning av kullet som startet videregående i 1989. I de to første kullene etter R94 var innført, var gjennomføringsprosenten steget til 60 (NIFU rapport 18/98). Dette sett alene sier jo at reformen utvilsomt hadde en positiv effekt på frafallet. Men siden den gang, altså 1998, har frafallsprosenten vært stabil. Den har ikke blitt mindre. Det er stadig rundt 30-40 prosent totalt av elevene som ikke gjennomfører videregående opplæring. Tallene fra statistisk sentralbyrå viser at 56 prosent av elevene som startet videregående opplæring i 2006 fullførte på normert tid. 69 prosent hadde fullført etter fem år (Statistisk sentralbyrå)

Som en videreføring av R94 kom kunnskapsløftet i 1997, med det hovedmål å legge en ”rød tråd” gjennom hele det norske skolesystemet fra 1. klasse til gjennomført videregående opplæring. Dette ble gjort ved å gjøre den generelle delen av læreplanen fra R94 også gjeldende for grunnskolen. Tanken var at dette skulle føre til en mer gjennomført tankegang i skolesystemet som helhet, og overgangene mellom de forskjellige skolene (barneskole til ungdomsskole og deretter til videregående skole) skulle gå greiere, for alle leddene i skoleløpet skulle ha felles ”grunnmur”. Men tross dette har ikke frafallet blitt mindre, og situasjonen for gråsoneeleven har nok heller ikke blitt lettere.

### **1.3 Problemstilling**

Med bakgrunn i avsnitt 1.2 har jeg valgt følgende problemstilling:

*Hva karakteriserer gråsoneelevens overgang fra ungdomsskole til videregående skole?*

Jeg har jobbet ut fra følgende forskningsspørsmål:

- Hva er ungdomsskolens perspektiv på gråsoneelevens utfordringer og styrker?
- Hva er den videregående skolens perspektiv på gråsoneelevens utfordringer og styrker?
- Hvilke tiltak kan bidra til å redusere vanskene gråsoneeleven opplever i overgangen mellom ungdomsskole og videregående skole?



## **2 Metodologisk tilnærming**

I dette kapittelet vil jeg begrunne valg av metode, gi en redegjørelse for hva som er tanken bak utvalg av deltakere, i tillegg til at teorien rundt det kvalitative intervjuet vil gjennomgås. Dette for at du som leser skal få et mer detaljert innblikk i hvordan jeg har jobbet gjennom denne forskningsprosessen, og også ha mulighet til selv å være kritisk i forhold til de resultater jeg presenterer etter hvert. Dette er et område i skolesammenheng som på langt nær er ferdigdiskutert, og det er mange steiner som ikke er snudd i forhold til å finne svar på min problemstilling. Jeg begynner med en beskrivelse av mitt vitenskapsfilosofiske ståsted.

### **2.1 Presentasjon av tilnærmingen – hermeneutisk fenomenologi**

Hermeneutisk fenomenologi er en retning innenfor fenomenologien som tar for seg et fortolkende aspekt opp mot de individuelle erfaringene som er beskrevet av deltakerne.

Max van Manen skriver at hvis man ser forskning fokusert på individuelle erfaringer i tilknytning til et fenomen, og at man i tillegg ser disse erfaringene som ”livets tekster” og tolker disse, benytter forskeren en hermeneutisk fenomenologisk tilnærming. Denne tilnærmingen er med andre ord en kombinasjon av fenomenologi og hermeneutikk (Manen 1990:4). Fenomenologi blir hermeneutisk når funnene fortolkes, og ikke bare beskrives. Heidegger hevder at all beskrivelse allerede er fortolkninger. Med andre ord; enhver menneskelig bevissthet er fortolkende (Manen 2011, online)

Manen deler dette inn i ”Reductio” og ”Vocatio”. Reductio kaller han også ”reduksjonen” (the reduction). Begrepet gir mening i den forstand at det er snakk om å ”gjenoppdage” den virkelige verden i form av å legge tilside alle forutinntatte tanker og meninger, og på den måten gjenoppnå åpenhet. Forskeren skal med andre ord ”reduere” sine forutinntatte tanker, holdninger og meninger om sitt forskningsfelt, for å kunne ha en åpenhet til de resultatene som måtte komme, for å kunne videreformidle dette så korrekt og genuint som mulig. Manen konkluderer dermed at ”reductio” er helt essensielt for at en fenomenologisk forståelse i det hele tatt skal

oppstå (Manen 2011, online). Vocatio har å gjøre med anerkjennelsen av at en skrevet tekst kan "tale" til oss, og at vi kjenner oss "truffet" av den. Det er her snakk om språkets makt til å tiltale eller peke på noe direkte. Altså; Intensjonen med å skrive, er å lage tekstlige fremstillinger som appellerer til de meningene og holdningene som gjenkjennes fra den pre-reflektive fasen. Den vokative "dimensjonen" av metoden tar altså disse følelsene rundt forskningen, og gjør dem til tekster.

Tone Sævi skriver at den hermeneutisk fenomenologiske tilnærmingen innebærer å avvise alle teknikker og objektive metoder, og omfatter heller en stadfestelse av menneskets livsverden. Den bør hovedsakelig forstås som forsettlig, og kan derfor best utforskes gjennom menneskets levde erfaringer, og tolkes ved å bli satt ord på gjennom skriftspråk og kunst. Uttrykket "levd erfaring", skriver Sævi, er selve basisen i fenomenologien. Det er denne som kan gi forskeren innsikt i fenomener i menneskers liv. Den levde erfaringen er derfor det stedet forskeren må begynne for å kunne utføre en fenomenologisk utgreiing, beskrivelse, tolkning og til sist skriftlig fremstilling (Sævi 2005).

Fenomenologisk refleksjon går ut på å tydeliggjøre essensen av noe, og dette skjer ved å komme i direkte kontakt med de levde erfaringene til enkeltmennesker. Disse essensene er aldri endimensjonale, men har en høy grad av kompleksitet og mangfold. Fenomenologiens mål er ikke å redusere dette, men snarere å forklare dem mer detaljert, og på den måten gjøre oss mer bevisste på de ulike dimensjonene av et enkelt fenomen (Sævi 2005).

## **2.2 Begrunnelse for valg av metode**

De siste par årene har det vært mye fokus i media på frafall i den videregående skolen. Kunnskapsdepartementet har vært ute og sagt sitt, i form av at det å hindre frafall i den videregående skole er oppgave nummer én for norsk skolepolitikk (NRK Brennpunkt "Å lære eller ikke lære" 11.05.2010). Lektorlaget var i januar 2010 i VG og hevdet at "fracfall er sunt", i den forstand at vi da får "skilt klinten fra hveten", i tillegg til at et frafall like gjerne kan være et bevisst *bortvalg* som fortjener respekt (vg.no 30.01.10). Et av de nyeste utspillene i media i forhold til frafall i videregående skole er fra Aftenposten i august 2012. Der er også individperspektivet klart



fremtredende. Kunnskapsminister Halvorsen sier i intervjuet at rådgivere må slutte å gi elevene et inntrykk av at allmennfaglig påbygning (påbygg) er en lettvinnt løsning til studiekompetanse. Hun sier at fylkeskommunene må forstå at tilbudet om påbygg er blitt for kraftig utbygget. ”Påbygg er det mest krevende året.” sier Halvorsen. Videre i artikkelen er det mye sammenligning av Norge opp mot andre OECD-land. Nasjonale prøver og statistikker som omhandler elevers ferdigheter. Systemperspektivet er ikke til stede (aftenposten.no 23.08.12).

En kvalitativ tilnærming var inspirerende for meg, etter å ha lest Eifred Markussens ”Videregående opplæring for (nesten) alle” (2009). Han tar for seg de kvantitative aspektene, med andre ord de store tallmaterialene og statistikkene, i forhold til elever som ikke mestrer den videregående skolen. Jeg ønsket å se nærmere på detaljene, og få høre enkeltpersoners opplevelser av situasjonen. For meg er gruppen av gråsoneelever og deres overgang mellom ungdomsskole og videregående et svært spennende fenomen. Det er i denne overgangen det i følge Markussen kan gå svært godt, eller svært dårlig for denne gruppen. Fenomenologien ble dermed et logisk valg for meg, og deretter også den hermeneutiske vridningen av denne, siden jeg hadde mine forforståelser om dette temaet. I tillegg så jeg det som en styrke for oppgaven å se fenomenet ”gråsoneelev” fra flere perspektiver. Jeg ønsket derfor å gå ut i felten flere ganger, til flere forskjellige grupper av involverte for å få min forforståelse utviklet og forandret. Jeg ønsket å ta realitetene beskrevet av eleven selv inn i faglitteraturen, finne fellesnevner eller mangel på dette, for så å gå ut i felten igjen og søke videre. Dette danner ut fra mitt ståsted et solid bakteppe for å stille spørsmål om skolens forståelse av denne overgangen, og deres perspektiv på gråsoneelevens overgang fra ungdomsskole til videregående. For hva er det som skjer (eller ikke skjer?) mellom disse to skoleslagene som gjør overgangen så kritisk for gråsoneelevne?

Sett ut fra den elevgruppen jeg har forsket på, og deres foreldre, har det vært svært viktig for meg å tenke pedagogisk riktig rundt tilnærmingen til disse. Med dette mener jeg at det helt elementært har vært viktig å lytte til hva deltakeren har hatt å si, og la dem fortelle sin egen opplevelse av situasjonen. Deltakerne har hatt dårlige erfaringer med skolen, som i utgangspunktet er en pedagogisk instans som *skal* lytte, forstå og hjelpe personen videre. Når dette ikke er opplevd slik, er det desto viktigere

at jeg fremtrer pedagogisk riktig rundt deltakernes opplevelse av sin skolesituasjon. Jeg støtter meg i dette til Kierkegaard (1813-1855) som skrev: ”Skal man hjelpe en annen, må man først finne ut hvor han er, og møte ham der. Dette er det første bud i all sann hjelpekunst.” (ordtak.no) Hvorvidt det er snakk om å utøve hjelp i denne sammenhengen kan vel diskuteres. Men jeg ser det slik at jeg gjennom å velge en fenomenologisk hermeneutisk tilnærming, forplikter meg til å fremtre på en slik måte at jeg hjelper deltakeren til å kjenne seg hørt, respektert og forstått. Gjennom dette vil deltakeren forhåpentligvis fortelle sin opplevelse av situasjonen, og våge å være åpen og detaljert i sine beskrivelser.

Når det kommer til systemperspektivet i dette har jeg satt Bronfenbrenners økologiske utviklingsmodell som grunnlag, men formet denne inn mot skolens betydning for elevens utvikling. Dette for å tydeliggjøre skolens betydning og påvirkning på elever generelt, og især gråsoneeleven.

#### **2.4 Kriterier for deltakelse i studien**

Jeg ønsket å sette fokus på hva som skjer i overgangen mellom ungdomsskole og videregående, som gjør at noen elever avbryter sin videregående opplæring. Utdanningsdirektoratet viser med stort engasjement at de ønsker å bekjempe dette frafallet, for eksempel gjennom tiltak som ”Ny GIV” (kunnskapsdepartementet 2010, online). Det er et tiltak som skal være gjennomgående i hele skolesystemet fra 1. klasse til siste slutt av videregående utdanning. Om dette vil fungere og hvilken effekt det vil ha er for tidlig å si, da dette er et relativt nytt tiltak. Til nå har det vært mye ”brannslukking” i den videregående skolen for å bremse frafallet. Derfor ønsker jeg å sette fokus på hva det er som skjer *før* denne brannslukkingen tar til. Hvorfor trengs den? Har frafallet kun med den videregående opplæringen å gjøre, eller skjer det noe tidligere i skolesystemet? Overganger kan være strabasiose milepæler i mange sammenhenger. Også i skolen. Derfor ønsker jeg å sette fokus på overgangen mellom ungdomsskole og videregående. Hva skjer her, som gjør at mange ikke fullfører sin videregående utdanning?

Hovedpoenget mitt med denne oppgaven er å sette fokus på hva som skjer mellom de to skoleslagene; Ungdomsskole og videregående skole. Om de har noen

kommunikasjon seg i mellom for å sette fokus på gruppen av gråsoneelever og deres overgang fra ungdomsskole til videregående. Derfor valgte jeg å intervjuer relativt grundig to elever i denne overgangsfasen for å ha det som bakteppe for masteroppgaven. Jeg kommer til å presentere én av disse elevene. Dette grunnet plassbegrensning, men også fordi denne ene eleven hadde den mest strabasiøse overgangen av de to. Det skal også nevnes at foreldrenes perspektiv i dette ikke er tatt eksplisitt med i denne oppgaven. Dette har også med avgrensning å gjøre.

Elevene jeg søkte etter å ha med i studien skulle gå i 10. klasse, ikke ha noen diagnose eller kjente lærevansker. Eleven skulle også betegnes av sine lærere som lite motivert og/eller skoletrett. Karakterene til eleven skulle være fra 3 og nedover, og om eleven hadde mye fravær var det et pluss i denne sammenhengen. Det skulle være en type elev som på papiret skulle fungere normalt, men som ikke mestret skolehverdagen. Elevens lærere kunne gjerne være usikre og/eller bekymret for hvordan eleven skulle klare seg i videregående opplæring. Jeg var også avhengig av at (minst en av) elevens foreldre/foresatte ville la seg intervjuer. Elevene som skulle delta i denne studien måtte også si seg villig til å være en del av dette forskningsprosjektet i et helt år. Det var 4 intervjuer som skulle fordeles utover året; To i vårsemesteret av 10. klasse, og to i høstsemesteret av VG1.

Kritikken til måten å velge ut deltakere på, er at jeg la ansvaret helt og holdent i lærernes hender i forhold til å plukke ut disse elevene. Lærerne på 10. trinn fikk de beskrevne kriteriene. Ut fra dette anbefalte de elever de så utfylte disse til å ta kontakt med meg, om de var interesserte i å være deltaker i et forskningsprosjekt om skole. Kanskje fikk jeg elever som ikke så på seg selv som lite motiverte, men snarere elever som var ”stemplet” slik av sine lærere. Jeg lagde, sett fra mitt eget perspektiv, tydelige kriterier for hvilken type elever jeg ville ha med, men dette er kriterier åpne for forskjellige tolkninger og det kan hende jeg gikk glipp av elever som i mine øyne hadde passet bedre til studien. Men om jeg skulle benytte meg av en kvalitativ tilnærming som var hermeneutisk fenomenologisk, så jeg kvalitative en-til-en-intervju og fokusgruppeintervju som mest effektive løsninger. Det kan diskuteres om observasjonspraksis hadde vært et bedre alternativ, men jeg ønsket å ha muligheten til å stille direkte spørsmål til deltakerne.

For å finne ut av kommunikasjonen mellom ungdomsskolen og den videregående skolen, valgte jeg å gjennomføre et fokusgruppeintervju med 10. klasseteamet, altså alle lærere på 10. klassetrinn ved den aktuelle ungdomsskolen, som teller ca 250 elever. I tillegg til at rådgiver og avdelingsleder også var deltakere i dette intervjuet. Jeg hadde også et fokusgruppeintervju med karriere-rådgiverne og PPT-rådgiveren ved elevenes videregående opplæringssted, da elevene endte opp på samme videregående skole etter ungdomsskolen. Den videregående skolen teller ca 1100 elever. Her kunne jeg kanskje med stort hell valgt lærere og rådgivere fra andre skoler enn de elevene gikk på. Jeg kunne invitert 10. klasselærere fra forskjellige skoler til en fokusgruppe, for å få forskjellige skolers perspektiv på samme område. Dette kunne vært positivt i den forstand at resultatene av studien hadde strukket seg lenger enn bare til å gjelde de aktuelle skolene elevene var elever ved. Men da ville jeg også hentet elever fra flere skoler. Jeg valgte i midler tid å begrense prosjektet til én ungdomsskole og én videregående skole med den enkle grunn at oversikten ble bedre, og det ble lettere å begrense oppgaven.

