

Hillevi Stavnes

Jeg synes det er viktig å få med den der gutsen som de har, jeg  
da ...

- en kvalitativ studie av overgangen mellom ungdomsskole og videregående  
skole for elever som søker på ordinært opptak, men som har med  
meldingsskjema i overgangen.

Masteroppgave i spesialpedagogikk  
Trondheim, høsten 2015

Veileder: Berit Groven

Pedagogisk institutt  
NTNU



## Forord

Da jeg startet på denne studien, var det med skrekkblandet fryd. Nå er jeg på enden av prosjektet, og ser tilbake på arbeidet som en meget spennende og lærerik, men også utfordrende prosess. Med min bakgrunn fra grunnskolen som lærer og spesialpedagog har jeg som student fått lov til å forske på spørsmål som jeg har møtt i min praksis, og fått svar som jeg vil ha nytte av videre i arbeidslivet.

Jeg har fått lov å intervju fire engasjerte rådgivere i ungdomsskole og videregående skole. Jeg er dem en stor takk skyldig for at de spanderte av sin dyrebare tid til studien min og delte sine refleksjoner og sitt engasjement med meg. Berit Groven har gitt verdifull veiledning i skriveprosessen, og nyttige tilbakemeldinger både på mail og i møte. Henne takker jeg for tålmodighet og rask respons da mine spørsmål dukket opp i mailboksen i tide og utide. Jeg må også takke mine kolleger som har vært både støttende og raus. Det har blitt noen vikartimer på dem de gangene jeg følte akutt behov for noen dager studiepermisjon. Spesielt vil jeg takke mine to kolleger og venninner Sara Ollestad og Marianne Hveding Fjellstad for moralsk støtte og gode tips, dere har virkelig vært på tilbudssiden! Samboer Erling Johan Eggen og mine to sønner Magnus Dahlstrøm og Fredrik Dahlstrøm fortjener også en takk. De har vært tålmodige når masterskriving har tatt stor plass i heimen.

Nå som masteroppgaven er ferdig, gleder jeg meg til å fortsette i jobben min i ungdomsskolen. Jeg takker for meg som student ved NTNU. Det har vært nyttige og lærerike år.

Trondheim, november 2015

Hillevi Stavnes

## Innhold

Forord .....	2
1. Innledning.....	6
2. Metode .....	8
2.1. Forskningsspørsmålet.....	8
2.2. Forforståelse .....	10
2.3. Metodevalg og valg av forskningsdeltakere.....	12
2.4. Intervjuguide og gjennomføring av intervju.....	14
2.5. Transkribering, analyse og tolkning.....	16
2.6. Pålitelighet, gyldighet og overførbarhet .....	19
2.7. Informert samtykke og konfidensialitet .....	20
3. Teoretisk tilnærming .....	22
3.1. Bakgrunn .....	22
3.1.1. Historisk blick .....	22
3.1.2. Etske retningslinjer .....	24
3.1.3. Likeverdig opplæring, tilpasset opplæring og spesialundervisning.....	24
3.2. Overgangen fra ungdomsskole til videregående skole .....	26
3.2.1. Rutiner, skjønn og skjema .....	26
3.2.2. Overganger .....	29
3.2.3. Eleven .....	30
3.2.4. Den som møter eleven: Betydningen av kunnskap og relasjonsferdigheter .....	31
3.2.5. Eleven og den som møter eleven - relasjoner .....	32
3.3. Kommunikasjon .....	33
Sammendrag .....	34
4. Presentasjon og tolkning av data.....	35
4.1. Kommunikasjon .....	35
4.1.1. Kommunikasjon mellom fylkets opplæringskontor og skolene .....	35
4.1.2. Kommunikasjon mellom ungdomsskolen og videregående skole .....	39
4.1.3. Kommunikasjon mellom skole og elev/hjem .....	42
4.2. Overgangen til ny inntaksforskrift .....	45
4.2.1. Fordeler og ulemper med den gamle overføringsordningen .....	45
4.2.2. Fordeler og ulemper med den nye inntaksforskriften .....	46
5. Drøfting av funn.....	48
5.1. Innføring av den nye inntaksforskriften.....	49
5.2. To ulike supplerende tiltak for å overføre informasjon om eleven .....	53
5.3. Meldingsskjemaet som redskap i overføring av elever .....	57
5.4. Oppsummerende svar på forskningsspørsmålene og problemstillingen .....	59
5.5. Konklusjon .....	60
5.6. Avslutning .....	61

6. Noen refleksjoner til slutt .....	62
Litteratur .....	64
Vedlegg1: Informasjonsskriv til ungdomsskolen .....	68
Vedlegg 2: Informasjonsskriv til videregående skole .....	69
Vedlegg 3: Intervjuguide til ungdomsskolen.....	70
Vedlegg 4: Intervjuguide til videregående skole.....	72
Vedlegg 5: Tabell 1 .....	74
Vedlegg 6: Tabell 2 .....	75
Vedlegg 7: Tabell 3 .....	77



## 1. Innledning

I 2013 kom en ny inntaksforskrift til bruk når elever skal søke seg inn i videregående skole. Den nye inntaksforskriften førte med seg et nytt system for innsøking av elever med behov for ekstra tilpasninger i skolen. Den sentrale inntaksforskriften utgjør kapittel 6 i Opplæringsloven, og er nå grunnlaget for all innsøking til offentlig videregående utdanning. I den sentrale forskriften står det at hver fylkeskommune skal lage lokale forskrifter for opptak i videregående skole, og det er denne som har dannet grunnlaget for min studie. Den lokale forskriften skal inneholde regler for hvordan inntak til videregående skole skal gjennomføres (Opplæringslova §6-2).

Denne studien er gjennomført i en fylkeskommune i Norge. Formålet har vært å se på overføring av informasjon mellom skoleslagene, og handler om kommunikasjon av informasjon om elever som trenger ulike tilpasninger innenfor den ordinære undervisningen for å fullføre en utdanning etter nasjonale læreplanmål. Etter at ny inntaksforskrift ble satt i verk i den fylkeskommunen jeg har gjennomført studien i, kan disse elevene nå legge ved et meldingsskjema når de sender søknad om opptak i videregående skole. Meldingsskjemaets funksjon er å formidle informasjon som eleven ønsker at mottakerskolen skal vite om ved oppstart på ny skole. Jeg ønsket å finne ut hvilken informasjon skjemaet gir, og om mottakerskolen synes det er et hensiktsmessig verktøy til dette formålet. Jeg ønsket også å finne ut hva slags informasjon mottakerskolene mener de trenger for å legge til rette for en god oppstart i ny skole for eleven, og om meldingsskjemaet dekker det informasjonsbehovet de som mottakende instans mener å ha. I forlengelsen av dette ble det også naturlig å forske på om mottakerskolene benytter seg av supplerende tiltak for å få mer informasjon om eleven enn det de får gjennom meldingsskjemaene. Problemstillingen for prosjektet ble derfor slik:

*Hvilken informasjon gir meldeskjema i overgangen mellom ungdomsskole og videregående skole, og hva trenger mottakerskolene å vite før eleven starter?*

*Underspørsmål:*

- 1. Hvilke tiltak finner skolene det nødvendig å gjøre i tillegg for å få god nok informasjon om elevene til å kunne gi et godt tilbud allerede fra skolestart?*
- 2. Hvilke utfordringer har skolene møtt i overgangen til ny inntaksforskrift?*

For å svare på problemstillingen og forskningsspørsmålene har jeg gjennomført fire intervjuer; to med rådgivere i ungdomsskolen og to med rådgivere/spesialpedagoger i den videregående skolen. Deltaker 1 og deltaker 2 i ungdomsskolen er rådgivere og jobber med

elevene i søkeprosessen på ungdomsskolen. Deltaker 3 og deltaker 4 er spesialpedagoger og rådgivere i videregående skole, og tar imot elevene og den informasjonen som følger dem fra ungdomsskolen.

Årsaken til at jeg valgte dette temaet for studien, ligger i mine egne erfaringer fra mitt arbeid som spesialpedagogisk koordinator i en ungdomsskole. Jeg jobbet med overføring av elever som søkte på ordinært opptak med meldingsskjema den høsten jeg startet på masterstudiet, og opplevde at det var en del utfordringer i dette arbeidet, både fordi det var nye regler, og fordi det var mange spørsmål rådgiveren på min skole ikke kunne svare på. De spørsmålene jeg har forsket på i denne studien, stilte jeg også den gangen jeg selv var delaktig i tilsvarende prosess.

Jeg mener denne studien er relevant med tanke på å belyse begge sider i overføringsprosessen, fordi jeg tror avgivende og mottakende instans kan ha nytte av å vite litt mer om hvordan det arbeides på begge sider. Det kan også være nyttig for en fylkeskommune å få innblikk i hva skolene sier om arbeidet rundt overføring av elever mellom skoleslagene.

Jeg har valgt en kvalitativ tilnærming til problemstillingen. En beskrivelse av metoden som er benyttet i studien kommer i kapittel 2. I kapittel 3 kommer en redegjørelse av ulike teori jeg finner relevant for studien, og i kapittel 4 presenterer jeg de data jeg samlet i intervjuene. Kapittel 5 inneholder en drøfting hvor jeg har forsøkt å sammenfatte av empirien og teori og diskutere dette opp mot forskningsspørsmålene og problemstillingen. Kapittel 6 inneholder noen avsluttende refleksjoner rundt erfaringer jeg har gjort underveis i studien, og refleksjoner rundt de funn jeg har gjort.



## 2. Metode

Målet for denne studien er å finne ut om bruk av meldeskjema som kommunikasjonsmiddel er tilstrekkelig med tanke på å gi elever som har hatt spesialundervisning i et eller flere fag i ungdomsskolen en god overgang til videregående skole. Jeg søker å få svar på problemstillingen:

*Hvilken informasjon gir meldeskjema i overgangen mellom ungdomsskole og videregående skole, og hva trenger mottakerskolene å vite før eleven starter?*

*Underspørsmål:*

- 1. Hvilke tiltak finner skolene det nødvendig å gjøre i tillegg for å få god nok informasjon om elevene til å kunne gi et godt tilbud allerede fra skolestart?*
- 2. Hvilke utfordringer har skolene møtt i overgangen til ny inntaksforskrift?*

Et overordnet mål i kvalitativ forskning er nettopp å skaffe seg forståelse av hvordan personer opplever situasjoner i sitt miljø. Det kvalitative forskningsintervjuet er også egnet for å få gode og fyldige beskrivelser av opplevelse av bestemte situasjoner, som igjen gir forskeren innsikt i deltakerens «erfaringer, tanker og følelser» (Dalen, 2011). Et av de grunnleggende kjennetegnene ved kvalitativ tilnærming er at man søker forståelse av forskningsfeltet (Gall, Gall og Borg, 2007). Ved å bruke kvalitativt forskningsintervju som metode, håpet jeg på å få nok materiale til å danne meg et helhetsbilde som kunne gi meg svar på problemstillingen.

I dette kapitlet vil jeg først presentere forskningsspørsmålene og problemstillingen nærmere. Dernest kommer en redegjørelse for min forforståelse, før jeg presenterer metodevalg og prosessen med å velge ut deltakere til studien. Jeg beskriver så bakgrunnen for og arbeidet med å lage intervjuguiden og hvordan intervjuene ble gjennomført. Prosessen med analyse og tolkning av råmaterialet gjennomgås før jeg til slutt diskuterer studiens pålitelighet, gyldighet og overførbarhet og hva jeg har lagt vekt på i forbindelse med konfidensialitet og informert samtykke

### 2.1. Forskningsspørsmålet

Jeg ønsket å undersøke overføringsprosessen av elever som søker opptak på videregående skole etter ordinært opptak 1.mars, men som har med seg meldeskjema i overgangen. Det kan være flere årsaker til at meldeskjema følger eleven. Enkeltvedtak om spesialundervisning og IOP, høyt fravær, allergier, fritak fra vurdering i enkelte fag eller

andre forhold som ny skole vurderes å ha behov for å vite om. Mitt interessefelt i denne studien har vært de elevene som har hatt vedtak om spesialundervisning, og som har jobbet etter IOP (individuell opplæringsplan) på ungdomsskolen. Dette er elever med ulike utfordringer, men som forventes å kunne greie å gjennomføre et ordinært utdanningsløp, og som oppnår vurdering med karakter i de fleste fag i ungdomsskolen så lenge de får tilpasset undervisning og spesialundervisning. Etter ny inntaksforskrift skal disse elevene søke på ordinært opptak 1.mars, såfremt de vurderes å kunne gjennomføre et ordinært utdanningsløp. De har altså ikke fortrinnsrett, men søker på samme grunnlag og med de samme rettigheter som ordinære elever.

Jeg har i dette prosjektet forsøkt å finne ut om meldeskjema er et godt nok redskap for å ivareta oppfølging av elever som har hatt IOP i ungdomsskolen, i overgangen til videregående skole. Mer spesifikt vil jeg å se hva den enkelte avgiver- og mottakerskole vektlegger av informasjon med tanke på å sikre at disse elevene får den hjelpen de trenger også i den videre skolegangen. Alle elever har ifølge opplæringsloven rett til tilpasset undervisning innenfor det ordinære opplæringstilbudet. Ungdomsskolen har i de tilfellene som er i mitt fokus, vurdert elevens behov til å være av en sån art at det ordinære tilbudet ikke ga tilfredsstillende utbytte for eleven i grunnskolen. Eleven ble meldt opp til PPT for å få en sakkyndig vurdering og en tilråding på elevens behov. Kommunen eller, etter delegering, rektor på ungdomsskolen fattet deretter et vedtak om hva eleven hadde rett til. Denne prosessen må gjentas når eleven skal over i videregående skole og det må treffes nye konklusjonene for at eleven skal ha tilsvarende rett til spesialundervisning også i det videre skoleløpet. Et aktuelt spørsmål til videregående skole ble derfor om man etter en tid i den nye skolen ser de samme behov for spesialundervisning, vedtak og IOP som det er oppgitt at eleven har hatt fra ungdomsskolen. Dette med tanke på modning, motivasjon for å gjennomføre en utdanning eleven selv har valgt, og forskjeller i hvordan grupper og opplæring er organisert. Det ble også interessant å spørre skolene om dagens ordning ivaretar overgangen for eleven like godt, bedre eller dårligere enn den ordningen fylkeskommunen hadde tidligere, og hvorfor deltakerne mener dette.

Dette er en sammensatt gruppe elever med ulike utfordringer. De søker seg inn på videregående skole på lik linje med elever som ikke har fått spesialundervisning i ungdomsskolen. Informasjonen mellom avgiverskole og mottakerskole skjer via meldeskjema. Jeg ønsket å finne ut hva som vektlegges i dette meldeskjemaet fra avgiverskolene, og hvordan mottakerskolene bruker skjemaet når nye elever kommer.

## 2.2. Forforståelse

I boken «Analyse i kvalitative studier. Den skrivende forskeren» skriver Vivi Nilsen (2012) om forskerrollen i kvalitativ forskning. Hun sier at rollen krever at den som innehar den jobber systematisk og kreativt. Man er «sitt eget instrument,» og en god forsker må ha evnen til å opprette og opprettholde gode relasjoner med deltakerne i prosjektet og man påvirkes av og påvirker det som skjer gjennom hele prosessen fra start til slutt. Forforståelse er noe enhver forsker tar med seg inn i forskerprosessen, og om den brukes riktig kan den være til hjelp for å få bedre forståelse i andre enden. Forforståelse brukt riktig innebærer at forskeren i intervjusituasjonen inntar en aktiv og lyttende rolle, og lar dette være en kreativ og skapende prosess hvor tolkning skjer ut fra det man får fra informanten i kombinasjon med forforståelse. Dette skaper i sin tur ny forståelse (Dalen, 2013). Nærhet til forskningsfeltet er et ideal i kvalitativ forskning. Langvarig observasjon av fenomenet gir en bredde og innsikt som ikke lar seg gjengi i et kort besøk eller et intervju (Repstad, 1991). Slik sett kan min bakgrunn fra skoleverket være en styrke om jeg evner å være kritisk nok til å skille mine egne erfaringer fra de jeg får gjengitt fra deltakeren. Om jeg greier å bruke min egen forforståelse som et bakteppe for bedre å kunne sette meg inn i det deltakerne forteller, samtidig som jeg er bevisst at det ikke skal rote til det bildet jeg får, kan det hjelpe meg til å se det nye jeg får av data tydeligere.

Det at jeg selv har sittet på avgiversiden i min jobb som lærer og spesialpedagogisk koordinator i ungdomsskolen, har nok satt farge på både intervjuguide og den nye forståelsen jeg har fått i de intervjuene jeg har gjennomført. Selv om jeg har forsøkt å stille med åpent sinn hele veien, vil jeg tro at de erfaringene jeg selv sitter med fra forskningsfeltet på den ene siden har gjort det lettere for meg å forstå det språket mine intervjudeltakere snakker, men på den andre siden gjort det vanskeligere å være nøytral og lyttende. Dette ståstedet har gjort det ekstra spennende å snakke med forskningsdeltakerne mine. Det at jeg sto midt inne i den prosessen jeg skulle undersøke innebar på den ene siden at jeg hadde god innsikt i selve prosessen med innfylling av skjemaene ungdomsskolen sender fra seg. På den andre siden medførte dette til at jeg selv hadde en mening om hvordan dette fungerte på min skole. Likevel visste jeg lite om hvor lik prosessen var på de ulike skolene, og hvorvidt andre i samme posisjon som meg mente det samme. Jeg var også veldig nysgjerrig på hvordan mottakeren av informasjonen tenkte. Om begge sider i prosessen tenkte likt, følte på de samme utfordringene og la vekt på de samme tingene, og ikke minst hvordan informasjonen ble tolket og brukt og til sist om det hele kommer eleven til gode, eller om man mister noe på veien.

Jeg var usikker på om jeg skulle informere deltakerne om at jeg har den bakgrunnen jeg har, men landet på at dette var det riktige å gjøre både av hensyn til åpenhet og at de da kunne benytte det fagspråket som ligger i deres profesjon uten videre forklaringer til meg som student. Jeg vet at dette har påvirket deltakernes måte å uttrykke seg til meg på, fordi jeg underveis i analysen av materialet har funnet utsagn som er rettet til meg som lærer i ungdomsskolen. Jeg er bevisst på at dette valget har altså påvirket de data jeg har fått.

Jeg har vært bevisst på min egen forforståelse gjennom hele forskningsprosessen, fra jeg begynte å arbeide med forskningsspørsmålet til jeg satt igjen med ferdig analysert materiale. På den ene siden var min yrkesrolle i overføringsprosessen en trigger for at ideen til forskningsspørsmålet ført dukket opp, og på den andre siden har jeg vært nødt til å gå inn i meg selv for å ikke la forforståelsen påvirke spørsmål og tolkning for mye. Likevel har den gitt et fortrinn i den forstand at jeg var godt kjent med systemet i utgangspunktet. Jeg hadde jobbet med overføring av elever både før og etter at ny forskrift trådte i kraft, jeg hadde kjent på frustrasjonene som kom fram på rådgiversamlingen da ny forskrift ble innført og jeg hadde selv skrevet mange meldeskjema og vært usikker på hva som skulle stå i dem.

Tove Leming (2009) snakker om at den grunnleggende ideen i refleksiv forskning er forskerens nærhet til og innsikt i det miljøet hun skal forske på. Hun snakker også om tre former for refleksivitet, hvorav den ene omtaler hvordan forskerens forforståelse påvirker spørsmål, valg av forskningsdeltakere og selve intervjusituasjonen. Min utfordring i intervjusituasjonen, ble å la deltagerens stemme få tale, og i så liten grad som mulig slippe til min egen forutinntatthet. Samtidig ga min nærhet til forskningsfeltet en innsikt som gjorde det lettere å finne spørsmål som det hadde vært mye debatt rundt. Jeg hadde allerede fått føle spørsmålene og dilemmaene på kroppen, og hadde hørt hvilke spørsmål som ble løftet opp i miljøet i fylkeskommunen. Likevel var jeg bevisst på at det kanskje var viktige spørsmål jeg ikke hadde tatt med i intervjuguiden min, nettopp fordi det var så mye jeg ville ha svar på i utgangspunktet og fordi jeg i min jobb sannsynligvis hadde fanget opp mer informasjon fra avgiversiden enn mottakersiden i overføringsprosessen.

Fra mitt ståsted da jeg startet på studien, hadde jeg altså mest innsikt i avgiversiden i overføringsprosessen, og hadde kun antakelser og flyktige kommentarer fra korte møter med mottakersiden å forstå av den siden av problemstillingen ut fra. Gjennom arbeidet med studien opplevde jeg at forforståelsen endret seg i takt med at jeg fikk bredere innsikt i temaet, og ble til ny forståelse.

### 2.3. Metodevalg og valg av forskningsdeltakere

Jeg har brukt kvalitativ forskningsmetode for å søke svar på spørsmålene mine. Jeg ønsket å gjennomføre intervju med den som har ansvar for skjemaene ved to ungdomsskoler, og den som tar imot skjemaene ved to videregående skoler. Jeg ønsket også å snakke med skoler som var avgiver- og mottakerskoler for hverandre.

Monica Dalen (2013:32) bruker begrepene «portvakt» og «sponsor» om aktuelle hjelpere i arbeidet med å finne informanter. Jeg var så heldig å få en slik portvakt eller sponsor ganske tidlig i prosessen. Allerede i semesteret før jeg startet på masteroppgaven, fikk jeg en kontaktperson i den kommunen jeg skulle gjennomføre studien i. Han har vært behjelpelig med å sende ut informasjon fra meg til aktuelle informanter i skolene i kommunen. Han satte meg også i kontakt med en som kunne ha samme funksjon i fylkeskommunen. Dette gjorde jobben med å finne informanter både enkel og ryddig. Jeg oversendte infoskriv til mine kontakter, som igjen sendte det videre til aktuelle kandidater i skolene. Kandidatene meldte seg selv direkte til meg som deltakere, og møter ble avtalt på e-post. Til slutt satt jeg igjen med de informantene jeg hadde behov for i arbeidet med å finne svar på de spørsmålene jeg hadde.

Utvalget består av totalt fire deltakere. I tabell 1 (vedlegg 6) ligger en kort presentasjon av forskningsdeltakerne. For enkelhets skyld og for å sikre deltakerne anonymitet, har jeg valgt å kalle deltakerne fra ungdomskolen Ungdomsskole 1 og Ungdomsskole 2 og deltakerne fra videregående skole Videregående skole 1 og Videregående skole 2. Videre i oppgaven vil jeg referere til dem som US1, US2, VS1 og VS2.

I informasjonsskrivene (vedlegg 1 og 2) la jeg noen kriterier som jeg ønsket at deltakerne skulle være innenfor. Dette innebærer på den ene siden at jeg fikk deltakere som var hensiktsmessige med tanke på å få svar på problemstillingen min, men på den andre siden deltakere med relativ lik bakgrunn, stiling og alder. Etersom kriteriene ikke var absolutte, fikk jeg en deltaker som hadde erfaring bare fra bruk av den nye inntaksforskriften. Det førte til at noen av spørsmålene ble besvart med bakgrunn i tilbakemeldinger hun hadde fått fra kolleger, og gjenspeilet således ikke hennes opplevelse av situasjonen. Likevel ga det meg som forsker et innblikk i hvordan hun som ny rådgiver hadde opplevd innføringen av ny inntaksforskrift. Dette ga meg mer nyanserte data som har vært verdifulle for å finne svar i analysen.

