

Overgang til videregående opplæring



Tilrettelegging av gråsoneelevenes behov for tilpasset opplæring.

Masteroppgave i spesialpedagogikk, NTNU 2012

Skrevet av Kirsti Østgaard

Veileder Per Egil Mjaavatn

Sammendrag

Masteroppgaven har belyst tiltak for å kunne gi elever med behov for spesiell tilrettelegging av opplæringen i videregående skole et best mulig tilbud. Elevgruppen som omtales kan betegnes som gråsoneelever. Dette på grunn av at deres opplæringsbehov ligger i gråsonen mellom ordinærelever og elever med rett til spesialundervisning. Oppgaven har synliggjort rutiner, informasjonsoverføring og tilretteleggingstiltak i overgangen fra grunnskole til videregående skole. Disse tiltakene er belyst fra rådgivernes perspektiv.

Oppgaven er en kvalitativ studie med intervju av fire rådgivere fra to videregående skoler i Nord Trøndelag. Rådgiverne har ansvar for å bistå grunnskolen og elevene i overgangen til videregående opplæring. Informantene viste til flere gode tiltak som de benytter i sitt rådgivningsarbeid. Ett annet var å kvalitetssikre at mottagerskole får informasjon om tilretteleggingsbehov. Ett av tiltakene var å gi eleven en kopi av meldeskjema de skulle ta med til sin nye kontaktlærer. Overgangsmøter på grunnskolen med rådgiver fra videregående skole viste seg også å sikre at eleven fikk den rette tilretteleggingen han/hun hadde behov for. Rådgivernes holdning til elevene innebærer at de blir sett, hørt og respektert og bidrar til at elevene får mestring og motivasjon for sitt videre skolearbeid. Rådgiverne i denne undersøkelsen viste også meget god kunnskap om muligheter for tilrettelegging i videregående opplæring. De beskrev ulike former for tilrettelegging ved ulike programområder og hadde erfaring med hvor de ulike tiltakene egnet seg best. Klassevise møter ved skolestart hvor gråsoneelevens behov for tilrettelegging ble av faglærerne vurdert som et godt tiltak.

Masteroppgaven belyser også hvilke rutiner og hvilken saksbehandling andre fylker har for å sikre at gråsoneelevne får tilrettelagt opplæring i videregående skole.

Forord

Denne masteroppgaven har vært krevende men svært lærerik. Oppgaven har vært en del av min kompetanseutvikling mot et nytt fagfelt. Studiet har gitt meg god innsikt i overgangen fra grunnskole til videregående opplæring for en elevgruppe som er ordinære søkere med spesielle tilretteleggingsbehov uten rettigheter. Kunnskapen oppgaven har gitt meg kommer godt med i mitt arbeid som rådgiver i PP-tjenesten for videregående skole.

Jeg vil takke alle støttespillere i dette arbeidet med masteroppgaven. Medstudenter og pedagogisk institutt for konstruktiv kritikk og støtte. Informantene for å dele sin kunnskap og erfaringer med meg og synliggjøre de gode grep. En stor takk får min veileder Per Egil Mjaavatn for god veiledning og godt samarbeid.

Til slutt vil jeg rette en varm takk til min mann Arnfinn for tålmodighet, forståelse og oppmuntring underveis.

Hegra, juni 2012

Kirsti Østgaard

Innholdsfortegnelse

1. Innledning	1
1.1 Problemstilling	1
1.2 Gråsonenelevens veiledere	2
2. Studiens teoretiske og kunnskapsmessige fundament	3
2.1 Livsløpsteori med vekt på overganger	3
2.2 Tilpasset opplæring	4
2.3 Veiledning	5
2.4 Motivasjon	7
2.5 Kunnskap om saksfeltet	10
3. Metode	15
3.1 Kjennetegn	15
3.2 Intervjustudie	16
3.3 Forskerrollen	19
3.4 Kvalitet i kvalitativ forskning	20
3.5 Etske refleksjoner	21
4. Resultat og analyse	23
4.1 Rådgivernes kunnskapsmessige bakgrunn	23
4.2 Kategorisering av gråsoneelever	25
4.3 De godehjelperne	26
5. Drøfting	32
5.1 Gode grep	32
5.2 Nye utfordringer ved gode overganger	36
6. Avsluttende refleksjoner	43
Litteraturliste	44
Vedlegg 1: Godkjennelse fra SND	47
Vedlegg 2: Informasjon vedrørende deltagelse i mastergradsoppgave	48
Vedlegg 3: Samtykkeerklæring for rådgivere/informanter	49
Vedlegg 4: Intervjuguide	50
Vedlegg 5: Forespørsel til videregående skoler	52

1 Innledning

Gjennom mitt mangeårige arbeid med ungdommer som ikke fullfører videregående opplæring, ser jeg behov for å få belyst skolens arbeid med elevenes overgang fra grunnskole til videregående skole. Det har vært lite fokus på denne gruppen elever og deres overgang til videregående opplæring. Overgangen kan være kritisk for mange elever (Stortingsmelding nr. 32. 1998-99) og NOU 2009:18, *Rett til læring*, påpeker mangelen på rutiner i denne overgangen. Det er over 31 % av alle elever i videregående skole som slutter eller ikke fullfører fag (Statistisk sentralbyrå, 2010 og Utdanningsdirektoratet, 2010). Bortvalg av videregående opplæring kan få konsekvenser for fremtidige jobbmuligheter, i tillegg til at det øker sjansene for et uføretrygdet liv eller et liv utenfor arbeidslivet (Statens miljøinstitutt, 2010). Hva er det som forklarer at så mange ungdommer ikke gjennomfører videregående opplæring?

1.1 Problemstilling

Erfaringer fra mitt arbeid i Oppfølgingstjenesten i videregående skole er at gråsoneelevne ofte ikke får imøtekommet sitt behov for tilpasset opplæring i videregående skole. Gråsoneelever er elever som søker ordinært til videregående skole, men som har tilretteleggingsbehov eller behov for tilrettelagt opplæring uten rett etter § 5-1 i opplæringsloven (Kunnskapsdepartementet, 2011). Elevene oppgir selv informasjon på eget skjema om at de har et særskilt behov for tilrettelegging eller tilpasset opplæring. Det kan være informasjon om sykdom, behov for jevnlig samtaler med kontaktlærer, behov for opplæring i mindre gruppe, tilgang til lydbøker, redusert mengde og vanskegrad i opplæringa eller behov for å få visualisert gjennomgang av nytt teoristoff. Dette meldeskjema har eleven selv ansvar for å fylle ut og sende til førstesøkerskole. Min erfaring med elever som velger å avbryte sin opplæring eller tar et ventear er at dette ikke ser ut til å bli godt nok ivaretatt i denne overgangen. Hvert skoleår viser det seg at tidligere elever med meldeskjema ikke har gitt opplysninger om sitt tilrettelagte opplæringsbehov. Blir disse elevens behov for særskilte tilrettelagt og tilrettelagt opplæring planlagt og iverksatt godt nok ved skolestart i videregående opplæring? Denne oppgaven har fokus på gråsoneelever og kvalitetssikring av deres muligheter til å få planlagt og igangsatt deres meldte behov for tilrettelagt opplæring i videregående skole. Problemstillingen som jeg har valgt i denne oppgaven er:

Hvordan kan rådgivere ivareta gråsoneelevens meldte behov for tilrettelagt eller tilpasset opplæring i overgangen til videregående skole?

Det er minst to grunner til at problemstillingen er viktig. For det første vil denne oppgaven forsøke å synliggjøre skolens perspektiv, arbeidsrutiner og muligheter. Den skal i tillegg forsøke å synliggjøre gode overganger som bidrar til å ivareta gråsoneelevens behov for tilpasset opplæring ved overgang fra grunnskole til videregående skole. For det andre kan bedre rutiner bidra til gode overganger for elever ved at de får tilpasset opplæring fra skolestart. Det kan bidra til at den faglige overgangen blir lettere slik at de utvikler sin faglige selvoppfatning, styrker motivasjonen og trives bedre på skolen. Disse aspektene er av betydning for om en vil forhindre at elevene slutter.