## **2.5 Datainnsamlingsprosessen**

Jeg valgte å begynne med elev-intervjuene, for å danne grunnlaget for prosessen videre med fokusgruppeintervjuene. Da deltakerne var informerte og hadde gitt tilbakemelding på ønske om deltakelse, ble tid og sted for intervju avklart. Jeg gjennomførte en-til-en-intervju med elevene og foreldre/foresatte. Elevene ble intervjuet en gang i februar og en gang i juni, som ungdomsskoleelever. Så en gang i september og en gang i desember som elever ved videregående. Målet var å følge elevene gjennom siste semester på ungdomsskolen og første semester i videregående opplæring. Foreldre/foresatte ble intervjuet en gang i februar og en gang i desember samme år. Fokusgruppeintervjuene ble gjennomført i juni for ungdomsskolen og i oktober for videregående. Alle intervjuer ble gjennomført i 2010. I tillegg til intervjuene har jeg også samlet data ved å sette meg inn i de to mest konkrete tiltakene fra kunnskapsdepartementets side for å minske frafallet i den videregående opplæringen: Reform 94 og Ny GIV.

### **2.5.1 Det kvalitative intervjuet**

Kvalitativ forskning er mest utbredt innenfor samfunnsvitenskapen. Det er i all hovedsak enkeltfenomener/enkeltilfeller som er i fokus, og målet er ikke først og

fremst å lage generaliserende statistikker. Creswell (2009) siterer Denzin&Lincoln og skriver følgende: *...Qualitative researchers study things in their natural settings, attempting to make sense of, or interpret, phenomena in terms of the meanings people bring to them.* (Creswell 2009:36) Steinar Kvale skriver det slik: *”Det kvalitative forskningsintervjuet forsøker å forstå verden fra intervjupersonens side, å få frem betydningen av folks erfaringer, og avdekke deres opplevelse av verden, forut for vitenskapelige forklaringer.”* (1997:17) Kvalitativ forskning handler med andre ord om å gå i dybden, i motsetning til å favne bredt slik kvantitativ forskning gjør.

Creswell skriver om 5 forskjellige tilnærminger innenfor den kvalitative forskningen. Narrativt, fenomenologisk, grounded theory (vanskelig å finne en god norsk oversettelse på dette), etnografisk og case-studie (Creswell 2009 kap4). Han understreker at det er mange måter å se den kvalitative forskningen på, og at de fem tilnærmingene han beskriver i sin bok (2009) bare er en av mange måter å dele den inn på. Kvale går nærmere inn på selve *intervjuet* og *intervjuprosessen* rent generelt innenfor den kvalitative forskningen. Han deler det kvalitative forskningsintervjuet i seg selv inn i 12 aspekter. Han skriver at formålet med det kvalitative forskningsintervjuet er å innhente beskrivelser av intervjupersonens livsverden, særlig med hensyn til tolkninger av meningen med fenomenene som blir beskrevet (1997:39). Fokusgruppeintervjuet som metode er ikke videre utbrodert hos disse to. Grunntanken vil være det samme, siden fokusgruppeintervjuet er et kvalitativt intervju. Siden det først og fremst er resultater fra mine egne fokusgruppeintervjuer jeg vil presentere i analysedelen av denne oppgaven, er det den typen kvalitativt intervju jeg velger å se nærmere på her.

Et fokusgruppeintervju er et kvalitativt intervju der det er flere deltakere tilstede på samme tid. Ideelt sett fra 5 til 10 deltakere. Disse vil på forhånd få en oversikt over tema eller spørsmål som skal stilles og/eller diskuteres i løpet av den avsatte tiden med forskeren til stede. Intervjuet bør filmes for å kunne transkribere både kroppsspråk, gestikulering og det talte ord. Forskeren skal i større grad være tilbaketrukket og la samtalen gå, men har ansvar for å holde samtalen innenfor relevans for tema. En gruppe japanske forskere (Suzuki et.al.) har gjort en studie av fokusgruppeintervju som metode. I artikkelen *”An exploratory study for analyzing interactional processes of group discussion: the case of a focus group interview”*

(2009) presenterer de resultater i forhold til hva interaksjonen og kommunikasjonen i fokusgruppeintervjuet gjør med utfallet av samtalen, og hvordan deltakerne selv opplever en slik samtale. De vektlegger viktigheten av å treffes ansikt til ansikt for å diskutere bestemte tema. Som spesialpedagog kan jeg skrive under på viktigheten av dette, og også legge til at kommunikasjon mellom mennesker er den sikreste kilden til ny kunnskap og erfaring. Utfordringene i et fokusgruppeintervju kan for eksempel være relasjonene mellom de forskjellige deltakerne. Hvor pratsomme de er, eller eventuelt ikke er. Andre aspekter som kan nevnes er om de er ”likemenn”, hvilke personligheter det er som kommer frem i gruppen, og hvilken innflytelse deltakerne har på hverandre under selve intervjuet.

Min egen erfaring gjennom de fokusgruppeintervjuene jeg gjennomførte, er at digresjoner fra mine opprinnelige diskusjonspunkter ga nyttig informasjon. Det var med på å knytte en del løse tråder sammen, eventuelt også danne nye løse tråder som var verdt å forfølge. Jeg hadde samlet lærere for 10.klasse til det ene intervjuet, og rådgivere på videregående skole til det andre. For disse gruppene gikk samtalen og diskusjonen godt. Alle involverte seg og var aktive, og uenighetene var absolutt til stede og ble diskutert. Et fokusgruppeintervju kan i en slik sammenheng være et positivt forum for ny bevisstgjøring i forhold til egen arbeidsplass og egne arbeidsoppgaver. Til tider var det en utfordring å skulle være der som nøytral part i forhold til de punktene som ble diskutert. Den hermeneutiske tilnærmingen ble i aller høyeste grad fremtredende for meg som forsker.

### 2.5.2 Ny GIV

Regjeringens storsatsning i arbeidet mot frafall i den videregående opplæringen, kalles Ny GIV. Dette tiltaket ble gjeldende for alle landets videregående skoler i 2010, og var helt nytt da jeg gjennomførte mine intervjuer. Nå, i 2013, er dette et velkjent tiltak og selv om resultatene fra dette tiltaket fremdeles er noe foreløpige, så gir de likevel en tendens til å vise effekt. Jeg ser det derfor som relevant å bruke dette i sammenheng med mine egne data.

De sentrale punktene i denne satsningen er følgende:

- Tidlig innsats (i form av forsterket opplæring i grunnleggende ferdigheter i 1.-4. klasse)
- Oppfølging av nasjonale prøver
- Arbeidslivsfag for ungdomskolen
- Utdanningsvalg som fag på ungdomsskolen
- Mer fleksibel opplæring
- Fravær fra grunnskolen føres på vitnemål
- Obligatoriske kartleggingsprøver
- Tettere oppfølging av den enkelte elev og lærling
- Profesjonalisering av rådgivningsfunksjonen
- Mer relevant og praksisnær fag- og yrkesopplæring
- Utrede rett til lære plass
- Økt tilskudd til lærebedrifter
- Flere læreplasser

(kunnskapsdepartementet.no)

De fleste av punktene i Ny Giv er individfokuserete, men jeg ønsker å fremheve de to punktene som klart ligger innenfor et systemorientert perspektiv.

”Mer fleksibel opplæring”. Kunnskapsdepartementet utdyper punktet slik:

*”Veiledningsmateriell med eksempler på hvordan omdisponering av inntil 25 prosent av timene i enkeltfag kan skje. Formålet er å sikre fleksibilitet slik at opplæringen kan tilpasses elevenes behov. Muligheten for omdisponering brukes i liten grad i dag.”*

Spørsmålet er hvor godt dette vil fungere, og om lærerne har/får de ressursene som skal til for å få gjennomføre dette.

Et annet punkt er ”Mer relevant og praksisnær fag- og yrkesopplæring”. Dette blir utdypet slik:

*”Praksisveien som et løp mot full fagutdanning og videreutvikling av praksisbrevet. Gjennomgang av læreplanene i fellesfagene med sikte på at kompetansemålene i størst mulig grad skal egne seg for yrkesretting.”*

Her er det ved første øyekast en direkte inngripen i skolens praksis i forhold til undervisningsmetode og pedagogisk tilnærming til eleven.

## 2.6 Analyse

Analyse rent metodisk innenfor en kvalitativ tilnærming kan i følge Kvale (1997) foregå på fem ulike måter. Etter transkribering av intervjuet skal dette brytes ned til hovedfunn og dermed også ny kunnskap. Kvales fem analysemetoder er følgende: *Meningsfortetting*, hvor den umiddelbare meningen med det som ble sagt gjengis med få ord. *Meningskategorisering*, hvor lange uttalelser kategoriseres og noe av målet er å kunne lage tabeller og figurer ut fra dette. *Narrativ strukturering*, hvor fokuset ligger på selve fortellingen som blir fortalt, og intervjupersonens eget språk kommer tydelig frem. *Meningsstolkning*, hvor målet er en dypere og nærmest spekulativ tolkning av teksten. Og til sist *meningsgenerering gjennom ad hoc-metoder*, hvor en rekke ulike analyseformer basert på sunn fornuft, samt avanserte tekstuelle eller kvantitative metoder kan brukes for å hente frem meningen i ulike deler av materialet (1997:125-126). Analyseprosessen skal i følge Kvale ikke sees på som en isolert del av forskningsprosessen. Det er heller et element som gjennomsyrrer hele prosessen fra disposisjon via intervjuguide og til ferdig resultat.

Sett fra et hermeneutisk fenomenologisk perspektiv vil nok en kombinasjon av flere av disse være en god løsning for analysen. Creswell skriver i sitt kapittel om fenomenologi (2009:61) at analyseprosessen består (veiledende) av følgende punkter: Finne signifikante utsagn, samle dette i meningsenheter, beskrive deltakernes direkte opplevelser av fenomenet, deretter beskrive konteksten eller settingen som påvirket hvordan fenomenet ble opplevd, og så dra ut essensen av disse punktene. Det Creswell her beskriver er som sagt innenfor en fenomenologisk tilnærming. Når jeg da i tillegg har en hermeneutisk vridning på studien, har jeg også vært bevisst min egen forforståelse og utvikling av denne gjennom forskningsprosessen. Jeg har stadig gått frem og tilbake mellom min egen forståelse av fenomenet, og deltakernes forståelse. Med en slik strukturert tilbakevending til egen forforståelse og bearbeidelse og utvikling av denne, har analyseprosessen for meg vært svært lærerik. Jeg tror også at ved å kombinere en analyseprosess som Creswell beskriver, med den



hermeneutiske sirkel, så vil resultatene av forskningsprosessen som helhet gi et langt mer omfattende bilde av fenomenet. Og slik Kvale skriver: Analyseprosessen er ikke en isolert del av forskningsprosessen. Den gjennomsyrrer studien fra start til slutt. (1997:126) Slik jeg ser det går dette svært godt overens med en hermeneutisk fenomenologisk tilnærming. Det er med andre ord helt nødvendig for at det fenomenologiske aspektet i det hele skal tre godt nok frem.

## **2.7 Ethiske refleksjoner**

All forskning er en søken etter ny kunnskap og bedre innsikt. Det handler også om å finne sannheter. Dermed ligger det et stort ansvar i det å forske. Redelighet, upartiskhet og åpenhet for egen feilbarlighet er slik jeg ser det de tre viktigste holdepunktene i det etiske aspektet av et forskningsprosjekt. Jeg ønsker å gå nærmere inn på disse tre punktene.

Redelighet er knyttet til sannhet. For at resultatene av et forskningsprosjekt skal kunne sees som en sannhet er redelighet hva det står og faller på. Videre er upartiskhet et viktig punkt. Slik jeg ser det er det her snakk om å verne deltakerne i den form at alle deltakere skal tillegges like stor viktighet. Særlig i mitt tilfelle der det er både elever, lærere, foreldre og rådgivere som er deltakere. Å holde balansen mellom de forskjellige gruppene er en utfordring. Jeg nødt til å være upartisk og vektlegge alle deltakergrupper på lik linje i datainnsamlingsprosessen. Det er mange involverte men flere forskjellige perspektiver på temaet, og disse perspektivene bygger på hverandre og er satt sammen til en eneste stor kompleks sammenheng. Jeg må også være upartisk i forhold til min egen forforståelse. Åpenhet for egen feilbarlighet er siste punkt, og kanskje også det viktigste. Det å kunne innrømme feil, og eventuelt justere for å rette opp feil underveis i prosjektet er en nødvendighet for å ta de etiske retningslinjene på alvor.

## **2.8 Forskningsprosessen**

Gjennom hele intervjuprosessen har jeg lagt vekt på å få frem deltakerens oppfatning og overbevisning. Forskjellige deltakeres uttalelser om samme problemstilling vil

være med å belyse fenomenet fra forskjellige perspektiver. Det er noe jeg har lagt stor vekt på gjennom hele intervjuprosessen. Jeg har benyttet intervjuguider tilpasset deltakeren, men innenfor samme tema/fenomen. Dette er en studie om gråsoneelevens overgang fra ungdomsskole til videregående skole, og hvis denne studien skulle ha en tungtveiende validitet så jeg meg nødt til å se dette fra flere perspektiver. Derfor har jeg over tid intervjuet både elever, foreldre, lærere og rådgivere. Jeg har også vendt tilbake til elever og foreldre flere ganger for nye intervjuer. Dette gir et solid bakteppe for å kunne gi noen tydelige linjer i forhold til virkelighetsoppfatningen av fenomenet.

Jeg har også vært i kontakt med flere lærere, spesialpedagoger, politikere og lærerstudenter. I disse møtene har det vært mer uformelle samtaler om gråsoneelever, videregående skole, frafallsproblematikk og skolesystemet for øvrig. Det har vært med på å gi meg en bekreftelse på at det jeg tar for meg i denne studien er aktuelt for mange. Det er noe som angår de aller fleste, og samtlige jeg har snakket med har en eller annen mening og oppfatning om disse temaene. Slik jeg ser det er dette med på å validere signifikansen av denne studien.

Rent metodisk har jeg støttet meg til Creswell og Kvale. I tillegg til at jeg har sett på Manens og Sævis måte å kombinere hermeneutikk og fenomenologi på. Dette er erfarne og kjente mennesker, som jeg har stor tiltro til. Jeg har benyttet disse tre som retningslinjer, ikke som fastsatt fasit.

## 3 Teori

I dette kapitlet tar jeg for meg læringsteori og eksempler på faktorer som kan påvirke læring. Jeg ønsker å konkretisere dette for å tydeliggjøre at en bevissthet rundt læringsteori i forhold til gråsoneeleven er viktig. Læring og undervisning ligger nært til temaet kommunikasjon, som jeg også vil legge vekt på i dette kapitlet. Jeg vil også se på frafallsproblematikk og peke på noe av den forskningen som er gjort på dette området tidligere. Lærerenes rolle i forhold til læring og frafallsproblematikk vil også være tema her. I tillegg til dette vil jeg også se på begrepet funksjonshemming, og sette dette opp mot gråsoneeleven.

### 3.1 Læringsteoretisk plassering

Jeg har valgt en sosiokulturell tilnærming til læring. Det er mange teorier om når og hvordan læring oppstår. Jeg har altså plukket ut én av disse, som jeg synes belyser min problemstilling best mulig.

#### 3.1.1 Sosiokulturell teori

Vygotskij var av den oppfatning at all læring først skjer i en sosial kontekst, og deretter blir ”overført” til individet. Overgangen fra den sosiale samhandlingen til individuell bevissthet kaller Vygotskij internalisering. Dette må ikke forstås som at eleven er i en sosial setting, mottar undervisning og dermed er kunnskapen flyttet inn. Dysthe og Ygland skriver det slik: *”Internaliseringsprosessen inneber at mentale funksjonar blir formidla, overførte og støtta eller styrte – alstå medierte – ved hjelp av fysiske og intellektuelle reiskapar som vi menneske bruker i ulike former for sosial aktivitet.”* (Dysthe 2001,77). Dette er med andre ord en kompleks prosess. I følge Vygotskij er utvikling og læring to prosesser som er helt avhengige av hverandre.

Ut fra et sosiokulturelt læringsperspektiv kan ikke læring skje uten at det er en sosial samhandling. Vygotskij la vekt på dette i en ny måte å teste elevens kunnskaper på. Ut fra tradisjonell testmetode skulle elevene løse oppgaver uten noen assistanse, og slik skulle kunnskapsnivået måles. Vygotskij gikk imot dette og mente heller at elevene skulle ha mulighet til å få assistanse fra en lærer eller en eldre elev, slik at eleven som skulle testes fikk mulighet til å tenke sammen med noen. Dette førte til at elevene skåret høyere på tester de utførte sammen med noen, enn de som ble utført helt alene.