For å svare på problemstillingen i denne studien, ble det viktig å se på om intensjonen i avgiverskolens melding nådde ut til mottakerskolen, og jeg ønsket derfor skoler som var avgivende og mottakende skoler for hverandre. Dette for å kunne se dem i sammenheng.

Samtidig ville det gi et bilde på om praksisen varierer på de ulike skolene og om det er variasjon i hva som vektlegges hos avgiverskolene. Jeg la føringer for at jeg ønsket forskningsdeltakere som enten var sterkt involvert i prosessen med, eller også skrev og mottok/bearbeidet meldeskjemaene, og derfor også kunne gi et godt bilde på hvordan det jobbes med materialet på den enkelte skole.

Da jeg valgte meg intervju som forskningsmetode i dette prosjektet, var det fordi jeg ut fra de tanker jeg hadde i starten og litteratur jeg leste i forkant, kom frem til at det er best egnet i denne sammenhengen. Jeg ønsker å gå i dybden på tanker som ligger bak informasjonsflyten mellom ungdomsskolen og videregående skole. Det faktum at forskriften sier at det skal utarbeides egne retningslinjer i hver fylkeskommune, gav meg en naturlig geografisk avgrensing jeg måtte forholde meg til. Det er relativt få informanter på feltet i den fylkeskommunen jeg har valgt, slik at en kvantitativ undersøkelse ville blitt vanskelig om ikke alle aktørene deltok. Summen av disse faktorene gjorde at jeg til slutt landet på å bruke intervju som forskningsmetode. Med denne metoden håpet jeg på en dypere forståelse av hvordan de som jobber med meldeskjemaene tenker, hva de vektlegger, formidler og om de synes de får formidlet det de ønsker. Jeg håpet også på dypere innsikt i hvordan informasjonen blir mottatt, tolket og brukt, og om dette er tilstrekkelig for å møte ungdommene på en god måte når de kommer til ny skole.

Formålet med forskningsintervjuet er at det skal gi forskeren fyldige beskrivelser av deltakerens opplevelser. Det skal gi innsikt i hvordan deltakeren erfarer, tenker og føler rundt studiens problemstilling. Hvilken intervjuform man velger avhenger av hva man er ute etter, og man kan velge alt fra telefonintervju til personlige samtaler over tid. Essensen er likevel at det er den menneskelige stemmen som skal frem og formidle innsikt i temaet og forhåpentligvis gi svar på forskerens problemstilling (Dalen, 2011). Med dette som utgangspunkt valgte jeg en relativt fri intervjuform. Deltakerne i prosjektet mitt fikk ikke utdelt intervjuguiden på forhånd, men fikk innblikk i de tema jeg ønsket å snakke med dem om. Jeg utarbeidet en intervjuguide med spørsmål jeg ønsket svar på, men satte av mye rom for at samtalen skulle kunne gå i andre retninger enn jeg på forhånd hadde tenkt ut. Det å få innsikt i deltakernes opplevelse av prosessene rundt overføring av elever var viktig for meg fordi jeg antok at det eksisterte andre supplerende tiltak enn meldingsskjema for å få god nok kunnskap om elevene til å kunne tilrettelegge god undervisning allerede fra oppstart. Monica Dalen (2011:15) uttrykker at «å få innsikt i informantens livsverden,» er målet med forskningsintervjuet. Dette forutsetter at forskeren har nok innsikt i feltet til å stille de rette spørsmålene.

For å finne en god struktur på dette har jeg hentet mye inspirasjon i Vivi Nilsens bok (2012). Hun vektlegger skriving som en del av forskerprosessen. Jeg har skrevet logg både mens jeg har arbeidet med det teoretiske materialet, underveis i utarbeidelsen av informasjonsskriv, intervjuguide og i tolkningsprosessen av materialet jeg fikk fra deltakerne i prosjektet. Loggen har vært til hjelp for meg for å se linjene i mine egne tanker underveis i arbeidet, og har hjulpet meg videre om jeg har stått fast innimellom.

#### 2.4. Intervjuguide og gjennomføring av intervju

Jeg støtter meg til Monica Dalen (2011) i utforming av intervjuguiden. Jeg har forsøkt å lage spørsmål som ikke kan misforstås og som gir rom for at informanten selv kan reflektere rundt temaet. I og med at det her stort sett dreier seg om en administrativ prosess, var det i utgangspunktet ikke behov for å trekke inn sensitive opplysninger i forbindelse med spørsmålene. Det var opp til deltakeren å bestemme om hun ønsket å trekke fram eksempler fra arbeidshverdagen sin, og det ble min oppgave i etterkant å anonymisere ytringene om jeg tok dem med i oppgaven. Dette fikk deltakeren informasjon om i forkant av intervjuet.

For å finne svar på spørsmålene i studien, var det naturlig å snakke med både avgivende og mottagende instans, og å snakke med de personene som skrev og mottok informasjonen. Jeg ønsket å finne ut hva de la vekt på når skjema skrives og hva mottaker ønsket å få av informasjon, og hva de faktisk fikk lese. Jeg var nysgjerrig på om de følte de fikk nok informasjon, eller om de hadde behov for å gjøre tiltak ut over meldeskjemaet for å få den kunnskapen om eleven de hadde behov for. I tillegg ønsket jeg deltakernes syn på den nye inntakskriften. Det å få innsikt i hvordan overføringsprosessen fungerte i praksis for både avgivende og mottakende instans ble viktig for å få et helhetsbilde av hele overføringsprosessen.

Den største utfordringen jeg møtte i utformingen av intervjuguiden var å lage åpne nok spørsmål samtidig som de skulle være avgrenset nok til å holde seg innenfor temaet. Jeg valgte en halvstrukturert tilnærming hvor jeg definerte temaene på forhånd og gav rom for å la refleksjonene flyte litt rundt dem (Nilsen, 2012). I og med at jeg har erfaring selv i feltet, ble det en vanskelig øvelse å ikke lede for mye. Samtidig var det en klar målsetting å få innblikk i tanker rundt temaet jeg ikke har hatt selv. Jeg ville gjerne ha et så nyansert bilde av deltakernes syn på temaet som mulig, og har prøvd å stille meg mest mulig nøytral til hva som måtte komme av informasjon.

Selve utformingen av intervjuguiden er gjort med inspirasjon fra Monica Dalen (2011) som beskriver intervjuprosessen i ulike faser i intervju med barn. Jeg innledet med en liten

sekvens med informasjon om det vi skulle gjennomføre og praktiske opplysninger rundt materialhåndtering, konfidensialitet og publisering. Derne kom en sekvens hvor deltakeren fikk presentere seg selv og sin bakgrunn. Dette var nyttig informasjon for meg også utover i intervjuet der det ble aktuelt å stille tilleggsspørsmål. Videre kom vi til en kort beskrivelse av prosessen på den aktuelle skolen, hvem har deltatt og hvorfor. Resten av intervjuguiden valgte jeg å dele i to kategorier, en hvor elevens medvirkning står sentralt og en hvor deltakerens syn på selve prosessen er i fokus. Denne inndelingen gjorde jeg fordi jeg ønsket et innblikk både i signaler fra elevene som er involvert, deres opplevelse av prosessen, trygghet/usikkerhet de signaliserer i overgangssituasjonen og for å få innblikk i deltakerens opplevelse av prosessen. Om hun føler dette er et system som fungerer til ungdommenes beste, eller om noe kunne vært gjort annerledes. Avslutningsvis fikk deltakeren mulighet til å komme med uttalelser hun syntes var viktig å få frem, men som ikke har vært tatt opp i intervjuet. Jeg ba også om å få oversende tolkning av materialet slik at hun kunne uttale seg om det. Member check (Gibbs, 2007) er en fin måte å få verifisert de tolkningene jeg som forsker har gjort. Det var betryggende for meg som forsker å få en avklaring på om jeg hadde tolket deltakerne riktig.

Jeg valgte å lage to intervjuguiden, en for avgiverskolen og en for mottakerskolen. Inndelingen og gangen i de to guidene er lik, men spørsmålsformuleringene er tilpasset ut i fra at de to skoleslagene står på hver sin side av overføringsprosessen. Guidene er vedlagt som vedlegg 3 og 4.

Hvor mye og hvilken informasjon man får ut av forskningsintervjuet er avhengig av hvor godt forskeren kjenner feltet. En av forutsetningene for å kunne være en god lytter og stille de riktige spørsmålene er at forskeren gjør godt forarbeid og setter seg inn i det hun skal snakke med forskningsdeltakerne om (Thagaard, 2009). For meg som forsker innebar det at jeg måtte sette meg inn i den nye forskriften, men også skaffe meg kjennskap til hvordan systemet fungerte før den trådte i kraft i 2013. Jeg måtte også ha en viss formening om prosessene og rutinene for både avgiverskole og mottakerskole. Også på dette punktet i forskningsprosessen var det en fare for at min forforståelse kunne påvirke både måten jeg stilte spørsmålene på og hvordan jeg tolket de svarene jeg fikk. På den annen side gav det meg et fortrinn i og med at jeg kjente feltet godt i utgangspunktet. Det gav meg også et fortrinn i at jeg ble i stand til å sette meg inn i deltakernes situasjon i større grad enn jeg ville kunne gjort om jeg ikke hadde denne bakgrunnen.

Under selve intervjuet valgte jeg å informere om at jeg i tillegg til å være student har litt fartstid fra grunnskolen. Jeg opplevde det som positivt, da deltakerne snakket til meg som en kollega, og også forventet at jeg hadde en forståelse av både struktur i skoler og fylke og



av lovverket som ligger til grunn for prosessen. Dette gav mer tid til å snakke om prosessene på den enkelte skole og det som var spesielt for den skolen deltakeren hadde tilhørighet til. Samtidig var det en utfordring å stille spørsmål som gav meg innsikt i de prosessene jeg ikke hadde dyp nok kjennskap til, altså når det var en mismatch i hva deltakeren forventet at jeg visste fra før og det jeg faktisk visste fra før.

Intervjuene ble gjennomført på deltakernes arbeidsplasser. Denne løsningen ble valgt dels fordi jeg ikke ville ta for mye av tiden deres, og fordi jeg som forsker kunne ha nytte av å se skolene deltakerne beskrev sine erfaringer fra. Alle intervjuene bortsett fra ett (VS1) ble gjennomført på deltakernes kontorer. Dette medførte noen avbrytelser i form av telefoner og besøk på døra. Utfordringene rundt det blir omtalt i analysedelen. Det siste intervjuet ble gjennomført i et møterom hvor vi kunne snakke fritt og uten avbrytelser. Lengden på intervjuene varierte litt etter hvor mye deltakerne hadde på hjertet (se tabell 1), men alle fire deltakere viste stort engasjement for temaet, og jeg sitter igjen med totalt 77 sider transkribert materiale (Times new roman, 12pkt, 1,5 linjeavstand).

## 2.5. Transkribering, analyse og tolkning

Formålet med forskningsintervjuet er som nevnt at det skal gi forskeren fylldige beskrivelser av deltakerens opplevelser av temaet for studien (Dalen, 2012). Målet med å samle inn slike beskrivelser er å få bedre innsikt i og forståelse av hvordan deltakeren opplever en situasjon eller et tema. Forskerens oppgave blir å tolke delene i intervjuet og sette det sammen til en helhet som gir forståelse og svar på problemstillingen ( Nilsen, 2012).

Den hermeneutiske sirkel er et begrep som sier noe om at men hele tiden beveger seg mellom deler og helhet og hvor både dialogen, konteksten og forskerens forforståelse og tolkning er i et konstant samspill for å skape en helhet (Nilsen,2012). Analysen startet altså allerede da jeg begynte å spekulere på temaet for oppgaven. Min yrkesbakgrunn gjorde at jeg ble nysgjerrig på hvordan det gikk med elevene jeg sendte fra meg med meldeskjema i mappa. Jeg har tidligere skissert min forforståelse og dens betydning for mine forventninger til denne prosessen. Denne tok jeg med meg inn i arbeid med problemstilling, utvelgelse av deltakere, utarbeidelse av intervjuguide, gjennomføring av intervju og til slutt i tolkning av materiale. Gjennom denne prosessen har forståelsen min blitt påvirket og endret av alle delene som har kommet til underveis, men har sikkert også påvirket hvordan jeg har grepet fatt i de data jeg har fått.

Vivi Nilsen (2012) fremholder transkribering som en viktig del av analysen i en studie. Når forskeren lytter til opptakene, fanger hun også opp de nyansene som ligger i intonasjon

og frisker opp minnet fra intervjuet. Underveis i transkriberingen, dukker det gjerne opp nye tanker og ny forståelse rundt de spørsmålene det snakkes om i intervjuet, derfor er selve transkriberingen en viktig del av analysen av data. Jeg valgte å transkribere intervjuene selv for å få best mulig innsikt i det materialet jeg har fått.

Tolkningsprosessen som hadde startet da jeg fant temaet for oppgaven, fortsatte i intervjusituasjonen, og ved å transkribere selv øket sjansene for å forstå de små nyansene. Både kontekstuelle faktorer, nyanser i tonefall og språk og opplevelsen jeg tok med meg fra intervjuet og inn i fortolkningen av materialet, har gitt meg et mer nøyaktig bilde enn om jeg hadde satt bort jobben med transkribering. Gjennom å høre intervjuene på nytt og å skrive dem ned ord for ord, var jeg sikker på å ikke gå glipp av noe. Å legge merke til intonasjonen ga også en større innsikt i hvilken mening som ligger bak enn om jeg hadde fått materialet bearbeidet av noen andre. Jeg kunne gjøre tilleggsnotater for meg selv underveis med bakgrunn i tonefall og informantenes stemmebruk. Dette ble nyttig videre i tolkningsarbeidet. Jeg valgte også å transkribere fortløpende, slik at jeg hadde kroppsspråk og stemninger fra intervjuene nært innpå. Jeg noterte for eksempel hvordan en deltaker beveget hendene for å understreke det hun sa. Ved å gjøre en full transkripsjon av intervjuene med alle lyder, latter og avbrytelser sitter jeg igjen med et materiale som, sammen med notater, har gitt meg nøyaktige gjengivelser av hvert intervju og som i sin tur har gjort det lettere for meg å huske hver situasjon slik den faktisk var. Selv om jeg valgte full transkripsjon, valgte jeg likevel å skrive på bokmål. Dette valget tok jeg dels fordi deltakerne hadde ulike dialekter som det er vanskelig for en uten lingvistisk bakgrunn å få ned på papiret, og dels fordi det ville anonymisere deltakerne ytterligere da jeg senere skulle benytte sitater i presentasjon av data.

Da jeg gjennomførte intervjuene, ba jeg om å få sende sammendrag til deltakerne for membercheck. Da jeg hørte gjennom opptakene og jobbet med transkripsjonene, innså jeg at samtalene hadde hoppet fram og tilbake mellom tema og spørsmål, og at samme spørsmål ble besvart eller reflektert over flere ganger. I arbeidet med å skrive sammendragene fikk jeg strukturert intervjuene etter intervjuguiden min og sammenholdt de ulike refleksjonene deltakeren hadde rundt samme spørsmål. Sammendragene var nyttige verktøy og supplement til transkripsjonene da jeg skulle fortsette analysen av materialet.

Koding og kategorisering av datamaterialet er en viktig del av analyseprosessen i kvalitative studier. Det innebærer at forskeren sorterer datamaterialet i mer håndgripelige kategorier som gjør det mulig å forstå og tolke materialet mer systematisk. Begrepet åpen koding beskriver denne prosessen. Det vil si at man lar datamaterialet være avgjørende for hvilke koder man sitter igjen med til slutt. Disse skal i sin tur deles inn i kategorier som gjør

datamengden håndterlig. Denne prosessen beskrives som en induktiv tilnærming til analysen av datamaterialet (Nilsen, 2012).

Jeg startet arbeidet med å analysere de transkriberte intervjuene med å lese gjennom alle fire. Deretter skrev jeg stikkord i marginen som etter hvert ble til koder. Prosessen med å redusere en relativt uoversiktlig og rotete transkripsjon til en informasjonsbank som er håndterlig, er en langsom, men nødvendig prosess i tolkingen av datamaterialet. Prosessen frem til de kodene og kategoriene jeg til slutt fant har vært kronglete. Jeg startet med notater i marginen i transkripsjonen, og satt igjen med et hav av stikkord. Disse sorterte jeg igjen i grupper etter hva som lå i begrepene, og etter hvert satt jeg igjen med tre kategorier og 18 koder, som jeg la inn i mitt første kategoriskjema sammen med utsagn fra deltakerne. Dette jobbet jeg med å analysere videre, og innså etter hvert at jeg fremdeles hadde mange koder som gikk i hverandre. Jeg så også at de tre kategoriene jeg hadde funnet i utgangspunktet, hang veldig sammen. Kodene gav meg kjernen i materialet, og lot seg til slutt sortere inn i to kategorier og fem underkategorier, som sto fram som sentrale begreper da jeg skulle tolke materialet videre. Jeg valgte å sette det hele inn i et nytt skjema hvor jeg la inn utsagn som hørte hjemme i de ulike kategoriene i kolonne 2. Til slutt satt jeg igjen med et forskningsmateriale som besto av en rekke utsagn sortert etter kategorier, underkategorier og koder, og som utgjorde essensen i det materialet jeg hadde samlet. Skjemaet ble et nyttig arbeidsverktøy for meg i tolkningsarbeidet av materialet. Nettopp det at det har vært et arbeidsverktøy, gjør det lite egnet til å legge ved i sin helhet i oppgaven, men i tabell 2 (vedlegg 6) gir jeg et utdrag av det for å vise hvordan det er bygd opp.

Kommunikasjon var en hovedkategori som utkrystalliserte seg ganske tidlig. Den har tre underkategorier; 1) Mellom fylket og skolene, 2) Mellom ungdomsskole og videregående skole og 3) Mellom skolene og elever og foresatte. Med det som utgangspunkt kunne jeg trekke ut data som går på både skriftlig og muntlig kommunikasjon i overføringsprosessen og de styrker og utfordringer elever og skoler møter der. I hovedkategorien Overgang til ny inntaksforskrift, ligger koder som favner det organisatoriske, i denne sammenhengen prosessen med innføring av ny inntaksforskrift. Denne kategorien favner også deltakernes opplevelse av hvordan det nye systemet fungerer kontra det gamle, og hva de tenker representerer positive og negative sider med de to måtene å organisere overføring av elever på. Underkategoriene i denne hovedkategorien ble 1) Fordeler/ulempen med den gamle overføringsordningen og 2) Fordeler/ulempen med den nye inntaksforskriften.

Etter å ha funnet fram til disse kategoriene og underkategoriene, fikk jeg satt datamaterialet litt mer i system. Jeg mener innholdet i dem dekker problemstillingen og

forskningsspørsmålene for studien, og forskningsmaterialet har blitt mer håndterlig. Dette har gitt meg et godt utgangspunkt for å presentere og drøfte materialet og de funn jeg gjorde underveis i lys av teori rundt hovedkategoriene. Det har også gitt meg ny og bredere innsikt i fagfeltet gjennom en samling av det Monica Dalen (2013) betegner som tykke beskrivelser. Det innebærer at deltakernes stemmer hele tiden har vært tydelige. Dette har gitt meg verdifulle data og ført til ny innsikt og satt meg i stand til å reflektere bredere rundt spørsmålene for studien. Vivi Nilsen(2012) refererer til begrepet *atopon*, som omfatter kunnskap som ligger utenfor vår forforståelse og som får oss til å stille nye spørsmål. Da jeg gikk gjennom materialet innså jeg at den halvstrukturerte intervjuformen hadde gitt meg mye data som var på siden av det jeg var ute etter, men også en del uventet informasjon som jeg har hatt god nytte av i refleksjon rundt problemstilling og forskningsspørsmål.

## 2.6. Pålitelighet, gyldighet og overførbarhet

Påliteligheten i en studie knyttes til hvordan forskningen er utført. Hvorvidt studien er utført på en tillitsvekkende måte avhenger av forskerens refleksjon rundt egen forforståelse, studiens kontekstuelle forhold og hvordan relasjonen mellom deltaker og forsker kan påvirke datainnsamlingen (Thagaard, 2003). Jeg har vært bevisst min egen forforståelse gjennom hele prosessen. Dette har jeg også gjort rede for i kapittelet Forforståelse i metodedelens, hvor jeg drøfter hvordan min forforståelse kan ha påvirket de data jeg nå sitter igjen med. Jeg har også i arbeidet med datamaterialet vært bevisst på å skille mellom de ytringer deltakerne har kommet med og mine egne tanker og tolkninger og slik forsøkt å danne et så korrekt bilde som mulig av datamaterialet.

Å få fyldige beskrivelser fra deltakerne uten for stor påvirkning fra forskeren er sentralt for studiens gyldighet (Dalen, 2013). Jeg la opp til relativt åpne spørsmål som var styrt av tema og noen essensielle spørsmål jeg så behov for å få svar på. Underveis i intervjuene ble de fleste spørsmålene jeg hadde i intervjuguiden min besvart uten at jeg stilte spørsmålene direkte. Innimellom valgte jeg likevel å stille dem, for å høre om deltakerne hadde mer å tilføye. Ofte hadde de sagt det de ønsket, men noen ganger hadde de mer å tilføye eller de gav samme svar med nye formuleringer. Dette kan være en bekreftelse på at jeg som forsker ikke stilte ledende spørsmål, og at forskningsdeltakerne svarte ut fra sin egen praksis og erfaring. Jeg kan likevel ikke påstå at studien er etterprøvable i den forstand at en annen kan få eksakt samme informasjon ut av deltakerne om han bruker min intervjuguide, slik man snakker om etterprøvablehet i kvantitativ metode. Nettopp de kvaliteter som ligger i å la deltakerne snakke fritt og å etterstrebe å lede minst mulig, gjør også at de data som kommer

ut av et slikt intervju vil variere om det gjennomføres på nytt. De data man som forsker får i et slikt intervju, avhenger av kontekst, forhold mellom deltaker og forsker og hvordan intervjuet er lagt opp (j.fr. kap.2.2. og 2.4.). Presentasjonen av meg som lærer i ungdomsskolen skapte sannsynligvis en forventning hos deltakerne som ga andre svar enn om en student uten erfaring fra skoleverket ville fått. I tillegg vil jeg tro at svarene påvirkes av hvordan intervjuet ble ledet og hvilken retning samtalen tok. Avbrytelser i form av telefoner og elever som banket på dørene var også en del av konteksten, og påvirket intervjuene da vi etterpå skulle finne igjen tråden i samtalen. Intervjuene er derfor unike i den settingen de ble gjennomført.

I etterkant av at intervju og transkribering av gjennomført valgte jeg å lage sammendrag av intervjuene med utgangspunkt i intervjuguiden. Før jeg avsluttet intervjuene ble deltakerne spurt om de ønsket sammendraget oversendt for å se at jeg hadde tolket dem riktig. Alle fire ønsket dette, og alle fire bekreftet i etterkant at sammendraget var i tråd med det de sto for. Membercheck er en måte for forskeren å få verifisert sin tolkning av datamaterialet på (Nilsen, 2012) Dette har i tillegg vært en nyttig prosess for meg for å sortere data og komme dypere inn i materialet og jeg sitter igjen med et ryddig supplement til transkripsjonene. Det har altså vært en verdifull del av analysearbeidet.