1.2. Gråsoneelevens veiledere

Elevenes veiledere i en overgangsfase er mange. Kontaktlærer, faglærere, karriereveiledere, foresatte, søsken, venner og familie har alle en rolle i en elevs yrkesvalg. Ser vi på veiledere som er aktivt inn og bistår eleven i søkerfasen er det ulikt fra skole til skole. Innen skole og opplæring er begrepet veileder lite brukt. Skoler har en tradisjon for å bruke begrepet rådgiver i de ulike elevtjenestene, som skal bistå elevene med ulike tjenester eller informasjon. I overgangsfasen til videregående opplæring, er det rådgivere i disse ulike funksjonene som har fått delegert et ansvar for meldingselevne. Det kan være karriereveiledere, spesialpedagogisk rådgiver, sosialpedagogisk rådgiver/lærer, koordinator i Oppfølgingstjenesten eller administrativt ansatte. For å kunne få ta del i noe av disse veiledernes kunnskap om overganger, ser jeg det hensiktsmessig å intervju rådgivere i videregående skole. Årsaken til det er at disse rådgiverne ofte er delaktige i overgangsmøter på ungdomsskolen og bistår gråsoneelevne i oppstarten ved videregående opplæring.

For å finne en god overgang til videregående skole, valgte jeg ut rådgivere som har lang erfaring i det å legge til rette for at gråsoneelevne skal få sitt behov for tilrettelagt opplæring i videregående skole. I tillegg til min erfaring fra praksisfeltet ønsker jeg å undersøke hvilke rutinebeskrivelser, skjema og arbeidspraksis rådgiverne forvalter i overgangen. Dette for å synliggjøre ulike perspektiv og en mest mulig utfyllende eller tykke beskrivelser (Postholm, 2010) som kan belyse problemstillingen.

2 Studiens teoretiske og kunnskapsmessige fundament

Dette kapitlet vil omhandle det teoretiske perspektiv jeg har valgt å la oppgaven ta utgangspunkt i. Først belyser jeg teori som omhandler livsløp og sosial endring med vekt på overganger. Livsløpsteori er en nyorientering i samfunnsvitenskapelig teori og representerer et skifte i hvordan vi oppfatter og studerer menneskene sine liv og utvikling fra barn til voksen. Deretter vil tilpasset opplæring bli utdypet i og med at det er et bærende prinsipp i all opplæring og et uttrykt behov for gråsoneelever. Til slutt belyses ulike veiledningsmetoder som er rådgivernes verktøy i veiledningen av gråsoneelevens overgang til videregående skole.

2.1 Livsløpsteori med vekt på overganger

I en livsløpsteoretisk tilnærming legges det vekt på både individuell livsløpsvariasjon, samfunnsvilkår og menneskets sosiale forankring. Overganger er kritiske faser og livsløpsteori belyser menneskets rolle i utformingen av eget liv (Elder og Shanahan, 1997:20). Denne teoretiske tilnærmingen setter mennesket i en historisk sammenheng og i ulike livsfaser. Den griper tak i de strukturelle elementene som påvirker livet til menneskene. Teorien vektlegger en individuell livsløpsvariasjon, samfunnsvilkår og individets sosiale forankring i tillegg til utformingen av eget liv (ibid). Et av hovedsynspunktene i livsløpsteorien er at tidligere hendelser, handlinger og hvordan mennesket klarer å tilpasse seg, legger føringer for menneskets veivalg. På den måten kan en se at elevens skolehistorikk, erfaringer, opplæring og evnen til å delta i sosiale fellesskap kan påvirke fremtidige utdanningsvalg. Myklebust (1997) hevder at individuelle utviklingsprosesser og konsekvensene av disse blir bestemt ut fra hvilke veivalg mennesket tar og slik påvirkes fremtidige karrierevalg. Menneskets livsløp er ikke strukturelt bestemt, men blir skapt i vekselspill mellom allmenne historiske vilkår, lokale forhold, livsfase og individuell handlingsevne. Menneskets handlingsevne viser til hvilken rolle individuell planleggingsevne spiller for et livsløp. En planlegger og gjør valg innenfor de avgrensningene livssituasjonen gir, på den måten påvirker handlingsevnen menneskets valg. Menneskets handlingsevne er i følge Elder og Shanahan (1997) en viktig faktor for planlegging av et livsløp med hensyn til utdanning- og yrkesvalg. Planleggingen som ligg bak slike valg vil alltid være påvirket og avhengig av sosiale og økonomiske faktorer. Ungdom som skal velge utdanning eller arbeid, foretar disse valgene innenfor sosiale strukturer som kan hemme eller fremme realisering av utdanning- og yrkesvalg (Elder og Shanahan, 1997,s.22).

2.2 Tilpasset opplæring

Temaet tilpasset opplæring har en lang historie i norsk skole. Ved læreplanrevisjonen i 1934 ble tilpasset opplæring et sentralt prinsipp og preget en reformpedagogikk med økt vekt på individualisering. Begrepet har endret og utviklet seg over tid. Lovforankringen av tilpasset opplæring ble tydeliggjort gjennom § 7.1 i grunnskoleloven i 1976, hvor det het at: "Alle elever har rett til en opplæring i samsvar med egne evner og forutsetninger". I opplæringslovens §1-3 heter det: "Opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven, lærlingen og lære kandidaten..". Tilpasset opplæring er ikke målet, men skal være et virkemiddel, et prinsipp i realiseringen av opplæringens overordnede målsetting.

Dette innebærer at alle elever har rett til en tilpasset opplæring. Tilpasset opplæring er et overordnet prinsipp i læreplanene, senest ved Kunnskapsløftet og skal omfatte all undervisning (Kunnskapsdepartementet, 2006a, s.33-34):

Tilpasset opplæring innenfor fellesskapet er grunnleggende elementer i fellesskolen. Alle elevene skal i arbeidet med fagene få møte utfordringer de kan strekke seg mot, og som de kan mestre på egen hånd eller sammen med andre. Det gjelder også elever med særlige vansker eller særlige evner og talenter på ulike områder... . Tilpasset opplæring for den enkelte elev kjennetegnes ved variasjon i bruk av lærestoff, arbeidsmåter, læremidler samt variasjon i organisering av og intensitet i opplæringen... .

Faglitteraturen skiller mellom to tilnæringer til tilpasset opplæring. Den ene tilnærmingen omhandler tiltak mot enkelt elever eller grupper. Elevene får individuell opplæring med hensyn til innhold og arbeidsmåter avhengig av elevenes læreforutsetninger (Engen, 2004). Den brede tilnærmingen av tilpasset opplæring har fokus på å utvikle de generelle kvalitetene i opplæringen og legge undervisningen til rette for alle elever. Dette synliggjøres i Stortingsmelding nr.16, punkt 6.3.4 (2006-2007) og (Haug, 2004, s.7).

Bjørnsrud og Nilsen (2008) hevder at begrepet tilpasset opplæring og plasseringen i lovverket ikke bare er et prinsipp, men også et mål for undervisningen og ikke minst en arbeidsmåte. Dette har konsekvenser for valg av arbeidsmåter, organisering, tilrettelegging av læringsmiljø og valg av lærestoff. Disse nevnte faktorene innebærer i stor grad en individualisering av undervisningen og kommer klart til uttrykk i Kunnskapsløftet der det understrekes at en tilpasset opplæring kjennetegnes ved variasjon i både organisering, lærestoff, arbeidsmåter og læremidler. Utfordringene ved denne individualiseringen kan bli problematisk ved hensynet

til inkludering av elevene i det faglige og sosiale fellesskapet hvis tilpasningen blir for individrettet.

Begrepet tilpasset opplæring er ikke tilstrekkelig definert eller forklart av myndighetene og brukes som et begrep i politiske diskusjoner. Dette kan bekreftes ved at det verken i opplæringsloven eller læreplanene gir dekkende definisjoner, men begrepet kommer i generelle beskrivelser og lar seg derfor ikke operasjonalisere i konkrete tiltak. Strandklev og Lindbäck (2005, s.21) definerte begrepet nettopp for å kunne operasjonalisere tilpasset opplæring i konkrete klasseromskriterier:

Tilpasset opplæring er tilrettelegging for læring der eleven, ut fra evner og forutsetninger, søker utfordringer og utvikler seg faglig, sosialt og personlig. Tilpasset opplæring bygger på kunnskap om og forståelse av elevens forutsetninger og personlighet. Læringen foregår i området mellom det eleven kan og det eleven står for tur til å kunne.

Dette understreker at kunnskap om og forståelse av elevens læreforutsetninger er sentrale forutsetninger i tilpasset opplæring.