Vygotskij kaller dette ”Den nære utviklingssonen”. ”*Det barnet kan gjere med assistanse no, vil det seinare vere i stand til å gjere åleine.*” (Dysthe 2001:78).

Videre hevder Vygotskij at i vurderingssituasjoner skal ikke læreren bare vurdere elevens utviklingsnivå, men også elevens potensial. I praktisk pedagogikk innebærer denne formen for vurdering at det ikke er elevens tilkortkommenhet som skal være i fokus, men det potensialet som eleven har, skriver Dysthe (2001:79). Dette vil igjen skape en utfordring for læreren, i form av å skulle forberede undervisning som ligger i forkant av elevens utvikling. Samtidig skal den ikke være for langt i forkant. Det må være balanse med tanke på den nære utviklingssonen (Dysthe 2001:80).

Sett ut fra gråsoneeleven, slik jeg definerer den her, vil denne tilnærmingen til læring være god. Der gråsoneeleven vil miste interessen, kanskje fordi han ikke forstår det som blir sagt, vil en tilnærming lik Vygotskijs forhåpentligvis være med å hjelpe gråsoneeleven fremover. Slik jeg forstår den sosiokulturelle læringsteorien opp mot gråsoneeleven, handler det om å finne gode læringsfellesskap der gråsoneeleven kan utvikle seg sammen med de andre elevene. I tillegg handler det om å finne gråsoneelevens nære utviklingszone og spille på den.

### 3.1.2 Kommunikasjonsteori

Kommunikasjon handler om å dele informasjon, holdninger og verdier. Det handler også om å bringe videre kunnskap (Smith 2002). Ingen skole kan drives effektivt uten at kommunikasjonen er klar og tydelig, og det handler om langt mer enn at rektor kan snakke godt for seg (Smith 2002:22). I følge Smith må god kommunikasjon i skolen nå alle nivå. Og i tillegg skal den ikke bare *nå* alle, men den som har kommunisert noe utad må også kunne *ta imot* svarene fra alle nivå. Først da kan kommunikasjonen sies å ha vært god (s. 22)

Smith skriver at det er mye nonverbal kommunikasjon i skolen. Dette fører til mange tolkninger, som ikke alltid trenger å være riktige. Han nevner for eksempel klær og hvilke uttrykk lærere, elever og besøkende sender ut ved å kle seg på en bestemt måte (s. 23). Smith nevner også små skilt eller plakater med beskjeder på. For eksempel ”Gå stille i gangen”, ”Bank på!” og ”Ingen gjennomgang”. Dette er alle eksempler på

kommunikasjon og vil i følge Smith kunne misforstås og føre til en annen oppfatning hos mottakerne. Derfor vektlegger han viktigheten av verbal informasjon om slike skriftlige beskjeder (s.24)

Røkenes og Hanssen (2012) skriver at et viktig utgangspunkt for kommunikasjon er hvilken grunnleggende holdning en har til den andre, altså hvilken holdning har senderen til mottakeren og vice versa (s. 178). Her nevner de fire perspektiver: (i) *Den andre som subjekt*, hvor en møter den andre som en selvstendig aktør og individ. (ii) *Den andre som likeverdige*, hvor en møter den andre på lik linje med seg selv og alle andre. Den andres opplevelser er sann for han, og jeg som mottaker skal lytte. (iii) *Den andre som objekt*, hvor den andre tingliggjøres, og forholdet blir ”ovenfra og ned”. (iv) *Den andres opplevelser forstått intersubjektivt og kontekstuell*, hvor en ser sammenhenger og opplevelsen ut fra kontekst. Her er også lytterens/mottakerens egen vilje til selv å utvikle sine realitetsoppfatninger nødvendig (s. 178).

Om kommunikasjonen skal være god er betydningen av relasjoner viktig. Den som skal kommunisere noe er avhengig av at relasjonen til mottaker er god. Væremåte, empati og anerkjennelse er stikkordene her. Væremåte handler bl.a. om utseende og image, hvilket håndtrykk vi har, sittestilling, mimikk og stemmebruk. Empati handler om å leve seg inn i den andres indre, subjektive opplevelser både innholdsmessig og affektivt. Å være anerkjennende bygger på det empatiske, men handler om å vise en respekt og aksept for den andres opplevelser og følelse av virkelighet. (Røkenes og Hanssen 2012 kap. 6).

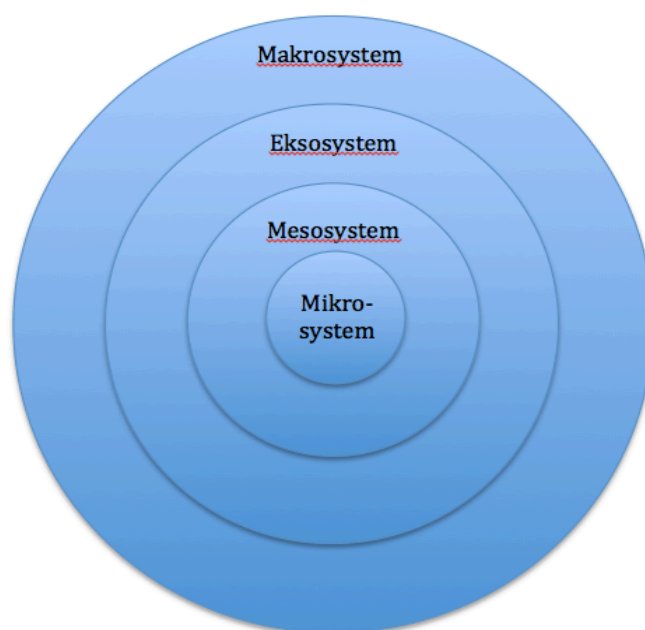
Sett i forhold til skolens perspektiv på gråsoneeleven er dette viktige elementer for å hjelpe gråsoneeleven over fra grunnskole til videregående skole. I tillegg kan en god kommunikasjon mellom ungdomsskole og videregående skole kanskje oppleves som en god ”sikkerhetsline” for eleven.

### 3.1.3 Bronfenbrenners utviklingsmodell

Bronfenbrenners økologiske utviklingsmodell (1979) tar utgangspunkt i hvordan kommunikasjonen mellom forskjellige signifikante faktorer i et barns liv påvirker barnets utvikling. Jeg har valgt å bruke denne som utgangspunkt for å se hvordan

eleven utvikler seg i skolen, og hvordan kommunikasjonen mellom de forskjellige faktorene i elevens verden har påvirkning på og betydning for eleven. Finner jeg en årsaksforklaring til gråsoneeleven her? Bronfenbrenner argumenterer med at det er viktig å se menneskets utvikling i en større sammenheng. Det meste av forskning på mennesker og utvikling før Bronfenbrenner kom med sin utviklingsmodell foregikk i følge ham selv ”ute av kontekst”. Han skriver:

*”The understanding of human development demands more than the direct observation of behavior on the part of one or two persons in the same place; it requires examination of multi person systems of interaction not limited to a single setting and must take into account aspects of the environment beyond the immediate situation containing the subject.” (1979:21)*

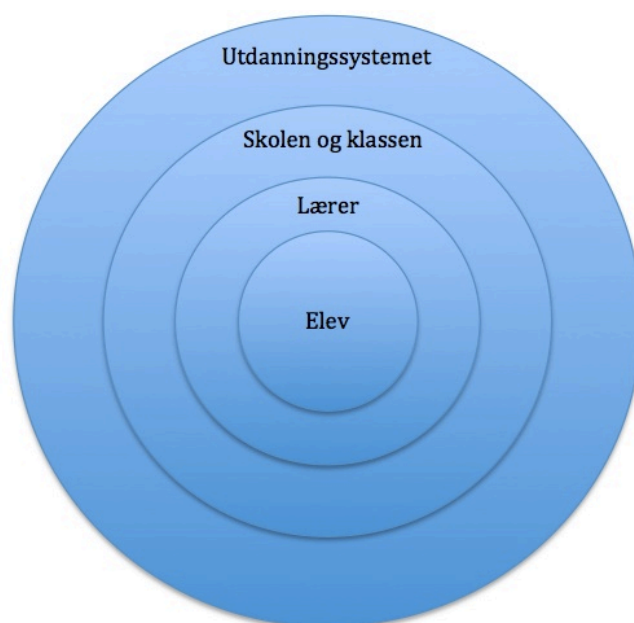


Dette er også tilfellet for elevene i vårt skolesystem. Vi må se på sammenhengene. Hvilke faktorer påvirker hverandre, og på hvilke måter?

I følge Bronfenbrenner er individet i midten av mikrosystemet. Videre består mikrosystemet av familie, venner, skolen, nabolag og arbeidsplass. Altså de næreste hverdagsomgivelsene våre. Alle disse påvirker individet. Mesosystemet er kommunikasjonen mellom disse nære hverdagsomgivelsene. Den kommunikasjonen

påvirker også individet, om enn på en indirekte måte. Eksosystemet går enda lenger ut, og her plasserer Bronfenbrenner det politiske systemet, landets styresett, skolesystemet og religiøse retningslinjer i samfunnet. Makrosystemet har det overgripende verdigrunnlaget. Det er også et siste system utenfor dette som Bronfenbrenner kaller Kronosystem. Han kaller det "Dimension of time". Med andre ord innholdet i utviklingsmodellen skifter med tiden, men har samme påvirkningskraft på individet.

Jeg har tatt meg den frihet å bruke Bronfenbrenner som mal, men valgt å sette gråsoneeleven i sentrum. Jeg har forenklet modellen betraktelig, men mener en slik fremstilling tydeliggjør signifikansen av kommunikasjon mellom de forskjellige systemene som gråsoneeleven er en del av. Modellen har jeg fremstilt som følger:



Eleven er i mitt tilfelle fenomenet under utvikling. Kommunikasjonen mellom elev og lærer vil ha stor betydning for elevens utvikling. Det samme vil kommunikasjonen mellom læreren og kolleger/klassen ved skolen. Skolen som institusjon må forholde seg til utdanningssystemet og de retningslinjer som utdanningsdirektoratet og kunnskapsdepartementet legger for utdanning i Norge. På denne måten er det både en kommunikasjon og en interaksjon mellom alle de fire systemene i Bronfenbrenners modell. Hvordan denne kommunikasjonen og interaksjonen utarter seg vil ha stor

påvirkning på læreren. Til syvende og sist vil det også påvirke eleven. Med andre ord: Dette er komplekst og fullt av detaljer.

Gråsoneelevens utfordringer kan komme tydelig frem her. Hvis kommunikasjonen mellom de forskjellige faglærerne fungerer dårlig, vil kanskje ikke gråsoneeleven fanges opp og få hjelp til videre utvikling og skolegang. På samme måte vil ikke gråsoneeleven ha særlig gode forutsetninger for mestring og læring hvis lærerne har svært strenge retningslinjer å forholde seg til fra skolesystemet som helhet. Hvis kunnskapsdepartementet er rigide i sine retningslinjer for undervisning, vil gråsoneelevens muligheter til suksess i skolesystemet muligens være begrenset. Lærerne vil da ikke være i posisjon til å kunne tilpasse undervisningen ut fra for eksempel gråsoneelevens nære utviklingszone. Da vil jeg igjen peke på hvor viktig kommunikasjon og samspill mellom de forskjellige systemene i Bronfenbrenners modell faktisk er. Om eleven i midten av modellen skal kunne ha en god utvikling og læring i skolen vil det i følge Bronfenbrenner være helt nødvendig med en god og klar toveiskommunikasjon mellom alle perspektiver i modellen. Helt fra innerst til ytterst og ytterst til innerst.

### **3.2 Funksjonshemming**

”Gråsoneelev” er ingen diagnose per i dag. Det betyr at gråsoneelever ikke har noen bestemt rett til spesiell tilrettelegging, annet enn en generell tilpasset opplæring som jeg har nevnt tidligere. Jeg vil i dette delkapittelet konkretisere hva som kan definere en funksjonshemming, for å belyse om dette kan settes i sammenheng med gråsoneelevens situasjon i skolesystemet.

I regjeringens stortingsmelding nr 34 (1996-97), defineres funksjonshemming på følgende måte: *”Funksjonshemming er et misforhold mellom individets forutsetninger og miljøets krav til funksjon på områder som er vesentlig for etablering av selvstendighet og sosial tilværelse.”* Det legges stor vekt på at en funksjonshemming må sees i sammenheng med samfunnet for øvrig, og hvordan et individ ikke fungerer i gitte omgivelser. Det vektlegges også at en funksjonshemming er en tilstand over tid, som er medfødt eller er en vedvarende følge av skade.



Lars Grue (2004) skriver at begrepet funksjonshemming kan sees ut fra forskjellige paradigmer. Det er her snakk om et medisinsk og et sosialt paradigme. Grue skriver at i det 20. århundre har det medisinske paradigmet vært tyngstveiende. En funksjonshemming blir da sett på som sykdom eller skade. Han understreker også at det ser ut til at samfunnet beveger seg bort fra denne forståelsen, og mer i retning av den sosiale modellen. Uten å gå nærmere inn på det som skjedde blant funksjonshemmede i USA på 70-tallet, så kan jeg ikke annet enn nevne at dette var med på å forandre hvordan funksjonshemmede plasserte seg selv i samfunnet, men også hvordan samfunnet skulle forholde seg til funksjonshemninger. Dette ble brått et politisk anliggende, og spørsmålet om det er trappen eller rullestolen som gjør en lam mann funksjonshemmet ble aktuelt. Dan Goodley skriver *"If we locate disability in the person, then we maintain a disabling status quo. In contrast, by viewing disability as a cultural and political phenomenon, we ask serious questions about the social world."* (2011). Dette understreker det paradigmeskiftet som Grue nevner.

Å definere spesifikt hva en funksjonshemming er kan være utfordrende. "Normalitet" er et begrep som vil være vesentlig i den diskusjonen. Hva er normalt? Hvilke standarder er satt? Det er da jeg stadig vender tilbake til regjeringens definisjon: *"Funksjonshemming er et misforhold mellom individets forutsetninger og miljøets krav til funksjon(...)"*. Om jeg skal dra dette inn i gråsoneelevens situasjon, er misforholdet mellom forutsetninger og krav tydelig fremtredende. Forutsetninger for mestring, læring og deltakelse behøver en langt større grad av tilrettelegging for en gråsoneelev enn for en "normalfungerende" elev. Er da gråsoneeleven funksjonshemmet? Og er skolen i seg selv funksjonshemmende? Jeg kommer tilbake til dette i drøftingen.

### **3.3 Gråsoneeleven**

I kapittel 1 beskrev jeg gråsoneeleven slik jeg ser den, og slik jeg har fått beskrevet den fra lærere i ungdomsskolen og den videregående skolen. Jeg vil nå gå litt mer i dybden rent teoretisk for å understreke definisjonen på en gråsoneelev, men også plassere gråsoneeleven i skolesammenheng når det kommer til utfordringer og behov.

Slik jeg forstår Covington og Beery (1976) handler gråsonerelevens holdning til skole og mangel på prestasjoner om at han kjenner seg truet. Det er elevens følelse av egenverd som trues; Det at eleven selv kan prestere, hevde seg, tilføre noe i den store sammenhengen. Skolen som institusjon legger vekt på prestasjoner for å fremme utvikling hos elevene. Og hvis eleven ikke opplever å kunne prestere vil følelsen av, og troen på egen kunnskap utebli. Dette fører dermed, i følge Covington og Beery, til at eleven kjenner seg truet. En dårlig sirkel av oppgitthet og usikkerhet hos eleven vil da være en naturlig konsekvens (s. 7). Videre hevder de at når denne dårlige sirkelen er opprettet, vil eleven gi opp og prestere dårlig med viten å vilje for å unngå skuffelser. Sagt på en annen måte: Hvis eleven har forsøkt så godt han kan, blir skuffelsen så mye større hvis det viser seg å ikke være godt nok. Derfor handler eleven i forkant og ”gir blaffen” i sine egne prestasjoner (s. 9). De skriver videre at elevens strategi og forsvarsmekanisme for å unngå en følelse av trussel og utilstrekkelighet blir å yte langt under sin evne. Eleven blir en ”underachiever”, en underdyter (s. 44).