Hvorvidt studiens funn er overførbare til andre spørsmål og sammenhenger må være opp til leseren. En kvalitativ studie er bundet til kontekst, tid og samspill mellom forsker og deltakere (Nilsen, 2012) I den grad en leser kan kjenne igjen sin egen situasjon i mine beskrivelser og benytte dem til videre refleksjon i sin sammenheng har det overføringsverdi, men det må altså leseren selv vurdere.

## 2.7. Informert samtykke og konfidensialitet

Informert samtykke skal sikre at deltakerne er godt informert om hva de deltar på. Prinsipper for anonymisering og hvordan materialet vil bli brukt i forskningsprosjektet skal defineres og gjøres kjent for deltakerne. Deltakelsen skal være frivillig og deltakeren skal ha mulighet til å trekke seg når som helst så lenge studien pågår. Deltakerne har også krav på at alle opplysninger blir behandlet konfidensielt (Nilsen 2012). Jeg sendte ut et informasjonsskriv med invitasjon til å delta i studien via mine kontaktpersoner i kommunen og fylkeskommunen. Det var opp til de som mottok skrivet å ta kontakt med meg på e-post eller telefon dersom de ønsket å delta. Jeg forsikret meg om at de hadde lest informasjonsskrivet før intervjuene startet, og gikk gjennom det på nytt. I det samme skrivet ble det også informert om hvordan materialet ville bli brukt og mitt ansvar for å sikre at informasjonen ble anonymisert. Informasjonsskrivet er vedlagt (vedlegg 1).

Studien ble meldt til Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste (NSD) fordi den var meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Paragrafen sier at en studie er meldepliktig dersom man oppretter manuelt register over deltakere i studien og man i dette registeret har sensitive opplysninger. Deltakerne i min studie tilhører en relativt liten gruppe innenfor hver deltakende kommune eller fylkeskommune. Det er derfor fare for at de kan bli gjenkjent i det materialet jeg presenterer. Anonymisering av deltakerne har derfor vært nødvendig. I forkant av studien og før hvert intervju fikk de informasjon om dette gjennom infoskrivet. Dette infoskrivet var en del av det materialet jeg sendte inn til godkjenning til NSD. Datainnsamlingen kunne starte først da min beskrivelse av studien, informasjonsskrivene og intervjuguide var godkjent av NSD.

I beskrivelsen av forskningsprosessen har jeg vist til metoder jeg har valgt å bruke. I neste kapittel vil jeg redegjøre for de funn jeg har gjort og se dem i sammenheng med teori jeg finner relevant. Deltakerne har fått betegnelsene Ungdomsskole 1 og 2 og Videregående skole. Videre vil jeg bruke forkortelsene US1, US2, VS1 og VS2 når jeg siterer dem i redegjørelsen. De tre kategoriene jeg utviklet i analysen vil få hvert sitt kapittel hvor jeg vil presentere funn, knytte teori opp mot de funn jeg har gjort og avslutte med en drøfting av aktuelle tema innenfor dette

### 3. Teoretisk tilnærming

I dette kapittelet vil jeg presentere teori som jeg finner relevant i forhold til problemstillingen og som senere skal kyttes til empiri og drøfting av funn. Jeg har valgt å dele kapittelet inn i tre delkapitler; 1. Bakgrunn, 2. Overgangen fra ungdomsskole til videregående skole og 3, Kommunikasjon. I det første delkapittelet starter jeg med et historisk blikk på norsk skole, deretter kommer en redegjørelse av begrepene likeverdig opplæring, tilpasset opplæring og spesialundervisning, I delkapittel to presenterer jeg teori rundt temaet overganger, før jeg ser på de administrative prosessene rundt overføring av elever mellom skoleslagene. Dette delkapittelet inneholder også teori knyttet til eleven og de ulike aktørene som hører til apparatet rundt eleven, samt samhandling mellom eleven og den som mottar eleven i ny skole. Det siste delkapittelet handler om kommunikasjon og dialog i systemet rundt eleven, samt kommunikasjon mellom instanser og om reflekterende team som arbeidsmetode.

#### 3.1. Bakgrunn

I dette delkapittelet vil jeg først ta et historisk tilbakeblikk i norsk skolehistorie, med fokus på utvikling av den videregående opplæringen og spesialpedagogikken, deretter kommer en kort redegjørelse av etiske retningslinjer og begrepene Likeverdig opplæring, tilpasset opplæring og spesialundervisning. Jeg finner dette relevant fordi historien, sammen med forståelsen av de mest sentrale begrepene, danner bakteppet for hvordan dagens skole ser ut.

##### 3.1.1. Historisk blikk

Det synet som i dagens skole i Norge bygger på inkludering av enkeltindividet i skolen og tilpasset opplæring for alle, er et resultat av en lang tidslinje av utvikling. Den norske skolen har gått fra å være en skole for elever som hadde evne til å følge den undervisning og progresjon som det var lagt opp til, til en skole som gir alle mulighet til å følge undervisningen på sine premisser. På veien har vi hatt spesialskoler, vi har vært prisgitt ildsjeler som har jobbet ut fra sitt «kall» og vi har sett spesialundervisningen utvikle seg i takt med forskning, utdanning av kompetent personell og utvidet kunnskap på feltet. Spesialundervisningen har etter hvert i stor grad flyttet seg fra spesialskolene til vanlige klasserom. (Rygvoid & Ogden, 2011, Groven, 2013).

I 1881 fikk vi den første loven om spesialskoler i Norge, abnormskoleloven. Dette var en lov som skulle sikre dannelsedyktige døve, blinde og åndssvake barn undervisning. Et av

målene var å få elevene ut i arbeidslivet, og loven var følgelig den første som også involverte yrkesutdanning. Abnormskoleloven ble erstattet i 1951 av lov om spesialskoler. Begrepene hjelpeklasser og hjelpeundervisning ble tatt inn i folkeskoleloven i 1955, og i løpet av 1950-tallet ble antall elever som fikk spesialundervisning femdoblet (Rygvoid & Ogden, 2011). I 1969 ble Blomutvalget opprettet. De leverte etter hvert en innstilling til nye lov-regler som tok opp integreringsspørsmålet og betydningen av likeverdig og tilpasset undervisning for alle. Tidlig innsats for å forebygge vansker og livslang læring ble også vektlagt (Groven, 2013) Begrepene integrering og normalisering fikk en sentral rolle i den videre utviklingen fram mot 1980-tallet, og opplæringen beveget seg fra spesialskolene til de lokale skolene. Samtidig ble det utdannet flere lærere med spesialpedagogisk kompetanse. Som følge av Blomkomiteens innstilling, ble grunnskoleloven og lov om videregående opplæring endret i 1975. På samme tid fikk elever med rett på spesialundervisning, etter sakkyndig vurdering fra PPT, fortrinnsrett i innsøking til videregående skole. I 1994 fikk alle mellom 16 og 24 år rett på videregående utdanning. Tre år ble tallfestet som ordinært løp, og kunne forlenges med to år om det forelå sakkyndig vurdering for behovet for forlenget tid (ibid.). I 1999 ble ny opplæringslov for grunnskolen og den videregående skolen iverksatt. Inkludering, likeverd og livslang læring var sentrale begreper. Spesialundervisning som individuell rettighet ble videreført, og sakkyndig vurdering og individuell opplæringsplan (IOP) ble viktig dokumentasjon for den enkelte elevs behov (Rygvoid & Ogden, 2011). I 2000 kom også en rett til å tegne opplæringskontrakt for fag med læretid i bedrift som lærekandidater, med mål om delkompetanse eller kompetanse på et lavere nivå og rett til videregående opplæring i 2 år ekstra om det begrunnes i sakkyndig vurdering (§3-1, opplæringslova).

Denne utviklingen i skolen henger sammen med de endringene vi har hatt i samfunnet for øvrig, og de endringer som har kommet underveis i krav til enkeltindividet. Vi har gått fra et industrisamfunn, hvor det ikke var noen krav om utdanning for å få delta i yrkeslivet, til et kunnskapssamfunn, hvor man i liten grad får innpass i arbeidslivet uten en utdanning. Vi har gått fra en skole for eleven som greide å henge med, til en skole hvor alle skal inkluderes, og et skoleløp som underveis har økt i år og omfang. På veien har vi fått nye utfordringer i form av spørsmål om hvordan vi skal legge til rette for at idealet om inkludering skal være innen rekkevidde, og ikke minst utfordringer med å holde elever på skolen løpet ut og forebygge frafall (Bunting, 2015).

I dag gjelder opplæringsloven av 1998, og sikrer alle som har behov for det etter sakkyndig vurdering rett til spesialundervisning. Man kan si at skolen i sin håndtering av elever med spesielle behov har gått fra segregering, via integrering til, i dag, et ideal om



inkludering. Med inkludering menes at individet ikke bare skal være fysisk integrert, men også at det skal være inkludert i det sosiale fellesskapet og representere en del av mangfoldet. Elevens mestring står sentralt, og han har rett på tilpasninger som gjør mestring og læring i fellesskapet mulig (Rygvdal & Ogden, 2011). Tilpassning, likeverd og inkludering har blitt viktige stikkord for de føringer som ligger i opplæringsloven skolen driver undervisning etter i dag. Bak disse ligger en intensjon om å gi alle, uavhengig av hvem de er, hvor de kommer fra, hvilken økonomisk situasjon de står i, osv., like muligheter til å nå sitt potensiale innenfor utdanningssystemet i Norge. For individet innebærer dette en rett til å få tilpasset opplæring og, om en sakkyndig vurdering anbefaler det, en mulighet til å få spesialundervisning (Mld.St.18, 2010-2011).

### 3.1.2. Etske retningslinjer

I opplæringslovens § 1-1 står det noe om hvilke verdier som ligger til grunn for barn og unges utdanning i Norge:

Opplæringa skal byggje på grunnleggjande verdiar i kristen og humanistisk arv og tradisjon, slik som respekt for menneskeverdet og naturen, på åndsfridom, nestekjærleik, tilgjeving, likeverd og solidaritet, verdiar som òg kjem til uttrykk i ulike religionar og livssyn og som er forankra i menneskerettane (Opplæringslova, 1998, §1-1).

Etikk er et begrep som tradisjonelt sett har vært forbundet med filosofiske og teologiske spørsmål. Etter hvert som samfunnet har utviklet seg har vi fått det Reindal & Hausstatter (2010) refererer til som «bindestreksetikk». Dette begrepet sikter til at man har fått ulike typer etikkbegreper for ulike profesjoner og områder. Verdispørsmål og forsøk på å legge normer for hva som er rett og galt i gitte situasjoner og sammenhenger er grunnlaget for etikken, men det etiske grunnsynet kan variere med hva det er forankret i og synet på hva som er rett og galt varierer med det etiske grunnsynet (Reindal & Hausstatter, 2010). Den norske skolen skal ifølge opplæringsloven tuftes på verdier fra «kristen og humanistisk arv». Den setter en standard for grunnsynet læreren skal jobbe etter.

### 3.1.3. Likeverdig opplæring, tilpasset opplæring og spesialundervisning

Likeverdig opplæring er et av de overordnede prinsippene i norsk skole. I dette ligger at alle elever har rett til å få undervisning, som gjør at de oppnår den kompetansen de har

forutsetninger for å nå. Å få likeverdig opplæring betyr at eleven skal få opplæring uavhengig av forhold som påvirker hans livssituasjon og ståsted faglig og sosialt. For å gi alle en likeverdig opplæring, kan ikke alle behandles likt. Om prinsippet om likeverdig opplæring skal fungere, må elever behandles ulikt fordi alle elever har ulike forutsetninger (Udir, 2011).

Likeverdig opplæring er et paraplybegrep som gjelder all opplæring, også tilpasset opplæring og spesialundervisning. Spesialundervisning og tilpasset opplæring er begreper som i praksis går litt inn i hverandre, og stiller man spørsmålet om å definere disse på et lærerrom i den norske skolen i dag, vil man antageligvis få mange forskjellige svar. I opplæringsloven defineres tilpasset opplæring som noe alle elever har rett på:

Opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven, lærlingen og lære kandidaten» (Opplæringslova, §1-3).

Dette er altså tilpasninger som kan gjøres innen de rammene skolen har for å sikre elevene best mulig utvikling etter faglige og sosiale læringsmål i kunnskapsløftet. Tilpasset opplæring er således et allmenpedagogisk begrep, som omfatter all undervisning i skolen (Groven, 2013).

Spesialundervisning skal gis hvis eleven ikke har tilfredsstillende utbytte av den ordinære opplæringen, og eleven gis en særskilt rettighet i form av et vedtak etter at sakkyndig vurdering er gjort (Opplæringslova, §5-1). Vurderingen av om eleven har tilfredsstillende utbytte av den ordinære opplæringen, skal altså gjøres i lys av de tilpasninger skolen allerede har gjennomført innenfor det ordinære tilbudet. Dersom skolen mener eleven ikke har tilfredsstillende utbytte av den ordinære opplæringen, skal eleven tilmeldes Pedagogisk Psykologisk Tjeneste (PPT), som gir en sakkyndig vurdering av eleven. Om eleven etter sakkyndig vurdering tilrådes spesialundervisning, fatter kommunen eller fylkeskommunen, eller etter delegasjon, rektor ved skolen, et enkeltvedtak om dette. Når enkeltvedtaket er på plass skal det, med utgangspunkt i den sakkyndige vurderingen, utvikles en individuell opplæringsplan (IOP) med opplæringsmål som eleven skal jobbe etter (Utdanningsdirektoratet, 2009).

I opplæringslovens §5 finnes altså de føringer som legges til grunn for når en elev kan ha krav på spesialundervisning. Paragrafen sier også noe om den prosessen som skal gjennomføres før vedtak om spesialundervisning kan skrives. Dette representerer det som kan kalles formalavgrensning, altså den formelle avgrensingen av begrepet spesialundervisning. Om blikket dreies mot det som faktisk gjennomføres i klasserommet, vil

man kunne se at mange elever uten vedtak om spesialundervisning, har lik eller tilsvarende grad av tilpasning som elever med vedtak om spesialundervisning. Dette kan sies å være en praksisavgrensning av begrepet spesialundervisning, altså at elever som ikke formelt har krav på spesialundervisning anses, av lærerne, å få dette likevel (Markussen et.al. 2007).

Når eleven går over fra ungdomsskolen til videregående skole, går han også over fra kommunal PPT til fylkeskommunal PPT. Dette betyr at når eleven bytter skoleslag, skal det vurderes på nytt om han skal ha rett på spesialundervisning (utdanningsdirektoratet, 2014). Når eleven henvises til fylkeskommunal PPT, og hvor lang tid det tar før et nytt vedtak er på plass, avhenger av hvilken paragraf han søkes inn til videregående skole under.

Tidlig innsats er et begrep som omtales i utdanningsdirektoratets *Veileder til opplæringsloven om spesialpedagogisk hjelp og spesialundervisning*. Dette handler om at det skal igangsettes tiltak så fort man har avdekket et behov for ekstra tilrettelegging i barnehagen eller skolen, og gjelder således for hele utdanningsløpet. I praksis betyr dette at om man i videregående skole tar imot en elev man vurderer ikke vil ha utbytte av ordinær undervisning og de muligheter for tilrettelegging som ligger der, skal eleven i samarbeid mellom foresatte og skole tilmeldes til PPT som igjen gir en sakkyndig vurdering for hvilket tilbud eleven skal ha i skolen (Udir, 2009; St. meld. nr. 16 (2006-2007)).

### 3.2. Overgangen fra ungdomsskole til videregående skole

Dette delkapittelet handler om elevens overgang mellom ungdomsskolen og den videregående skolen. Her kommer jeg først inn på den administrative biten av overføringsprosessen og teori rundt overganger, før jeg retter blikket mot eleven, og eleven i interaksjon med samfunnet rundt seg. Den som mottar eleven i den nye skolen har også fått litt plass, herunder kommer jeg kort inn på teori om profesjonsbegrepet. Til slutt i delkapittelet ser jeg på betydningen av relasjoner og relasjonsbygging mellom lærer og elev.

#### 3.2.1 Rutiner, skjønn og skjema

Da ny inntaksforskrift ble innført i 2013, førte det med seg et helt nytt system for innsøking av elever med behov for ekstra tilpasning og spesialundervisning i skolen. I den sentrale forskriften (§ 6-2 ) står det at hver fylkeskommune er ansvarlig for å lage en lokal forskrift for inntak til videregående skole. Fylkeskommunen er også ansvarlig for å kommunisere innholdet i forskriften til skoler i sin kommune og fylkeskommune. Skolene er ansvarlig for å sikre at elevene får den informasjonen de trenger (Forskrift til opplæringslova, 2013).

I hovedtrekk har innsøking til videregående skole gått fra å være todelt med en frist 1.februar for elever med behov for ekstra tilrettelegging og frist 1.mars for alle andre, til å være firedelt. Ungdomsskolene skal allerede 1.oktober melde fra til fylkeskommunens fagenhet for videregående opplæring (heretter kalt FVO) om elever som har store tilretteleggingsbehov, disse skal sende søknaden sin 1.februar og har fortrinnsrett. 1.februar er også søknadsfrist for elever som søkes inn under andre paragrafer hvor individuell vurdering skal legges til grunn for inntaket. Disse har ikke fortrinnsrett, og får ikke vite hvilken skole de har kommet inn på før inntakslistene er klare. Den tredje gruppen elever er de som har fått hovedfokus i denne studien, altså elever som søker på ordinært opptak 1.mars, men som har tilretteleggingsbehov de ønsker at mottakerskolen skal vite om. Disse elevene legger ved et meldeskjema i søknaden sin. Meldeskjemaet benyttes også for å melde fra om andre ting som vurderes som viktig at mottakerskolen vet om. Dette kan være for eksempel familieforhold, kronisk sykdom eller allergier. Denne ordningen omfatter altså en større gruppe elever enn dem jeg har valgt å sette fokus på i denne studien. Meldingskjemaet fylles ut av avgiverskolen i samarbeid med elev og foresatte. Den fjerde gruppen er de elevene som søker på ordinært opptak, og som ikke har tilretteleggingsbehov ut over det normaleleven har (Forskrift til opplæringslova, 2013).

I denne studien står en fylkeskommunes lokale inntaksforskrift sentralt<sup>1</sup>. Det er denne i kombinasjon med kapittel 6 i forskrift til opplæringsloven, deltakerne har forholdt seg til i arbeidet med å overføre elever fra ungdomsskolen til den videregående skolen. Rådgiverne i denne studien har hatt seks skjema å forholde seg til i tillegg til meldingskjema når de skal søke elevene over i videregående skole. Meldingskjemaet i seg selv er enkelt utformet, med avkryssingsruter som skal si noe om eleven har hatt vedtak om spesialundervisning tidligere, om vanskene ar av faglig, psykisk eller fysisk art og om eleven har hatt stort fravær på ungdomsskolen. Skjemaet har så en rubrikk som ber om en beskrivelse av hvilke tiltak som er gjennomført, en rubrikk for opplysninger om tilretteleggingsbehov og en rubrikk for tilleggsopplysninger. Intensjonen med dette skjemaet er å melde fra om elever som har utfordringer av ulik art, men dog av en slik art at de kan løses innenfor det ordinære opplæringstilbudet. Skjemaene<sup>2</sup> knyttet til paragrafer er noe mer omfattende enn meldingskjemaet. Disse er knyttet opp mot paragrafer i forskrift til opplæringslovas kapittel

---

<sup>1</sup> Av personvern hensyn, oppgis ikke den lokale forskriften som referanse. De lokale inntaksforskriftene i hver fylkeskommune kan variere.

<sup>2</sup> De ulike skjemaene i den aktuelle fylkeskommunen er merket med fylkeskommunens logo. Av personvern hensyn er de derfor ikke vedlagt.

6, og ber om en mer utførlig beskrivelse av elevens vansker. Alle skjemaene er knyttet opp mot ulike frister; 1.oktober, 1.februar og 1.mars. Det kommer tydelig fram av skjemaene hvilken innsendingsfrist de er knyttet til. Dette er en fast rutine i innsøking av elever til videregående skole (En fylkeskommunes lokale inntaksforskrift<sup>3</sup>, 2013). For å finne ut hvilken paragraf den enkelte elev hører inn under, må rådgiverne, i samarbeid med andre fagpersoner på skolen og foresatte, tolke de ulike paragrafene opp mot elevens utfordringer. Denne prosessen krever innsikt i hvordan man som rådgiver skal tolke lovparagrafer og det må brukes skjønn for å plassere eleven under riktig paragraf.

I begrepet rutine ligger en mening om noe som er fast og ufeilbarlig, noe som er fastsatt og som man som fagperson skal følge. Gode rutiner sikrer, i denne sammenhengen, at informasjon kommer fram til rett sted og til rett tid, slik at det kan danne grunnlag for videre samarbeid mellom skolene og mellom elev og ny skole, og involverer i noen tilfeller også andre instanser det er nødvendig å samarbeide med for å gi eleven et godt opplæringstilbud (Glavin & Erdal, 2013).

Når rådgiveren skal vurdere hvilken paragraf eleven skal søkes inn under, legger hun elevens egenskaper til grunn og vurderer disse opp mot de kriteriene som ligger i de ulike paragrafene. Rådgiveren må bruke skjønn når hun skal velge hvilken paragraf som skal benyttes til hver enkelt elev. En slik vurdering innebærer også å vurdere hvilke behov for tilrettelegging eleven vil ha i den videregående skolen, og vil få konsekvenser for hvordan eleven blir møtt i overgangen. Rådgiveren bruker sin erfaringsbakgrunn og sitt skjønn for å gjøre denne vurderingen, og vurderer hva den enkelte elev sannsynligvis vil ha behov for av tilrettelegging videre og hvilken målsetting det er sannsynlig at eleven vil nå. Denne prosessen med å tolke lovparagrafer er altså også preget av sannsynlighet, erfaring og skjønn, og er en prosess som ikke er ufeilbarlig, men snarere kontekstavhengig og feilbarlig (Grimen, 2000).

Dette er altså en tosidig prosess. På den ene siden består den av noe som er fastsatt og i prinsippet ufeilbarlig, en rutine i form av fastsatte skjema og tidsfrister. På den andre siden har den elementer som er feilbarlige, basert på fagpersonens skjønn som virker inn på hvilken paragraf eleven passes inn under. Dette kan også kobles opp mot de Aristotekiske begrepene techne og phronesis, hvor techne kan settes i sammenheng med fastsatte rutiner som følges og de skjema som skal benyttes som redskap for å formidle informasjon om eleven, mens

---

<sup>3</sup> Av personvern hensyn oppgis det ikke hvilken fylkeskommunes lokale forskrift det er snakk om. De lokale forskriftene i de ulike fylkeskommunene kan variere i innhold.

phronesis kan kobles opp mot de elementene som krever bruk av skjønn i overføringsprosessen. Jeg vil komme tilbake til disse begrepene i kapittel 3.2.4.