2.3 Veiledning

Begrepet veiledning brukes på flere forskjellige områder og situasjoner. En kan skille mellom yrkesfaglig-, oppgavefaglig-, personlig veiledning og studie-/yrkesveiledning. Denne oppgaven søker å belyse veiledningsfeltet innenfor de to sistnevnte gruppene av veiledning.

Veiledningsbegrepet, slik det brukes, er ikke klart definert og avgrenset. Begrep som rådgivning, supervisjon og konsultasjon ligger nært opp til veiledningsbegrepet og inneholder nyanser både i bruk og avgrensninger. Caplan (1970) skiller mellom konsultasjon og andre tilgrensede begrep som "supervision", "collaboration", "education", "coaching" og "psychotherapy". Han plasserer begrepene konsultasjon, supervisjon og rådgivning mellom terapi på den ene siden og undervisning på den andre siden. Fagterminologien er vanskelig å oversette fordi vi ikke alltid har tilsvarende faguttrykk på norsk. I Norge brukes "veiledning" som et sekkebegrep for rådgivning, supervisjon og konsultasjon. Caplan (ibid) hevder at supervisjon inneholder en form for veiledning som varer over et lengre tidsrom. Veiledningen foregår mellom en kompetent person med høyere faglig kompetanse, som oftest med høyere rang, og en mindre kompetent person. Tema i en supervisjon er oppgave- eller yrkesfaglige forhold, hvor det gis opplæring og undervisning i form av saksinnsikt og løsninger.

Veilederen har ansvaret for det faglige innholdet i veiledningen i tillegg til de som er under opplæring, og veiledningen er som oftest pålagt. Ved konsultasjon kan veilederen og den veiledede ha tilnærmet lik fagbakgrunn. Det medfører at det ikke er spørsmål om sertifisering eller kontroll av faglige krav. Veilederen er en ekstern person eller fra en annen enhet av en virksomhet. Veiledningen er ønsket av den som søker veiledning. Tema er av faglig og yrkesmessig art og hver konsultasjon skal ha et tema. I en konsultasjon inngås det en avtale om hyppighet og lengde på veiledningen inntil problemet er løst. Den som veiledes er ikke pliktig til å følge veilederens anbefalinger eller tiltak som veiledningen synliggjør. En viktig forberedelse til veiledning er avklaring av kontraktsforholdet mellom veileder og den som veiledes. I veiledningskontrakten avklares varighet, fokus og ansvarsforhold. Videre inneholder en kontrakt avklaring på hvilken form veiledningen skal ha, hvordan innholdet skal utarbeides og utvikles. Caplan (1970) viser at instruksjon i ferdighet er et grensetilfelle mellom supervisjon og konsultasjon. Rådgivning ligger nært opp mot konsultasjon i den forstand at den søkende får bistand av en kollega på egen arbeidsplass. Veilederen går da inn og analyserer problemet og situasjonen sammen med veilederen. Denne formen for veiledning finner en oftest i over- /underordnet situasjoner, noe vi kan sammenligne med rådgiver/elev relasjoner. Sammen deler de ansvaret for beslutninger og gjennomføring av tiltakene. Rådgivning er ingen nøyaktig beskrevet modell for veiledning. Det er enkel form for veiledning og de fleste kan mestre den ut fra erfaring og hverdagskunnskap. Rådgivning både i grunn- og videregående skole er en funksjon og skolene stiller ingen formell kompetanse for ansatte innen fagfeltet. Det har imidlertid blitt et økende fokus på skolerådgivning og flere høyskoler og universitet tilbyr nå etterutdanning innen fagfeltet.

Lauvås og Handal (1990) hevder at veilederens kompetanse ikke er avhengig av kjennskapet til det saksforholdet veiledningen omhandler. Det kan se ut til å være en klar forbindelse mellom den vekt det legges på de faglige saks kvalifikasjonene og formen veiledningen får. Ofte hevdes det at jo bedre saks kvalifisert person er, jo mindre kvalifikasjoner trengs i veiledningsprosessen. Dette samsvarer ofte med utøvelsen av rådgiverfunksjonen i skolesammenheng. Rådgivere, som har solid kunnskap om saksfeltet og tilrettelegging av ulike behov innenfor opplæring ikke nødvendigvis de beste veilederne. Kvaliteten på den veiledningen som gis vil da kunne bli avhengig av rådgiverens personlige og sosiale kvalifikasjoner. Den totale veilederkompetansen blir da et spørsmål om hvor godt rådgiveren innehar personlige egenskaper for selve *prosessen* i en veiledning. Rådgiveren skal ikke bare

veilede gråsonerelev til rette kursvalg, men også se elevenes sosiale og evnemessige forutsetninger, innstilling og holdninger for skole og yrkesvalg. Rådgivere i videregående skole har i økende grad fått muligheten for videreutdanning i rådgivning og deres arbeidsområde omfatter også studie- og yrkesorientering i grunnskolen. Dette kan sikre grunnskolen og elevene en bedre kvalitativ veiledning med rådgiver som innehar både kunnskap om utdanningsmuligheter og veilederkompetanse.

2.4 Motivasjon

Motivasjon er ikke observerbar i seg selv, men en drivkraft vi har mer eller mindre av. Motivasjon kan beskrives som en følelse eller opplevelse hver enkelt har knyttet til en aktivitet eller situasjon. Motivasjon har betydning for valg av aktiviteter. Det er lett å tenke seg at en elev kan vegre seg for å fortsette en opplæring hvor motivasjon ikke er tilstrekkelig tilstede. Skaalvik og Skaalvik (2011) fant at motivasjon for skolearbeid synker fra 4. til 10.trinn. Liknende funn fant de på faglig tilpassing og selvoppfatning. En kan se for seg at en del elever har mistet troen at de kan få tilpasset opplæring i videregående skole og ser ikke hensikten i å søke overgang til videregående opplæring i kategorien gråsonerelev. Jeg skal avgrense min redegjørelse av motivasjon til å gjelde elevens motivasjon for læring og videre skolegang etter grunnskolen. Masteroppgaven søker å belyse gråsonerelevs motivasjon for videre opplæring og et valg om de skal be om tilrettelagt opplæring i videregående skole. Dette innebærer aspekter som deres læringsmotivasjon for fag og opplevelsen av egen selvverd. Motivasjon kan beskrives som en drivkraft som har betydning for adferd. Denne adferden viser seg gjennom de valg elevene gjør, innsatsen i utfordringene og hvor utholdende de er i sitt arbeid. Motivasjon kan ikke alene beskrives ut fra observasjon. Elevenes påvirkningsfaktorer for deres handlinger, kognitive vurderinger, læringsmiljøet eller den sosiale situasjonen elevene er i er også viktige.

Motivasjonsteoretikere skilte tidligere mellom indre og ytre motivasjon. Hvis en elev er indre motivert løser eleven oppgavene fordi han eller hun synes oppgavene er spennende, morsomme, lyst til å lære mere i faget, liker å mestre utfordringene en får i faget eller får positiv respons på sitt læringsarbeid. Ved indre motivasjon er selve innholdet i læringsarbeidet målet. Hvis eleven er ytre motivert vil ikke innholdet eller læringsprosessen i opplæringen, men den responsen og resultatet være det som gir eleven motivasjon for læringsarbeidet. For elever som er ytre motivert kan resultatet være rosen for utført arbeid

eller at elevene har klart en oppgave være motivasjonen for læringsarbeidet. Karakterer, medelevers beundring, sosial status eller belønning i form av penger eller liknende er andre belønninger som fremmer ytre motivasjon. Senere tids forskning på motivasjon har lagt større vekt på kognitive sider ved elevenes motivasjon. Teoretikerne (Stipek, 2002) ser motivasjon som en situasjonsbetinget tilstand avhengig av elevenes opplevelser av seg selv og relasjonene til omgivelsene. Elevens motivasjon påvirkes av verdier, erfaringer, selvvurdering og forventninger om mestring. Jeg skal i det følgende redegjøre kort for de ulike teoretiske utgangspunkt for motivasjon.

Adferdspsykologien (Pavlov, 1955, Skinner, 1938) forklarer motivasjon og læring ut fra forsterkning. Motivasjon blir et resultat av elevens belønning og straff i læringsarbeidet. Ved en behavioristiske læringsteoretisk opplæring vil eleven ha en endring i læringsadferd der hvor eleven får den positive forsterkningen. Eleven vil da gjøre mer av det en får positiv belønning for og mindre av det eleven får negativ respons på. Belønning ses på som det virkemidlet som øker sannsynligheten for at en adferd blir gjentatt. Straffen eller den negative responsen blir da det motsatte, virkemidlet som reduserer mulighetene for at en adferd blir gjentatt. Dette er en mekanisk læringssyn og tar ikke hensyn til at eleven er et selvstendig tenkende vesen med følelser, forventninger og empati til omgivelsene.