Cleveland (2011) har gjort en stor studie blant lærere om hvordan de ser på underdytterne (spesielt gutters) skolesituasjon, og jeg tror mye av dette kan overføres til gråsonerelever ut fra den definisjonen jeg har satt her. Hun skriver at lærerne beskrev underdyttere (gråsonerelever) som tiltaksløse, redd for å feile, mangel på motivasjon, lav selvfølelse, utålmodige, negativ stemning i hjemmet, ber ikke om hjelp og responderer heller ikke på hjelp. Inntrykket av skolen var dårlig. Det inntrykket var ikke dannet ut fra det eleven greide å prestere rent faglig. Det handlet om hvordan eleven opplevde kvaliteten på den sosiale interaksjonen mellom seg selv og læreren, og seg selv og medelever. Hele konteksten opp mot skolen, det sosiale og det utenomakademiske. Alt dette er med å gi eleven et inntrykk av hvordan skolen er, og hvordan han liker skolen (Kap. 1)

Sosial selvtillit er et tema Cleveland (2011) skriver om, og hun stiller spørsmål om det er en ny måte skolen kan vinkles slik at gråsonereleven får et bedre inntrykk av skolen og dermed ønsker å være der. Hun kommer da med følgende fire punkter:

- Erstatte den negative holdningen til læring med et produktivt perspektiv der betydningen av risiko (for ikke å lykkes), og også det å gjøre feil, er en nødvendig del av det å lære.

- Kople eleven opp til skolen igjen, ved å gi han tro på at han er en kompetent elev som er verdsatt og respektert.
- Gjenoppbygge sosiale ferdigheter og læreferdigheter for å fremme akademisk suksess
- Forminske elevens behov for å benytte underyting og distraksjon til å skjule egen tilkortkommenhet

(Cleveland 2011:14)

### 3.4 Tidligere forskning

#### 3.4.1 LP-modellen

LP står for "Læringsmiljø og Pedagogisk analyse". Dette er en relativt ny måte å organisere lærerstaben på i grunnskolen. Skolen sett fra systemperspektiv er hovedfokus, og de benytter Bronfenbrenners utviklingsmodell for å understreke dette.

*"I møte med skolen er det mange barn og unge som av ulike grunner ikke får realisert sitt potensial for læring og utvikling."* (Thomas Nordahl, NOVA-rapport 2005)

Thomas Nordahl (2005) skriver i en evalueringsrapport om LP-modellen at noe av bakgrunnen for dette prosjektet var forskjellige risikofaktorer i skolen. Særlig opp mot atferdsvansker. Han skriver at disse risikofaktorene kan utvikle, opprettholde og forsterke atferdsproblematikk. De mest betydningsfulle av disse er i følge Nordahl:

- Lite struktur, engasjement og elevdeltakelse i undervisningen
- Uklare regler inkonsistent regelhåndhevelse
- Dårlige relasjoner mellom elev og lærer
- Manglende tilknytning til skolen og negativt syn på opplæringen
- Dårlige relasjoner mellom elevene
- Konfliktfylte og lite støttende klassemiljøer
- Lite felles holdninger og strategier på den enkelte skole

(Nordahl 2005:25-26)

Disse risikofaktorene som er beskrevet ovenfor kan føre til frafall i den videregående skolen. Og med bakgrunn i dette har Lillegården kompetansesenter, Høgskolen i Hedmark og Utdanningsdirektoratet samarbeider om prosjektet "LP-modellen". Per i

dag er det 165 skoler i 46 kommuner som jobber ut fra denne modellen. Dette er et tiltak i grunnskolen, og det jobbes for å oppnå følgende mål:

- Elevene i LP-skolene skal ha en bedre relasjon til lærerne
- Det skal være mindre bråk og uro i undervisningen
- Elevene skal ha et bedre forhold til medelever og oppleve seg mer inkludert i fellesskapet
- Elevene skal forbedre sitt læringsutbytte i skolefagene
- Elevene skal vise hensiktsmessig sosial kompetanse i skolehverdagen

(Online: <http://www.eldhusetfagforum.no/lp-modellen/organisering.htm>)

For å oppnå disse målene har skolene forpliktet seg til en bestemt arbeidsmetode. Det er en god del organisering som skal til, og Lillegården kompetansesenter har satt opp følgende oversikt for å vise dette:

#### Skolene som arbeider med modellen

- Setter av 1 - 2 timer pr 14. dag av lærernes arbeidstid til arbeidet i lærergruppene
- Organiserer lærerne i lærergrupper på 5 – 6 personer
- Velger en leder for hver lærergruppe
- Velger en koordinator for arbeidet innad på skolen
- Setter ned en arbeidsgruppe på skolen
- Mottar ekstern veiledning fra den lokale PP-tjenesten, minimum 2 ganger pr semester i hver enkelt lærergruppe

#### PP-tjenesten

- Skal delta med minst to faglig ansatte
- De som veileder skolene har gjennomgått opplæring i lp-modellen
- Det skal avsettes arbeidstid til veiledning i lærergrupper på lp-skolene
- Følger opp skolekoordinatorene og lederne for lærergruppene
- Utarbeider en samarbeidsavtale mellom skolen og PP-tjenesten ( gjerne etter mal fra Lillegården kompetansesenter)

#### Lærergruppene

- Lærergruppene omfatter alle pedagoger på skolen
- Lærergruppene bør settes sammen på tvers av vel etablerte team i skolen
- Arbeidet i lærergruppene skal følge prinsippene i lp-modellen
- Deltagerne i lærergruppene skal legge fram utfordringer i egen praksis
- Det skal brukes tid mellom møtene i lærergruppene til å innhente informasjon og gjennomføre tiltak
- De pedagogiske tiltakene/strategiene som velges skal være kunnskapsbaserte

### Leder for lærergruppene

- Bør være utviklingsorienterte og motiverte, men trenger ikke spesiell faglig kompetanse
- Skal ikke ha en annen lederfunksjon i skolen, som for eksempel teamleder
- Skal ha ansvaret for framdriften i arbeidet i den enkelte lærergruppe
- Skal sørge for at arbeidet gjennomføres i samsvar med fasene i lp-modellen
- Skal ha fokus på og drøfte den interne kommunikasjonen i gruppa med de andre deltagerne

### Skolens koordinator

- Bør være utviklingsorienterte og motiverte, men trenger ikke spesiell faglig kompetanse
- Er skolens bindeledd mot PPT
- Har avsatt 2 timer pr. uke for å koordinere arbeidet
- Leder møtene i skolens arbeidsgruppe og har ansvar for referatet
- Sørger for sirkulasjon av informasjon og faglig stoff om lp-modellen
- Er ansvarlig for gjennomføring av kartleggings og evalueringsarbeid i skolen i nært samarbeid med en ekstern evalueringsinstans

### Skolens arbeidsgruppe

- Settes sammen av 3 representanter: Skolens ledelse, koordinator og en leder fra en av lærergruppene
- Har hovedansvaret for å koordinere framdriften internt på hver skole
- Skal ha fokus på tema, utfordringer eller problemstillinger som skolen bør løfte opp og arbeide med på et overordnet nivå
- Mottar veiledning av PP-tjenesten etter behov

### Skolens ledelse

- Skal legge til rette for arbeidet i skolen i samsvar med prinsippene i lp-modellen
- Skal sørge for at nødvendige vedtak fattes og iverksettes i skolen
- Skal normalt ikke være deltaker i lærergruppene ved skolene

### Kommunens LP-koordinator

- Koordinator skal legge til rette for regionale og lokale kurs samt ulike møter
- Skal ha hovedansvar for samarbeid med Lillegården kompetansesenter

### Lillegården kompetansesenter

- Har faglige ansvaret i arbeidet med lp-modellen
- Har ansvar for gjennomføring av opplæring i LP-modellen; for PP-tjeneste, lærergruppeledere og fagdager for lærere/skoleledere
- Veileder PP-tjenesten i den enkelte kommune 2 ganger pr. semester
- Oppretter og administrere et konferanserom for PP-veiledere i LP-modellen

(Online: <http://www.eldhusetfagforum.no/lp-modellen/organisering.htm>)

Det er utvikling av lærerne og deres ferdigheter og kompetanse som er i fokus for at elevene skal bedre sine forutsetninger for gjennomføring. LP-modellen tilbyr ingen ferdige løsninger for læreren, men det er et redskap lærerne har brukt for å komme frem til hva som er hensiktsmessig å gjøre i det enkelte klasserom (Nordahl 2005). Prosjektet ser blant annet på Bronfenbrenners økologiske utviklingsmodell, som understreker systemperspektivet.

Et tett og nært samarbeid med PP-tjenesten er noe LP-skolene forplikter seg til. Det er relativt oppsiktsvekkende at det er tilfellet, siden PP-tjenesten er ”forbeholdt” elever med diagnoser og oppfølging av disse. Samtidig vil dette åpne for langt bedre tilrettelegging ut fra et spesialpedagogisk perspektiv opp mot ”normalelever” så visst som elever med spesielle behov. Gråsoneeleven kan se ut til å dra god nytte av dette prosjektet, særlig hvis dette er noe som også kan overføres til den videregående skolen. På den måte vil kanskje dette være et tiltak som kan redusere vansker ved gråsoneelevens overgang fra ungdomsskole til videregående skole.

#### 3.4.2 Fra individperspektiv til systemperspektiv

I tidsskriftet ”Spesialpedagogikk” 09/11 skriver Eivind M. Eriksen en artikkel som retter krass kritikk mot blant annet Markussens individperspektiv på utdanning. Eriksen viser tydelig at han er opprørt over hvordan *elevene* må sørge for å være godt nok kvalifiserte for å gå løs på videregående opplæring. Han refererer til flere NOU-er og stortingsmeldinger, samt media, der det er behovet for tidlig innsats, grunnleggende ferdigheter, sosiokulturelle sammenhenger og dårlige karakterer ved avslutning av grunnskolen som er i fokus. Videre skriver han at skolen ikke makter å ivareta den variasjonen og mangfoldet som følger med det å ha en felles skole for alle elever (s. 5) Men her er jo opplæringsloven klar: Alle elever har rett til tilpasset opplæring. Når systemet da feiler i dette, er det på tide å bevege seg fra individperspektiv til systemperspektiv.

Eriksen (2011) påpeker at predikering og årsak er to forskjellige ting, men at predikering i skolesammenheng har blitt til årsak. Årsaken til frafall er ikke nødvendigvis dårlige karakterer fra ungdomsskolen, og dermed manglende

kvalifikasjoner. Årsaken kan dreie seg om helt andre forhold. Mistrivsel, manglende tilpasset opplæring og mangelfull kompetanse hos voksne som ikke forstår elevens situasjon og behov. Her kommer systemperspektivet til syne. Et systemperspektiv vil innebære en kritisk evaluering av skolesystemet i seg selv (Eriksen 2011). Hva er det ved skolesystemet som gjør at elever faller fra? Hvilke tiltak kan settes inn for å forandre elementer ved skolen slik at flere elever fullfører videregående utdanning? Her kan noe av svaret ligge på manglende kommunikasjon.

### 3.4.3 Frafall i videregående opplæring

Reform 94 i den videregående skolen er nok det mest tydelige og største tiltaket mot frafall i norsk skole til nå. Kort fortalt dreide reformen seg om å rydde opp i et innviklet og uoversiktlig system. Oppfølgingen L97 skulle være en videreføring av reformen for å inkludere grunnskolen i samme grunnleggende læreplan som den videregående skolen fikk gjennom Reform 94. Som jeg har skrevet i innledningen har dette fungert med begrensede resultater. Kunnskapsdepartementet lanserte derfor Ny Giv i 2010 med mål om å få flere elever til å gjennomføre videregående opplæring. Det skal fremheves at de tiltak som er gjort på nasjonalt plan for å forhindre frafall har vært satt inn i videregående opplæring. Ny GIV har til en viss grad en annen tilnærming, og tar tak i elevene på 10. trinn. Tiltaket er først og fremst individfokustert, og det bærer evalueringsrapportene preg av.

I Holens og Løddings evalueringsrapport fra 2012 beskrives målgruppen for Ny GIV tydelig. Det er et tiltak beregnet på de 10% svakest presterende elevene i tiende klasse, og elever med IOP er i utgangspunktet utenfor disse. Likevel skal ikke elever med IOP utelukkes, men det skal vurderes om den spesialundervisningen eleven allerede får er best egnet for den aktuelle eleven. Slik jeg forstår dette er det gråsoneelever som er hovedmålgruppen for Ny GIV. Tiltaket praktiseres noe forskjellig fra fylke til fylke og kommune til kommune, men grunntankene er de samme.

I evalueringsrapporten fra 2012 vektlegges intensivopplæringen i de teoretiske fagene, spesielt norsk og matematikk. De elevene som selv hadde ønsket å være med i Ny GIV var de som satt igjen med best resultat og best inntrykk av opplegget,

sammenlignet med de som var ”plassert” inn i tiltaket (Holen og Lødding 2012:9). Men alle tallene sett under ett, da elever som var med i Ny GIV og elever som ikke var med ble sammenlignet, ga ingen klare resultater på at Ny GIV har noen positiv effekt på verken eksamenskarakterer eller fravær (s. 10). Dette kan skyldes at tiltaket fremdeles er relativt nytt, og at det er flere faktorer som må inn i bildet for å få et mer riktig resultat, eller det kan dreie seg om at tiltaket ikke er så effektivt som håpet på.

#### 3.4.4 Oppsummering

Det som går igjen i den forskningen jeg nå har tatt for meg, er at det stadig er elever som ikke mestrer skolen. Enten faller de fra i den videregående skolen, eller så er de utsatt for risiko for dette i grunnskolen. For å forhindre frafall blir forskjellige tiltak forsøkt, spørsmålet da er om tiltaket skal ha et individperspektiv eller systemperspektiv. Hva vil gi best resultater? Har skolesystemet slik det er i dag en mulighet til å få bukt med det frafallet som er? Og når er det elevene faktisk faller fra? Er det den dagen de skriver sluttmelding i den videregående skolen eller faller de fra mentalt i grunnskolen og ”flyter med” til det ikke går lenger? Ut fra mine egne intervjuer, kom det antydninger til at det er et ”mentalt frafall” relativt tidlig i grunnskolen.

Det jeg savner i det som er gjort av forskning på dette området, er å se på samarbeidet mellom skoleslagene. Grunnskolen og den videregående skolen er organisert på to svært forskjellige måter, likevel er de satt sammen i ett og samme skolesystem. Videregående skal bygge på grunnskolen, men hva skjer når forskjellene blir så store at elevene viser seg å ha helt andre forutsetninger for mestring i det ene skoleslaget i forhold til det andre? Hva om ungdomsskolen og den videregående skolen hadde kommunisert godt om disse detaljene? For å understreke den kanskje mest signifikante forskjellen som ligger mellom ungdomsskolen og den videregående skolen vil jeg nevne at ungdomsskolen drives av kommunen, mens den videregående skolen drives av fylket. Dette alene kan skape store utfordringer i forhold til hvilket perspektiv de to skolene, via sine eiere, har på gråsoneeleven. Skolesystemet sees på som en helhet fra 1. klasse til endt videregående opplæring. Men det er to forskjellige eiere i denne sammenheng. Uten en kommunikasjon mellom disse vil kanskje overgangene bli uforutsigbare og vanskelige.