### 3.2.2. Overganger

Overganger er noe et menneske gjennomlever gjennom hele livet. Daglig har vi små overganger, mellom hjem, skole/jobb, til fritidsaktiviteter osv. I livet har vi også større overganger, mellom ulike livsfaser som barndom, ungdom, voksenliv og alderdom. Ecclestone, Biesta & Hughes (2010) omtaler dette som lineære overganger. Ikke alle overganger er gitt ut fra alder og ståsted i livet, og mye av det som tidligere var gitt og lineært, har etter hvert blitt mer ikkelineært. Skifte mellom ulike skoleslag, studier og jobb er eksempler som representerer slike overganger. Dette er en følge av at mennesket i dag har flere valg og muligheter til å selv bestemme hvilken vei de skal gå i livet (Ecclestone, Biesta & Hughes, 2010).

Hvis vi dreier blikket mot ungdoms overgang mellom ungdomsskole og videregående skole i Norge, ser vi at det er veldig mye opp til individet å velge sin vei. Noen velger yrkesfaglig utdanning som i første omgang bare gir ett år med en bestemt retning før de må velge ett nytt år med skole og deretter søke om lærlingeplass innen det yrket de har valgt. Andre velger studiespesialisering, og har dermed tre år å bestemme hva de skal gjøre videre etter det. Selv om dette er de to mest vanlige veiene å gå, har eleven også mulighet til å ombestemme seg underveis og velge en helt ny retning.

Det er mange faktorer som spiller inn når et ungt menneske skal velge utdanningsvei. Ecclestone, Biesta & Hughes (2010), skisserer en tredeling av faktorene; Identity, som handler om hvem personen selv mener han er, agency, som kan forstås som personens evne til påvirkning og medvirkning, og structure, som omhandler faktorer som klasse, kjønn og økonomiske forhold. Hvert menneske påvirkes av denne helheten i måten valg gjøres og i hvor stor grad overganger som kommer som følge av disse valgene blir vellykket eller skaper vansker i perioden etterpå (ibid.).

Befring & moen (2011) refererer til aktørperspektivet og ulike eksempler fra fag- og skjønnlitteratur når de snakker om individets plassering i forhold til sine egne opplevelser og miljøet rundt seg. Det å gi eleven innsikt i valgmuligheter og å synliggjøre at han selv er ansvarlig for handling eller mangel på sådan, og å gjøre ham til aktør i eget liv, vil kunne hjelpe ham til å treffe de valg og beslutninger som er riktige på veien (Befring & moen, 2011.). I en overgangen mellom skoleslagene, vil det være spesielt viktig at eleven har innsikt i de valgmuligheter han har før han skal sette sine skolevalg på søknaden

### 3.2.3. Eleven

Opplæringsloven (1998) sier at alle elever har rett på en videregående opplæring som gir studiekompetanse, yrkeskompetanse eller grunnkompetanse (opplæringslova, § 3-3). Dette er en rett eleven får etter søknad som han selv velger å sende. Som nevnt i kapittel 4.1., lever vi i et samfunn som i stor grad krever kunnskap for å få innpass i arbeidslivet. De fleste unge i dag velger derfor å benytte seg av retten og søker på videregående opplæring. Hele 98% valgte i 2014 å gå rett fra ungdomsskole og over i videregående skole (Ekren, 2014) I 2011 hadde vi i Norge en gjennomføringsgrad på ca 70%. Det vil si at 30% av elevene ikke fullførte videregående utdanning i løpet av normert tid. Lavest var gjennomføringsprosenten i yrkesfag (Chaudhary, 2011).

Det å være aktør i eget liv fremholdes som noe alle ideelt sett skal være. I realiteten varierer graden av å selv kunne bestemme og ha innvirkning på hvordan livet utvikler seg. Det avhenger blant annet av hvordan man som menneske blir møtt og hvordan man takler de tilbakemeldingene man får. Myndiggjøring, motstandsdyktighet og betydningen av relasjoner er sentrale sider ved aktørperspektivet (Groven, 2013). Befring & Moen (2011) skiller mellom aktøren og brikken. Aktøren er blant annet initiativrik, tar klare valg og tar ansvar for egen situasjon, mens brikken avventer andres initiativ, vil gjerne instrueres, vil helst slippe å velge selv og tar ikke ansvar for egen situasjon.

Det finnes flere modeller og teorier rundt individet som del av en helhet. De skisserer på ulike måter hvordan hvert menneske påvirkes av det samfunnssystemet det lever i. Urie Bronfenbrenner (1979) har utviklet en systemteori som beskriver individets sosialisering på fire nivåer med fokus på samhandling. Modellen søker å vise at individet blir påvirket av ulike miljøfaktorer (se tabell 3, vedlegg 7) (Breilid & Sørensen, 2008).

Befrings (2004) utvikling av kjernekompetanse nevnes i denne sammenhengen. Han snakker om fire nivå av kjernekompetanse; personlig kompetanse, sosioemosjonell kompetanse, kulturkompetanse og utføringskompetanse. Videre kan Antonovskys (2003) teori om «sense of coherence» nevnes i denne sammenhengen. Han beskriver tre sentrale begreper for menneskets opplevelse av coherence, eller sammenheng; forståelighet, håndterbarhet og meningsfullhet (Breilid & Sørensen, 2008). Begrepet «self- efficacy» ble brukt av Albert Bandura i 1997. Det dreier seg om at mennesket har behov for å føle at det kan mestre de utfordringer livet byr på, og at om man greier å ha denne tilliten til egen evne til å takle hindringer, vil dette i sin tur føre til at man møter nye hindringer som kommer med en følelse av at man har kontroll. Om man i motsatt fall ikke har tro på at man vil nå målene sine, kan

det føre til at man ikke prøver selv om man kanskje har forutsetninger for å klare det (Tangen, 2008; Befring & Moen, 2011).

Medbestemmelse, medvirkning og mestring er begreper som brukes i lovverket i norsk skole, blant annet i formålsparagrafen i opplæringsloven. Ungdommene møter forventninger om at de skal være i stand til å ta valg, både med tanke på skolegang og yrkesvei og være bevisst konsekvensene som venter om de ikke gjennomfører den veien de har valg (Befring & Moen, 2011). Med dette som bakteppe, kan vi si at mennesket skal være en aktiv deltaker i sitt eget liv, i samspill med samfunnet rundt seg. For eleven i overgangen til videregående skole, vil det si at han skal ha mulighet til å bli sett og hørt og selv ha kontroll på hvilke opplysninger som videreføres til den nye skolen. Han skal selv være aktør og konstruktør for videre liv, skolegang og egen læring (Befring, 2008).

#### 3.2.4. Den som møter eleven: Betydningen av kunnskap og relasjonsferdigheter

I sin doktoravhandling «Det doble blikk-spesialpedagogen i endringstider» referer Berit Groven til tre Aristoteliske begreper fra den greske kunnskapstradisjonen; episteme, techne og phronesis. Svært forenklet kan man si at episteme omhandler de absolutte sannheter og lover i vitenskapen, techne handler om de tekniske sidene og de verktøy man trenger for å utøve sin profesjon og phronesis dreier seg om klokskap eller innsikt som gjør mennesket i stand til å møte ulike situasjoner på en god måte (Groven, 2007) Mens episteme har preget naturvitenskapene og er preget av teoretisk kunnskap, har techne hatt betydning i retning av en mer teknisk forståelse av kunnskap. For eksempel hvordan man skal bruke verktøy for å få fram et produkt. Phronesis forbindes også med praktisk kunnskap, men dreier seg mer om hvordan man handler ut fra de etiske, moralske og politiske verdiene man har, for eksempel hvordan en lærer anvender sin kunnskap om eleven som person for å tilpasse og gjøre undervisningen spennende (Groven, 2007).

Fagpersonene i avgiverskolene og mottakerskolene besitter teoretisk kunnskap gjennom sin utdanning, de har en del verktøy å hjelpe seg med i overføringsprosessen i form av dokumentasjon om eleven i sakkyndig vurdering, IOP og årsrapport, de har også verktøy i form av lovverk og prosedyrer som skal følges, og skjema de kan benytte i forbindelse med ulike prosedyrer. Videre må de bruke de erfaringer de har gjort seg tidligere sammen med sin relasjonskompetanse og det aktuelle fagets etiske retningslinjer når de involverer elev og foresatte i overføringsprosessen.



### 3.2.5. Eleven og den som møter eleven - relasjoner

I læreplanens generelle del finnes et avsnitt som er titulert «Frå det kjende til det ukjende»(LK06, generell del, s.8). Dette avsnittet understreker at eleven skal møtes der han er for å bygge ny lærdom. Når eleven går fra ungdomsskole til videregående skole, er vanligvis vitnemål og karakterer det den nye læreren har å ta utgangspunkt i. De elevene som er i fokus i denne studien har i tillegg sendt med et meldingsskjema med informasjon som de ønsker at den nye skolen skal vite om. Noen skoler legger også ved sakkyndig vurdering og individuell opplæringsplan med årsrapport for å informere ytterligere om faglig ståsted og tilretteleggingsbehov. Likevel settes det en avsluttende strek når tiden i ungdomsskolen er over og en startstrek ved inngangen til videregående skole. Det er opp til den nye skolen, i samarbeid med eleven å vurdere om eleven skal jobbe etter ordinære opplæringsmål videre (Forskrift til Opplæringsloven, kapittel 6, 2013). Det første møtet læreren får med eleven er altså gjennom papirer og tall. Når eleven så kommer til skolen, skal læreren bygge en relasjon til eleven for å få et godt fundament å bygge opplæringen videre på. Aubert & Bakke (2008) benytter begrepet profesjonell relasjonskompetanse. Dette innebærer at skal bruke sin kunnskap og innsikt i samhandling med eleven, slik at det får fram elevens potensiale og ressurser. Relasjonskompetanse er kontekstavhengig, fordi hver situasjon den benyttes i er unik.

Når man møter et nytt menneske for første gang, spiller førsteinntrykket en viktig rolle. Likevel vet eleven at den nye læreren har fått en del informasjon gjennom papirer, eleven kommer med en forventning. Læreren på sin side møter en elev som har ønsket å formidle noe, og går inn i det første møtet med det som utgangspunkt. Relasjonskompetanse handler om hvordan læreren kommer inn i rommet, hvilke spørsmål hun stiller og hvordan hun ser eleven. I denne sammenhengen er læreren den profesjonelle som skal møte eleven. Hennes evne til å møte eleven med respekt, holdninger, innlevelse og væremåte er essensielle og bygger på hennes faglige og erfaringsbaserte bakgrunn som lærer (Aubert & Bakke, 2008).

Relasjon mellom lærer og elev er fremhevet i forskning som en viktig faktor for å skape gode rammer for både oppmøte på skolen og for læringssituasjonen i klasserommet. Å etablere gode relasjoner til elevene er derfor en viktig del av oppstarten på en ny skole (Overland, 2013). Nordahl (2010) refererer i sin artikkel «Gjør læring synlig» til Hatties forskning på hva som fremmer god læring i skolen. Her refereres at det å ta utgangspunkt i elevens ståsted, å «se gjennom elevens øyne» og at læreren er positiv og støttende i sin relasjon til eleven er vesentlig for å treffe ham på en fruktbar måte i klasserommet (Nordahl, 2010).

Tillit og respekt er kjernebegreper for å skape en god relasjon. Dette er noe som må bygges over tid og noe man som lærer må gjøre seg fortjent til. Spesielt respekt krever gjensidighet, læreren må behandle eleven med respekt for å få respekt tilbake. Andre suksesskriterier for å skape en god relasjon er rettferdighet, fravær av stempling, romslighet og evnen til å vise interesse for eleven (Overland, 2013). Eva Martinsen Dyrnes (2013) har undersøkt hva som kjennetegner en god lærer-elevrelasjon og hvilken betydning den har for elevens motivasjon for å fortsette å komme på skolen. Hun har intervjuet elever som har svart på hva som kjennetegner «Det gode møtet» og hvorfor dette er viktig. Også i hennes studie kom respekt fram som et kjernebegrep, da i betydningen å se eleven og ha en god balanse mellom vennlighet og grensesetting. Begrepene emosjonell og instrumentell støtte kan også benyttes for å beskrive forhold som påvirker lærer-elev-relasjoner. Med emosjonell støtte menes den type støtte som handler om å vise omsorg og respekt, mens instrumentell støtte peker på hjelp og veiledning tilpasset den enkelte elev. Dersom man som lærer lykkes å gi eleven en kombinasjon av disse to, øker sjansene for at man oppretter og opprettholder en god lærer-elev-relasjon (Federici & Skaalvik, 2013).

### 3.3. Kommunikasjon

Kommunikasjon kommer som en naturlig følge av relasjonsbygging. Ordet kommunikasjon kommer av det latinske ordet *Communicare*, som betyr «å gjøre felles» (Haugstvedt & Stordal, 1995). Kommunikasjon handler om samhandling, om å dele kunnskap, informasjon og verdier og det handler om å nå alle nivåer i en organisasjon. For at kommunikasjonen skal være god må den også være dynamisk og toveis (Smith, 2002).

Etter at eleven har fylt 15 år, bestemmer han selv om og hvilken informasjon som skal sendes fra ungdomsskolen til den videregående skolen. Dette er taushetsbelagt informasjon, som krever samtykke for å kunne formidles videre. Foresatte er involvert i prosessen, men det er eleven som skal godkjenne skjemaet før det sendes. Når det gjelder kommunikasjon mellom skole og hjem videre, skal foresatte informeres om det som har betydning for elevens skolegang frem til han fyller 18 år. En toveiskommunikasjon mellom skole og hjem gjør det enklere for foreldre å forstå opplæringstilbudet deres barn får, og gjør dem bedre i stand til å følge opp og hjelpe til i skolearbeidet (Ecclestone, Biesta & Hughes, 2010). Utdanningsdirektoratet sier at samarbeidet mellom skole og hjem er begge parter sitt ansvar, men at skolen har ansvar for å ta initiativ til dette og legge til rette for at det skal fungere (Udir, 2011).

Jeg har tidligere skissert Bronfenbrenners teori om hvordan individet blir påvirket av miljøet rundt seg på ulike nivå (Vedlegg 8). På eksonivå finner vi instanser som danner nettverket av kartlegging og tiltak rundt eleven i skolen. Dette dreier seg om PPT, barnevern, BUP etc. En samhandling og kommunikasjon mellom de ulike instansene rundt eleven er viktig for å få på plass et helhetlig bilde av elevens behov for tilrettelegging, altså et tverrfaglig eller et tverretatlig samarbeid til beste for eleven. Et tverrfaglig samarbeid er samarbeid på tvers av profesjoner som jobber mot en felles målsetting (Glavin & Erdal, 2013)

Marianne Hveding Fjellstad (2012) undersøkte i sin studie bruk av reflekterende team i skolen. Dette var en forsøksordning initiert av *Samhandlingsprosjektet* i forbindelse med prosjektet *Faglig løft for PPT*. Hun fant at lærerne hun intervjuet, opplevde samarbeidet med andre lærere i reflekterende team som fruktbart og nyttig i praksis, mens samarbeidet mellom lærere og PPT var mer utfordrende. Det er viktig at en slik samarbeidsform er fundert på felles forståelse for utfordringen som skal løses, så vel som et felles verdigrunnlag. Et klart mål og tydelig ledelse, klar ansvarsfordeling, samt samarbeidskompetanse anses også som sentralt for å kunne jobbe effektivt og med utbytte. Dette kan være en utfordring å få til når ulike praksisfelt skal jobbe sammen, fordi hvert fagfelt har sin yrkesetikk og sin faglige bakgrunn (Glavin & Erdal, 2013).

### Sammendrag

I dette kapitlet har jeg presentert teori som jeg mener har relevans for studien. Jeg startet med et historisk blikk på norsk skole, deretter sa jeg litt om begrepene likeverdig opplæring, tilpasset opplæring og spesialundervisning. I delkapittel to presenterte jeg teori rundt temaet overganger, før jeg kom inn på de administrative prosessene rundt overføring av elever mellom skoleslagene. Til slutt gikk jeg inn på begrepet kommunikasjon, knyttet opp mot systemet rundt eleven i overgangen mellom ungdomsskolen og videregående skole.

## 4. Presentasjon og tolkning av data

I dette kapittelet vil jeg presentere og tolke de data jeg har fått gjennom intervjuene som er gjennomført. Jeg har valgt å dele kapitlene inn etter de hovedkategoriene og underkategoriene jeg fant gjennom analyse av materialet.

Først vil jeg vise hva jeg fant under kategorien Kommunikasjon. Herunder hører kommunikasjon mellom fylkeskommunen og skolene, mellom ungdomsskolene og de videregående skolene og mellom skolene og elev/foresatte. Etter dette presenterer jeg data fra kategorien overgangen til ny inntaksforskrift, hvor deltakerne har fått uttale seg om hvilke fordeler og ulemper de ser i både gammel og ny ordning rundt overføring av elever mellom skoleslagene.

### 4.1. Kommunikasjon

Når en elev skal overføres fra ungdomsskolen til videregående skole er det viktig at skolene i samarbeid med eleven og foresatte har en felles forståelse for hvilke behov for oppfølging eleven har i skolehverdagen. Alle som skal legge til rette for en god oppstart i den nye skolen må være bevisst dette behovet. For avgiverskolen handler det om å gi god og nyttig informasjon til mottakerskolen, for mottakerskolen handler det om å ta imot og ta i bruk informasjonen til beste for eleven, og for både avgivende og mottagende instans handler det om å involvere elev og foresatte i prosessen. I lys av temaet for denne studien er det også viktig at fylkets opplæringskontor og skolene, og skolene seg imellom og har felles forståelse for hva som er til elevens beste og for hva dette krever av samhandling mellom instansene. For å få denne forståelsen på plass er god kommunikasjon essensielt. Instansene trenger å enes om felles forståelse av begreper, forventninger og prosedyrer. For å få dette til er det nødvendig at de har gode kanaler å formidle ny informasjon og tilbakemeldinger gjennom.

#### 4.1.1. Kommunikasjon mellom fylkets opplæringskontor og skolene

*Innføring av den nye inntaksforskriften – rådgivernes opplevelse av overgangen.*

Inntaksforskriften som ble laget for den fylkeskommunen jeg har gjennomført denne studien i, ble satt i kraft i september 2013. Deltakerne i denne studien hadde noe ulike meninger om hvordan forskriften i sin fylkeskommune fungerer i praksis og prosessen rundt innføringen av den. Å sette seg inn i oppdateringer av lovverk og forskrifter er en viktig del av jobben til en rådgiver i norsk skole. Skolene blir varslet når nye dokumenter kommer, og det forventes at de skal kunne lese og sette seg inn i materialet selv. Dette var også tilfelle da den nye inntaksforskriften trådte i kraft. Det innebar relativt store endringer i inntaksrutinene

på den enkelte skole, og etter hvert som deltakerne i min studie fikk uttale seg, så jeg også at hver skole hadde sin måte å løse oppgaven på.

Alle deltakerne i studien uttrykte at den nye forskriften kom brått på. Spesielt var det vanskelig for ungdomsskolene, som allerede en måned etter innføringen, møtte den første fristen for oppmelding av elever med store tilretteleggingsbehov. Det var mange nye paragrafer å forholde seg til, og de møtte en utfordring i det å skulle tolke paragrafene slik at hver elev ble søkt inn under riktig paragraf.

- ...informasjonen var grei nok. Kursing fantes jo ikke sånn som jeg opplevde det...og det som frustrerte meg mest var at vi måtte tolke paragrafene selv, (US1)

I videregående skole opplevdes også overgangen til ny forskrift som litt kaotisk og uoversiktlig. Det var mye nytt å passe på og mange spørsmål. Deltaker VS1 opplevde at fagenheten for videregående skole var tilgjengelig og svarte på spørsmål, men at det likevel var mye opp til den enkelte rådgiver å tolke forskriften. Deltaker VS2 fortalte at det ble jobbet godt med materialet lokalt på skolen, slik at alle fikk ganske god oversikt over det som var nytt etter hvert.

- Det tror jeg var ganske kaotisk, hvis jeg husker rett (ler)Det var fryktelig mange spørsmål iallfall. (VS1).
- Det vi har gjort på skolen her er det at sjefen vår laget et sammendrag av ting som var kjempeviktig for oss, og så hadde vi et par timer på huset her hvor vi gikk gjennom, hva må vi passe på og henviser til ulike paragrafer. (VS2).

#### *Føringer fra fylkeskommunens fagenhet for videregående opplæring*

Skolene hadde godt innarbeidede rutiner for overføring av elever før den nye inntaksforskriften kom, og en del av disse måtte endres. Tidligere ble alle elever med behov for ekstra tilrettelegging, store eller små, søkt inn 1. februar, og skolene fikk tilgang på lister over de elevene som hadde fått sin søknad godkjent tidlig. De kunne gjennomføre overføringssamtaler som involverte avgiverskole, elev, foresatte og mottakerskole. Med det nye systemet fikk skolene en oppfordring fra FVO som sa at de ikke skal kalle inn elevene til overføringssamtaler før inntakslistene er offentliggjort. I praksis vil det si at elevene ikke kan kalles inn før førsteinntaket offentliggjøres i juli. Jeg vil komme tilbake til overføringssamtalene og hvilken verdi de tillegges av deltakerne senere i kapittelet, men

nevner dem nå fordi de representerer den endringen som tre av deltakerne omtaler som vanskeligst. Det har også kommet tydelig frem at denne oppfordringen har vært vanskelig å følge fordi inntakssamtalene anses som en så viktig informasjonskilde for skolene for å kunne tilrettelegge undervisningen godt fra starten av skoleåret.

- I utgangspunktet sier de på fylket at vi skal ikke ha noen samtaler med videregående (...) nei, men det har vi (US1).
- Og det er en oppfordring også, at vi skal ikke kontakte elevene før de er tatt inn og takket ja til plassen. Så det blir ingen overgangssamtaler (VS1).
- Og vi gjorde det likevel (gjennomførte inntakssamtaler) Og vi fikk veldig sinte mailer fra fylket (VS2).

Disse utsagnene viser at de to instansene, skolene og fylket, ikke har samme forståelse av viktigheten av samtalene. Underveis i prosessen har det vært en del kommunikasjon mellom skolene og fylkeskommunen som har tydeliggjort begge siders syn på saken, både i form av e-post og telefoner og i form av diskusjoner på rådgiversamlinger og felles evaluering av ordningen. Deltaker VS2 uttrykker at de etter hvert har fått gehør for at samtalene har en viktig funksjon.

- Ja og det er forståelse på det nå, men det er to systemer som jobber sammen uten helt å vite eksakt hva den andre hånda holder på med. og da er det litt vanskelig. Ja, men vi håper vi bare kan fortsette med det her, og det har vi skrevet i en evaluering (VS2).

Deltaker VS1 sin skole har valgt å følge fylkeskommunens oppfordring om å ikke kalle inn eleven til samtale før førsteinntaket er klart. De har likevel følt på behovet for å få en muntlig overføring av informasjon om elevene som supplement til de papirene som følger søknadene. Denne skolen har valgt å kalle inn rådgiverne fra de nærskolene til et møte. På dette møtet tar de utgangspunkt i prøveinntaket og drøfter de elevene som står på denne listen uten at elevene er til stede. Denne skolen gjennomfører inntakssamtaler kun med elever som kommer inn med fortrinnsrett.

- Vi gjennomfører jo noen møter på den skolen her med rådgiverne i nærskolene, hvor vi da bruker prøveinntaket og får litt informasjonsutveksling. Eleven er jo ikke inn i bildet, for han vet jo egentlig ikke at han har kommet inn på den skolen her eller noe sånt (VS1).