Innenfor humanistisk psykologi forklarer behovsteoretikere motivasjon som en kraft som kan tilfredsstillere ulike mangler i den menneskelige organisme. Denne teoretiske retningen tar utgangspunkt i at elevene er motivert for å tilfredsstillere sine behov. Begge de to teoriene som nevnes her forutsetter at individet har behov for en positiv selvoppfatning og anerkjennelse. Maslows behovshierarki (1970) er den best kjente teoretikeren innen denne retningen og han har som utgangspunkt at mennesket er aktivt, tar egne avgjørelser, har en fri vilje og behov for åndelig vekst. Maslow skilte mellom mangelbehov, som omhandlet fysiske og psykiske behov og vekstbehov. Vekstbehovene omhandlet behov for kunnskap, forståelse, estetiske behov og behovet for å få utviklet sine muligheter. Disse behovene synliggjorde han i et hierarkisk oppbygd system. Det grunnleggende behovet er det fysiologiske, deretter kommer behovet for trygghet og tilhørighet, selvverd, intellektuelle behov og øverst er selvaktualisering. Selvaktualisering er et behov som omfatter en positiv selvoppfatning, selvrespekt og anerkjennelse. Maslow (Ibid) påpeker nettopp behovet for anerkjennelse og selvverd har tett sammenheng med selvoppfatning og motivasjon.

En annen teoretisk retning innen humanismen er Deci og Ryans (2000) behovsteori om selvbestemmelse. Teorien har fokus på de indre motivasjonskreftene og bygger på et individs medfødte behov. De medfødte behovene som skaper den indre motivasjonen er for det første individets lyst eller interesse for til å utføre handlinger eller læringsaktivitet som bidrar til økt kompetanse eller ferdighetsnivåer. Hvis dette behovet skal vedvare eller gjentas må den tilfredsstillende de grunnleggende psykologiske behov. Deci og Ryan (ibid) hevder at indre motivert adferd utvikles gjennom å få tilfredsstillende behovet for kompetanse, selvbestemmelse og tilhørighet.

Det tredje teoretiske utgangspunktet er teorier om motivasjon og selvoppfatning. Disse teoriene har sitt utgangspunkt i forventninger om mestring og motivet for å ha en positiv selvoppfatning eller selvverd. Teorier om prestasjonsmotivasjon synliggjør betydningen av forventninger og verdier som utgangspunkt for motivasjon. Banduras teori om “self efficacy” eller “efficacy expectations” (1981) som vi benevner som forventning om mestring har betydning for individets adferd, tankemønster og motivasjon. Mestringsforventning har en avgjørende betydning for valg av aktiviteter, innsats og utholdenhet ved vanskelige læringsoppgaver. Elever som har lave forventninger om å mestre skolearbeidet kan ha en tendens til å tolke læringssituasjonen som truende, det hemmer læring og kan føre til lite hensiktsmessig adferd. Forventning om mestring vil med dette utgangspunkt ha betydning for videre læringsaktivitet etter obligatorisk grunnskole. Bandura vektla også betydningen av “outcome expectancy”, forventninger om konsekvens for motivasjon, innsats og utholdenhet. Dette har betydning for elevens motivasjon ved å nå læringsmål eller gjennomføre målrettet læringsaktivitet.

Jeg har tidligere beskrevet at behovet for en positiv selvoppfatning i Maslows behovshierarki. Behov for å ha et positivt syn på seg selv ble ytterligere belyst ved utviklingen av selvverdsteorien av Covington og Beery (1976) som seinere ble videreutviklet av Covington. Teorien tar utgangspunkt i at gode prestasjoner og personlig suksess har betydning for selvverd og anerkjennelse, og at en vil beskytte selvverdet hvis det blir truet. Covington viste til at oppfatning av egne evner er en sentral del av selvoppfatningen og har stor betydning for selvverd og motivasjon.

2.5 Kunnskap om saksfeltet

Gråsonerelever

Elever som søker videregående opplæring kan gjøre det på en av tre måter. Søking til videregående opplæring er nettbasert med en personlig kode. Eleven kan søke på tre utdanningsprogram og tre skoler på hvert av disse utdanningsvalgene. Eleven vil da ha rett til å komme inn på et av de tre utdanningsprogrammene etter § 3-1 i opplæringsloven. Den andre kategorien søkere er elever som søker som meldingselever eller gråsonerelever. Disse søker som ordinære elever med tilleggsopplysninger på eget skjema. Dette medfører at de ønsker å gi informasjon om at de har sykdom, har med seg tilpasset eller spesielt utstyr de behøver i opplæringa, har behov for tilrettelagt opplæring eller annet som er av betydning for mottagerskole. Informasjonene gis i den hensikt at mottagerskole kan planlegge, imøtekomme og kunne iverksette den tilpasningen eller tilretteleggingen eleven har behov for. Den tredje søkerkategorien omhandler elever som har behov for spesialundervisning etter § 5-1 i opplæringsloven. Eleven søker med flere vedlegg som blant annet inneholder en sakkyndig vurdering. Vedleggene omhandler informasjon om tidligere opplæring, kategorisering av vanske(-r) og med sakkyndig vurdering fra pedagogisk psykologisk tjeneste eller andre sakkyndige instanser.

Ungdommene som kategoriseres som gråsonerelever er elever som strever med sin faglige eller sosiale utvikling i grunnskolen. Noen av disse har strevd i flere år og en del har fått tilleggsversker, som øker betydningen at de får den tilretteleggingen eller tilpasningen de har meldt behov for i sin videre opplæring. Det at elevene bytter skole gjør elevene sårbare, utrygge og vil for de fleste bety at de får helt andre fag, medelever, rammer og ressurser i opplæringen enn den de hadde i grunnskolen.

Hvordan blir så en elev kategorisert som gråsonerelev? Etter tre år på ungdomsskolen vil faglærer, kontaktlærere eller skolens yrkesveiledere ha en formening om hvilke elever som har behov et særskilt behov for tilpasset eller tilrettelagt opplæring i videregående skole. Det er i hovedsak elever med vansker eller opplæringsbehov som ikke er så omfattende at de vil ha behov for spesialundervisning etter § 5-1 i opplæringsloven. En faglærer sitter med mye kunnskap om elevenes opplæringsbehov, denne kunnskapen bør og kan beskrives i

tilleggsopplysningene slik at mottakerskole kan videreføre måten opplæringen best kan tilrettelegges for eleven og den faglige utvikling.

Gråsonenelevens utfordringer kan omhandle svake karakter, moderate innlæringsvansker, sosiale eller psykiske vansker, atferdsvansker, rus eller vansker av medisinsk art. Andre årsaker kan også være viktige å få formidlet til mottakerskole enten det gjelder tidsbegrensede tilpasninger eller vedvarende tilrettelegginger.

Foresatte og elever selv kan også be om at deres opplæringsbehov blir synliggjort for mottakerskole og ber om bistand til å søke med tilleggsopplysninger. De fleste elever vil godta ungdomsskolens eller foresattes råd om å søke med tilleggsopplysninger som omhandler de særskilte pedagogiske behov elevene har. Noen gråsoneelever velger å søke ordinært uten å gi opplysninger til videregående skole, til tross for oppfordring fra grunnskolen. Elevene har i realiteten den samme retten til tilpasset opplæring, men det kan begrense mulighetene for videregående å kunne gi elevene de beste tiltakene. I disse tilfellene vil den videregående skolen eleven kommer inn på ikke ha opplysninger om de særlige behovene før eleven begynner på sin opplæring. Det betyr at elevene vil kunne ha begrensede muligheter for å få denne tilretteleggingen, spesielt gjelder det organisatoriske tilpasninger.

Overgangsrutiner

I Nord-Trøndelag er de formelle rutinene at gråsoneelevne skal fylle ut et eget skjema, som sendes i papirutgave til førstesøkerskole. Skjemaet kan fylles ut av eleven selv eller avgiverskole sammen med eleven. Skjema inneholder opplysninger om hvilken tilrettelegging eleven har hatt i grunnskolen. Melding om tilretteleggingsbehov er frivillig, og noen velger å begynne i videregående skole uten å gi denne meldingen.