### 3.5 Læring og lærerrollen

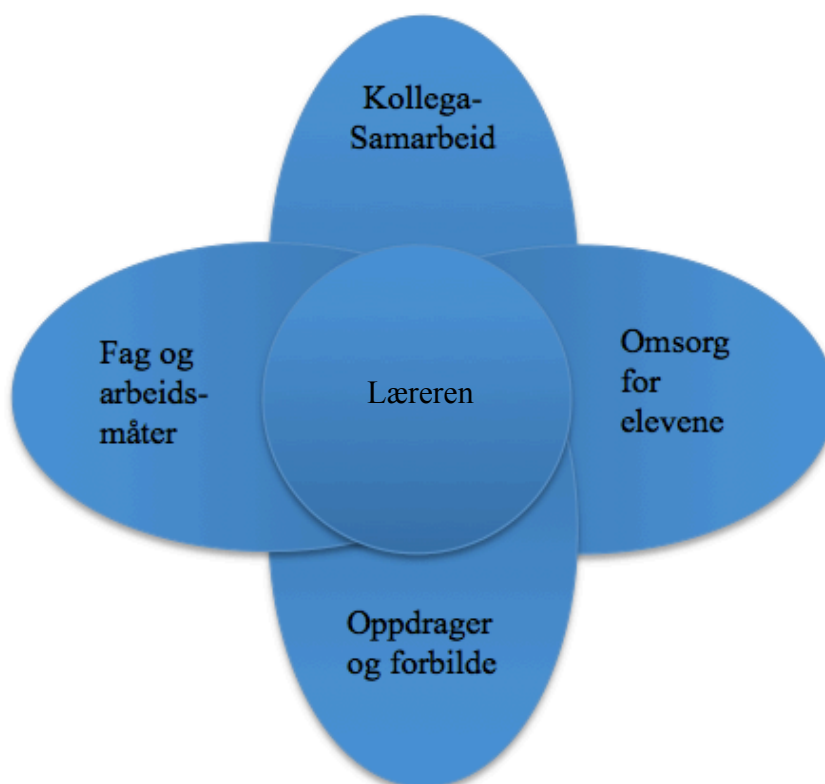
Tinto skriver at det ikke er rart at elever ”faller ut” når undervisningen og skolehverdagen som helhet er så lite involverende som den er. Han skriver om hvordan skolene kan forme læringsmiljø som fremmer læring på en bedre måte. Elevgrupper som arbeider sammen over tid, som sammen er ansvarlige for hverandres læring. Elevene må involvere seg i fagene og læringsprosessen på en helt annen måte enn det som er tilfellet i skolen i dag (2006). Tinto skriver her om studenter i høyere utdanning, men parallellene til norsk grunnskole og videregående opplæring kan absolutt være tydelige her. Det å skape et eierskapsforhold til egen skolehverdag er et av hovedmålene, slik jeg forstår Tinto . I tillegg handler det om å gi elevene mulighet til å få en iver og utforskningstrang innen de forskjellige fagene. Et av hovedpunktene Tinto da skriver om er å ha klare og tydelige ledergrupper av lærere og veiledere som elevene kan benytte seg av og støtte seg til. Læringen skjer *i læringsfellesskap* (2006:9). Lærerens rolle blir dermed svært signifikant. Her er det lett å dra parallellen til Vygotskij, på den måten at læreren her bidrar til læringsfellesskapet og gir en undervisning som bygger på elevens nære utviklingszone. Klassen som helhet vil kunne jobbe i et fellesskap og bistå hverandre. I følge Vygotskij vil elevene da kunne komme lenger i sin faglige utvikling.

Bergem (2001) skriver om lærerens mange roller og hvordan dette har forandret seg oppgjennom årene. Han skriver at det rent deskriptivt er 32 forskjellige roller en lærer har men at det også finnes flere enn disse. De som nevnes eksplisitt er bl.a. leder, journalfører, instruktør, iakttaker, planlegger og skuespiller (s. 43). Han nevner også at foreldrenes krav til lærerens evne til å utfylle disse 32+ rollene er store. For eksempel en forelder med master i matematikk kan ha store innvendinger på lærerens matteundervisning. Tilsvarende vil kanskje også en forelder med høy kompetanse innenfor idrett og helse.

Lærerens oppgave er tredelt: Læreren skal bidra til å formidle kulturarven, han skal bidra til elevens personlige vekst og utvikling, og han skal utvikle kompetanse hos eleven som samfunnet har bruk for (Bergem 2001:52). Dette er oppgaver som vil variere ut fra samfunnets utvikling for øvrig, og vil være med å forme og utvikle

lærerens oppgaver og roller. Bergem skriver da at lærerrollen nødvendigvis ikke lar seg forme av skolepolitiske reformer, men at læreren har evner til å se hva som fungerer i praksis. *"De anvender det jeg vil kalle for 'den profesjonelle skjønnsomhetens filter'."* (s. 32). I læreplanverket for den 10-årige grunnskolen, L97, står det at lærerne avgjør med sin væremåte både om elevenes interesser består, om de føler seg flinke og om deres iver vedvarer. Videre står det at lærerens viktigste læremiddel er de selv (s. 32)

Jeg velger å gjengi en figur fra Bergem (2001), som er hentet fra Giljes kapittel i boken. Den konkretiserer noe av lærerens sammensatte rolle. Slik jeg forstår denne figuren, er læreren i sentrum av den. Han må strekke seg ut i de forskjellige feltene, med alt de innebærer av roller og utfordringer.



Når jeg da kopler denne figuren med Bronfenbrenners modell, der eleven er i sentrum, vil denne figuren om lærerens sammensatte roller understreke de mange faktorene som befinner seg i de forskjellige systemene av Bronfenbrenners modell.

Lærerens rolle og perspektiv på eleven kan ha stor betydning for elevens trivsel i skolen. Lærerens evne til å skape et godt læringsfellesskap kan sies å være avhengig av lærerens syn på elevgruppen som helhet. I tillegg vil jeg også si at lærerens rolle overfor, men også perspektiv på gråsoneeleven kan være avgjørende for denne gruppens gjennomføring av skolen. Lærerens rolle er sammensatt. Det viser Giljes figur tydelig. Hvordan kan denne figurative oppsetningen av lærerens rolle bidra til å fornye lærerens perspektiv på gråsoneeleven? Jeg tror svaret ligger i faglig samarbeid og erfaringsdeling mellom lærere i ungdomsskole og videregående skole.



## 4 Funn og drøfting

I dette kapitlet presenterer jeg mine funn fra to fokusgruppeintervjuer, henholdsvis ett med 10. klasselærere og ett med rådgivere i videregående skole. Jeg vil legge frem både ungdomsskolens og den videregående skolens perspektiv på gråsoneeleven. Jeg vil understreke forskjeller og likheter i deres perspektiver og drøfte funnene opp mot teori. Gråsoneeleven selv vil også få en stemme her, etter at jeg også har fulgt to gråsoneelever i deres overgang fra ungdomsskole til videregående skole. En av disse vil bli presentert opp mot Bronfenbrenners utviklingsmodell. Til sist vil jeg skrive en sluttrefleksjon der jeg forsøker å samle trådene og komme med en konklusjon ut fra det materialet jeg har samlet, drøftet og tolket. Navnene jeg bruker er fiktive.

### 4.1 Ressursmangel

#### 4.1.1 Ungdomsskolens perspektiv

*”Gråsoneeleven er overlatt til klassens varetekt og er da faglærers hodepine, for å si det rett ut.”* Anne, teamleder for 10. trinn

Noe av det første som ble nevnt i fokusgruppeintervjuet med ungdomsskolelærerne, var at de retningslinjer og økonomiske forutsetninger som er satt for ungdomstrinnet oppleves svært utfordrende. Å skulle drive en skole med tilpasset opplæring for samtlige elever med et eksistens minimum av hva det kan forsvares å drive skole med, sier seg selv å være vanskelig. Flere lærere sier at de ønsker å tilrettelegge for elevens beste, men at de ikke får gjøre det. Reglementet for hvem som har krav på hvilken undervisning setter harde grenser for hvordan undervisningen kan tilrettelegges. Det kreves enkeltvedtak opp mot den enkelte elev hvis det skal settes i gang alternative former for undervisning. Enkeltvedtak gjør at eleven kommer under paragraf 5 i opplæringslova om rett til spesialundervisning, får oppfølging fra PPT og får utarbeidet en individuell opplæringsplan (IOP). Hvis eleven ikke har et enkeltvedtak, så er han som en ungdomsskolelærer sa: ”dømt til 30 timer teori i uka”.

Lina, lærer på 10. trinn sa: *”Det er så lett å si at vi skal ha det, men det er ikke tilrettelagt undervisning når en ikke får lov til å tilrettelegge slik som eleven trenger.”*

Gråsonenelevne får en stor utfordring med å passe inn i undervisningen ut fra de forutsetningene skolen skal jobbe ut ifra. *”Du har en slags mal for undervisningen, og så har du oppgaver til de flinke og oppgaver til de svake. Det er det du rekker av tilrettelegging.”* (Magnus, lærer 10. trinn). Lærerne opplever at Kunnskapsdepartementet setter harde og rigide retningslinjer for hvem som skal få hvilken undervisning. Jeg fikk et inntrykk av at lærerne så elevene enten som normalfungerende som måtte henge med på den tradisjonelle, teoretiske undervisningen som ble gitt. Eller så hadde de spesielle behov, hadde en IOP og fikk de tiltakene de hadde krav på. Hva med de elevene som er midt i mellom disse to kategoriene? Flere lærere sa : *”de elevene har vi jo ingen ting til”*. Slik Tinto beskriver læringsfellesskap, der involvering av elevene er et viktig element, ligger langt fra det lærere og rådgivere opplever i sin arbeidshverdag. Dette kom tydelig frem gjennom fokusgruppene. Deres hverdag er heller preget av ressursmangel, som igjen begrenser lærerens muligheter til å fokusere på elevens nærmeste utviklingssone. Det som gis av kunnskapsdepartementet er per i dag for 10. klasse, en intensivopplæring for elever som henger etter i teoretiske fag. Dette gjennomføres for å *”tette hullet”* mellom gråsoneelevne og *”de flinke”* elevene (Ny GIV). Ungdomsskolelærerne på sin side så det som vanskelig å kunne motivere elevene gjennom tradisjonell undervisning. Det var særlig vanskelig å motivere gråsoneelevne. Det ble nevnt at hvis de skulle greie å motivere gjennom undervisningsmetoder, måtte det en annen type skole til enn den vi har i dag med én lærer per klasse. Konkrete alternativer eller forslag til omorganisering ble ikke nevnt.

Jeg vil kople dette opp mot lærerens rolle. Bergem (2001) sier at læreren er sitt eget beste redskap. Når målet om tilpasset opplæring er vanskelig å nå ut fra de ressurser som er tilgjengelige, må kanskje struktureringen av ressursene forandres slik at målet kan nås til tross. Som beskrevet i teorikapittelet handler LP-modellen om et tverrfaglig samarbeid ut fra de ressurser som er tilgjengelige. Med en slik omlegging vil kanskje læreren oppleve et bedre faglig fellesskap, og det er kanskje det grunnlaget som trengs for å gjøre Tintos læringsfellesskap i klassen til en realitet. Dette vil kanskje også lønne seg på lang sikt, med tanke på gråsoneelever som vurderes henvist til PPT (Pedagogisk Psykologisk Tjeneste). Ut fra LP-modellen har PPT allerede jobbet sammen med lærergruppen, og kanskje dermed bidratt til å fange opp gråsoneelevne.

#### 4.1.2 Den videregående skolens perspektiv

Fokuset på ressursmangel var ikke like eksplisitt hos fokusgruppen fra videregående. Jeg fikk inntrykk av at de jobbet ut fra det som var tilgjengelig, og at det fungerte greit. Dette kan ha sammenheng med at fokusgruppen besto kun av rådgivere, og ikke lærere som jobbet ute i klassene. Jeg hadde kanskje fått et annet bilde hvis det hadde vært lærere med i gruppen.

### 4.2 Identifisering av gråsoneeleven

#### 4.2.1 Ungdomsskolens perspektiv

Ole, som var rådgiver og lærer i 10. klasse sa: *”Det handler mye om motivasjon. Greier vi å holde oppe motivasjonen og variere undervisningen, så trenger det ikke bli et problem å få elevene til å bli i skolen. Men vi greier det ikke alene. Elevene er nødt til å få oppbacking hjemmefra.”*

Å lage et godt undervisningsopplegg for gråsoneeleven ble i lærergruppa sett på som en utfordring. Lærerne sa at skolen er for teoretisk til at gråsoneeleven får vise hva den kan. De mente å ha mange gråsoneelever, og da særlig gutter, som har veldig dårlige karakterer og er ”drita lei skolen”. Tankene for disse elevene når de skal over på videregående var et ”enten-eller”. Enten går det bra, eller så gjør det ikke det. Noen etterlyste også overføringssamtaler for disse elevene, og var ikke fornøyd med at det bare er overføringssamtaler for elever med IOP. Det ble også sagt at hvis en elev har middels prestasjoner og mangler motivasjon til å yte noe som helst, så er han en svak elev. Implisitt: Gråsoneeleven er en svak elev. Svake elever trenger oppfølging og støtte. En lærer la også til at framtidsutsiktene for denne typen elever er dårlige, med mindre man greier å snu trenden. Her er det etter mitt syn riktig å belyse den sosiokulturelle læringsteorien. Jeg nevner igjen Vygotskij og den nære utviklingssonen. Med litt assistanse fra enten lærer eller medelev vil eleven være i stand til å strekke seg litt lenger. Den forståelsen jeg fikk av ungdomsskolelærerne var at de ikke hadde verken tid eller mulighet til å bistå elevene som trengte hjelp. De fortalte at i en klasse på 28 elever med undervisning på 45 minutter blir det liten tid til hver elev. Særlig når litt tid går med til å falle til ro og deretter skal det gjennomgås noe nytt, før elevene skal løse oppgaver. Lærerne sa da at det er mindre enn ett minutt

igjen per elev. Da er det ikke store muligheten til å hjelpe den enkelte elev videre, innenfor sin egen nære utviklingssone.

Ut fra et perspektiv om at gråsoneeleven kanskje kjenner sin egen selvfølelse og selvtillit truet (Covington og Beery 1976), vil det å skape motivasjon hos eleven være avgjørende for en fullføring av skoleløpet. Cleveland (2011) skriver at det å fremme elevens sosiale selvtillit, troen på egne prestasjoner og styrker, vil kunne hjelpe gråsoneeleven gjennom skolen. Uten tro på seg selv, egne prestasjoner eller egne evner vil ikke assistanse i undervisningssammenheng fra lærer eller medelev ha noen effekt i det hele. Det vil i verste fall gjøre følelsen av tilkortkommenhet enda større. Dette understreker kompleksiteten rundt gråsoneeleven. Hvordan er det da lærerne nærmer seg gråsoneeleven? Hvordan er kommunikasjonen mellom lærer og gråsoneelev? Ut fra min egen empiri vil jeg si at gråsoneeleven er ekstra følsom for kommunikasjon. Alt fra nonverbal til kvass ordbruk.

Lærerne nevner at skolen er for teoretisk for gråsoneelevne, og at det er noe som gir et fall i motivasjonen. Hvor finner da lærerne gråsoneelevens styrker til å komme seg gjennom skolen? Ser de noen styrker hos gråsoneelevne i det hele tatt? Jeg stiller meg spørrende til det, og er redd for at lærerne har vansker med å se Covington og Beerys perspektiv om at gråsoneelever kanskje presterer under evne for å unngå skuffelser (jf kap 3.3). Hva kan lærerne gjøre her? Jeg tror teamleder Anne er inne på noe når hun sier: *”Vi som institusjon kan ta en diskusjon med oss selv om hvilket syn vi har på elevene. Når de begynner her får de på en måte et stempel, og det er vanskelig å få snudd. Særlig hvis eleven er vanskelig å komme inn på, blir vi nok litt forutinntatt og fordomsfull.”*

#### 4.2.2 Den videregående skolens perspektiv

*”Å være gråsoneelev handler om mer enn å ha vanskelig for å lære. Det handler om fravær, motivasjon og ingen interesse for å lære. (...) Vi har en stor slump av denne elevgruppen her.”* Fredrik, rådgiver i videregående.

Gråsoneelever er i følge rådgiverne vanskelig å fange opp. De er elever som ikke kvalifiserer til å bli tatt inn på særskilt grunnlag, men som har så store vansker at man frykter de vil få problemer i videregående skole. Det er ingen melding på forhånd om



at de kommer. Disse elevene er de som krever mest tid og ressurser særlig første halvår av VG1, sa en av rådgiverne i fokusgruppa. Videre fortsatte hun: *”Særskiltelevne er vi forberedt på. Meldingslevne er vi obs på. Gråsonellevne faller igjennom.”* At gråsonellevnen har problemer oppfattes klart og tydelig, men det er vanskelig å ha noen bestemt formening om hvor problemet ligger eksakt. Spørsmålet om hvor grunnlaget for en eventuell oppmelding til PPT ligger, oppleves vanskelig å finne. Hvor gråsonellevnen dannes ble også et tema for rådgiverne, og flere påpekte at et fall i motivasjon kan komme relativt plutselig og det kan være vanskelig å komme seg ut av. Kanskje skjer dette mellom barneskole og ungdomsskole, på grunn av karaktergiving i fagene og dermed et motivasjonsfall for noen. *”Vi må ikke sette dem i bås på forhånd, de som er gråsonellever. De må få sjansen. Det er det som er det aller viktigste i det første semesteret på videregående. De må få sjansen!”* (Jan, rådgiver i videregående). Rådgiverne la vekt på at innsyn i fraværet fra grunnskolen ville ha stor betydning for muligheten til å kunne forebygge frafall blant gråsonellever. Per 2010 var ikke det mulig, grunnet juridiske retningslinjer.