Skolen til VS1 har laget et system ut fra de føringer den har fått, som fungerer relativt bra. Likevel opplever også denne rådgiveren at FVO ikke helt har forstått hvor tidkrevende det er å ta igjen den nødvendige saksgangen for hver enkelt elev og få på plass gode tilbud etter skolestart.

- Vi merker jo at det er en avstand mellom oss og fagenhet for videregående. Fagenhet for videregående tror at vi er ferdig med de med fortrinn i mai. Vi er ikke ferdig med vedtak og alt mulig med dem vi, før ut i oktober, sant (VS1).

Også Deltaker VS2 fremhever at arbeidet med overføring av elever er mer tidkrevende enn FVO forventer.

- Det er da vi blir litt fortvila, fordi at de sitter nedi der og ikke skjønner det at det er en kjempestor jobb! (VS2).

#### *Skjema og paragrafer – usikkerhet og tolking*

Med den nye inntaksforskriften kom, et sett med paragrafer som elever med tilretteleggingsbehov skulle søkes inn under. Det har vært mye opp til rådgiverne å tolke innholdet i disse paragrafene. Deltakerne fremhever at dette har ført til mye usikkerhet rundt om elevene er søkt inn på riktig paragraf. Tidligere ble alle elever med små eller store behov for tilrettelegging søkt inn 1.februar, og det var opp til fylkets opplæringskontor å vurdere om elevene skulle ha spesialundervisning eller ikke. Nå er mye av dette arbeidet lagt over på ungdomsskolene.

- Men det er tvilstilfeller, for man får jo ikke noe ordentlig svar på hvem som hører inn under de forskjellige paragrafene(..). Jeg sitter igjen med den der følelsen at jeg er ikke så sikker på at jeg har søkt inn de riktige eleven etter riktig paragraf og til riktig tid. Den følelsen har jeg ikke sattet med før (US1).

Ut fra dette utsagnet tolker jeg at noen av elevene som blir søkt inn med meldeskjema har så store behov for tilrettelegging at de burde vært søkt inn på andre paragrafer. Dette skjer fordi ungdomsskolene ikke har god nok kunnskap om hva som ligger i de ulike paragrafene, eller fordi det i denne prosessen er lagt opp til mye skjønnsmessig vurdering av enkeltsaker. Da jeg stilte spørsmål til rådgiverne fra videregående skole om de fikk inn elever med meldeskjema, som burde vært søkt inn under andre paragrafer, fikk jeg disse svarene:

- Hvis vi sier at det kommer 50 meldingselever på den ene studieretningen, så kanskje skulle sju eller åtte av dem vært søkt inn på noe annet enn melding. (...)Eleven ville blitt oppdaget mye tidligere for oss, sant. Det hadde gjort stor forskjell og, for at når vi ser på inntakslistene, så ser vi veldig etter de som kommer inn på, står noen andre koder. Dem er de første jeg leser. Meldingselevne er andreprioritet for meg. For de er jo tenkt skal klare ordinært (VS1).
- Ja, individuell behandling og det med uten vurdering ja, og det er fortrinnsrett særskilt utdanningsprogram, det er det nesten ingen som blir på, fortrinn med utvida tid, det kan godt brukes mer, og det er fordi da gir dere et signal i forhold til det at her er det en elev som faktisk klarer et fagbrev, eller klarer nasjonal læreplan, men må bruke litt lenger tid (VS2).

Disse to utsagnene sier noe om viktigheten av å gjøre et grundig arbeid i ungdomsskolen i vurdering av hvor de ulike elevene hører hjemme i systemet. Hvordan de søkes inn får konsekvenser for opplæringstilbudet i oppstarten på videregående skole. Det sier også noe om at ungdomsskolene ikke har nok kunnskap om hvilke muligheter som ligger i de ulike paragrafene, og bekrefter at den usikkerheten ungdomsskolene føler på med tanke på hvilke elever som hører inn under hvilken paragraf, er reell og får konsekvenser for elevene. Det at de videregående skolene viser at de er oppmerksom på at noen er søkt inn feil, sier noe om at elevene likevel vil bli fanget opp, men at det vil ta lenger tid før de får det opplæringstilbudet som er mest hensiktsmessig for dem.

#### 4.1.2. Kommunikasjon mellom ungdomsskolen og videregående skole

##### *Meldingsskjemaet*

Når eleven overføres til videregående skole, overføres han også til ny skoleeier, fra kommune til fylkeskommune. Dette betyr at informasjon om eleven ikke kan formidles uten at eleven samtykker. Er eleven over femten år, bestemmer han dette selv (Udir, 2014). Slik systemet er ment å virke i dag, er et standardisert meldeskjema det viktigste kommunikasjonsmiddelet ungdomsskolene har for å formidle elevens behov for tilrettelegging videre til videregående skole når han søker på ordinært opptak. Dette skjemaet brukes for å videreføre informasjon som eleven i samarbeid med foresatte og skole ønsker at mottakerskolen skal vite om, og kan således inneholde veldig mye forskjellig informasjon. Dersom eleven ønsker at meldeskjema skal legges ved søknaden til videregående skole, må han selv krysse av for dette i den elektroniske søknaden.

Da jeg spurte rådgiverne i ungdomsskolen om de opplevde at elever ikke ønsket å informere om tilrettelegging og spesialundervisning de hadde fått i ungdomsskolen, svarte



begge at det hørte til sjeldenhetene. Innholdet i meldeingsskjemaet skal godkjennes av eleven med underskrift før det sendes. Det er rådgiver på avgiverskolen som er ansvarlig for at det skrives, men noen rådgivere velger å delegere selve skrivingen til kontaktlærerne. Det viktigste er at den som skriver meldingen kjenner eleven godt, og at eleven er med på denne prosessen. På spørsmål om hva som vektlegges av innhold når skjemaene skrives, fremhevet begge rådgiverne i ungdomsskolen at de nest etter å beskrive elevens behov, legger vekt på å få frem elevens styrker.

- Fordi at man skisserer bestandig problemene og..ee...jeg synes det var så viktig å få med den gutsen som hun hadde på andre ting og sånne ting (US1).
- Hvis det er faglige vansker så er det en kort beskrivelse av..av tiltak og problematikk. For meg personlig så er det viktig å lage et positivt bilde av eleven, altså det er .. jeg tenker at det her er et dokument som følger eleven. Som eleven har rett på..eleven har rett på innsyn i sine papirer og det er viktig at man omtaler eleven med respekt og at det er en positiv vinkling da på det som kan være vanskelig (US2).

For videregående skole er meldeskjemaet deres første møte med eleven. Om ikke overføringssamtale skal gjennomføres før skolestart, er det også et viktig dokument som skal gi dem retningslinjer for hvordan de skal møte eleven første skoledag. Rådgiverne fra videregående skole hevder at grunnskolen stort sett er gode på å få frem elevens behov, og synes det er en styrke at avgiverskolen legger vekt på elevens ressurser i tillegg til at de beskriver tiltak som har vært effektive. De fremhever også viktigheten av å legge ved Individuell opplæringsplan (IOP) med årsrapport slik at det blir lettere å møte eleven på det nivået han er i de aktuelle fagene.

- Noen skoler er veldig gode på meldingsskjema, for de skriver og hva de har lyktes med av tilretteleggingstiltak. Og det er jo kjempeviktig for oss da, hva er det som har vært god tilrettelegging her (VS1).
- Ja, fordi at den IOPen , hvis de har med seg det, eller man har en årsrapport eller noe. Det er kjempebra at det sendes med fra dere.. Fordi at da ser faglærer at hvis det kommer dit at han ikke kan følge nasjonal læreplan, så ser han, ja hva jobbet de med, hva er det jeg kan begynne å gjøre (VS2).

Deltaker VS2 fremhevet også viktigheten av å være presis i formuleringen av meldingsskjemaet. Hun hevdet at hun hadde merket et generasjonsskifte i måten å formulere seg på.

- Ee...ja har eleven dysleksi, eller er det...så står det lese- og skrivevansker, så er det noen av de unge som er flinkere til å utdype og skrive det da at det er lesinga som er verst, eller det er oppfattelsen, eller det er ordforrådet, eller at han leser sakte eller.. d (VS2).

### *Overgangssamtalen*

Frem til den nye forskriften trådte i kraft i september 2013, var overgangssamtalen, ifølge mine forskningsdeltakere, det viktigste forumet for formidling av informasjon mellom ungdomsskolen og videregående skole. I denne samtalen deltok både elev, foresatte, en representant fra avgiverskolen og en representant fra mottakerskolen. I noen tilfeller var også PPT invitert inn i samtalen. Overgangssamtalen eksisterer fremdeles, og gjennomføres i de fleste videregående skoler for de av elevene som søkes inn med fortrinnsrett. For elever som ikke har fortrinnsrett har FVO oppfordret til å vente med disse samtalen til førsteinntaket er offentliggjort og eleven har takket ja til skoleplassen.

Da jeg spurte rådgiverne på de to videregående skolene om de har annen kommunikasjon med avgiverskolen ut over meldingsskjemaet før skolestart, fikk jeg to veldig forskjellige svar. Den ene skolen hadde valgt å opprettholde overføringssamtalene i den opprinnelige formen, til tross for FVOs oppfordring, og kalte inn alle elever med meldingsskjema til samtaler på våren. De baserte innkallingene på prøveopptaket, og videresendte informasjonen til ny skole dersom eleven takket ja til skoleplass et annet sted enn hos dem.

- Det har også vært noen signaler på at vi måtte være veldig forsiktig med at..vi skal egentlig ikke ha dem inn heller. Det er ingen som skal vite noe om at de står på en liste, vi har jo også tidligere fått beskjed om at eleven står på en liste, men andre inntak var ikke kjørt, ergo kunne vi ikke si at eleven hadde fått plass, kke sant, men vi måtte gjennomføre dette, men vi har da gått noen runder med fylket, og vi mener at de skjønner at vi må ha det sånn som vi hadde det før. (VS2).

Den andre skolen hadde innført et nytt system hvor rådgiverne fra nærskolen ble innkalt til overføringsmøte uten eleven. Denne skolen valgte å forholde seg til føringene fra

FVO om å ikke røpe at eleven hadde kommet inn på en liste hos dem etter prøveinntaket. Med dette som utgangspunkt, ble det umulig for dem å gjennomføre overføringssamtaler med elever innsøkt med meldeskjema på ordinært opptak. Selv om den nye formen for overføringsmøte uten eleven var et nyttig forum, understreket deltaker VS1 at de bare fikk denne informasjonsbiten fra nærskolene, og at dette ikke omfattet alle elevene som ble søkt inn fra andre skoler lenger unna.

- På det fellesmøtet er jo rådgiver da på den skolen som går litt sånn rundt ned her. det var en litt sånn ekstra ting for å få oss litt ekstra info da. så er det noen som fungerer tilfredsstillende. Men vi snakker bare med nærskolene, så det er mange avgiverskoler vi ikke snakker med (VS1).
- Og så kommer andreinntaket da i august, og da begynner det jo da først egentlig at lærerne og avdelingslederne er på plass, og kan faktisk.. Det er ingen som får her, en samtale som meldingselev (VS1).

Begge skolene poengterte viktigheten av å få denne muntlige informasjonsutvekslingen, fordi man her hadde mulighet til å få fyldigere informasjon enn det man får gjennom meldingsskjemaet.

Rådgiverne på ungdomsskolen fremhevet også at de savnet overføringssamtalene og den muligheten det gav for eleven å møte den nye skolen, og den muligheten det ga for avgiverskolen å formidle informasjon muntlig. Dette var med på å skape en ekstra trygghet hos eleven, og gjorde overgangen enklere og mer smidig.

- ..og det som har forsvunnet ut er jo disse overgangssamtalene som har vært fryktelig viktig for mange...nei eee.. men jeg har jo hatt overgangssamtaler hvor det er sagt at vi tar den samtalen likevel «og hvis ikke de kommer inn her hos oss så formidler vi det videre» (US1).
- Ja alle elevene ble innkalt til videregående skole i en sånn overføringssamtale. Den har vært..den var veldig bra altså (US2).

#### 4.1.3. Kommunikasjon mellom skole og elev/hjem

##### *Eleven*

Som nevnt tidligere er det eleven selv som skal godkjenne at meldingsskjemaet skal sendes og også være med å bestemme hva som skal stå i det, så lenge han har fylt femten år. Empirien har også vist at det er få elever som ikke ønsker å formidle denne informasjonen til den nye skolen. Jeg har også sagt noe om at elevene som tidligere fikk overføringssamtaler

med videregående skole før skolestart, så ut til å ha godt utbytte av dette. Det å la eleven delta i overføringsprosessen, og ha en dialog på hvordan den nye skolehverdagen vil komme til å bli og hvordan eleven selv ønsker å ha det, er ifølge deltaker VS2 en god start på samarbeidet, og en av hovedgrunnene til at de har valgt å fortsette med samtale.

- For da spør jo jeg da, på den inntakssamtalen. Hvordan vil du ha det? Nå har du hatt det sånn, hvordan vil du ha det her? Vil du fortsette med å ha det sånn, eller skal vi gjøre noe annet? ..altså, at de får lov til å være med på å si noe om dette selv. (VS2).

Begge deltakerne snakket også om at eleven får mer ansvar når han kommer over i videregående skole. Dette er en læringsprosess for eleven og omfatter både ansvar for oppmøte og for å be om ekstra hjelp hvis han sliter i fag. Deltaker VS2 snakket en del om at overgangen fra ungdomsskolen med tette rammer og over til videregående skole med friere rammer og mer rom for flyt, var en læringsprosess for eleven. Denne prosessen starter med inntakssamtalen, hvor eleven selv får være med på å bestemme hvilket opplegg han skal følge. Deltaker VS1 fortalte at hos dem starter denne prosessen når det gjennomføres elevsamtaler mellom elev og kontaktlærer i løpet av de første ukene etter oppstart.

Det kom frem at det er stor forskjell på hva ungdomsskolen og videregående skole kaller spesialundervisning. Eleven kan ha hatt enkeltvedtak og IOP i enkeltfag i ungdomsskolen, men likevel ha vurdering i faget. I videregående skole møter eleven et system som sier at dersom eleven skal ha enkeltvedtak og spesialundervisning i fag, og dermed jobbe etter andre læreplanmål, kan han heller ikke oppnå kompetanse som gir fag- eller svennebrev. Dette gjør at de fleste av elevene velger å prøve å jobbe for bestått i fagene og altså følge ordinær opplæring. Begge de to videregående skolene har intensivkurs i emner innen flere fag, som elevene kan be om å få delta på om de ønsker. Disse tilbudene er en del av det ordinære opplæringstilbudet, og kan benyttes av alle som ønsker det i perioder.

- Kanskje vi tenker litt annerledes enn ungdomsskolen da, at det er lettere at det blir flere IOPer der enn det blir hos oss. Fordi at det blir laget IOP selv om det skal gi en karakter, men det beskrives at du skal jobbe i det lavere målnivået. Vi lager ikke IOP på det. De skjønner konsekvensen av det. (VS1).
- Du må ha...enten følger du nasjonal læreplan, eller så gjør du det ikke. Og hvis du ikke gjør det, hvis du skal ha egne mål, så går du for en annen kompetanse enn fag-/svennebrev (VS2).

I ungdomsskolen har eleven vært vant til at denne formen for tilpasning har kommet som en følge av retten til spesialundervisning. I praksis er tilbudet han får på videregående skole ganske likt det han har hatt på ungdomsskolen. Den store forskjellen er at han nå selv må uttrykke ønske om å delta på intensivkursene for å jobbe seg fram til en ståkarakter i faget, og at det er et tilbud som ligger der for alle elever som sliter i enkeltfag i perioder. Om eleven ønsker et enda mer tilpasset tilbud, vil det medføre at han skal jobbe etter andre mål enn de som står i den nasjonale læreplanen. Dette vil få konsekvenser for hvilken kompetanse han sitter igjen med til slutt. Det blir opp til eleven å vurdere konsekvensene og til slutt bestemme sin egen målsetting for utdanningen. De fleste elevene velger, etter å ha fått denne informasjonen, å prøve å gå for ståkarakterer også i de fagene de synes er vanskelige.

#### *Foresatte*

Alle deltakerne snakket om at foreldrene måtte trygges med tanke på om ungdommene deres får den hjelpen de trenger når de går over i den videregående skolen. Deltakerne opplever at foreldrene er bekymret for hvordan det skal gå i denne overgangen fra det trygge og kjente i grunnskolen, og over i en skole som krever at ungdommen selv tar ansvar i større grad. Elevene har i ungdomsskolen hatt vedtak om hvilke fag de har rett på spesialundervisning i, og hvor mange timer i uka de har krav på ekstra støtte fra pedagog. Denne retten faller bort når eleven går ut av grunnskolen, og tas opp til ny vurdering når eleven starter i videregående skole (forskrift til opplæringslova, 2013). Denne overgangen fra å ha rett på spesialundervisning til at det skal tas opp til vurdering på nytt, er noe foresatte uttrykker bekymring for.

- mm....en ting er jo å trygge elevene, men en annen ting er jo at det er viktig å også trygge foreldrene (US1)
- så vi må trygge noen foreldre på at det er en meldingslev og at det er videregående skole som tar vare på dem, men at vi sender videre de papirene og de opplysningene som skolen skal være kjent med da.(US2)
- jeg tror nok kanskje at for foreldrene sin del, så oppleves det – ja men, skal de ikke ha IOP da? Vi har jo hatt assistent vi på ungdomsskolen, sant..og akkurat den biten er det kanskje foreldrene som plukker opp mest, og kanskje mindre ungene. For de ar ofte opptatt av at det er...for spesialundervisning utløser jo en rett til dem (VS1).

For de fleste av disse elevene blir det aldri aktuelt å søke om spesialundervisning i videregående skole, nettopp fordi det får så store konsekvenser for sluttkompetansen til eleven. For de av elevene som viser seg å ha behov for spesialundervisning også videre, skal det følges en prosedyre som innebærer kartlegging, utprøving av tiltak og oppmelding til fylkeskommunens PPT (Opplæringslova, 2013). Dette er en tidkrevende prosess å administrere. Deltakerne forteller at spesialundervisningen kommer i gang ganske fort etter at de har identifisert behovet, men at det tar lang tid å gå veien fra identifisering av behovet til vedtaket faktisk er på plass. For foresatte kan det virke litt frustrerende å skulle utsette ungdommen sin for den prosessen han allerede har gått gjennom på ungdomsskolen.

- Eleven blir jo ivaretatt i det her, men hvem er det som forutser at det tar fire måneder å få en sakkyndig vurdering da? (VS1)
- Spesialundervisninga, den kan komme i gang ganske fort. Altså, han kommer som meldingselev, og jeg ser det veldig fort, vi har da hatt en samtale..men så er det da at vi må ha møte med PPT, jeg må tilmelde dem på et skjema, , og de kaller inn foresatte og elev, og så skrive et sakkyndig vurdering, sende det elektronisk til rektor, hun skal si OK, jeg får det tilbake, da først åpnes IOPen (VS2).

#### 4.2. Overgangen til ny inntaksforskrift

Da den nye inntaksforskriften kom i 2013, skapte den mye diskusjon mellom FVO og rådgiverne i fylkeskommune og kommune. Det var, som beskrevet tidligere, mye nytt og mange var usikre på hvordan de ulike paragrafene skulle tolkes og den ble iverksatt tett innpå den første fristen for oppmelding.

Jeg sa en del om overgangen til ny inntaksforskrift innledningsvis i kapittel 5.1. Fokus var da på kommunikasjon av nytt lovverk og samarbeid mellom FVO og skolene. I dette delkapittelet vil jeg se denne overgangen i lys av deltakernes tanker rundt hva i de to ordningene som fungerte og hva som ikke fungerte. Jeg har også i dette kapittelet tatt utgangspunkt i underkategoriene jeg har kommet fram til i denne kategorien. Jeg vil først presentere deltakernes tanker rundt den gamle overføringsordningen, deretter hva de sier om arbeidet med overføring av elever etter den nye inntaksforskriften.

##### 4.2.1. Fordeler og ulemper med den gamle overføringsordningen

Etter det gamle systemet ble alle elever med spesialundervisning i ungdomsskolen søkt inn 1.februar med mål om å videreføre retten til spesialundervisning inn i videregående skole, og det var opp til FVO å vurdere om søknaden skulle godkjennes. Mange elever ble da forsøkt

søkt inn 1.februar for sikkerhets skyld. Dette medførte at mange av disse søknadene ble avvist, og elevens søknad ble omgjort til ordinær søknad 1.mars. Ungdomsskolene følte da at de hadde gjort det som sto i sin makt for å gi eleven best mulig forutsetninger for å fullføre utdanningen de søkte på.

- Ja..ee..for tidligere var det jo sånn at alle de her, nesten alle iallfall, de søkte vi jo inn første februar, og så ble det sortert ut, på en måte av fylket (US1).
- De kom jo da inn med en søknad om spesialundervisning og halvparten av de søknadene ble iallfall avslått. Det var en helt annen type praksis enn vi har i dag (VS1).

I følge deltakerne fra ungdomsskolen, var den gamle ordningen enklere å forholde seg til, fordi det kun var to typer søknader. Enten søkte du om å få videreføre retten til spesialundervisning, eller så søkte du på ordinært opptak. På den annen side førte dette til at det ble sendt mange søknader om videreføring av retten til spesialundervisning for sikkerhets skyld, som i neste runde ble avvist hos FVO.

Overføringssamtalen er noe alle deltakerne mener var verdifull for å få fyldigere informasjon om eleven og for å få frem elevens stemme i prosessen på en god måte. Jeg spurte deltaker VS2, som fremdeles gjennomfører samtalene, om elevene hadde gitt tilbakemeldinger på dem og funksjonen de har. Hun svarte at elevene føler de blir godt ivaretatt, sett og hørt. Dette gir en god start på et nytt samarbeid og en overgang til videregående skole som føles trygg.

- Så det er det som er på en måte greia deres, at de blir sett (VS2).

Deltaker VS2 fremholdt også det faktum at inntakslistene kom tidligere, slik at de fikk god tid på våren til å gjennomføre gode samtaler som de hadde hatt tid til å forberede seg godt på som positivt. Jeg har tidligere referert til ungdomsskolene, som også fortalte at de merket at overføringssamtalene virket positivt med tanke på å trygge elevene i overgangen, og gi motivasjon for å starte på ny skole. Det at disse samtalene nå i stor grad er borte, ble formidlet som et savn fra ungdomsskolenes side.

#### 4.2.2. Fordeler og ulemper med den nye inntaksforskriften

For ungdomsskolene førte den nye inntaksforskriften til et helt nytt system å organisere elevene etter. Deltaker US1 uttrykte at hun fikk forhåpninger om et mer fleksibelt

system da høringen for forskriften kom, men at den nye praksisen ikke svarte til de forventningene hun hadde fått.

- Når jeg leste høringen, så tenkte jeg jippi! Her er det noe for alle de her elevene våre, gråsoneelevne, men det ble ikke som jeg trodde, dem sender vi bare med et...hvis de vil det selv da..et meldingsskjema. (US1).

Det er mange typer elever som velger å sende med meldingsskjema av forskjellige årsaker, og hvilken informasjon som blir gitt varierer veldig. En del av elevene som søkes inn på ordinært opptak med meldingsskjema, burde vært søkt inn under en av de andre paragrafene.