Prosessen med overgang til videregående opplæring begynner i god tid før søknadsfristen. Faget «Programfag til valg» i ungdomsskolen forbereder elevene på videregående opplæring og gir elevene kunnskap om ulike programfag, utdanningsmuligheter og sluttkompetanse. Ved hospitering i videregående skole får elevene et innblikk i de ulike programfagenes innhold, hvordan undervisningen foregår og hvilke jobbmuligheter de kan få ved fagretningen. For gråsoneelevne vil det være møtevirksomhet før søknadsfristen. Noen

ganger er det behov for flere møter med ulik sammensetning. Ungdomsskolen innkaller til møte med elev og foresatte hvor det som oftest møter deltakere fra videregående skole. På dette møtet presenteres elevens utfordringer og behov i opplæringa, og det klarlegges hvordan den videregående skolen kan møte disse individuelle tilpasningene. Når eleven søker må eleven merke av på den digitale søknaden at de søker med behov for tilpasset opplæring og sende et utfylt skjema til førstesøkerskole. Elevene bestemmer selv om de ønsker å gi opplysninger om behov for tilpasning eller tilrettelegging, og det er noen som søker uten at det er avholdt møter før overgang. I praksis vil det være tre kategorier av gråsoneelever. Det er gråsoneelever med planlagt overgang, hvor videregående har deltatt i overføringsmøter med meldeskjema. Den andre gruppen er elever som søker på eget initiativ med et selvutfylt meldeskjema, og den tredje kategorien er elever med behov for tilpasning uten noen form for informasjon om behov for tilpasset eller tilrettelagt opplæring.

Skolen, ved spesialpedagogisk koordinator/rådgiver, lager en oversikt over gråsoneelevens tilretteleggingsbehov. Den videregående skolen sammenfatter behovene for gråsoneelevens sammen med behovene for elever med behov for spesialundervisning etter Opplæringslovens § 5-1 (Kunnskapsdepartementet, 2007). De fleste gråsoneelevens har behov for organisatoriske tilrettelegginger. De har behov for å få undervisning i mindre gruppe for å kunne få tilfredsstillende utbytte av opplæringa. Disse gråsoneelevens får ofte sitt tilretteleggingsbehov dekket med ressurser utløst fra elever som har rett til spesialundervisning. Da gråsoneelever ikke utløser ekstra ressurser, er den videregående skolen avhengig av å samordne behovene til gråsoneelevens med ressurstildelingen til elever med behov for spesialundervisning. Den videregående skolen sitt totale behov for tilleggsressurser vil drøftes mellom den enkelte videregående skole og fylkeskommunen i et inntaksmøte noen uker etter søknadsfrist. Skolene har med seg oversikt over sin skoles tilfang av gråsoneelever med meldeskjema i tillegg til oversikt over søkere med rett til spesialundervisning. På dette møtet blir det avklart hvilke elever som får direkte inntak ut fra omfattende særskilte opplæringsbehov, hvilke elever som må kvalifisere seg inn på poeng sammen med gråsoneelevens. Den videregående skolen får tildelt tilleggsressursene etter ordinærinntaket i juli. Denne tildelte ressursrammen er ikke beregnet ut fra det meldte behovet fra sakkyndigvurderingene pedagogisk psykologisk tjeneste (PPT) har anbefalt for elever med behov for spesialundervisning, men et stipulert minimumsbehov. Denne økonomiske rammen må skolene holde seg innenfor, til tross for at det kan komme flere

gråsonerelever som ikke har meldt sine spesielle opplæringsbehov som krever spesiell tilrettelegging. Noen gråsonerelever kan komme inn på sitt andre skoleønske. Det betyr at skolen eleven faktisk kom inn på, ikke kan være sikker på å ha fått videresendt meldeskjema fra førstesøkerskole om tilpasningsbehov. Den skolen gråsonereleven kom inn på vil da ikke ha noen annen mulighet enn å forsøke å gi eleven en plass i de allerede planlagte eller igangsatte gruppene.

Meldeskjema som gråsonereleven sender til førstesøkerskole, blir arkivert i mottagerskolens arkiv. Fristen for å søke som gråsonerelev og sende meldeskjema er 1.mars, samme frist som ordinære elever. Spesialpedagogisk koordinator eller rådgiver utarbeider en liste over gråsonerelevens fordelt på programvalg, kurs og behov. Dette skjer før drøftingsmøtet med fylkeskommunen angående søkere med behov for særskilt opplæring. Skolenes ledere ved de ulike programområdene får oversikt over disse elevene på eget område til orientering. Dette brukes som grunnlagsmaterialet, sammen med oversikt over søkere med behov for særskilt tilrettelagt opplæring, for å planlegge fordeling av lærer- og opplæringsressurser på de enkelte programområder. Dette skjer i hovedsak før sommerferien. De videregående skolene har fått avklart inntak av elever med størst behov for tilrettelegging og begynner detaljplanleggingen av disse elevenes opplæring. Unntaksvis blir gråsonerelever innkalt til førstesøkerskole for drøfting av deres behov for særskilt tilpasset opplæring. Detaljplanleggingen av spesialundervisning og særskilt tilrettelagt opplæring foretar skolene på dette tidspunktet og avklarer lærere, rom, opplæringsressurser, i noen tilfelle enkeltvedtak og utarbeidelse av individuell opplæringsplan (IOP). Andre skoler avklarer disse oppgavene før skolestart på høsten. Enkelte skoler avklarer ikke denne planleggingen før elevene har startet på sin videregående opplæring.

Fylkeskommunen i Nord-Trøndelag (NTFK) har satt frist ovenfor skolene for utarbeidelse av enkeltvedtak og IOP til mai (Nord-Trøndelag fylkeskommune, 2009) før sommerferien. En del elevene som har rett til spesialundervisning sammen med gråsonerelevne får ikke avklart inntak på en videregående skole før ved hovedinntaket i begynnelsen av juli. Dette vil forskyve en del av mulighetene for å ferdigstille planleggingen opplæringen i videregående skole for gråsonerelevne før skolestart, da dette er midt i ferien for lærerne. Avdelingsledere, eller ansvarlig administrativt personale for en skoles programområde, planlegger fordeling av lærerressurser, opplærings arena, spesielt undervisningsmateriale og setter sammen grupper

av elever med rett til spesialundervisning og gråsoneelever etter opplæringsbehov. I tillegg klargjøres fordeling av elever i de ulike klassene og gruppene i løpet av sommerferien etter at 1.inntaket er sendt ut til skolene fra inntakskontoret ved Nord-Trøndelag fylkeskommune. Klasse og gruppesammensetningene blir justert ved 2. inntaket i begynnelsen av august og ved 3. inntaket ved skolestart og til slutt etter at skolene har overtatt inntaket ved skolestart.

Før skolestart har lærere ved de videregående skolene planleggingsdager før elevene starter. Disse dagene blir brukt til felles informasjon og planlegging i de ulike programområdene og opplæringsteamene. Det er i denne tiden informasjonsmøtene mellom spesialpedagogiske koordinatore/rådgivere, PPT og eventuelt andre overfører informasjon til lærerne vedrørende gråsoneelever i de ulike klassene eller gruppene for elever med rett til spesialundervisning hvor gråsoneelever deltar. For gråsoneelever som får inntak etter denne tid blir informasjon om elevens særskilte opplærings behov formidlet til elevens lærere i etterkant ved nye formelle møter eller ved uformell spredning av informasjon i lærerkollegiet. Dette skjer under forutsetning av at skolen har fått videresendt meldeskjema fra førstesøkerskole eller at eleven gir informasjon til skolen om sine særskilte opplæringsbehov ved videregående skole.

3 Metode

Problemstillingen i oppgaven fordrer en kvalitativ forskningstilnærming fordi jeg ønsket å synliggjøre erfaringene og opplevelsene rådgivere har i arbeidet med disse elevene. Videre ville jeg synliggjøre rådgivernes samarbeidsrutiner og hvordan meldingene om tilpasset opplæring ble implementert i videregående skole. Kvalitativ metode, slik den anvendes i dag, har sitt utgangspunkt i sosiologisk forskning ved Chicago-skolen i mellomkrigstiden. Denne etableringen av metoden kan føres tilbake til antropologisk forskning ved Mead og Malinowski (Thagaard, 2009).