Rådgiverne i den videregående skolen sier altså at gråsonellevne er vanskelig å oppdage. De er en kategori elever som ”faller igjennom”. Samtidig understreker de at gråsonellevne er en gruppe elever som *trenger* å bli oppdaget. Jeg tolker dette til at gråsonellevne til en viss grad er udefinerbare. Er det da riktig å spørre om disse elevene er funksjonshemmede? Slik at de kunne ha rett på spesielt tilrettelagt oppfølging? Ut fra regjeringens stortingsmelding nr 34 (1996-97) defineres en funksjonshemming som *”et misforhold mellom individets forutsetninger og miljøets krav til funksjon på områder som er vesentlig for etablering av selvstendighet og sosial tilværelse.”* Jeg vil tro at hvis gråsonellevnen hadde blitt plassert under denne definisjonen, hadde det blitt igangsatt tiltak for å forebygge gråsonellevens tilblivelse langt nede i barneskolen. Sosial kompetanse er noe som vektlegges helt fra barnehagen, og mangel på dette er relativt enkelt å oppdage tidlig.

## 4.3 Samarbeid med hjemmet

### 4.3.1 Ungdomsskolens perspektiv

En utfordring ungdomsskolelærerne nevnte var hvis foreldrenes ambisjonsnivå var høyt, og barnets ambisjonsnivå var lavt. Å kunne kommunisere på felles grunnlag da, var vanskelig. Dette hadde flere av lærerne erfaringer med. Det ble også nevnt at elevens hjemmesituasjon i seg selv kunne være med å plassere eleven i ”gråsonen”. Brutte relasjoner, uro og uvennskap i familien, mye flytting og mangel på ”røtter” ble nevnt. Her er vi inne i et systemperspektiv. Gråsoneelevens prestasjoner har ikke nødvendigvis bare med elevens faglige ferdigheter å gjøre. Elevens situasjon må sees ut fra en sammenheng. Settes i en kontekst. Slik kommer Bronfenbrenners modell til syne i dette. Hvilke faktorer er med å påvirke de forskjellige nivåene i modellen? Og hvordan er kommunikasjonen og samhandlingen mellom de forskjellige nivåene? (jf. kap 3.1.3)

I følge en lærer på 10. trinn er det flere foreldre som ikke får kontakt med barnet sitt når det gjelder skole og utdanning. Dette fordi barnet har ”trukket ned en rullgardin” når det kommer til samtaler om skolen. Eleven er da så lei skolen at ingen ting fungerer. I forhold til skole/hjem-samarbeid ble det sagt at manglende støtte fra foreldre var ofte vanskelig å forholde seg til. Med andre ord; foreldre som ikke legger press på barna sine når det trengs. Anne, teamleder for 10. trinn sa: *”Vi får ikke den nødvendige hjelpen fra heimen til å sette det presset som trengs på elevene. Vi står alene og presser fra en side, og så får vi ikke heimen til å backe opp.”* Da vil jeg spørre: Fungerer ungdomsskolen på en slik måte at ”den som ikke vil, den skal”? Hvor langt kommer man med en slik tilnærming til gråsoneeleven? Her vil jeg vise til Smith (2002) som sier at ingen skole kan drives godt uten at *kommunikasjonen* fungerer godt. Det handler ikke bare om å *sende*, men det handler også om å *motta*. Hvordan blir dette gjort? Slik jeg ser det vil ”et press fra én side” være synonymt med enveiskommunikasjon. Gråsoneelevens stemme har druknet i denne måten å tenke opplæring på. Det vil være en stor utfordring å forene lærer, forelder og gråsoneelev i en god kommunikasjonskultur med tanke på de forskjellige, og individuelle, perspektivene disse tre partene har.

#### 4.3.2 Den videregående skolens perspektiv

Forebygging av frafall ble diskutert, og da fortalte rådgiverne at de har et godt og strukturert system for dette ved sin skole. De ser at det fungerer, for frafallet ved denne skolen (på ca 1100 elever) er lite. De som faller fra har gjerne svært store utfordringer psykisk, og trenger annen oppfølging enn det skolen kan gi. Før 1. oktober har rådgiverne møte med alle VG1-lærerne der de går igjennom fravær og eventuelle bekymringer for enkeltelever. Kartlegging av elevmassen som startet i august er da i hovedsetet. Lærerne har også innen da hatt en oppstartsamtale med elevene og fått med seg inntrykk derfra. En rådgiver sier følgende: *"Ved første varsellampe begynner jeg å tenke; 'Hvilke tiltak kan jeg sette i gang her? Hvordan kan jeg samarbeide best mulig med heimen, læreren og eleven i denne saken?'"* Det legges stor vekt på å jobbe med fravær. Bevisstheten hos lærerne er stor i forhold til dette. I tillegg er det viktig at karriereveiledning går hånd i hånd med en sosial samtale. Disse må ikke skilles.

Her kommer systemperspektivet tydelig frem. Det handler om å se eleven i en kontekst. Hvordan kan samarbeid med hjemmet være med å forebygge frafall? Kanskje er man da utenfor sitt ansvarsområde som utdanningsinstans. Som det ble sagt av rådgiverne også; De som faller fra har gjerne store psykiske vansker. Det er klart at slike elementer ved et frafall er utenfor skolens kompetanseområde. Hvor grensene skal gå i forhold til skolens involvering i hjemmet er vanskelig å si. Men ett sted må grensen gå der skolen ikke lenger kan være en del av hjemmets interne utfordringer.

### **4.4 Forventning om gjennomføring av videregående opplæring**

#### 4.4.1 Ungdomsskolens perspektiv

Elevenes vei *gjennom* videregående opplæring var ikke et veldig utbredt tema, men veien *inn i* videregående opplæring var mer aktuelt for ungdomsskolelærerne. En stor bevissthet i forhold til valg av linje på videregående var absolutt til stede. Lærerne, og spesielt rådgiveren var opptatt av at elevene skulle velge ei linje som passet seg, og som de ville trives med.

Noe som gikk igjen var antakelsen om at teorisvake elever burde søke seg inn på yrkesfag. Det som ble lagt til grunn for dette, var at teorisvake elever gjerne viste seg

å være gode praktikere, og trengte praktiske fag for å greie seg igjennom videregående skole. På samme måte ble det antatt at teoristerke elever burde søke studiespesialisering, og *ikke* søke seg inn på yrkesfag. Det ble da sagt eksplisitt at de flinke tar plassen til de svake ved å søke seg inn på yrkesfag. Yrkesfag var med andre ord forbehold de svake elevene.

Ungdomsskolelærernes kunnskap om frafallet i den videregående skolen var heller lav. De visste at frafallet var stort, men kjente ingen detaljer. Lærerne var likevel enige om at frafallsproblematikk burde bli tatt tak i tidligere enn i videregående skole. De ville fått tilrettelagt mer på et tidligere stadie for å forhindre frafall. Dette er jo interessant, nå som Ny GIV har blitt mer utbredt. Kjenner ungdomsskolelærerne da at det er en bedre og tidligere tilrettelegging tilstede?

Jeg spurte om de som ungdomsskolelærere kunne peke ut, på forhånd, hvilke elever som kom til å bli en del av frafallsstatistikken i den videregående opplæringen. Svaret var: ”Ja, til en viss grad tror jeg vi kan det altså.” Diskusjonen rundt bordet fortsatte, og det kom frem at det inntrykket foreldrene ga lærerne gjennom flere samtaler var en av grunnene til at de på sett og vis kunne forutse frafall. ”*Det er klart at hvis det oppleves at det er to sett med regler, ett her og ett hjemme, så skjønner vi jo at dette ikke går bra.*” (John, lærer 10. trinn). Ved første øyekast kan dette virke litt forutinntatt. Og jeg vil jo også stille spørsmålet: Hva gjør læreren med det faktum at han mener å kunne forutse hvem som faller fra? Kanskje er dette heller en ressurs fremfor en forhåndsdømming av elever.

#### 4.4.2 Den videregående skolens perspektiv

Hvis fullføring av videregående opplæring handler om å komme ut på andre siden med en ferdig kompetanse, er ikke det mulig for alle. Rett og slett fordi systemet ikke er laget slik, sa rådgiverne i videregående. Det finnes ikke nok lærlingeplasser til det. Det er heller ikke alle som er kapable til å fullføre alle fag på studiespesialisering, noe som da fører til at eleven ikke kan gå videre i høyere utdanning. Studiekompetansen i seg selv er ikke mye verdt hvis man ikke går videre til høyere utdanning. Rådgiverne understreket at i opplæringsloven står det at alle skal ha rett til yrkeskompetanse eller studiekompetanse, men det er rett og slett umulig slik systemet er laget. ”*Å få lærlingeplass med et lass av 2-ere er fryktelig vanskelig!*”

På spørsmål om det er mulig å forutse frafall, ble det sagt at etter en tre ukers tid fra skolestart vil enkelte elever ha avtegnet ganske klare signaler på dette. Det er først og fremst fravær og for-sent-komming som er indikasjoner på begynnende frafall. I tillegg kan det sees på manglende faglig produksjon. Hvis dette hoper seg opp på høsten, er tegnene ganske klare. Det understrekes også at ungdomsskolen og videregående er to vidt forskjellige skoleslag, så en elev som ikke fungerer på ungdomsskolen kan fungere mye bedre på videregående. I tillegg er det ”noe som skjer” med enkelte elever i sommerferien mellom ungdomsskolen og videregående, i følge rådgiverne selv. Det gjør at elever som har vært i gråsonen på ungdomsskolen ikke trenger å være det på videregående. På samme måte som en skoleflink elev like gjerne kan dale rett inn i gråsonekategorien når han kommer over i videregående. Dette er umulig å forutse, sier rådgiverne.

Her vil jeg dra paralleller til Cleveland (2011) som skriver om sosial selvtillit. Dette er i følge henne med på å påvirke elevens prestasjoner og gjennomføringsevne (Cleveland 2011:kap.1). Hun skriver om elever som yter mindre enn det de faktisk kan, i frykt for at deres beste ikke er godt nok. Det blir en slags forsvarsmekanisme å yte under evne. Elevene Cleveland refererer til er gjerne redde for å feile og har liten tro på seg selv. Hvis dette gjelder for gråsoneeleven, så har Cleveland fire punkter hun presenterer for å bedre elevenes sosiale selvtillit. Gjennom å forbedre denne, vil også elevenes akademiske ferdigheter bedres og forholdet til skolen vil bli et ganske annet. Når rådgiverne i videregående skole mener å kunne se konturene av en gråsoneelev såpass tidlig i skoleåret, så ville kanskje Clevelands fire punkter vært et godt sted å starte overfor disse elevene. Kort oppsummert er punktene: (i) Erstatte negativ holdning med produktivt perspektiv. (ii) Gi eleven respekt og tro på seg selv. (iii) Gjenoppbygge sosiale ferdigheter. (iv) Forminske elevens behov for å skjule egen tilkortkommenhet. (Cleveland 2011:14) Hvis disse punktene hadde blitt satt i system opp mot en tidlig intervensjon med gråsoneelever ville kanskje flere fått oppleve en følelse av mestring i sammenheng med skolen.

## 4.5 Forskjeller og likheter mellom de to skoleslagene

### 4.5.1 Skolenes perspektiv

Den forskjellen jeg synes å se aller tydeligst mellom ungdomsskolen og videregående er synet på yrkesfag. Hvem er yrkesfagene i videregående opplæring tiltenkt, og hvordan benytter elevene seg av denne muligheten til å velge praktiske fag? Ut fra videregåendes perspektiv ble det sagt at de aller fleste skoleflinke søker seg inn på studiespesialisering. De som synes det er helt greit å sitte på skolebenken og synes at de mestrer dette. De gjør den jobben som kreves. Men noen går den helt andre veien og søker seg inn på yrkesfag. De har gjerne fått nok av teori og ønsker noe annerledes. Rådgiverne i videregående kunne gjerne sett enda flere av de sterke, skoleflinke elevene inn på yrkesfag. Fredrik sa: *”Det er nok mange av de skoleflinke på studiespesialisering som mer eller mindre ble passert der av rådgivere på ungdomsskolen. De skulle heller vært på yrkesfag med tanke på at de er nevenyttige og praktiske, i tillegg til teoristerke.”* Dette utsagnet bekreftes fra ungdomsskolens perspektiv der det ble sagt at de flinke elevene som søker seg inn på yrkesfag ”tar plassene til de svake elevene”.

Det er usikkerhet i forhold til om rådgivere i ungdomsskolen og lærerne der vet hva de råder elevene til, når det kommer til valg av videregående opplæring. Rådgiverne i videregående håpte at det nye faget ”Utdanningsvalg” skulle hjelpe på mengden omvalg etter skolestart på videregående, men det ser ikke ut til å ha hatt noen effekt så langt. Det er fremdeles mye omvalg, og noen begynner også på nytt etter å ha fullført ett år. En effekt de ser fra faget ”Utdanningsvalg” er derimot at elevene er blitt mer bevisste i forhold til det å skulle ta et valg. De har lettere for å samtale om valg og omvalg og har gjort seg flere tanker om det enn det som var vanlig før. Dette ser rådgiveren først og fremst når elevene skal velge VG2.

Jeg stilte spørsmål om de som jobbet i videregående skole hadde inntrykk av at yrkesfag var ungdomsskolens ”dumpingplass” for skolesvake. Jan svarte: *”For noen elever er det nok fornuftig å velge bort det mest teoretiske. Da blir yrkesfag alternativet. Likevel blir det helt feil å stemple yrkesfag som en ”dumpingplass” for skolesvake.”* Kristin fortsatte: *”Det handler om respekten for yrkene. Mange går yrkesfag fordi de følger en drøm om å bli sykepleier, ergoterapeut, journalist eller*

*mekaniker. Når for eksempel eleven som ønsker å bli sykepleier har gått helse og sosialfag, vil han være mye bedre forberedt når han kommer over i høyere utdanning. En grunnleggende fagterminologi vil allerede ligge der.*” De fortsatte å utfylle hverandre og sa at det var på samme måte med de som går mekaniske fag og ønsker seg inn på ingeniørutdanning. Det handler om å forene teori og praksis på et enda høyere nivå. Likevel er det nok dessverre en viss statusforskjell mellom studiespesialisering og yrkesfag. Rådgiverne mener at den negative holdningen til yrkesfag kan informeres bort. Ungdomsskolene vet ikke nok om dette. *”Lærerne på ungdomsskolen burde hatt mer kompetanse om hva som skjer på videregående.”* (Anders, rådgiver i videregående).

Her er det tydelig en forskjellig oppfatning mellom ungdomsskolen og den videregående skolen. Videregående hadde ønsket seg flere av de ”sterke” elevene inn på yrkesfag, mens ungdomsskolen nærmest fraråder teoristerke elever å søke seg dit. Jeg lander igjen på argumentet om kommunikasjon. Hvorfor er det ikke en samhandling mellom ungdomsskolen og videregående? Jeg vil understreke kommunikasjonen mellom de forskjellige systemene i Bronfenbrenners utviklingsmodell. Den er viktig for gråsoneelevens gjennomføring av skoleløpet som helhet. Her har nok skolesystemet per i dag en stor utfordring.

Jeg ser ungdomsskolen og videregående har en noe lik oppfatning om gråsoneeleven. Begge sier at disse elevene er vanskelige å fange opp. I tillegg er de enige om at det ikke er noe godt tilbud for disse elevene som skolene kan sette i gang per i dag. Forskjellene er nok likevel tilstede, med tanke på hvordan gråsoneelevene møtes på ungdomsskole og i videregående. Lærerteamet på ungdomsskolen ga uttrykk for at gråsoneeleven trengte mer press hjemmefra, måtte stilles større krav til og trengte mer ressurser i klasserommet. Rådgiverne i videregående så kanskje en større helhet, der tilrettelegging ut fra bytte av fagretning var en mulighet. Forskjellene her handler ikke om at den ene skolen gjør dette bedre enn den andre, men de har forskjellige forutsetninger siden oppbyggingen av skolene er så forskjellig som den er. Kanskje har lærerne i den videregående skolen en mer lik oppfatning av gråsoneeleven som lærerne i ungdomsskolen har. Forskjeller til tross; Et samarbeid rundt gråsoneelevne, der metoder og kjente fjes hadde gått på tvers av 10. klasse og VG1 hadde kanskje vært en god løsning for å gjøre overgangen ”mykere”. Det er vanskelig å ivareta

gråsonenelevne i overgangen mellom disse, hvis den ene ikke vet hva den andre gjør. Kanskje hadde LP-modellen vært verd å prøve her. Den er i utgangspunktet utviklet for grunnskolen, men hvis den også hadde blitt satt inn i VG1, ville PPT på kommunalt nivå (for grunnskolen) og fylkesnivå (for videregående) blitt koplet sammen. Kommunikasjonen mellom disse kunne også vært bedre for å ivareta elever i gråsonen.