- Kanskje burde det ikke vært en meldingselev, kanskje burde inntaket vært ivaretatt på en annen måte. Det ser vi en del av (VS1).

Rådgiverne i videregående skole la vekt på at informasjonsflyten om enkelteleven var bedre etter det gamle systemet, og da spesielt gjennom overføringsmøtene. Den ene skolen har, som vist tidligere også valgt å trosse oppfordringen fra FVO om ikke å kalle inn elevene før inntaket er offentliggjort, og har således opprettholdt denne informasjonsflyten. Skolen til deltaker VS1, har laget seg et nytt system med overføringsmøter med rådgiverne fra nærskolene uten elevene. Ulempen med denne ordningen, er at de ikke får samme informasjonsoverføring for elever som kommer fra andre skoler enn nærskolene. Begge skolene uttrykte at de opplever den muntlige overføringen av informasjon som viktig. Likevel ser også alle de fire deltakerne positivt på meldingsskjemaet som kommunikasjonsmiddel. Dette er et enkelt skjema som gir skolene basisinformasjon de kan spinne videre på, skjemaet brukes og leses, og informasjonen kommer fram.

- Ja vet du, jeg synes ungdomsskolen er flink til å si fra om...de meldingene er egentlig veldig reelle altså, (VS2).

Tidsbruk er et tema som spesielt de videregående skolene trekker fram som en utfordring, fordi veldig mange sender med meldingsskjema med søknaden sin. Begge deltakerne fra videregående forteller at de bruker mye tid på å sortere og lese all dokumentasjon. De uttrykker også at det har blitt mye mer papirarbeid etter at den nye



forskriften trådte i kraft. Spesielt saksgangen de må igjennom for at elever skal få vedtak om spesialundervisning.

- Og jeg tenker og litt det vi gjør nå, det er en vanvittig til saksbehandling da. Jeg synes det, og er dette det beste for eleven? Vi gjør fryktelig mye, men akkurat den her saksgangen, det kan bli et gnagsår da (VS1).
- Det er mer papir. Mye mer papir, for vi må forholde oss til en del ting, og som det skal meldes, for og så det er mer dokumentering etter den nye inntaksforskriften, er det (VS2).

Deltakerne så altså både fordeler og ulemper med overføring av elever etter den nye inntaksforskriften også. Den ene fordelen som ble trukket fram var at meldingsskjemaet har kommet som et enkelt informasjonsskriv som er anvendelig for både elever som har hatt spesialundervisning i ungdomsskolen, og for alle andre elever som har noe de vil informere om. En annen fordel som ble nevnt var at det ikke lenger ble søkt på spesialpedagogisk grunnlag for sikkerhets skyld, og at det er definert tydeligere gjennom paragrafene hva utfordringen til den enkelte elev er. Det siste ser de også på som en ulempe, fordi en del elever blir søkt inn under feil paragrafer. Overføringssamtalene er uttrykt som noe de savner i det nye systemet, i tillegg nevnes det at det nye systemet er mer tidkrevende med tanke på papirarbeid og saksbehandling. Jeg lar deltaker VS1 få siste ordet i dette kapitlet:

- Avdelingslederne sier at de likte noe i det gamle systemet, og så liker de noe i det nye, men vi har gått fra en grøft til en annen grøft, sier de. De burde ha nærmet seg noe her (former hendene til to grøfter og fører dem sammen) (VS1).

## 5. Drøfting av funn

I dette kapitlet vil jeg drøfte de funn jeg har gjort opp mot teori jeg finner relevant og forskningsspørsmålene. I første del av kapitlet drøfter jeg ulike utfordringer som deltakerne trakk frem i forbindelse med innføring av ny inntaksforskrift. Deretter tar jeg opp ulike supplerende tiltak de videregående skolene har funnet nødvendig å foreta for å få tilstrekkelig informasjon om enkelteleven før oppstart i ny skole. Jeg diskuterer så meldingsskjemaet som redskap i overføring av elever og til slutt i kapitlet oppsummerer jeg funn og konkluderer med utgangspunkt i forskningsspørsmål og problemstilling.

## 5.1. Innføring av den nye inntaksforskriften

### *Kommunikasjon*

Da den nye inntaksforskriften kom i 2013, kom den brått og med mye nytt å forholde seg til. De fire rådgiverne som har vært med i denne studien uttrykte at det var mye frustrasjon i fagmiljøet da forskriften ble innført. Det var mange nye paragrafer å forholde seg til og de uttrykte at det var uklart, og mye opp til dem å tolke hvilke elever som skulle søkes inn under de ulike paragrafene. Kommunikasjonen mellom fylket og skolene bestod i, foruten skriftlig informasjon fra fylket til skolene, noen få rådgiversamlinger hvor det var rom for å drøfte forskriften mellom etatene. Kommunikasjonen på samlingene var anspent. Deltakerne i studien mente dette delvis skyldtes at rådgiverne følte de fikk for lite konkret informasjon fra FVO om hvordan de skulle tolke forskriften, og fordi mange av rådgiverne var uenige i de føringene fylkeskommunen kom med. Denne problematikken er kjent fra tidligere forskning, hvor samhandling og samarbeid på tvers av faggrupper eller profesjoner skal foregå. Samarbeid mellom ulike profesjoner kan gi utfordringer fordi hver profesjon har sitt verdigrunnlag og sin faglige bakgrunn (Glavin & Erdal, 2013; Fjellstad, 2012). Selv om både FVO og rådgiverne har som mål å få overgangen til å gå så smidig som mulig for eleven, har de forskjellig perspektiv på prosessen. FVO står for den administrative, byråkratiske delen og rådgiverne skal benytte de føringene som kommer derfra i praksis sammen med elever og foresatte.

### *Det feilbarlige og det ufeilbarlige*

Deltakerne fra ungdomsskolen sitter nå, etter at de har kjørt to runder med overføring av elever etter ny inntaksforskrift, igjen med en følelse av å kanskje ha søkt elever inn etter feil paragrafer. Den lokale inntaksforskriften med henvisning til paragrafer i forskrift til opplæringsloven, sammen med de ulike skjemaene (j.fr. kap. 3.8.), skal være rådgivernes arbeidsredskap for å søke elever inn på videregående skole på riktig måte. Hvis vi ser på dette ut fra gresk kunnskapstradisjon, kan dette representere en del av rådgivernes techne, altså redskap for å skape et produkt, i denne sammenhengen; Fastlagte prosedyrer og skjema for å søke eleven inn slik at han får den riktige hjelpen i ny skole. Om de skal kunne bruke disse redskapene godt, må de først skoles i hvordan de virker (Groven, 2007). Det er blant annet på dette punktet svakheten i systemet ligger, ifølge forskningsdeltakerne. I tillegg til å kunne bruke redskapene de har til rådighet, altså techne, må rådgiverne bruke skjønn og veie elevenes egenskaper opp mot det som står i paragrafene. Det Aristoteliske begrepet for denne kunnskapsformen er phronesis, som representerer klokskap i handling, basert på de etiske,

politiske og moralske verdier man har. I denne sammenhengen handler det om at det arbeidet rådgiveren skal gjøre når eleven skal søkes inn i videregående skole på riktig måte, krever god innsikt i elevens ståsted både med tanke på hvor han ligger faglig og hvilke evner han har til å lære og til å tilpasse seg det nye miljøet han skal inn i, og at denne innsikten benyttes til beste for eleven (Groven, 2007).

Alle prosesser som innebærer å bruke skjønn kan være en kilde til feil avgjørelser (Grimen, 2000). I innsøkningsprosessen må rådgiverne bruke skjønn både for å finne ut hvilken paragraf og skjema som skal benyttes for eleven og med tanke på hvilken informasjon som skal vektlegges i skjemaet. Selv om de ulike skjemaene har rubrikker som sier noe om hva det skal informeres om, er det ikke alltid like enkelt å definere hva som vil være viktig for mottakerskolen å vite. Spesielt gjelder dette om rådgiveren ikke kan definere eleven under en av paragrafene, og meldingsskjemaet skal brukes, fordi meldingsskjemaet har en enklere og mer åpen utforming enn de øvrige. Rådgiverne i den videregående skolen bekrefter at det i begge periodene den nye inntaksforskriften har virket, har vært flere tilfeller hvor elever har blitt søkt inn etter feil paragraf, eller også ingen paragraf der de burde vært søkt inn under en av paragrafene. Konsekvensene av dette er at den videregående skolen sitter igjen med mye saksbehandling som kunne vært utført på et tidligere tidspunkt i overføringsprosessen, og gitt elevene det gjelder de tilpasninger de har krav på fra starten av skoleåret.

### *Spesialundervisning og tilpasset opplæring*

Grensene for spesialundervisning har også blitt strammere, og mye mer av det som tidligere ble definert som spesialundervisning, defineres nå som tilpasset opplæring. I følge opplæringslovens §5-1, skal spesialundervisning gis dersom eleven ikke har, eller ikke kan få, tilfredsstillende utbytte av den ordinære opplæringen. Forskningsdataene i denne studien viser også at begrepene spesialundervisning og tilpasset opplæring benyttes mindre rigid i ungdomsskolen enn i videregående skole, slik at mye av det som i ungdomsskolen defineres som spesialundervisning, er tilpasset opplæring i videregående skole. I denne sammenhengen vil det si at eleven i ungdomsskolen synes å få vedtak om spesialundervisning, selv om han har en målsetting om å oppnå karakter i faget, mens videregående skole definerer det som tilpasset opplæring dersom eleven får ekstra hjelp for å nå ordinære kompetansemål, og dermed oppnå en karakter i faget.

Begge skoleslagene følger §5 i opplæringsloven når det gjelder vurdering av hvilket tilbud eleven skal ha, og vurdering av hvorvidt han har tilfredsstillende utbytte av det ordinære opplæringstilbudet (Udir, 2009). Det synes likevel som om ungdomsskolen har en

videre forstand av den formalavgrensningen, eller den formelle avgrensningen av begrepet spesialpedagogikk, som ligger i utdanningslovens §5 enn det videregående skole har, selv om elevene i praksis får ganske like tilbud om tilpasning i de to skoleslagene (Markussen et:al., 2007.). En tanke i denne sammenhengen kan være at definisjonen av hva som kommer inn under det ordinære opplæringstilbudet defineres ulikt, men dette kan også handle om hvordan skolene vurderer hva som legges til grunn for et tilfredsstillende utbytte av opplæringen, og i hvilken grad eleven kan ha mulighet for å nå et tilfredsstillende utbytte av opplæringen innenfor det ordinære tilbudet.

Det kan være flere årsaker til at skoleslagene definerer hva som kommer under det ordinære tilbudet og hva som er spesialundervisning ulikt. Deltakerne i studien mente at blant annet forskjeller i klassestørrelse kan virke inn på hvorvidt eleven har behov for spesialundervisning for å få et tilfredsstillende utbytte av den ordinære opplæringen i de to skoleslagene. I videregående skole, spesielt på yrkesfaglig studieretning, har hver klasse færre elever enn det som er tilfelle i ungdomsskolen. Dette gjør at læreren kan være tettere på eleven, og lettere kan følge opp eleven i timene enn i ungdomsskolen. I tillegg til dette kan elevene støtte seg til intensivkursene de blir tilbudt i videregående skole, og dermed få litt ekstra hjelp for å holde fast på en ståkarakter i de fagene som er vanskelig. En annen forskjell, på organisatorisk nivå, kan være at man i ungdomsskolen øremerker de ressursene som blir brukt på gruppeundervisning opp mot de elevene som har rett på spesialundervisning, mens man i videregående skole, ifølge forskningsdeltakerne, legger disse ressursene i intensivkursene som et tilbud til alle elever. Opplæringslovens §5 sier ingenting om hva spesialundervisningen konkret skal inneholde og hvilke metoder som skal benyttes, ut over at den skal ha et slikt innhold at det totale tilbudet blir forsvarlig (Opplæringsloven §5-1). Hva som er et forsvarlig tilbud er opp til PPT å gi retningslinjer for i sakkyndig vurdering. De skal legge det ordinære opplæringstilbudet til grunn når de gjør sin vurdering (Opplæringsloven, § 5-2). Om skoleslagene har ulikheter i hva som inngår i det ordinære opplæringstilbudet, vil dette også få følger for hvorvidt eleven vurderes av PPT å ha utbytte av det.

Det vil altså være vanskelig for rådgiverne å vurdere hvilke behov for tilrettelegging som dekkes innenfor det ordinære tilbudet, og om enkeltelevens behov for tilrettelegging faller innenfor dette. Det ser også ut til at det at skoleslagene har ulik oppfatning av hva som defineres inn under spesialundervisning, og heller ikke i stor nok grad er bevisst denne forskjellen, vanskeliggjør vurderingen av hvilken paragraf eleven skal søkes inn under. God kommunikasjon bør bygge på felles begrepsforståelse, eller i det minste, forståelse av ulikheter i begrepsforståelse mellom skoleslagene (Smith, 2002). Det at denne felles

forståelsen ser ut til å være mangelfull, kompliserer arbeidet med å få til en god overgang for eleven. Dette både i form av at det for eleven og foresatte virker forvirrende, og fordi det blir vanskeligere for rådgiveren i avgiverskolen å bestemme hvilken paragraf som er riktig å bruke når eleven skal søkes over. Felles begrepsforståelse er en av grunnsteinene i god kommunikasjon, og kan hende er det her mye av grunnlaget for feil i innsøking til videregående skole ligger. Klare definisjoner av hva skoleslagene legger i begrepene spesialundervisning og tilpasset opplæring, og hva det innebærer for en elev å jobbe etter utviklet IOP i videregående skole, kan kanskje gjøre jobben med å definere hva slags kompetanse det kan forventes at eleven skal kunne oppnå enklere.

#### *Utfordringer og tidsbuk*

I følge St.meld.16 (2006-2007) ... og ingen sto igjen — *Tidlig innsats for livslang læring*, er tidlig innsats viktig gjennom hele utdanningsløpet, og innebærer at man skal sette inn nødvendige tiltak når man avdekker eller oppdager utfordringer hos en elev. Hos de elevene det her er snakk om, er utfordringer allerede oppdaget, og i de fleste tilfeller har man som avgiverskole allerede ganske god innsikt i utfordringenes art og omfang. Å få kommunisert dette til den nye skolen gjennom de prosesser og skjema skolene har til rådighet, synes, ut fra forskningsdataene, å være en utfordring, slik systemet fungerer i dag. Etter dagens ordning er mye av det vurderingsarbeidet som før ble gjort av FVO, overført til skolene, i første omgang over på ungdomsskolene, som skal bistå eleven i innsøkingprosessen. I neste omgang, om noen blir søkt inn på feil grunnlag, er det opp til de videregående skolene å melde fra til FVO og å tilmelde eleven til PPT. Når skolen setter i gang en slik sak, tar det lang tid før det endelige vedtaket foreligger, men ifølge rådgiverne i videregående skole, får eleven likevel det han har behov for i påvente av vedtak om spesialundervisning. Likevel medfører dette en tid- og ressurskrevende byråkratisk prosess, og det tilbudet som burde vært på plass for eleven fra oppstarten, kommer i gang senere enn det ideelt sett burde.

Rådgiverne i ungdomsskolen uttrykte også at de savner klare kriterier for hva som skal ligge til grunn for innsøking etter de ulike paragrafene. Slik det har fungert til nå har dette vært en skjønsmessig vurdering. Selve prosedyrene med innsending av skjema og saksgang for øvrig, så ingen av deltakerne noe problem med, utover det som allerede er nevnt. Dette er fastlagte rutiner som er enkle å følge, og gir ikke rom for å gjøre feil så lenge eleven blir søkt inn under riktig paragraf og til riktig frist. Dette understreker det tosidige i prosessen. På den ene siden består den av fastsatte rutiner, skjema og tidsfrister, noe som i prinsippet ufeilbarlig. På den andre siden har den elementer som er basert på fagpersonens skjønn, altså arbeidet

med å finne riktig paragraf til elever med behov for ekstra tilrettelegging, og dermed er feilbarlige (Grimen, 2000).

## 5.2. To ulike supplerende tiltak for å overføre informasjon om eleven

### *Muntlig kontra skriftlig overføring av informasjon*

Den endringen som skapte størst frustrasjon i overgangen til ny inntaksforskrift, var det faktum at FVO oppfordret skolene til ikke å gjennomføre overføringssamtaler med elever som søkte ordinært opptak med meldingsskjema, før inntaket var offentliggjort for elevene. Både ungdomsskolene og de videregående skolene fremhevet viktigheten av å få gjennomføre samtaler i forbindelse med overføring av elever, fordi mottakerskolene ved muntlig overføring av informasjon får en fyldigere beskrivelse og en mulighet for å stille spørsmål om det er mer de har behov for å vite. Når eleven skal over i videregående skole, er det mye informasjon som skal overføres for å få et godt bilde av elevens ståsted, både faglig og sosialt. I de skjema som brukes i overføringsprosessen i dag, er det lagt opp til at informasjonen skal skriftliggjøres. De er gode verktøy, men en toveis, muntlig kommunikasjon vil likevel gi rom for mer utfyllende informasjon og en dialog hvor partene får komme med innspill og spørsmål til hverandre. Et skjema som kommunikasjonsmiddel er statisk og går bare fra sender til mottaker, mens en samtale representerer en dynamisk, toveis samarbeidsprosess mot et felles mål (Smith, 2002). I denne sammenhengen; et mål om god tilrettelegging for at elevens oppstart i ny skole skal bli trygg, og et mål om å legge grunnlaget for videre samarbeid og læring.

### *Positive sider ved overføringssamtalen*

Det ble presentert flere argumenter for å understreke hvorfor samtalene opplevdes som positive. Alle disse argumentene støttes gjennom ulike teorier og forskning. Deltakerne fremhevet for det første verdien av overføringssamtalen som elevens første møte med skolen, og et forum hvor han kunne få sagt hvordan han ønsket å ha det videre i hverdagen sin. Det var altså et forum hvor eleven fikk informere om seg selv med egne ord. I forbindelse med dette argumentet, er det naturlig å trekke inn aktørperspektivet, som fremhever mennesket som aktør i eget liv (Groven, 2013). Å gi eleven mulighet til å fortelle hva han opplever som positivt i en læringssituasjon, å la ham få fortelle hva som gjør ham motiver eller umotivert og å gi ham en opplevelse av at han blir hørt og respektert, kan i det videre arbeidet føre til at han selv tar ansvar og sier ifra når han ønsker endring i egen situasjon. For eleven vil det sannsynligvis gi det en ekstra trygghet å vite hva slags valgmuligheter han vil få og hva slags

tilbud han vil møte i ny skole. Han vil også få et klarere bilde av hva som er nytt og hva som gjøres annerledes enn det han har vært vant til i ungdomsskolen. For å kunne ta større ansvar for sin egen situasjon, trenger eleven denne informasjonen, slik at han kan danne seg et bilde av hvilke muligheter han har å velge i (Befring & Moen, 2011).

Et annet argument var at det representerte et forum hvor flere parter var til stede og således kunne være til hjelp for å få et helhetlig bilde av hvilke tilpasninger som har vært gjort, og hva som har fungert. Dette argumentet handler om samarbeid på det Bronfenbrenner (1997) kaller et mesonivå, nemlig overføringsmøtet i funksjon av et samarbeidsmøte mellom den gamle skolen, den nye skolen, elevens foresatte og eleven selv (j.fr.kap.3.5.). Å se arenaene i sammenheng og å ta med de momentene som er positive, og ser ut til å fungere inn i den nye skolen, vil sannsynligvis være til god hjelp for å få til en trygg overgang for eleven.

Dette inngår også i det tredje argumentet som dreier seg om en god start på skole-hjem-samarbeidet, som kan anses å være en opprettholdende faktor for informasjonsflyten mellom to mesonivåer (Bronfenbrenner, 1979). Overføringsmøtet var et møte hvor både foresatte og elev fikk et innblikk i den situasjonen eleven ville møte ved skolestart, og et forum hvor de følte seg sett og hørt og dermed ble tryggere på hvor de skulle henvende seg fremover om de hadde noe å drøfte. Skole-hjem-samarbeidet er viktig å få på plass fordi foresatte er elevens støttespiller på hjemmebane (Ecclestone, Biesta & Hughes, 2010.). Selv om eleven gradvis skal ha mer ansvar selv, har det vist seg at å ha en toveiskommunikasjon mellom skole og hjem har betydning for å hvis eleven møter utfordringer i skolehverdagen. Selv om et slikt samarbeid er begge parter sitt ansvar, er det skolen som skal legge til rette for at samarbeidet skal få best mulig vilkår (Udir, 2011). Overgangssamtalen kan representere en god start på dette samarbeidet, og legge et godt grunnlag for fortsettelsen.

#### *Overgangssamtalen - oppstarten på en god lærer-elevrelasjon*

Myndiggjøring av eleven og betydningen av gode relasjoner på skolen er en sentral del av aktørperspektivet (Groven, 2013). Å gi eleven nok kunnskap og informasjon til selv å kunne gjøre valg er en del av denne myndiggjøringen. Han vil for eksempel sannsynligvis ikke velge å delta på intensivkurs om han ikke vet hva det går ut på og ikke ser hensikten med det. Dette er også sentralt for å gi eleven det Bandura (1997) kaller «self-efficacy», altså å gi eleven følelsen av å kunne mestre de utfordringene som kommer i livet selv. Hvis han skal kunne ta grep i de utfordringer han møter på veien, må han vite hvilke muligheter han har og hvor han kan henvende seg for å få hjelp til å komme videre. Støttespillerne til eleven er foresatte og læreren.

Om læreren skal bli en god støttespiller på skolen, både med tanke på instrumentell støtte i fag, og ikke minst med tanke på emosjonell støtte når eleven har sine oppturer og nedturer i løpet av den tiden han er der, må de bygge en relasjon til hverandre. Denne relasjonsbyggingen starter med det første møtet, og om det kan foregå i form av en overføringssamtale som legger opp til at elevens stemme har hovedfokus, vil det kanskje gi en god start på relasjonen mellom ny lærer og elev. Dette er en kontekst som bygger på respekt og veiledning inn i en ny skolehverdag, og er ment som et forum som både skal trygge eleven og gi læreren et innblikk i hvordan han skal jobbe sammen med akkurat denne eleven (Overland, 2013; Dyrnes, 2013; Federici & Skaalvik, 2013).

#### *En annen løsning for muntlig overføring av informasjon*

En av deltakerne i studien fortalte at de har valgt å gjennomføre mottak av elever uten overføringssamtalen etter at ny inntaksforskrift trådte i kraft. Denne skolen møter eleven for første gang første skoledag, og tar ham med i drøfting av veien videre først i møte med kontaktlærer, som gjennomføres i løpet av de første to ukene etter oppstart. For å supplere den skriftlige informasjonen som de mottar på meldingsskjemaet fra eleven, har skolen valgt å gjennomføre overføringsmøter med rådgiverne fra nærskolene på våren.