Fortolkende teoretiske retninger representerer et viktig grunnlag for kvalitativ forskning. Thagaard (ibid) redegjør for ulike teoretiske retninger innen kvalitativ forskning som vektlegger mening og betydning. Det fenomenologiske vitenskapssynet er utgangspunkt for ulike retninger som symbolsk interaksjonisme, etnometodologi og fenomenologi. Det andre vitenskapssynet er en hermeneutisk tilnærming og til sist nevner Thagaard en mulig tilnærming gjennom et postmodernistisk og sosialkonstruktivistisk grunnsyn. De ulike vitenskapelige retningene har fokus på ulike deler av menneskelig samspill, kommunikasjon og interaksjon og utfyller hverandre. Min vitenskapelige forankring er sosialkonstruktivistisk og denne tilnærmingen har betydning for den forståelsen jeg får av intervjuene og tolkningen av informantenes utsagn. Undersøkelsen har et deduktivt utgangspunkt i og med at jeg har en forforståelse, leste teorier og klargjort undersøkelsesspørsmålene forut for møte med informantene i undersøkelsen.

3.1 Kjennetegn

Formålet med kvalitativ forskning er at den skal formidle en meningssammenheng som gir leseren en forståelse av sosiale fenomener knyttet til mennesker og situasjoner i deres sosiale virkelighet. En skal være åpen for hva informantene sier og gjør og belyse deres perspektiv. Beskrivelser av sosiale fenomen preges av det teoretiske grunnlag i forskningsprosessen. Dette gjenspeiles i den informasjon en kan finne datamaterialet og forskerens fortolkning av denne informasjonen. Det handler om å få innsikt i informantenes livsverden og hvordan de opplever den. Kvalitativ forskningsmetode kjennetegnes ved at den søker å belyse informantenes perspektiv og forskningen går i dybden på problemstillingen en forsker på. Jeg har flere års erfaring i arbeid med ungdommer i overgangsfasen til videregående opplæring og det gir det oppgaven en personlig tilknytning. Bevisstheten om min egen forforståelse gjør at

jeg må har gjort meg opp meninger og tro på tiltak som kan bedres. Ved å velge en kvalitativ studie ønsket jeg å synliggjøre erfaringer fra andre rådgivere, nye løsninger og tiltak som kan bedre overgangen for gråsoneelevne. Min førforståelse kunne hindre meg i å balansere styrken i andre tiltak og gode grep. På det grunnlag ble det viktig å belyse flere sider ved informantenes gode tiltak, erfaringer og meninger.

Kvalitativ metode belyser prosesser og mening som ikke kan kvantifiseres eller måles i frekvenser, men har fokus på analytiske beskrivelser. Grønmo (2004:130) hevder at metodeopplegget i kvalitativ forskning preges av fleksibilitet fordi innholdet kan endres underveis i forskningsprosessen. Videre synliggjør Grønmo at nærhet og sensitivitet til kildene preger metoden og at denne nære kontakten til kildene muliggjør relevante tolkninger. Denne nære kontakten med kildene påvirker forskningsprosessen. Creswell (1998) hevder at alle kvalitative studier er verdiladede og at det påvirker forskerens subjektive forståelse.

Det eksisterer en rekke inndelinger og benevnelser på kvalitative tilnæringer. Postholm (2010:33) fremmer de tre sentrale tilnærmingene fenomenologi, etnografi og kasusstudie ved en mindre forskningsoppgave. Min problemstilling innebar tilnærmingen kasusstudie fordi jeg ønsket å løfte frem praksisen fra informantenes perspektiv ved overgang til videregående skole for gråsoneelever. I tillegg ble undersøkelsen begrenset i tid da jeg ville synliggjøre tiltakene og rutinene som ble utført fra skoleåret 2010/2011 til skoleåret 2011/2012. Fire rådgivere ved to videregående skoler delte sine erfaringer og tiltak med gode overganger for gråsoneelevne. Jeg forsøker å belyse de gode tiltakene rådgiverne gjorde i sitt arbeid med elevne i overgangen til videregående skole. Selv om en ikke kan generalisere de gode grepene som denne undersøkelsen viste, kan erfaringene og tiltakene anvendes for andre rådgivere i videregående skole med tilpasninger til egen skole og elever. I tillegg i overnevnte målsetting ville en kvalitativ metode synliggjøre hvordan rådgiveres arbeid ble opplevd og erfart (Postholm, 2010).

3.2 Intervjustudie

Et intervju i kvalitativ forskning er som en samtale mellom to som utveksler synspunkter (Kvale 1997). Formålet med denne samtalen er å fremskaffe fyldig og beskrivende informasjon om hvordan informantene opplever ulike sider ved sin arbeidssituasjon. Intervjuet skal foruten informasjon om konkrete handlinger gi innsikt i deres erfaringer,

tanker og følelser. Et aspekt ved intervju som forskningsmetode er de etiske og metodiske utfordringer. Hvis informantene er en liten gruppe i en populasjon kan det være fare for at de lett kan identifiseres og det kan medføre en stigmatisering av gruppen. I et kvalitativt intervju kommer forskeren og informanten svært nær hverandre, og en kan erfare engstelse knyttet til vanskelige opplevelser og livssituasjoner hos begge. Ved dette aspektet kan det oppstå solidaritesproblemer. Forskeren kan oppleve å få sympati med informantens utfordringer. Dette kan ha betydning både for tolkningen og formidlingen av de data en har innhentet (Dalen 2004:23). Innen kvalitativ forskningstradisjon finnes det flere måter å gjennomføre et intervju på. Thagaard (2009) nevner tre utforminger av et forskningsintervju. Den ene er et intervju med lite struktur hvor hovedtemaene ikke er fastlagt på forhånd. Den andre formen er et intervju med en stram struktur hvor spørsmålene og rekkefølgen er utformet på forhånd. Den mest brukte fremgangsmåten i følge Thagaard (2009) er et intervju som er delvis strukturert. Her er temaene fastlagt på forhånd, men rekkefølgen på temaene bestemmes underveis (Kvale og Brinkman, 2009). Den sistnevnte formen gir også intervjueren mulighet til å utforske interessante tema eller uttalelser som informanten kommer med underveis i samtalen.

I min masteroppgave valgte jeg ut fire rådgivere ved to videregående skoler. Rådgiverne hadde ulike funksjoner ved de to skolene, men alle har delansvar for gråsoneelevens overgang til videregående opplæring. En av informantene har funksjon som spesialpedagogisk rådgiver, og arbeider i hovedsak med koordinering og organisering av undervisning for elever som har rett til spesialundervisning. En annen har en sosialpedagogisk funksjon ved den videregående skolen, og arbeider med forebygging og veiledning av elever med sosiale og emosjonelle vansker i tillegg til undervisning i realfag. Den tredje rådgiveren har sosialpedagogiske arbeidsoppgaver og utøver sin funksjon som en miljøarbeider i tillegg til å bistå elevene med blant annet leksehjelp. Den fjerde rådgiveren er også sosialpedagogisk rådgiver med erfaring som rektor og rådgiver ved avdeling for utdanning i fylkeskommunen.

Alle rådgiverne jeg intervjuet har lang erfaring i arbeidet med gråsoneelevens overgang til videregående opplæring. Fokus i disse intervjuene har vært å synliggjøre hva de gjør og hvordan de arbeider for en god overgang til videregående. Målet må være at gråsoneelevens spesielle tilretteleggingsbehov planlegges og igangsettes ved skolestart. I tillegg har jeg ønsket å synliggjøre hvilke formelle rutiner som kan ivareta meldingselevens behov for tilrettelagt opplæring i videregående skole. Intervjuet ble innledet med en samtale om

problemstillingen, formålet med undersøkelsen, anonymitet og underskrivelse av samtykkeerklæring (vedlegg 3). Informantene fikk stille oppklarende spørsmål før selve intervjuet startet. Spørsmålene jeg benyttet i intervjuguiden kan inndeles i fire hovedkategorier. Den første kategorien skulle belyse bakgrunnsinformasjon om informantenes kunnskapsmessige fundament og erfaringer som rådgiver. Deretter kommer kategorien som omhandler hvordan informantene skiller ut gråsoneelevne. Her fikk informantene reflektere fritt angående spenningsfeltet mellom tilpasset og tilrettelagt oppøring. Deretter belyste informantene sine erfaringer i arbeidet med målgruppens overgang til videregående skole for å se hvordan de definerte målgruppen. Den tredje hovedkategorien av spørsmål omhandlet den metodiske tilnærmingen til arbeidet med veiledning av denne målgruppen. Jeg ønsket å synliggjøre hvordan rådgiverne bisto elevene i prosessen frem mot det å få sitt behov for tilrettelagt opplæring videreført i videregående skole. Den neste kategorien av spørsmål skulle ha den hensikt å synliggjøre gode samarbeidspartnere i overgangen for gråsoneelevne. Det var viktig for å kunne synliggjøre systemiske behov, avklaringer på omfanget av deltagere i overgangen og hvilken kunnskap de bidrar positivt med.