#### 4.5.2 Gråsoneelevens eget perspektiv

I kapittel 4.7 vil jeg presentere Kim. Han er en gråsoneelev som har gitt tydelige tegn på hva han liker og ikke liker med skolen. Det han liker er det sosiale. Uten skolen hadde han ikke fått være så mye med vennene sine. Når det kommer til undervisning er det ikke mye han liker, men han vet at han foretrekker små grupper. Da blir det lettere å konsentrere seg. Han kjenner seg ofte misforstått av lærerne, og synes han blir behandlet urettferdig mange ganger. I tillegg har han lav mestringsfølelse og tilnærmet ingen forventninger til egen prestasjon. Nøkkelordene her er for det første kommunikasjon. Kim merker tydelig at det mangler. Kommunikasjon går som sagt *to veier*. Det synes ikke Kim han merker. Lærerne hører ikke på han. Andre nøkkelord er ressursmangel. Han sier flere ganger at han ikke får hjelp. Men han liker heller ikke å spørre om hjelp. Da vises det så godt at han ikke forstår det som skal læres. Tredje nøkkelord er forventning. Han har ingen forventning om å lykkes. Han evner ikke å se frem i tid. Han er her og nå, med de utfordringene som er tilstede. Hva som skjer neste år, eller hvilke konsekvenser høyt fravær får, ser han ikke der og da.

#### 4.6 Oppsummering

Det har vært langt enklere å finne gråsoneelevens *utfordringer* fremfor styrker. Dette gjelder både i ungdomsskolen og i videregående. Lærerne i ungdomsskolen ser gråsoneelevens utfordringer best i det at eleven ”faller ut mentalt” av undervisningen. Ressursmangelen får skylden for dette. Mange av utfordringene gråsoneeleven møter kunne kanskje vært løst med større tilgang på lærere og større frihet til å ha praktiske fag. Der står videregående litt bedre stilt, siden yrkesfag med mer praksis er en reell mulighet. Men videregående ser nok fraværspromblematikk som en av de største utfordringene hos gråsoneelevne. Omvalg er en annen utfordring de ser i den videregående skolen. Gråsoneeleven greier ikke ”finne seg til ro” et sted.



Begge skoleslagene ser det slik at de som var gråsonerelever på ungdomsskolen, ikke trenger å bli det på videregående. Dette ble eksplisitt nevnt i begge fokusgruppene. En klar styrke hos gråsonereleven: Han kan snu trenden når forholdene legges til rette.

#### **4.7 Se gråsonereleven i kontekst**

Jeg fulgte to gråsonerelever og deres foreldre i deres overgang fra ungdomsskole til videregående skole. Jf. kap 2,4, vil jeg introdusere én av dem her. Jeg har valgt å kalle han Kim. Han var plukket ut av lærerne sine på grunnlag av de kriteriene jeg satte for deltakelse i studien. I første underkapittel vil jeg presentere empiri fra intervjuene, som vil formidle hans opplevelse av overgangen mellom ungdomsskole og videregående skole. Deretter vil jeg i andre underkapittel diskutere empirien opp imot Bronfenbrenners utviklingsmodell som nevnt i kap 3.1.3. Dette gjør jeg for å tydeliggjøre signifikansen av kommunikasjon og interaksjon rundt gråsonereleven.

##### **4.7.1 Kim**

Kim bor sammen med far og hans nye, utenlandske kone. Fars nye kone har en sønn som er et par år yngre enn Kim, og han bor også der. Mor bor i en annen del av landet og har lite kontakt med Kim. Far og Kim har heller ikke spesielt god kontakt. Far er urolig for Kims prestasjoner på skolen, og sier han ikke evner å hjelpe Kim med leksene. ”Jeg var ikke så sterk på skolen selv.” Sier far.

Første gangen jeg møter Kim er i februar i 10. klasse. Han beskriver seg selv som snill og positiv. Han liker fagene kunst og håndverk og musikk. Men naturfag og matte kan han ikke fordra. Karakterene sine er han ikke spesielt fornøyd med, men han greier ikke bry seg så mye om det, sier han. I følge Kim er skolen noe man *må*. Han greier ikke sette ord på noe ved skolen som er konkret bra eller konkret dårlig. Han sier at: ”Skolen er noe som bare *er*.” Han fortsetter med å si at uten skolen hadde han ikke hatt noen venner. Han må på skolen for å treffe vennene sine, og da er det ganske greit å være på skolen, når han ser slik på det.

**Jeg spør:** Kan du beskrive en helt vanlig skoledag for meg?

**Kim:** Jo, først kommer jeg på skolen da. For sent. Og så prøver jeg å følge med i timen, men detter fort ut. Så i friminuttene er jeg i kantina, og så er det time igjen. Og sånn fortsetter det.

**Jeg spør:** Hva tror du det er som gjør at du ikke helt greier å følge med i timen?

**Kim:** Vet ikke. Jeg tenker mye (lang pause) på mange andre ting enn skolen. Får ikke til å konsentrere meg.

**Jeg spør:** Hva kan gjøres med det da tror du?

**Kim:** Jeg må skjerpe meg. Begynne å gjøre lekser. Prøve å følge med på det de sier. Men de kan prøve å gjøre det litt lettere å få med seg hva de sier. Det blir til at jeg ikke gidder å spørre om hjelp heller.

Da jeg ba han om å beskrive en drømmeskole for meg, en skole som han kunne bestemme hvordan var, sa han: ”Jeg ville dratt på flere turer. Så ville jeg hatt lengre friminutt, en kantine som selger mat hver dag og mindre lekser.”

Tanker om fremtiden var vanskelig å finne. Egentlig gledet han seg til å begynne på videregående, for det ville bli en ny start. Han ville aller helst ha kommet inn på media og kommunikasjon. ”Jeg liker å filme og ta bilder av alt mulig” sa han. Men han trodde neppe han kom inn med de karakterene han hadde. Alternativet han så for seg da var studiespesialisering. ”Det blir jo bare som å fortsette som her, bare at det blir enda vanskeligere.” sa han.

-----

Det gikk noen måneder, og jeg møtte Kim til andre intervju i slutten av juni. Nå var han ferdig på ungdomsskolen, og jeg ønsket å trekke noen tråder fra forrige intervju og så høre hvordan det sto til nå. Jeg fikk til svar at planen om å skjerpe seg og begynne å gjøre lekser ikke hadde gått så bra. Han hadde stått i alle fag, men resultatene var 2-ere og 3-ere. Jeg spurte hva han tenkte om det. Han svarte: ”Jeg ble litt skuffa og oppgitt.” Den siste tida på ungdomsskolen beskrev han som kjedelig og at det fortsatt var vanskelig å følge med.

**Jeg spør:** Hva tenker du om skole nå?

**Kim:** Jeg må nå dit. Prøver å jobbe, men. Det går ikke så bra.

**Jeg fortsetter:** Hvorfor det tror du?

**Kim:** Jeg vet ikke (tenker) Jeg får ikke til å begynne. Og så får jeg ikke til å konsentrere meg, og så får jeg ikke til oppgaven, og så blir jeg lei når jeg ikke får det til. Da blir jeg bare (sukker) orker ikke det der, går ikke, ingen vits i å prøve.

**Jeg spør:** Vet lærerne at det er sånn du føler det?

**Kim:** Jeg vet ikke. Hvis jeg prøver å si at jeg ikke får til å konsentrere meg så sier de bare: Jo! Prøv! og så går de igjen.

I eksamensperioden rett før skoleslutt hadde han kommet opp i naturfag muntlig. Han sa det gikk dårlig. ”Jeg hadde ikke forberedt meg” sa han. Jeg spurte hvorfor, og han sa ”Jeg fikk det ikke til.” Kim fortalte at de hadde hatt mulighet til å ringe til lærerne, og komme på veiledningssamtaler før eksamen. Han hadde vært på samtale, men syntes ikke det hjalp noe. ”Jeg fikk ikke hjelp. Jeg liksom bare leste noen sider og sammendrag.” Jeg spurte hva læreren kunne gjort annerledes. ”Han kunne gitt meg oppgaver kanskje? Det var bare sånn at jeg skulle skrive om et tema for å forberede meg, men *hva* skal jeg skrive liksom?”

Kim har søkt media og kommunikasjon som førstevalg til videregående opplæring. På andre plass har han helse- og oppvekstfag (tidligere helse- og sosialfag), og på tredje plass har han studiespesialisering. Han vet enda ikke hva han kommer inn på, men sier at han ser det å begynne på videregående som en ny mulighet til å forbedre seg. Han håper i det lengste at han greier det. Planen hans er å begynne å gjøre lekser og følge med mer i timene. Det er i hvert fall det han ønsker å gjøre. Han gleder seg til å bli en del av en ny klasse og håper det blir mer praktisk arbeid enn det var på ungdomsskolen.

Midt i intervjuet ringer kjæresten hans. Hun er tydelig opprørt, og Kim forklarer kort at hun er i behandling hos Barne og Ungdoms Psykiatrisk. Han roer henne ned ved å prate med henne. Støtter henne tydeligvis, og viser stor omsorg med hvordan han fremtrer i telefonen. Jeg må innrømme jeg blir litt overrasket over hvor voksent han plutselig oppfører seg, og hvilken innsikt han har i dette.

Intervjuet fortsatte og jeg spurte hvorfor han søkte helse- og oppvekst. Han sa det var noe han bare fikk lyst til. Jeg spurte hva han så for seg at han ville bruke det til. Da sa han at han ville jobbe med ungdom. ”Det kan da ikke være så kjedelig å gå helse- og oppvekst?” la han til. Med den telefonsamtalen han nettopp hadde hatt, tenkte jeg at han har kanskje en større kompetanse enn de fleste på sin alder om det som har med mental helse å gjøre. Han kunne faktisk klart seg godt på helse- og oppvekstfag. Men

hva om han ikke spør om hjelp når det er noe han ikke forstår? Han har jo ikke akkurat noen gode vaner å bygge videre på her.

**Kim:** Jeg er ikke akkurat den som rekker opp hånda. Jeg liker liksom ikke å si at jeg ikke skjønner det, at jeg ikke får det til.

**Jeg:** Men hva om du ikke sier det høyt i klassen? Hva om du snakker med læreren etterpå eller sender læreren en mail?

**Kim:** Det er litt sånn, huff

Intervjuet nærmer seg slutten, og jeg spør et åpent spørsmål om det er noe han tenker om ungdomsskolen som han ønsker å fortelle om, eller noe han ønsker skulle være annerledes. Da kommer det følgende:

**Kim:** Lærere skulle vært annerledes. Hvordan de er og hva du får anmerkninger for. Og hva de blir sure for.

**Jeg:** Kan du gi meg et eksempel?

**Kim:** Nei, jeg vet ikke jeg. Det var en lærer som ble forbanna for at jeg og en kamerat satt i døråpningen, og da orket jeg ikke. Da stakk jeg.

**Jeg:** Hvorfor satt dere der da?

**Kim:** Det var time, så jeg orket ikke, for jeg var deppa. På grunn av noe som hadde skjedd med meg og kjæresten. Og så satt vi bare der og så kom læreren og var skikkelig sur og sa at vi ikke skulle sitte der. Jeg orket ikke svare, men jeg satt jo der. Deppa. Så spurte han om det gikk bra, så sa jeg nei! Så gikk han, og kom tilbake med kontaktlæreren vår og sier at vi sitter der og er uhøflige eller noe sånt, og ikke vil trekke tilbake beina våre da han gikk forbi. Men vi trakk tilbake føttene våre! Og så, da stakk jeg. Fra skolen. Da orket jeg ikke.

**Jeg:** Men hva skulle læreren ha gjort? Skulle han bare latt dere sitte, eller kunne han ha takla det på en annen måte?

**Kim:** Hva om han kunne spurt *hvorfor* det ikke gikk bra?

**Jeg:** Hadde du svart han?

**Kim:** Jeg hadde ikke kommet til å sagt alt nei, men kanskje sagt hva det handla om. Fått litt mer forståelse.

-----

30. september møttes Kim og jeg til tredje intervju. Da var han kommet godt i gang på videregående og jeg var spent på hvilken linje han kom inn på. Det viste seg at med de karakterene han hadde, var media og kommunikasjon alt for høyt i snitt. Så han kom inn på sitt tredjeønske, som var studiespesialisering. Etter et par uker hadde han, ved å stå på venteliste, fått byttet over til helse- og oppvekstfag. Kim var verken fornøyd eller misfornøyd med hvordan opplegget på skolen var. Det eneste han syntes kom som et sjokk var hvor lange skoledagene var. Fra 0805 til 1520 hvis de var skikkelig lange, eller så varte de til 1430 eller 1410. Kim var overveldet over arbeidsmengden, og planen om å begynne å gjøre lekser og følge med mer i timene gikk ikke så bra. I tillegg var fraværet blitt ganske stort allerede. Først og fremst i norsk, gym og naturfag. Jeg spurte hvorfor. Han svarte: ”Det er et ork. Jeg tenker meg ikke om, og så bare orker jeg ikke, og så blir det ikke noe, og så... (sukk)”

På spørsmål om han syntes overgangen fra ungdomsskolen var vanskelig, svarte han at det ikke var så mye som var annerledes her på videregående. Forskjellene var i følge han selv at det de skulle lære var litt vanskeligere, og at skoledagene var lengre. Den velkomsten han følte han hadde fått var god. Lærerne var stort sett greie i følge Kim, men naturfaglæreren var håpløs. ”Hun er sur!” sa han. ”Når hun er sånn, blir jeg sånn tilbake.” Matte var også vanskeligere her enn på ungdomsskolen, og forholdet til læreren der var heller ikke særlig godt. Det var fremdeles vanskelig å spørre når han ikke forsto det som ble sagt.

**Jeg:** Hvis du skal gi et råd til en 10.klassing som er akkurat lik deg selv. Hva ville du sagt til han nå som han har et lite år igjen på ungdomsskolen?

**Kim:** Spør om hjelp! Jobb med fagene og få med deg det som skjer.

**Jeg:** Greier du si det til deg selv også?

**Kim:** Jeg vet ikke jeg (ler)

**Jeg:** Hva tenker du om å fullføre videregående da?

**Kim:** Nja... (drar på det) Skal nå prøve. (tenker) Det blir bedre, eller så går det verre. Håper jo det blir bedre.

**Jeg:** Hva skal du gjøre for at det skal bli bedre?

**Kim:** Prøve å møte opp. Gjøre en god jobb. Følge med. Hvis jeg får det til.

-----

Da jeg møtte Kim til vårt siste intervju, i desember på VG1, var det en ganske annen gutt jeg møtte. Han var tøffere og hardere i kroppsspråk og atferd for øvrig. Det viste seg at han hadde fått byttet linje en gang til. Han kunne ikke huske når dette skjedde, men mellom 1. oktober og midten av desember hadde han altså byttet fra helse- og oppvekstfag til ”mekken” (eller Teknikk og industriell Produksjon som det formelt heter). Nå var visst alt mye bedre, for skoledagene var ikke like lange på mekken som på helse- og oppvekst, og han kjente bedre de elevene som gikk på mekken. Med linjebytte kom også lærerbytte i både matte og naturfag. ”Nå er det matte i to grupper. Lett og vanlig (ler) ikke vanlig og vanskelig.”

**Jeg:** Hva var bra med å få bytta linje nå?

**Kim:** Vi sitter ikke på *ett* klasserom hele tida. Når vi jobber så går vi og vandrer frem og tilbake. Og jeg jobber i stedet for å skrive på papir.

**Jeg:** Hvordan går det med fraværet ditt?

**Kim:** Bedre.

**Jeg:** Bra! Er det noe mer som er positivt med å ha bytta til mekken?

**Kim:** Jeg får hjelp, og det er ikke så mange folk i klasserommet. Da får jeg gjort mer. Og i naturfag har vi to lærere i stedet for en. Det er bedre med to.