Dette er en praksis som fungerer ganske bra, ifølge rådgiveren, men den har likevel sine svakheter. For det første mister de muligheten til å få hele bildet av eleven gitt av fagpersonen fra avgiverskolen i kombinasjon med eleven selv og foresatte, fordi foresatte og elev ikke blir involvert før etter skolestart, altså blir det i første omgang ingen samhandling mellom mesonivåene (Bronfenbrenner, 1979). Dette er også en ordning som kun kommer elever fra nærskolene til gode. Skolen mottar mange elever fra andre skoler i tillegg, og disse elevene får ikke skolen noe informasjon om, ut over det som står i meldingsskjemaet, før eleven starter på høsten. Altså vil mottakerskolen være bedre forberedt på å møte elever fra nærskolene enn elever fra andre skoler. Dette kan i sin tur gi elevene fra nærskolene en fordel som de andre elevene ikke vil kunne dra nytte av fordi de bor lenger unna. Spørsmålet blir da om man kan påstå at alle elever som starter i videregående opplæring, og som har behov for tilpasninger for å få ut sitt potensiale på skolebenken, i dag får et likeverdig tilbud i tråd med det opplæringsloven sier er et overordnet prinsipp (Udir, 2011). Dersom det for noen elever tar lenger tid før de får den tilpasningen de trenger, enn for andre i samme situasjon, får de da like vilkår i oppstarten, eller stiller, i denne sammenhengen, elevene fra nærskolene sterkere?



### *Ulik praksis i muntlig overføring av informasjon*

Det at det finnes mange gode argumenter som taler for å opprettholde overføringssamtalen betyr likevel ikke at overføringssamtalen i den form den ble gjennomført før ny inntaksforskrift kom, er den eneste måten å få dette til på. Å gjennomføre disse samtalene i sin opprinnelige form etter at opptaket er offentliggjort, er ifølge begge rådgiverne i videregående skole, utopisk. Opptaket er klart midt i ferieavviklingen, og lærerne er ikke tilbake på skolen før uka før elevene starter. Dette er et arbeid som krever tid og organisering. Om både avgivende og mottakende instans, samt foresatte, elev og, i noen tilfeller, PPT, skal delta, krever det god planlegging.

Dette har ført til at den ene skolen har valgt å gjennomføre samtalene i sin opprinnelige form på våren til tross for oppfordringen fra FVO. Den andre skolen møter eleven første skoledag, og tar ham med i drøfting av veien videre, først i møte med kontaktlærer i løpet av de første to ukene etter oppstart. Denne skolen har også valgt å gjennomføre overføringsmøter med rådgiverne fra nærskolene på våren, for å få fylldigere informasjon om elevene med meldingsskjema, noe som i sin tur ekskluderer elever fra andre skoler enn nærskolen fra ordningen.

Igjen kan det være aktuelt å ta opp spørsmålet om elevene som søker på ordinært opptak med meldeskjema i denne fylkeskommunen får like muligheter for en god oppstart i ny skole, og som følge av dette, likeverdig opplæring i forhold til andre elever i samme situasjon. Dette spørsmålet kan gjelde for elevene i de to videregående skolene jeg har hentet mine deltakere fra, men det omfatter også alle andre elever som velger å sende med meldingsskjema i samme fylkeskommune. Den ene skolen i studien gjennomfører overføringssamtaler med elevene på våren, mens den andre kun har møte med rådgiverne på nærskolene, og sannsynligvis har andre skoler i fylkeskommunen andre ordninger enn disse to igjen. Om dette får ringvirkninger for elevene gjennom hele opplæringsperioden, gir ikke denne studien noe svar på, men spørsmålet er likevel interessant å ta frem i lyset.

### *Kommunikasjon for å skape felles forståelse mellom instansene*

Det er, som nevnt, forholdsvis stor forskjell på hva ungdomsskolen og videregående skole kaller spesialundervisning. Dette er også et av de temaene, spesielt foresatte må trykkes på, fordi det er en ny og ukjent ordning. Tilbudet som skolene gir i form av intensivkurs er til stor hjelp for de elevene som har behov for det, men det er et tilbud de selv må ønske å motta. Å få frem informasjon om dette i overføringssamtalene, er ifølge den ene rådgiveren viktig for å motivere eleven, i samarbeid med foresatte, til å delta på intensivoppleggene. Det som

tidligere var en rettighet eleven hadde, blir i videregående skole noe han selv må ta ansvar for å be om. Å gjøre eleven oppmerksom på dette, og informere ham om at skoleslagene egentlig benytter mange av de samme metodene, men at det ungdomsskolen kalte spesialundervisning, i videregående skole er et tilbud de gir innenfor det ordinære opplæringstilbudet, er en del av den informasjonen som blir gitt i samtalen (Markussen et:al. 2007). De fleste elevene velger å prøve å følge vanlig læreplan når de får informasjon om konsekvensene av å følge enkeltvedtak og IOP i enkeltfag. Intensivkursene er der for å hjelpe dem til å oppnå ståkarakter i de fagene som de strever mest med.

I tillegg til at overføringssamtalene fremholdes som viktige for å få i gang en prosess og klargjøre eleven til oppstart og for skolen å komme i gang med planlegging av felles bestemt opplegg, er de nyttige for å avdekke elever som er søkt inn på feil grunnlag. Dersom skolen ser dette allerede på våren i en slik samtale, kommer arbeidet med å få på plass sakkyndig vurdering og vedtak raskere i gang. Å avdekke behov for spesialundervisning og å sette inn tiltak for å hjelpe eleven på et så tidlig tidspunkt som mulig i utdanningsløpet, er viktig for elevens utvikling. Tidlig innsats er et begrep som gjelder for hele utdanningsløpet, og som understreker viktigheten av dette. Dersom elevens behov ikke er godt nok kommunisert, kan det føre til at tiltakene ikke kommer på plass så tidlig som de kunne ha gjort hvis motsatt hadde vært tilfelle (Udir, 2009). I praksis kan dette, ifølge den ene rådgiveren i videregående skole, føre til at eleven ikke får et opplæringstilbud som er på hans nivå, og dermed ikke gir tilfredsstillende utbytte for eleven.

Viktigheten av overføringssamtalene, eller måten og tidspunktet de bør gjennomføres på, forstås ulikt av skolene og FVO. Igjen understrekes viktigheten av å ha felles forståelse mellom instansene for hvilke verdier som skal vektlegges i denne prosessen (Glavin & Erdal, 2013). De føringene som er gitt har også ført til ulik praksis på skolene med tanke på rutiner rundt overføring av elever med meldingsskjema. Underveis i innkjøringsperioden for den nye forskriften, har utfordringene blitt kommunisert og diskutert gjennom e-post, telefon og på samlinger. Skolene har også fått mulighet til å evaluere ordningen. Denne kommunikasjonen har ført til noe forståelse for den situasjonen som har vært i skolene i denne prosessen.

### 5.3. Meldingsskjemaet som redskap i overføring av elever

#### *Elevens medvirkning i skriveprosessen*

Det er, som nevnt tidligere, enighet om at meldingsskjemaet er et nyttig redskap for å informere om tilpasninger som har vært gjennomført og som kanskje bør videreføres innenfor det ordinære tilbudet i skolene. De fleste elevene som blir anbefalt å sende med skjemaet,

ønsker dette selv. Eleven er deltakende i prosessen med å skrive skjemaet, og er med på å bestemme hvilke opplysninger som sendes videre, han er altså, ideelt sett, aktør i eget liv også i denne sammenhengen (Groven, 2013).

Den ene rådgiveren ga imidlertid uttrykk for at elevene ikke alltid forsto det som sto i skjemaet, og at det var en utfordring å forklare innholdet for eleven. I skjemaene benyttes begreper for å beskrive elevenes utfordringer. Dette kan dreie seg om ulike diagnoser, som for eksempel ADHD eller dysleksi, som man som fagperson benytter fagtermer for å beskrive for mottakerskolen. Å definere og forklare begrepene for eleven før han signerer skjemaet vil være en viktig del av jobben til rådgiveren i ungdomsskolen. Rådgiveren må her bruke sin relasjonskompetanse og sin forståelse av elevens ståsted for å forklare innholdet i meldingsskjemaet slik at eleven forstår det (Aubert & Bakke, 2008). Dette kan også knyttes opp mot det tidligere nevnte aristoteliske begrepet phronesis, som handler om den kunnskapen man som fagperson benytter i de tilfeller hvor skjønn og kunnskap om samhandlingsprosesser er fremtredende. I denne sammenhengen; at rådgiveren må ta utgangspunkt i elevens ståsted og forklare på en slik måte at det som står i skjemaet, blir forståelig for eleven. Dette kan være en utfordring, men likevel mente deltakerne at eleven stort sett forsto hovedinnholdet i meldingsskjemaet.

En annen side av samme sak, var at enkelte elever ikke brydde seg så veldig mye om det som sto i skjemaet, men stolte på at rådgiveren ordnet det slik at de fikk det de trengte av tilpasning likevel. Deltakeren forklarte dette med at elevene hadde blitt vant til at skolen legger til rette for dem, og syntes det er greit å følge det opplegget de hadde fått til nå. De tok det også gjerne for gitt at de ville få den samme hjelpen i videregående skole. Dette kan være eleven som omtales av Befring og Moen (2011) som brikken, som foretrekker å få instruksjon og helst ikke vil ta stilling til hvordan han ønsker å ha det. I motsetning til brikken nevnes aktøren, som er engasjert og tar ansvar for egen situasjon. Blant aktørene finnes de elevene som enten forteller hva de tror vil fungere, eller som velger å ikke informere mottakerskolen; og heller vil starte med blanke ark på den nye skolen. Rådgiverens erfaring var likevel at elevene, nesten uten unntak, ønsket at mottakerskolen skulle vite om de utfordringene de hadde, og at de gjerne hadde en mening om hvordan de ønsket seg skolehverdagen videre, slik at de kunne få den hjelpen de hadde behov for videre.

#### *Innhold i meldingsskjemaet*

En av rådgiverne la også vekt på at formuleringene i skjemaet var gjort på en måte som satte eleven i et positivt lys og framstilte eleven på en respektfull måte. Dette begrunnet

hun i at eleven selv skulle lese det som sto der og at det handlet om å gi eleven et positivt bilde av seg selv og samtidig gi mottakerskolen et positivt bilde av eleven. Både de som sender og de som mottar skjemaet la vekt på at det er viktig å få frem elevens styrker i tillegg til hvilke tilretteleggingsbehov eleven har. Dette handler om å styrke elevens syn på seg selv og egen evne til å samhandle med det miljøet han skal inn i. Å hjelpe eleven å se hvilke tilretteleggingsbehov han har, men samtidig hjelpe han å se hvilke ressurser han selv besitter, kan være et godt virkemiddel for å styrke ham når han skal finne sin plass i den nye skolen. Altså å styrke elevens utvikling av det Bandura (1997) kaller «self- efficacy».

Rådgiverne fra videregående skole hevdet at grunnskolen stort sett er gode på å få frem elevens behov, og synes det er en styrke at avgiverskolen legger vekt på elevens ressurser i tillegg til at de beskriver tiltak som har vært effektive. Dette gir dem som mottakerskole noe positivt som de kan ta med seg videre når de skal etablere et godt samarbeid med eleven. Viktigheten av å sende med IOP, årsrapport og gammel sakkyndig vurdering ble også understreket, fordi det da blir enklere for den videregående skolen å møte eleven på det nivået han er i de aktuelle fagene. Dette er også i tråd med læreplanens generelle del, som understreker at eleven skal møtes der han er for å bygge ny lærdom (Udir, 2011).

#### 5.4. Oppsummerende svar på forskningsspørsmålene og problemstillingen *Hvilke utfordringer har skolene møtt i overgangen til ny inntaksforskrift?*

Deltakerne fremhever en brå og uoversiktlig overgang til ny inntaksforskrift som en negativ erfaring. Kommunikasjon mellom skolene og FVO har ikke vært optimal, og retningslinjene som ble gitt i forhold til hvordan paragrafene skulle tolkes var for vage og lite definerte. Dette førte til usikkerhet hos de to rådgiverne i ungdomsskolen, som satt igjen med en følelse av å kanskje ha søkt inn elever etter feil paragrafer. De to rådgiverne i videregående skole forteller at de opplevde at elever ble søkt inn etter feil paragrafer, eller på ordinært opptak med meldeskjema der de egentlig burde vært søkt inn etter en paragraf. Dette kan indikere at kompetansen hos rådgiverne i ungdomsskolen bør styrkes, og at det bør defineres klarere hvordan og i hvilke tilfeller de ulike paragrafene skal benyttes.

En annen utfordring rådgiverne rapporterte, var økt tidsbruk på saksbehandling og større mengde dokumentasjon. Dette har i sin tur ført til at elever med behov for det, har fått vedtak om spesialundervisning sent i skoleåret.

Overføringsamtalene er en ordning som skolene savner, og som de føler har vært en utfordrende endring etter at ny forskrift trådte i kraft. Dette var samtaler som ga et helhetsbilde av elevens utfordringer og av eleven som person med de ressurser og styrker han

hadde, i tillegg til at avgiverskolene følte de fikk gitt fra seg mer og bedre informasjon om eleven enn de får gjennom den skriftlige delen av informasjonsoverføringen. Selv om en del av dette i dag formidles i meldingsskjemaet, fikk mottakerskolene fyldigere informasjon gjennom samtale.

*Hvilke tiltak finner skolene det nødvendig å gjøre i tillegg til meldingsskjemaet for å få god nok informasjon om elevene til å kunne gi et godt tilbud allerede fra skolestart?*

Alle deltakerne var positive til meldingsskjemaet som redskap for å formidle god basisinformasjon, men understreket at den muntlige informasjonen er viktig å ha som supplement, og da helst før oppstart på ny skole.

På grunn av oppfordring fra FVO til videregående skole om ikke å kalle elevene inn til møte før etter at inntakslistene er offentliggjort for elevene, har skolene de siste to årene hatt forskjellige rutiner for muntlig overføring av informasjon mellom ungdomsskole og videregående skole. Den ene av rådgiverne i studien fortalte at de gjennomførte overgangssamtalene som før med utgangspunkt i listene fra prøveopptaket, og den andre rådgiveren fortalte at de har valgt å kalle inn rådgiverne fra nærskolene til møter uten å involvere elevene. Dette har fungert bra, men ettersom denne ordningen bare har involvert nærskolene, har de ikke fått utfyllende informasjon om elever fra andre skoler.

*Hvilken informasjon gir meldeskjema i overgangen mellom ungdomsskole og videregående skole, og hva trenger skolene å vite før eleven starter?*

Meldingsskjemaet blir omtalt som et positivt tilskudd i overføring av elever til ny skole. Dette er et skjema som gir god basisinformasjon og er godt egnet for å informere om tilrettelegging eleven har behov for innenfor det ordinære tilbudet.

Rådgiverne i videregående skole sier at ungdomsskolene stort sett skriver gode skjema, og fremhever viktigheten av å være presis i formuleringene. Skjemaet bør inneholde informasjon om elevens utfordringer, hvordan eleven har jobbet opp mot utfordringene i ungdomsskolen og hvilke tiltak som har fungert. Elevens styrker og ressurser er også nyttig for den nye skolen å få informasjon om, og det er en styrke om IOP med årsrapport og den gamle sakkyndige vurderingen følger med.

## 5.5. Konklusjon

Med utgangspunkt i forskningsspørsmålene, problemstillingen, det teoretiske grunnlaget og empirien i denne studien, kan jeg konkludere med at det har vært en del

kommunikative utfordringer i forbindelse med innføring av ny inntaksforskrift i den fylkeskommunen jeg har gjennomført studien i. Dette gjelder både med tanke på kommunikasjonsformer og med tanke på mangler når det gjelder felles begrepsforståelse.

Når det gjelder spørsmålet om behov for supplerende tiltak for overføring av informasjon om eleven i prosessen, kan jeg konkludere med at alle fire deltakerne i studien ser nødvendigheten av å ha en muntlig overføring av informasjon om elevene i tillegg til meldingsskjemaet, og at skolene har funnet ulike løsninger for å få denne muntlige informasjonen.

Meldingsskjemaet gir god basisinformasjon om eleven og belyser ofte både elevens styrker og utfordringer. Det er også dette mottakerskolene ønsker at meldingsskjemaet skal gi informasjon om. Dette oppfattes som et nyttig redskap for å gjøre mottakerskolen bevisst på enkeltelever som har behov for ekstra tilrettelegging innenfor det ordinære opplæringstilbudet.

## 5.6. Avslutning

Jeg har i dette kapitlet drøftet funn i forskningsdata opp mot teori jeg finner relevant for forskningsspørsmålet og problemstillingen. I første del av kapitlet drøftet jeg ulike utfordringer som deltakerne trakk frem i forbindelse med innføring av ny inntaksforskrift. Deretter tok jeg opp ulike supplerende tiltak de videregående skolene har funnet nødvendig å foreta for å få tilstrekkelig informasjon om enkelteleven før oppstart i ny skole. Jeg diskuterte så meldingsskjemaet som redskap i overføring av elever. Til slutt i kapitlet har jeg oppsummert funn og konkludert med utgangspunkt i forskningsspørsmål og problemstilling.

## 6. Noen refleksjoner til slutt

Arbeidet med denne studien har vært en givende og lærerik prosess. Jeg har fått økt innsikt i et felt som jeg brenner for og som engasjerer meg. Studien jeg har gjennomført har utgangspunkt i et tema som har stor relevans for meg i den jobben jeg har i ungdomsskolen. Dette har gitt meg innsikt i spørsmål som jeg tidligere har forsøkt å finne svar på, men som har vist seg vanskelig å besvare. Ved å velge forskningsdeltakere fra både ungdomsskolen og den videregående skole, har jeg fått gode og fylldige beskrivelser fra begge sidene når det gjelder overføring av elever fra ungdomsskolen til videregående skole. Dette vil bli verdifullt for meg å ha som bakteppe når jeg skal i gang med overføring av elever neste gang.

Deltakerne i studien min var alle svært engasjerte, og flinke til å dele sine tanker rundt de spørsmålene jeg stilte. Med den halvstrukturerte intervjuformen jeg valgte, fikk jeg også svar på spørsmål som ikke er en del av denne studien, men som er en del av fagfeltet, og derfor likevel har verdi for meg videre. Dette har gjort at det å være masterstudent har gitt meg mye mer enn det som kommer fram i denne studien.

Selv om fokuset i studien ligger en del på administrative prosesser, har jeg hele tiden ønsket, og forsøkt, å sette eleven i sentrum, fordi det til syvende og sist er det dette handler om. Jeg synes viktigheten av å formidle informasjon om eleven til de som skal samarbeide med ham videre, har vært essensielt å få fram gjennom dette arbeidet. Jeg har også fått erfare at andre som jobber med det samme som meg har dette i fokus. Deltakerne i studien min var alle opptatt av hva som var til beste for eleven, og hvordan de kunne jobbe for at han skulle få en så god overgang til videregående skole som mulig.

Selv om samarbeid mellom etater og mellom skoler kan være utfordrende, synes jeg det kom fram underveis i dette forskningsprosjektet at viljen til å få dette til er til stede. Dette er hele tiden en pågående prosess, som involvere mange mennesker med ulik bakgrunn og kanskje også ulike målsettinger. Fra rådgiverens og spesialpedagogens ståsted er enkelteleven hovedfokus, mens man utover i det administrative systemet ser det hele i større sammenhenger og knytter eleven til grupper og disse igjen til systemer. Etter hvert som fokuset vider seg ut kommer også rettferdighetsprinsipper og økonomi inn i bildet. Det er ikke nødvendigvis like åpenbart for en representant for fylkets opplæringskontor at eleven som har sendt meldingsskjema trenger å komme innom skolen for en samtale før skoleferien og før inntakslistene er offentliggjort, som det er det for rådgiveren eller spesialpedagogen. Det er heller ikke gitt at rådgiveren eller spesialpedagogen ser hvorfor det er viktig at ikke prøveinntaket skal avsløres for eleven før han selv vet om han kommer inn på akkurat den

skolen. Dette er forskjellige profesjoner som utøver sin jobb etter de verdier og retningslinjer de skal, og med faglig dyktighet på hvert sitt felt. Likevel synes jeg denne studien viser viktigheten av at disse instansene snakker sammen og finner løsninger som fungerer, fordi til sist er det elevene dette dreier seg om. Selv om fokuset og arbeidsoppgavene er forskjellige, har både de som sitter på fylkets opplæringskontor og de som sitter på rådgiverkontorene et mål om at overføringen av nye elever skal gjennomføres på mest mulig smidig vis, og til elevenes beste. Jeg fikk gjennom intervjuene av deltakerne i studien min, innspill som viser at de også ser denne sammenhengen, og selv om jeg ikke har intervjuet noen på fylkets opplæringskontor, tror jeg samme holdning finnes der også. Menneskene på fylkets opplæringskontor refereres til av mine forskningsdeltakere som hjelpsomme og tilgjengelige representanter, som gjerne er på tilbudssiden med tanke på å hjelpe til i innsøkningsprosessen, og å finne gode løsninger.

Hvilke løsninger skolene i samarbeid med fylkets opplæringskontor finner med tanke på overføring av informasjon for denne elevgruppen, er ennå uvisst. Enn så lenge har skolene ulik praksis på dette området. I min studie snakket jeg med to mottaksskoler som hver hadde funnet sin løsning. Det finnes helt sikkert flere alternative måter å gjennomføre overføringen av denne informasjonen på, i andre skoler i fylket. Skolene har gitt sin evaluering, og gitt sine tilbakemeldinger til fylkets opplæringskontor, og samarbeidet for å finne gode løsninger fortsetter.



## Litteratur

- Aasbø, T. S. (2012) «Litt forskjell på hvordan folk tar ansvar, da»: Veier til voksenhet i en pedagogisk kontekst. *Pedagogisk tidsskrift* 6/2012, s. 476–490.
- Aubert, A. & Bakke, I.M. (2008), *Utvikling av relasjonskompetanse. Nøkler til forståelse og rom for læring*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS
- Bae, B & Waastad J.E (1999): *Erkjennelse og anerkjennelse. Perspektiv på relasjoner*, 4.opplag Oslo: Universitetsforlaget
- Befring, E. & Moen, B. (2011), *Ungdom, læring og forebygging*. Oslo: Cappelen Damm AS
- Befring, E. & Tangen, R. (red) (2008) *Spesialpedagogikk*. 4.utgave, Oslo: Cappelen Damm
- Befring, E.(2008), *Spesialpedagogikk: problemområder, perspektiver, muligheter*. I.E.  
Befring, E. & tangen, R. (red) (2008) *Spesialpedagogikk*. 4.utgave (s.45-73) Oslo: Cappelen Damm.
- Breilid, N. & Sørensen, P.M. (2008), *Skole og læringbetingelser for ungdom i risiko*. I.E.  
Befring, E. & Tangen, R. (2008) Red. *Spesialpedagogikk*. 4.utgave(s.531-549) Oslo: Cappelen Damm.
- Brinkmann S. & Tanggaard L. (2010) *Kvalitative metoder. En grundbog*. København: Hans Reitzels Forlag
- Bunting, M. (2015), *Tilpasset opplæring på videregående nivå. Elever som aktører i eget læringsarbeid*. *Bedre Skole* nr. 1/2015 (s.39-43).
- Chaudhary, M. (2011), *Sju av ti fullfører videregående opplæring*. *Samfunnsspeilet* 2011/5-6 (s.24-33).
- Dalen M. (2013). *Intervju som forskningsmetode – en kvalitativ tilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Ecclestone, K., Biesta, G. & Hughes, M. (2010): *Transitions and learning through the lifecourse*. London: Routledge.
- Ekren, E. (2014), *Sosial reproduksjon av utdanning?* *Samfunnsspeilet* 5/2014 (s.20-24).
- Federici, R.A. & Skaalvik, E.M (2013), *Lærer-elev-relasjonen. Betydning for elevenes motivasjon og læring*. Artikkel i tidsskriftet *Bedre skole* nr.12013(s.58-63).