Informantene i denne undersøkelsen fikk beskrive ulike sider av sin rådgivning og de gjorde underveis med egne refleksjoner. Dette førte til at informantene oppdaget nye perspektiver ved sin forståelse og praksis med sin rådgivning av denne gruppen elever. Dette ble en prosess som fikk dem til å tenke på nye måter og benytte andre metoder i rådgivningen. Jeg reflekterte underveis i intervjuet og kom med utdypende spørsmål til informantene, noe som fikk dem til å utdype svarene enda mer. Intervjuene utvikles seg til å bli ikke bare en informasjonsinnhenting, men også tid for refleksjon og utforskning av egen praksis.

Intervjuene ble deretter transkribert og bearbeidet for å få en oversikt og lagt til rette for en best mulig analyse. De transkriberte intervjuene lå i sin helhet tilgjengelig for meg til enhver tid i analysearbeidet. Dette ga meg hele tiden en god oversikt over informantenes forskjellige besvarelser. Ved transkriberingen av intervjuene uthevet jeg hovedkategoriene og spørsmålene mine. Det gjorde jeg for lettere å finne igjen de ulike temaene i besvarelsene og fordi intervjuene ikke forløp slavisk etter intervjuguiden. Intervjuguiden (vedlegg 4) ble en ramme ved intervjuene og ble mer en veiviser gjennom samtalene. Den halvstrukturerte intervjuguiden inneholdt foruten hovedkategorier og tilleggstemaene muligheter for innspill

fra informantene. Ut fra informantenes besvarelser ble temaene kategorisert ut fra innhold og mening. Flere underkategorier ble avdekket underveis i intervjuene og analysearbeidet. Disse meningskategoriene er beskrevet i resultatene. Denne meningskategoriseringen ble kodet i ulike farger for lettere å kunne sammenholde informantenes ulike svar på spørsmålene og lettere å finne forskjelligheter i besvarelsene. Stikkord på meningskategoriseringene ble notert i margin for lett å kunne avdekke informantenes svar.

3.3 Forskerrollen

Min erfaringsbakgrunn fra praksisfeltet som faglærer, koordinator i Oppfølgingstjenesten i videregående skole og rådgiver i pedagogisk psykologisk tjeneste, gir meg en fordel som hadde betydning for meg både ved intervjuene og i analysearbeidet. Kunnskap om det som skjer i overganger for meldingselevne ga meg tilleggskunnskap og bakgrunn for å stille spørsmål som er i kjernen på det jeg skal undersøke. Fordi jeg har en nær relasjon til potensielle informanter ved tidligere arbeidssted i videregående skole, valgte jeg å ha informanter fra andre skoler for å unngå etiske utfordringer i mitt tidligere nære arbeidsmiljø. Ved å velge informanter fra andre skoleregioner ville jeg innta en utenfra posisjon med god bakgrunnskunnskap fra temaet jeg er opptatt av. På den måten ville jeg få tilstrekkelig distanse til informantene og miljøet hvor jeg foretok undersøkelsen. Et viktig aspekt ved rollen som intervjuer er at en ikke påvirker informanten slik at vedkommende står i fare for å gjengi en ufullstendig eller skjev versjon av informantens virkelighet. (Ryen 2006, s. 124). Jeg ønsker i hovedsak å ha en emisk tilnærming til temaet i denne forskningsoppgaven, men ser det hensiktsmessig å tilføre en etisk posisjon for å kunne belyse problemstillingen på ulike nivå (Patton, 2002:267). På den måten vil jeg belyse problemstillingen både fra et perspektiv innenfra og utenfra. Det kan synliggjøre hvilke individuelle og systemiske handlingsalternativer de benytter i sitt arbeid.

Kvale og Brinkman (2009) mener at intervjueren selv er forskningsinstrumentet. Det stiller store krav til meg som forsker og intervjuer og synliggjør viktigheten av å ha kjennskap til tema og problematikken. Videre er det en fordel at forskeren er flink med menneskelig interaksjon og god å samtale med. Det er et mål å skape en atmosfære for dialog mellom forsker og informant, som oppfordrer eller oppmuntrer informanten til å snakke (Moustakas 1994). Refleksjoner utdyper deler av en samtale eller et intervju hvor ny forståelse eller

kognitiv kunnskap synliggjøres. Det å reflektere i en forskningsprosess er vesentlig for å identifisere det en forsker bringer med seg inn i forskningen (Gudmundsdottir, 1992). Postholm (2010) hevder også at forskerens subjektivitet uttrykkes gjennom signaler som interesse, empati, respekt, forståelse og toleranse.

3.4 Kvalitet i kvalitativ forskning

Begrepene validitet og reliabilitet inngår i en vurdering av kvaliteten ved kvalitativ forskning. Validitet handler om i hvilken grad informasjonene en gjør i studien sier noe om variablene en ønsker å synliggjøre (Kvaale, 2009). Reliabilitet innebærer at de informasjonene en presenterer er basert på faktiske intervju, transkribert og systematisert i samsvar med de etablerte forutsetningene i studiet (Grønmo, 2004).

Et kvalitativt forskningsintervju har en fortolkende tilnærming til informasjonene som kommer fram i intervjuet. Denne informasjonen blir skapt ved at mennesker konstruerer sin sosiale virkelighet og gir mening til sine erfaringer. På den måten kan virkeligheten fremstå på flere måter og være avhengig av forsker og informantene. Ved et slikt utgangspunkt kan det være vanskelig å sikre kravet om reliabilitet, i motsetning til kvantitativ forskningsmetode, fordi forskerens rolle er en så viktig faktor. Forskerrollen formes i samhandling med informantene (Dalen, 2004) og lar seg vanskelig etterprøves nøyaktig av andre forskere. Både menneskene og intervjusituasjonene endrer seg og gjør det vanskelig å etterprøve resultatene. Forskeren kan etterstrebe gyldighet i forskningen ved å være nøyaktig i sine beskrivelser av hele forskningsprosessen. Reliabilitet i denne sammenheng handler om en kan gjenskape samme undersøkelse eller sagt på en annen måte om forskningen er repliserbar. Ut fra et konstruktivistisk vitenskapssyn utvikles kvalitative data i samarbeidet mellom forsker og informant. Ved dette vitenskaplige ståsted er vurdering av denne repliserbarheten ikke relevant. Forskeren vil alltid ha en egenartet relasjon til informanten og kan best mulig sikre reliabilitet ved å redegjøre for hvordan dataene er blitt utviklet i intervjuene og hvor holdbare de er. Holdbarheten kan sikres ved at informanten får lese gjennom analysene for å se om forskeren har tolket informasjonene riktig. Seale (1999) i Thagaard (2009) knytter gyldigheten til at forskeren må være konkret og spesifikk ved rapportering av fremgangsmåter både i innsamling og analyse av data. Seale (ibid) mener at forskeren kan tydeliggjøre

forskningsprosessen ved å fremskaffe data som er konkrete og mest mulig atskilt fra forskerens tolkninger.