Kim forteller videre at det var på hengende håret at han fikk lov å bytte så seint på året. Han prøver så godt han kan å ta vare på denne sjansen. Han skjønnte at dette var et ekstra snilt tilbud fra skolen.

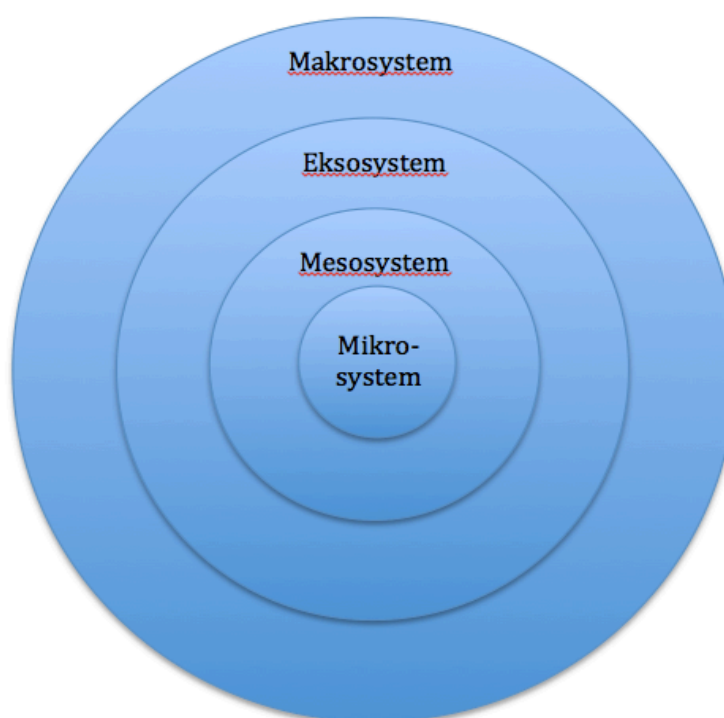
Etter det siste bytte av linje gikk det også bedre med konsentrasjonen. Han opplevde at det ikke var like vanskelig å holde fokus i timene. Jeg spurte da om han hadde noen formening om hvorfor. Han svarte at det ikke var noe galt med de andre linjene han hadde forsøkt, men han passet ikke inn der. Da spurte jeg videre hva han ville gjøre om han i februar fant ut at mekken heller ikke passet han. ”Det skjer ikke!” var svaret.

Hvordan det gikk videre med Kim vet jeg ikke. Han hadde deltatt på sine fire avtalte intervjuer, og jeg kan bare spekulere i hva som skjedde etter det. Var det siste linjebytten det som skulle til for at Kim greide å fullføre en videregående utdanning? Med et så turbulent førstesemester er jeg i tvil på om han noen gang greide å falle til

ro på videregående og få bukt med fraværet sitt. Han mente det gikk bedre, og det får vi håpe det gjorde.

#### 4.7.2 Bronfenbrenner med Kim i sentrum

Ut fra det jeg har beskrevet i kap 4.4.1 vil jeg nå dra Kim som gråsonееlev inn i Bronfenbrenners utviklingsmodell. Dette gjør jeg for å konkretisere de forskjellige faktorene i Kims liv og skolehverdag, som kan være med å påvirke hvorfor Kim kommer i kategorien gråsonееlev.



I mikrosystemet er Kim. En 15-åring som har skilte foreldre, har lite kontakt med mor og ikke spesielt nært forhold til sin far. Far har lavere utdanning (i følge intervju med far) og forholdet til fars nye kone og hennes sønn er uvisst. Kim unngikk å svare på spørsmål om familien sin, og jeg respekterte dette ved å la være. Kim har interesser innen friluftsliv og parkour (free running), og han bruker mye av fritiden sin med venner og kjæresten sin. Han har ingen konkrete planer for fremtiden, men ”tar ting som de kommer”. Han vet at utdanning må til, men veien frem dit virker lang.

I mesosystemet er lærerne til Kim. De har karakterisert han som gråsoneelev. Lærerne har begrensede muligheter til å hjelpe gråsoneelever, for de mangler ressurser til dette. Det gjør at Kim føler han ikke får hjelp på skolen. Forholdet mellom noen av ungdomsskolelærerne og Kim er heller ikke spesielt bra, og dette forplanter seg videre til videregående. Det er gjerne forholdet til lærerne i de fagene han synes er mest vanskelig som blir dårlig. Dette går igjen på begge skolene. Hvordan lærerne har samarbeidet opp imot Kim er uvisst. Både far og Kim nevnte at det hadde vært en oppmelding til PPT, uten at de hadde kommet noe videre med utredning i forhold til konsentrasjonsvansker. De hadde ventet lenge da jeg møtte dem første gang i februar, og hadde ikke hørt noe da jeg avsluttet med dem i desember. Dette sier kanskje noe om manglende samarbeid mellom enkeltlærere, og også manglende skole/hjem-samarbeid.

I eksosystemet ligger skolen som institusjon, der lærerkollegiet som helhet kan hente erfaringshjelp fra hverandre. Klassen som læringsenhet skulle også vært formet, men dette var heller ikke særlig oppegående rundt Kim. Dette var ut fra Kims eget perspektiv. Da han kom over på videregående og etter hvert fikk for eksempel matteundervisning i mindre grupper og innenfor sin nære utviklingssone, ble opplevelsen av faget og læring et helt annet. Han fikk en opplevelse av mestring. Uten læringsenheter som fungerer ville Kim kanskje aldri kunne hentet seg inn igjen i matematikkfaget. De forskjellige faglærerne som har den samme gruppen elever bør også samarbeide slik at gråsoneelever lettere kan fanges opp, og kjenne at de får hjelp i gode læringsenheter, og innenfor sin nære utviklingssone. I tillegg kommer kommunikasjonen mellom lærere og elever og elever seg imellom inn i bildet her. God kommunikasjon handler både om tydelighet i formidling av et budskap, men det handler også om evne til å ta imot et svar.

Når utdanningssystemet blir makrosystem her, der overblikket over hele situasjonen skal ligge, vil jeg spørre hvor gråsoneeleven får plass i dette. Hvor er Kim i utdanningssystemet? Kim er ikke et enkelttilfelle. Det finnes mange som han, om vi skal tro det som både lærere på ungdomsskolen sier og det som rådgiverne i den videregående skolen sier. Må vi over i diagnosene for at gråsoneelever skal få den tilrettelagte undervisningen som skal til for at de lærer noe? Tar utdanningssystemet, med kunnskapsdepartementet i spissen, til seg det som lærere, rådgivere, rektorer,



foreldre og elever selv forteller om hvordan skolesystemet fungerer i praksis? Det er her jeg stiller spørsmålet: Er skolesystemet i seg selv funksjonshemmende? Sagt på en annen måte: Gjør skolesystemet gråsoneeleven funksjonshemmet? Hvis kommunikasjonen mellom de forskjellige nivåene i Bronfenbrenners modell ikke fungerer, så vil heller ikke utviklingen av individet i sentrum ha en særlig god utvikling. Det vil ikke komme seg videre på en god måte.

## 4.8 Sluttrefleksjon

### 4.8.1 Frustrasjoner hos deltakerne

Jeg ser en frustrasjon på flere plan over skolesystemet slik det er lagt opp per i dag. Lærerne i ungdomsskolen kjenner seg ikke kapable til å bistå gråsoneelevne slik de ønsker. Ressursene er ikke til stede. Klassene er for store og lærertettheten er for liten. Dette i kombinasjon med tilnærmet fravær av praktiske fag, gjør at skolen er tilpasset én bestemt gruppe elever. Jeg ser det slik at skolen er laget for elever som kommer fra ressurssterke hjem, der foreldrene har relativt høy utdanning. Familieforholdene er stabile og kommunikasjonen mellom foreldre og barn er god. Kommunikasjonen mellom skole, hjem og elev er også på plass. Den har en form som tilfredsstiller de tre partenes behov for annerkjennelse, og det jobbes mot ett felles mål. I tillegg har denne gruppen elever sterke teoretiske kvaliteter, og lærer raskt. De er gode i basisfagene og er selvstendige. Dette er eleven som passer inn i norsk skole med de ressursene og den friheten lærerne i grunnskolen har tilgjengelig i dag. Jeg kan med bred støtte og sikkerhet si at alle elever ikke passer denne beskrivelsen.

Hos gråsoneeleven ligger frustrasjonen i manglende forståelse for det som gjennomgås faglig. Det er for mange elever i klassen, og gråsoneeleven får ikke hjelp. Han har ikke tro på egne evner, fordi han ikke mestrer skolen. Ergo: ”Han kan ikke lære”. Elevene generelt har merket at valgfagene har forsvunnet. De etterlyses. Videre har de praktiske fagene krympet til et minimum. Gråsoneeleven oppfatter dette som at det kun er de teoretiske fagene som gjelder. ”Jeg mestrer ikke disse fagene; Jeg passer ikke inn her. Skole er ikke noe for meg.” Gråsoneeleven kjenner seg ikke hørt, og heller ikke forstått. Lærerne har ikke tid til slikt. Lærerne hører ikke hva han sier, for de har det travelt nok med sitt.

Hos rådgiverne i den videregående skolen er frustrasjonen at ungdomsskolen fraråder teoristerke elever å søke yrkesfag. Ungdomsskolen er redd for at de flinke skal ta opp plassene på yrkesfag for de teorisvake. Dette er en stor utfordring, og det vitner om uvitenhet hos ungdomsskolene. Dette var kanskje det punktet som aller tydeligst skilte ungdomsskolen og videregående fra hverandre. I tillegg hadde rådgiverne sett det som svært tjenlig å få innsyn i elevenes fravær fra ungdomsskolen. Slik ville de kunne være spesielt obs på gråsoneelever, siden de ikke har noen melding eller spesiell merknad ved sin søknad til videregående skole.

#### 4.8.2 Ubesvarte spørsmål og videre forskning

Jo flere intervjuer jeg hadde, og jo mer teori jeg leste, jo flere spørsmål ble jeg sittende med. Jeg er fremdeles usikker på hvem denne gråsoneeleven egentlig *er*. Hvorfor kommer noen elever i den kategorien? Handler det om en forhåndsstempling gjort av lærere? Handler det om brutte hjem? Handler det om et dysfunksjonelt skolesystem med dårlig lærerutdanning? Dette er store og kritiske spørsmål. Men det er disse jeg sitter igjen med.

Hvis jeg skulle gått videre med forskning på dette området, ville jeg fokusert på ungdomsskole- og videregåendelærernes forhold til gråsoneelevne. Hvilke utfordringer ligger mellom disse partene? Hvordan fungerer kommunikasjonen mellom disse? Jeg ville også sett på skolens plass i forhold til hjemmet. Er det noe bestemt som kjennetegner foreldrene og/eller hjemmesituasjonen til gråsoneeleven? Og til sist; Hvordan kunne de spørsmålene jeg nå har nevnt koples sammen og danne noen overordnede svar som kan føre til en større gjensidig forståelse og bedre kommunikasjon mellom skoler, lærere, gråsoneelever og hjemmene deres?

#### 4.8.3 Svar på problemstillingen

Det er vanskelig å beskrive et direkte *svar* på problemstillingen. Men jeg vil prøve å samle noen tråder. Problemstillingen er slik:

*Hva karakteriserer gråsoneelevens overgang fra ungdomsskole til videregående skole?*

Skal jeg svare kort på dette, ut fra de funnene jeg har gjort, vil jeg si at gråsoneelevens overgang karakteriseres av følgende: Usikkerhet både hos eleven og lærerne, liten tro på egne evner til å lære, og lite til ingen kommunikasjon mellom de to skoleslagene som skal ivareta elevene.

Når det er sagt, vil jeg også understreke at det jeg har sett på her er bare toppen av isfjellet. Så det å skulle sette en bastant konklusjon for å besvare problemstillingen ser jeg som svært utfordrende. Det som likevel står sterkest og klarest hos meg når denne prosessen er avsluttet, kan oppsummeres i ett enkelt ord: *Kommunikasjon*.



## Referanser

Bronfenbrenner, U. (1979) *The Ecology og Human Development*. Cambridge, Harvard University Press.

Cleveland, C. P. (2011) *Teaching boys who struggle in school: Strategies that turn underachievers into successful learners*. Virginia, Alexandria.

Creswell, J.W. (2007) *Qualitative inquiry and research design. Choosing among five approaches*. California, Sage Publications Inc.

Dysthe, O. (2001) *Dialog, samspel og læring*. Oslo, Abstrakt forlag.

Eriksen, E. M. (2011) ”Frafallsfaktorer i et system- og individperspektiv”, *Spesialpedagogikk*, (09), s. 4-10.

Ertesvåg, F. (2010) ”Frafall fra skolen er sunt” *VG* Tilgjengelig fra <http://www.vg.no/nyheter/innenriks/artikkel.php?artid=591346> (Hentet: 04.05.2013)

Gimse, L. M. (2012) ”Større frafall i videregående skole” *Aftenposten*. Tilgjengelig fra: <http://www.aftenposten.no/nyheter/iriks/Storre-frafall-i-videregaende-skole-6971979.html#.UWU9IhlMbgs> (Hentet: 12.04.2013)

Goodley, D. (2011) *Disability studies: An Interdisciplinary Introduction*. London, Sage Publications.

Holen og Lødding (2012) *Intensivopplæring i Ny GIV for 10. trinnselever våren 2012. Evalueringsrapport Ny GIV*. Tilgjengelig fra: [http://www.regjeringen.no/upload/KD/Kampanjer/NyGiv/Overgangsprosjektet/Rapport\\_42.pdf](http://www.regjeringen.no/upload/KD/Kampanjer/NyGiv/Overgangsprosjektet/Rapport_42.pdf) (Hentet: 04.04.2013)

Kunnskapsdepartementet (2010) *Ny GIV: Tiltak for bedre gjennomføring i videregående opplæring*. Tilgjengelig fra: <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/tema/grunnopplaring/videregaende-opplaring/nyheter-videregaende---redaksjonelle-art/ny-giv-tiltak-for-bedre-gjennomforing-i-.html?id=612780> (Hentet: 29.10.12)

Kvale, S. (2001) *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo, Gyldendal akademiske.

L97 (1996). *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen* Kirke-, utdannings-, og forskningsdepartementet. Oslo, Nasjonalt læremiddelsenter.

*LP-modellen* (2005) Tilgjengelig fra: <http://www.eldhusetfagforum.no/lp-modellen/organisering.htm> (Hentet: 21.04.13)

Manen, M. (1990) *Researching lived experience*. Canada, University of Western Ontario.

Manen, M. (2011) *Hermeneutic phenomenology*. Hentet fra: <http://www.phenomenologyonline.com/inquiry/orientations-in-phenomenology/hermeneutical-phenomenology/> (hentet: 02.11.12)

Manen, M. (2011) *Phenomenological inquiry*. Tilgjengelig fra: <http://www.phenomenologyonline.com/inquiry/methodology/> (Hentet: 02.11.12)

Markussen, E. (2009) *Videregående opplæring for (nesten) alle*. Oslo, Cappelen akademisk

NIFU rapport 18, 1998. *I mål? Evaluering av Reform 94: Sluttrapport fra NIFUs hovedprosjekt*. Oslo, NIFU

NRK Brennpunkt (2010) *Å lære eller ikke lære*. Tilgjengelig fra: <http://tv.nrk.no/serie/brennpunkt/mdup11001010/11-05-2010> (Hentet: 29.04.2013)

Sævi, T (2005) *Seeing disability pedagogically. The lived experience of disability in the pedagogical encounter*. Universitetet i Bergen.

Suzuki et.al. (2009) ” An exploratory study for analyzing interactional processes of group discussion: the case of a focus group interview” *AI & SOCIETY* 23 (2), s 233-249

Smith, R. (2002) *Creating the effective primary school: A guide for school leaders and teachers*. London, Kogan Page.

*Siterte sitater* (2001) Tilgjengelig fra:

<http://www.ordtak.no/index.php?fn=S%F8ren&en=Kierkegaard> (Hentet: 29.04.2013)

*Statistisk sentralbyrå* (2012) Tilgjengelig fra:

<http://www.ssb.no/a/kortnavn/vgogjen/tab-2012-05-30-01.html> (Hentet: 10.04.2013)

Tinto, V. (2006) *Enhancing student persistence: Lessons learned in the United States*. USA, Syracuse University.