- Fjellstad, M.H. (2012), «Jeg føler at vi trenger hverandre» IE Samhandling mellom PP-rådgivere og lærere (s.85-135) T. Moen & A. Tveit (red.), Trondheim: Akademika forlag.
- Gall, M.D, Gall J.P. & Borg R. B (2007). *Educational research: an introduction*. Boston: Pearson International Edition.
- Glavin, K. & Erdal, B. (2013), *Tverrfaglig samarbeid i praksis. Til beste for barn og unge i kommunenorge*. Oslo: Kommuneforlaget AS.
- Grimen, H. (2000), *Samfunnsvitenskapelige tenkemåter*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Groven, B. (2007), *Det doble blikk-spesialpedagogen i endringstider*. Ph.d.-avhandling. SVT, pedagogisk institutt. Trondheim: NTNU.
- Groven, B (2013): *Spesialpedagogen i endringstider*. Oslo: Universitetsforlaget
- Haugstvedt K. T. & Stordal S. M. (1995) *Omsorg som arbeid. Kommunikasjon*. Oslo: As Reistad offset.
- Leming T. (2009). *Hvor ble jeg av? Emosjoner som drivkraft i skriving og forskning*. I. R. Jakhelln, T. Tiller & T. Lemming (red.), *Emosjoner i forskning og læring* (s. 35-50). Tromsø: Eureka forlag.
- Lovdata, 1998, *Opplæringsloven*, <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61> (lastet ned 16.11.15)
- Lovdata, 2013, *Forskrift til opplæringslova*, [https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724/KAPITTEL\\_7#KAPITTEL\\_7](https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724/KAPITTEL_7#KAPITTEL_7) (lastet ned 15.11.15).
- Markussen, E., Strømstad, M., Carlsten, T., Hausstätter, R. & Nordahl, T., (2007), *Inkluderende spesialundervisning? Om utfordringer innenfor spesialundervisningen i 2007. Rapport nr. 1 fra prosjektet: Gjennomgang av Spesialundervisning, Evaluering av Kunnskapsløftet*. Oslo: NIFU step
- Moen T. & Tveit A. (2012). *Samhandling mellom PP-rådgivere og lærere*. Trondheim: Akademika forlag.
- Nilsen V. (2012). *Analyse i kvalitative studier. Den skrivende forskeren*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Nordahl, T. (2010), *Gjør læring synlig*. Artikkel i tidsskriftet *Bedre skole* nr.4, 2010 (s.91-92).
- NOU (1995), *18 Ny lovgivning om opplæring*, Kirke- utdannings- og forskningsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/contentassets/7d09fca038a04a419859a40c83103407/no/pdfa/nou199519950018000dddpdfa.pdf> (Lastet ned 9.11.15).

- Overland, T. 3.opplag (2013), *Skolen og de utfordrende elevene. Om forebygging og reduksjon av problematferd*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Regjeringen, (2006-2007), Meld.st.nr.16 (2006-2007) *...og ingen sto igjen og hang – tidlig innsats for livslang læring*.<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-16-2006-2007-/id441395/> (lastet ned: 26.11.15).
- Repstad, P. 2.opplag (1991), *Mellom nærhet og distanse. Kvalitative metoder i samfunnsfag*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Rygvdal A.L & Ogden T., (4. utgave 2008, 3. opplag 2011) *Innføring i spesialpedagogikk*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Skaalvik E. M. & Skaalvik S. (2013) *Skolen som læringsarena. Selvoppfatning, motivasjon og læring*. 2.utgave. Oslo: universitetsforlaget
- Smith, R. (2002) *Creating the effective primary school: A guide for school leaders and teachers*. London: Kogan Page.
- Sør-Trøndelag fylkeskommune, (2013) *Hovedpunkter i den nye inntaksforskriften av 03.09.13*. <http://www.stfk.no/Tjenester/opplaring/Elev/Inntak-til-videregaende-opplaring/Hovedpunktene-i-den-nye-inntaksforskriften/> (lastet ned 21.11.15)
- Thagaard T.(2003). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*. Oslo: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Tangen, R. (2008), *Skolelivskvalitet, elevkår og frafall i videregående opplæring*. I.E. Befring, E. & tangen, R. (red) (2008) *Spesialpedagogikk*. Oslo: Cappelen Damm.
- Utdanningsdirektoratet (2006-2007), *Meld. St.16, - og ingen sto igjen — Tidlig innsats for livslang læring*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- Utdanningsdirektoratet (2009) *Veileder til opplæringsloven om spesialpedagogisk hjelp og spesialundervisning*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- Utdanningsdirektoratet (2010-2011) *Meld. St. 18, Læring og fellesskap*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- Utdanningsdirektoratet (2011), *Generell del av læreplanen*, Oslo: Utdanningsdirektoratet
- Utdanningsdirektoratet (2011), *Likeverdig opplæring*, Oslo: Utdanningsdirektoratet
- Utdanningsdirektoratet (2011), *Samarbeid mellom hjem og skole*, Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- Utdanningsdirektoratet (2014), *Veilederen Spesialundervisning*. <http://www.udir.no/Regelverk/tidlig-innsats/Veilederene-i->

fulltekst/Spesialundervisning/Fase-5-Planlegging-og-gjennomføring-/ (lastet ned  
16.11.15)

## Vedlegg1: Informasjonsskriv til ungdomsskolen

### Overgang til videregående skole – med ny eller gammel ryggsekk?

En studie av overgangsrutiner mellom ungdomsskole og videregående skole for elever som søker ved ordinært opptak 1.mars med meldeskjema.

#### Invitasjon til deltakelse i masterstudie

Jeg gjennomfører en masterstudie i spesialpedagogikk ved NTNU. Oppgaven min skal handle om hvordan elever med IOP i grunnskolen, som ikke fyller kravene for innsøking 1.februar, blir fulgt opp i overgangen til ny skole.

I den forbindelse ønsker jeg å intervju to spes.ped.-koordinatorene i ungdomsskolen like etter at meldeskjema er sendt i mars, og to i videregående skole i september, en liten stund etter at man har tatt imot elevene i videregående skole.

Spørsmålene mine i intervjuet vil være knyttet til overgangsprosessen og hva dere legger vekt på av informasjon i denne overgangen. Jeg vil ikke gå inn på enkeltelevens med mindre du som forskningsdeltaker ønsker å komme med eksempler. Om eventuelle eksempler du trekker frem benyttes i oppgaven min, vil det bli mitt ansvar å anonymisere disse dersom det er nødvendig. Jeg ønsker ikke at du skal oppgi identifiserende opplysninger om enkeltelever. Alle data vil bli behandlet konfidensielt.

Det vil være nyttig om du har erfaringer fra rutinene man hadde før ny inntaksforskrift trådte i kraft i 2013, slik at det er mulig å sammenligne med tidligere rutiner.

Jeg kommer til å gjennomføre et intervju av ca en times varighet med hver av deltakerne, og det kan bli behov for kontakt på e-post eller telefon i tiden før og etter intervjuet. Det vil bli brukt lydopptakerutstyr i intervjuet forutsatt at du gir tillatelse til det. Jeg håper på å gjennomføre intervjuene i midten av mars 2015.

Deltagelse er frivillig og du kan trekke deg fra prosjektet når som helst uten begrunnelse. Alle deltagere i prosjektet vil bli anonymisert, og eventuelle personopplysninger om forskningsdeltagerne vil slettes ved prosjektets slutt. Lydfiler slettes også ved prosjektets slutt. Studien avsluttes i desember 2015.

Prosjektet er meldt til Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD).

Veileder på prosjektet er førsteamanuensis Berit Groven, DMMH.

Dersom du ønsker å delta i prosjektet mitt, ber jeg om at du tar kontakt enten på e-post: [hillevid74@gmail.com](mailto:hillevid74@gmail.com) eller på telefon: 41365349.

Med vennlig hilsen  
Hillevi Stavnes

## Vedlegg 2: Informasjonsskriv til videregående skole

### Overgang til videregående skole – med ny eller gammel ryggsekk?

En studie av overgangsrutiner mellom ungdomsskole og videregående skole for elever som søker ved ordinært opptak 1.mars med meldeskjema.

#### Invitasjon til deltakelse i masterstudie

Jeg gjennomfører en masterstudie i spesialpedagogikk ved NTNU. Oppgaven min skal handle om hvordan elever med enkeltvedtak om spesialundervisning i grunnskolen, som ikke fyller kravene for innsøking 1.februar, blir fulgt opp i overgangen til ny skole.

I den forbindelse ønsker jeg å intervju to spes.ped.-koordinatorer i ungdomsskolen like etter at meldeskjema er sendt i mars, og to i videregående skole i september, en liten stund etter at man har tatt imot elevene i videregående skole.

Spørsmålene mine i intervjuet vil være knyttet til overgangsprosessen og hva dere legger vekt på av informasjon i denne overgangen. Jeg vil ikke gå inn på enkelteleven med mindre du som forskningsdeltaker ønsker å komme med eksempler. Om eventuelle eksempler du trekker frem benyttes i oppgaven min, vil det bli mitt ansvar å anonymisere dersom det er nødvendig. Alle data vil bli behandlet konfidensielt.

Det vil være nyttig om du har erfaringer fra rutinene man hadde før ny inntaksforskrift trådte i kraft i 2013, slik at det er mulig å sammenligne med tidligere rutiner.

Jeg kommer til å gjennomføre et intervju av ca en times varighet med hver av deltakerne, og det kan bli behov for kontakt på e-post eller telefon i tiden før og etter intervjuet. Det vil bli brukt lydopptakerutstyr i intervjuet forutsatt at du gir tillatelse til det. Jeg håper på å få gjennomført intervjuene i september/oktober 2015.

Deltagelse er frivillig og du kan trekke deg fra prosjektet når som helst uten begrunnelse. Alle deltagere i prosjektet vil bli anonymisert, og eventuelle personopplysninger om forskningsdeltagerne vil slettes ved prosjektets slutt. Lydfiler slettes også ved prosjektets slutt. Studien avsluttes i desember 2015.

Prosjektet er meldt til Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD).

Veileder på prosjektet er førsteamanuensis Berit Groven, DMMH.

Dersom du ønsker å delta i prosjektet mitt, ber jeg om at du tar kontakt enten på e-post: [hillevid74@gmail.com](mailto:hillevid74@gmail.com) eller på telefon: 41365349.

Med vennlig hilsen  
Hillevi Stavnes

## Vedlegg 3: Intervjuguide til ungdomsskolen

### Aktuelle tema i intervjuet:

Jeg skisserer her noen spørsmål jeg ønsker å få belyst, men jeg tenker meg at samtalen skal være åpen, slik at du kan komme med refleksjoner ut over det jeg har skissert under.

#### **Innledning:**

- Gjennomgang av infoskrivet, hvem jeg er, hva jeg ønsker å undersøke, hva som vil skje med materialet, publisering, anonymisering, sletting. Spørsmål?
- Kan du fortelle litt om din bakgrunn (fag og erfaring fra yrkeslivet)?
- Denne samtalen skal dreie seg om elever som har enkeltvedtak og IOP i grunnskolen av forskjellige grunner og informasjonen som oversendes VGS før oppstart. Hva har din rolle vært i dette arbeidet i år?
- I hvor stor grad har du selv undervisning med elevene du har skrevet meldeskjema for? Kjenner du dem godt, eller samarbeider du med andre som kjenner den enkelte eleven godt?
- Hvem deltar i denne prosessen ved din skole?

#### **Elevers medvirkning:**

- Kan du fortelle litt om elevenes egen deltagelse i arbeidet med å fylle ut skjemaene?
- Hva legger elevene selv vekt på å få inn i skjemaet?
- Ønsker alle som kan få med meldeskjema å ha det? De som ønsker; hvilke argumenter har de for å sende opplysninger over til VGS? Hvis ikke, hvilke grunner oppgir de for å ikke oversende info?
- Hva uttrykker elevene rundt sine tanker i denne prosessen? (Hjelpespørsmål: synes de informasjonen er god nok? Føler de at det er en trygg overgang?)
- Hvilke spørsmål stiller elevene i denne prosessen? (Hjelpespørsmål: rundt trygghet, tilrettelegging på ny skole, rettigheter osv)

#### **Informantens rolle og syn på prosessen:**

- Hvilken annen kontakt med mottagerskolene har dere som avgiverskole ut over meldeskjemaet? Før/etter overføring?
- Hva legger du som spesialpedagog/rådgiver vekt på når du fyller ut meldeskjemaet?

- Hva synes du om kursing, informasjon og føringer dere som skal administrere overføring av elever med spesielle behov har fått i forbindelse med at nytt system ble satt i verk?
- Hva tenker du om det systemet som vi har i dag for overføring av elever med IOP?
- Har du vært med på denne prosessen før ny inntaksforskrift trådte i kraft? Ser du fordeler/ulempes med det nye systemet kontra det gamle?

**Avslutning:**

- Annet?
- Jeg kan sende over hovedlinjer av hvordan jeg har tolket materialet fra intervjuet når det er klart. Det vil være til stor hjelp for meg om du kan gi en tilbakemelding på om du synes jeg har tolket riktig etterpå. Er det i orden for deg å gjøre det slik?



## Vedlegg 4: Intervjuguide til videregående skole

### Aktuelle tema i intervjuet:

Jeg skisserer her noen spørsmål jeg ønsker å få belyst, men jeg tenker meg at samtalen skal være åpen, slik at du kan komme med refleksjoner ut over det jeg har skissert under.

#### **Innledning:**

- Gjennomgang av infoskrivet, hvem jeg er, hva jeg ønsker å undersøke, hva som vil skje med materialet, publisering, anonymisering, sletting. Spørsmål?
- Problemstilling: Gir meldeskjema som kommunikasjon i overgangen mellom ungdomsskole og videregående skole god nok informasjon til at mottakerskolen kan tilrettelegge undervisningen til beste for elevens læringsutbytte allerede fra skolestart?
- Underspørsmål: Er prosedyrene i dagens ordning tilstrekkelig? Hva vektlegges i meldeskjemaet fra avgiverskolen? Synes mottakerskolen de får god nok informasjon til å møte eleven på en god måte? Hvilken betydning har meldeskjemaet for mottagerskolen når de skal tilpasse skolehverdagen til disse elevene? Hva bruker de informasjonen til? Hvilke fordeler/ulempes har denne ordningen kontra den ordningen man hadde før ny inntaksforskrift trådte i kraft i september 2013? Får man noen tilbakemeldinger fra elever og foresatte?
- Kan du fortelle litt om din bakgrunn (fag og erfaring fra yrkeslivet)?

#### **Deltakerens rolle i prosessen:**

- Kan du beskrive forberedelsene dere gjør før nye elever kommer?
- Hvem deltar i denne prosessen ved din skole?
- Har skolen annen kontakt med avgiverskolen/eleven ut over meldeskjemaet? Før/etter overføring?
- Hva ser du etter når du leser informasjonen?
- Informeres det på samme måte fra alle skoler?
- Synes du informasjonen er tilstrekkelig til å kunne legge til rette for en god oppstart?
- Hvordan jobber dere de første ukene/månedene etter at eleven har startet?
- Hvis dere finner ut at en elev har behov for spesialundervisning også i videregående, hva gjøres i forkant av et vedtak? Hvor lang tid tar det før spesialundervisningen kommer i gang?
- Har du fått tilbakemeldinger fra elever som har vært gjennom denne prosessen? Hvilke reaksjoner har du fått fra disse elevene?

### **Elevenes medvirkning:**

- Hvilke tilbakemeldinger gir elevene på overføringsprosessen? (Føler elevene at de er godt nok ivaretatt i prosessen?)
- Har dere møter i forkant av skolestart med noen av elevene?
- Hvilke spørsmål har elevene når de kommer til ny skole? (Hjelpespørsmål: rundt trygghet, tilrettelegging på ny skole, rettigheter osv)
- Opplever du at elevene har de samme behov for tilpasninger/spesialundervisning på videregående som det som er beskrevet fra ungdomsskolen? Hvorfor/hvorfor ikke?

### **Informantens syn på prosessen:**

- Hva tenker du om det systemet som vi har i dag for overføring av elever som har hatt enkeltvedtak og IOP i grunnskolen?
- Fungerer systemet like godt/bedre/dårligere enn det systemet vi hadde før ny inntaksforskrift trådte i kraft?
- Hvilken annen kontakt med avgiverskolene har dere som mottakerskole ut over meldeskjemaet? Før/etter overføring?
- Hvis du skal beskrive et godt meldeskjema, hva vil det da gi av informasjon om eleven?
- Hvilke erfaringer har du med tanke på tiden det tar fra eleven kommer til spesialundervisning kommer i gang for de som har behov for det? Er det forskjell på gammelt og nytt system i forhold til dette?

### **I 2013 fikk vi en ny inntaksforskrift å forholde oss til i innsøking til VGS. Mange nye skjema ble tatt i bruk, nye frister å forholde seg til og nye føringer for hvilke elever som skulle søke etter de ulike paragrafene i forskriften.**

- Hvordan har dette påvirket deres arbeid med å ta imot nye elever med ulike utfordringer?
- Hva synes du om kursing, informasjon og føringer dere som skal administrere overføring av elever med spesielle behov har fått i forbindelse med at nytt system ble satt i verk?
- Hva tenker du om det systemet som vi har i dag for overføring av elever med enkeltvedtak og IOP?
- Ser du fordeler/ulempes med det nye systemet kontra det gamle?

### **Avslutning:**

Annet?

## Vedlegg 5: Tabell 1

Tabell 1: Presentasjon av deltakerne

	Rolle	Erfaring	Transkribert materiale (times new roman, 12pkt, 1,5 linjeavstand)	Intervjuets lengde og kontekst
Ungdomsskole 1	Rådgiver i ungdomsskolen	Deltakeren har lang nok erfaring som rådgiver til å kunne si noe om overføring av elever både etter gammel og ny inntaksforskrift. Har fagundervisning og samtaler med elevene og kjenner dem godt.	Transkribert materiale ble på 24 sider	Intervjuet varte i ca 60 minutter og foregikk på deltakerens kontor. Dette medførte at intervjuet ble avbrutt noen ganger på grunn av besøk på døra og telefoner.
Ungdomsskole 2	Rådgiver i ungdomsskolen	Deltakeren har lang nok erfaring som rådgiver til å kunne si noe om overføring av elever både etter gammel og ny inntaksforskrift. Har ikke undervisning med elevene, men kjenner dem godt gjennom samtaler..	Transkribert materiale ble på 13 sider	Intervjuet varte i ca 45 minutter og foregikk på deltakerens kontor. Intervjuet ble avbrutt en gang da det banket på døren.
Videregående skole 1	Spesialpedagogisk rådgiver og ansvarlig for inntak av elever med tilpasningsbehov på sin skole.	Deltakeren har lang erfaring fra skoleverket, men har fungert som rådgiver bare etter at ny inntaksforskrift trådte i kraft.	Transkribert materiale ble på 19 sider	Intervjuet varte i ca 80 minutter og ble gjennomført på et møterom på deltagerens arbeidsplass. Intervjuet ble ikke avbrutt underveis.
Videregående skole 2	Spesialpedagogisk rådgiver og ansvarlig for inntak og veiledning av elever med behov for tilpasning på to yrkesfaglige studieretninger på sin skole.	Deltakeren har lang nok erfaring som rådgiver til å kunne si noe om overføring av elever både før og etter at ny inntaksforskrift trådte i kraft.	Transkribert materiale ble på 21 sider	Intervjuet varte i ca 70 minutter og ble gjennomført på deltakerens kontor. Dette medførte noen få avbrytelser i form av telefoner og besøk på døra.

## Vedlegg 6: Tabell 2

Kategori-skjema		
Kategorier	Utsagn	Underkategorier og koder
Kommunikasjon	- informasjonen var grei nok. Kursing fantes jo ikke.(...)nei, sånn som jeg opplevde det. Ee...og det som frustrerte meg mest var at vi fikk i oppdrag...eller..vi måtte tolke paragrafene selv(...)nei, så det var veldig mye leiting, og det er det jo fremdeles, leiting..(US1)	Mellom fylket og skolene  (info i oppstarten, føringer fra fylket, skolenes reaksjon på føringene, usikkerhet, mange paragrafer og mye tolkning, uklare retningslinjer, dobbeltkommunikasjon)
	-Noen skoler er veldig gode på meldingsskjema, for de skriver og hva de har lyktes med av tilretteleggingstiltak. Og det er jo kjempeviktig for oss da, hva er det som har vært god tilrettelegging her.(VS1)	Mellom ungdomsskole og VGS  (meldeskjema, overføringsmøter, speeddate, taushetsplikt og samtykke, ulik praksis på ulike skoler)
	-så vi må trygge noen foreldre på at det er en meldingseleve og at det er videregående skole som tar vare på dem, men at vi sender videre de papirene og de opplysningene som skal være kjent med da.(US2)	Mellom skoler og elev/hjem  (Samarbeidsmøter, overføringsmøter, Elevmedvirkning)
Overgangen til ny inntakskrav	-Den overgangen fra grunnskolen til videregående skole, har jeg lyst til å si litt om, at den var bedre før. Fordi at før fikk vi beskjed om hvilke elever dette var ganske tidlig..ee..på etterjulsvinteren..i mars-april. Nå etter at vi fikk alle de der paragrafene, så er det få som blir søkt inn med krav om spesialpedagogisk undervisning, det er de fleste som er som meldingselever (VS2)	Fordeler/ulempene med den gamle overføringsordningen  (ansvar på fylket, overføringsmøter, tidlig tilrettelegging, personale på plass, mange med spesialundervisning, søkte for sikkerhets skyld, gråsoner, ny giv,

		elevmedvirkning, trygge overganger)
	<p>-avdelingsledere sier at de likte noe i det gamle systemet, og så liker de noe i det nye, men vi har gått fra en grøft til en annen grøft, sier de. De burde ha nærmet seg noe her (former hendene til to grøfter og fører dem sammen)(VS1)</p> <p>- på en måte så skjønner jeg den endringa som er kommet for det er noe med å skille altså, inntak på videregående, behovet for spesialundervisning. (VS1)</p>	<p>Fordeler/ulemper med den nye inntaksforskriften</p> <p>(utprøving, IOP tilpasset skoleslaget, kommer i gang tidlig likevel, papirene på plass i november, kort løp, mye papir, ansvar på skolene, feilsøking, ordninger uten elevmedvirkning og med elevmedvirkning, ting tar lenger tid, mindre kontroll fra skolestart)</p>

## Vedlegg 7: Tabell 3

Tabell 3: Bronfenbrenners modell (Breilid & Sørensen, 2008).

Makronivå	Forhold som påvirker, men som er utenfor individets kontroll f.eks. Samfunn, politikk, religion, lovverk
Eksonivå	Forhold som påvirker individets hverdagsliv, men som individet selv ikke er en aktiv deltaker i. f.eks. PPT, BUP, barnevern
Mesonivå	De ulike faktorene i mikronivået påvirker hverandre.
Mikronivå	Arenaer hvor individet selv er til stede. F.eks. familie, vennegjeng, skole fritidsaktiviteter