Troverdigheten eller validiteten i en kvalitativ studie bør derimot vektlegges for å gi studien kvalitet. Maxwell (1992) i Dalen (2004) drøfter validiteten innen kvalitativ forskning ved å vurdere forskerrollen, utvalget og den metodiske tilnærmingen, datamaterialet, tolkningene og de analytiske tilnærmingene. Dette legger Dalen (ibid) også til grunn ved drøftinger om kvalitative studiers validitet. Det første hun påpeker er forskerrollen og forskerens tilknytning til tema i forskningen. Vil egne erfaringer fra gode og mindre gode overganger for gråsoneelevne på noen måte prege mine tolkninger fra informantene? Kan studiets konklusjoner om gode tiltak komme i skyggen av mine egne teorier og erfaringer om gode tiltak knyttet til problemstillingen? Dette må jeg som forsker kvalitetssikre ved å trekke inn en kollega til å delta i tolkningen av de empiriske funn. Videre peker Dalen (ibid) på forhold ved validitet knyttet til forskningsopplegget ved utvalg og den metodiske tilnærmingen som velges. Validitet i forskningsopplegget knyttet til utvalgets størrelse og forskningsresultatets generaliserbarhet avhenger av om jeg som forsker klarer å finne nok og relevant informasjon (Andenæs, 2001). For å få troverdighet i datamaterialet må jeg utarbeide og stille spørsmål som gir meg fyldige og innholdsrike informasjoner. Et viktig aspekt i troverdigheten er at jeg har foretatt et prøveintervju og justert tema og forbedret spørsmålene. Utvalget må ha mer enn tre informanter for at informasjonene skal kunne være valid og kunne anvendes i andre sammenhenger. Den metodiske tilnærmingen omhandler datainnsamlingsmetodene, som må være tilpasset studiens mål, problemstilling og teoretiske forankring. Troverdigheten i forskningsarbeidet knyttes til intervjusituasjonen, arbeidet med transkribering, tolkning og analyse av intervjuene. Jeg kan øke validiteten i min studie ved å redegjøre nøyaktig for alle delene i min forskning.

3.5 Etiske refleksjoner

Denne masteroppgaven benytter en kvalitativ tilnærming og vil således kjennetegnes ved at det innledes et nært forhold mellom meg og intervjuobjektene. Denne nærheten krever at jeg synliggjør og overholder etiske normer og verdier i mitt mastergradsarbeid og at jeg og arbeidet med undersøkelsen også viser en grunnleggende respekt for menneskeverdet.

Informasjon i alle delene av arbeidet er viktig både med hensyn til åpenhet og utvikling av et godt tillitsforhold til intervjuobjektene, slik at de vet hva de medvirker i. Informasjonen omhandlet forespørsel om deltagelse, tematikk, problemstilling, intervjuprosessen, eksempel på spørsmål, anonymisering og hvilket utbytte de vil ha av en deltagelse. Målet med informasjonen er at danne seg en forståelse av det jeg skal undersøke og følgene av sin deltagelse. Underveis blir det tatt hensyn til deres verdisyn og faglige interesser for å styrke tilliten mellom meg og den som blir intervjuet. I intervjusituasjon vil jeg være sensitiv på deres reaksjoner og holdninger til tema slik at de ikke føler seg truet eller opprørt. Jeg vil synliggjøre mine forventninger, begrensninger og krav slik at de kan oppleve at jeg har et klart og avgrenset mandat i undersøkelsen. Informasjonene som fremkommer i intervjuene skal brukes og oppbevares konfidensielt og informantene skal anonymiseres slik at de ikke kan bli gjenkjent i oppgaven. Etter at data er transkribert vil jeg slette identiteten i lydfilene, kode informantene og anonymisere informasjonene i oppgaven. På den måte vil jeg imøtekomme kravet om anonymisering

Tema jeg har valgt tenderer mot et solidaritetsproblem etter som jeg er personlig berørt av tematikken i mitt daglige virke og har meninger om hvordan overgangen til videregående kan bedres. I tillegg har jeg tidligere arbeidet med tematikken og vært en fjern kollega av en av informantene og kan ubevisst bli påvirket annerledes enn ved de andre intervjuobjektene. Dette skal jeg reflektere over og drøfte med veileder for å etterstrebe en objektivitet, åpenhet og saklighet til resultatene og holdninger ovenfor informanten.

4 Resultat og analyse

Dette kapitlet omhandler resultatene fra intervjuene. Jeg har redegjort for informantenes faglige kompetanse og arbeidserfaring som rådgivere. Deretter har jeg beskrevet rådgivernes erfaringer med gråsoneelever og hvordan de kategoriserer denne gruppen elever. Videre har jeg belyst rådgivernes kunnskaper og erfaringer ved søkerprosessen i overgangen fra grunnskole til videregående skole. Til slutt har jeg synliggjort rådgivernes kunnskap og samhandling med andre elevtjenester og hjelpeapparatet.

4.1 Rådgivernes kunnskapsmessige bakgrunn

De rådgiverne jeg har møtt i denne studien har forskjellig utdanningsbakgrunn og arbeidserfaring. Deres forståelse av gråsoneelevens behov kan variere selv om de alle har vært eller er i undervisning. Deres utdanningsbakgrunn har vist seg å være svært ulik. En av informantene har i hovedsak realfaglig utdanning fra universitet med videreutdanning som rådgiver og sosialpedagogikk. Denne informanten har i tillegg til sosialpedagogiske arbeidsoppgaver, undervisning i matematikk som en del av sin stilling. Informanten har undervist i ulike videregående skoler i mer enn 10 år. En annen av informantene har hovedfag i pedagogikk med videreutdanning i ledelse. Informantens har vært lærer ved en statlig spesialskole, rådgiver i fylkesadministrasjon. I tillegg har informanten vært rektor i videregående og leder på et statlig kompetansesenter innen utdanning. Den tredje rådgiveren har lærerutdanning i engelsk, spesialpedagogisk utdanning og rådgivning. Denne informanten har erfaring som koordinator for spesial pedagogikk samt seksjonsleder for spesialundervisning i videregående skole. Den fjerde informanten har utdanning som miljøterapeut og har erfaring fra arbeid ved pedagogisk psykologisk tjeneste, miljøarbeider og sosialpedagogisk rådgiver. Informantene har svært forskjellig yrkes- og utdanningsbakgrunn og ser problemstillingen fra forskjellige perspektiv. Dette har gitt oppgaven et bredt spekter i forståelsen av utfordringene med gråsoneelevens overgang til videregående opplæring. Intervjuene viste også at de på hver sin måte positivt har påvirket rutinene på sine skoler i overgangen for gråsoneelevne.

Kunnskap om tilrettelagt – tilpasset opplæring

Med hensyn til at gråsoneelevne har behov for særskilt tilpasset eller tilrettelagt opplæring har det vært viktig og få informantenes forskjellige forståelse av begrepene. Denne forståelsen

skal rådgiverne videreformidle til gråsoneelevens faglærere og være behjelpelig for lærerne i planleggingen av det særskilte behovet for tilrettelegging. Gråsoneelevne har meldt et behov for tilpasset opplæring for å kunne få utviklet sin faglige selvtilit og trivsel i videregående skole. Planlegging av tilpasningene realiseres gjennom elevens arbeidsplaner og metodikk i opplæringa. Den profesjonaliteten læreren viser gjennom elevens planer, synliggjøres i lærerens ansvar og omsorg for elevens faglige utvikling. Informantenes kunnskapsmessige forskjelligheter ga uttrykk for ulik forståelse av begrepet ”tilpasset opplæring”. Jeg fikk flere generelle betraktninger som på hver sin måte beskrev begrepet eller ga eksempler på tilrettelegginger. Det viste seg å være vanskelig for informantene å skille på tilpasset og tilrettelagt opplæring. En av dem sa kort ”Håpe begge funke.”, og klarte ikke å skille begrepene fra hverandre. En annen hadde en mer spesialpedagogisk vinkling ved at informanten hevdet at ”Tilrettelagt opplæring er hoved paraplyen, og innenfor det har du noe tilrettelegging, men ikke spesialundervisning og så har du spesialundervisning. Det er ikke enkelt å vite hvor grensen går der heller”. Det kan være at begrepene er så like at utøvende rådgivere og lærere blander begrepene. Dette viser svaret en av informantene ga. ”Ofte er de litt blandet sammen, har ikke så mye tanker om det. Det er mye det samme, men det er sikkert en definisjonsforskjell på dem.”. Oppgaven viser i kapittel 2.2 at begrepet ikke er definert eller forklart av myndighetene, men mer et prinsipp og målsetting i opplæringen av læreplanmålene. Dette gjenspeiles i den forståelsen mine informanter hadde da de ikke kunne utdype mer hva begrepene står for.

Kunnskap om saksbehandling og veiledning

Rådgiverne viste stort sett god innsikt i egen skoles saksbehandling. De beskriver hvordan møter avholdes både i ungdomsskolen og på egen skole. Det er klart hvem som behandler skjema og hvordan informasjonene videreformidles internt. Informantene viser mindre kunnskap og usikkerhet om eksterne og interne rutiner som skal sikre at meldeskjema kommer til den skolen gråsoneeleven faktisk har kommet inn på. Ingen av informantene visste ikke om dette meldeskjema blir videresendt fra førstesøker skole til gråsoneelevens inntaksskole. En av informantene ga gråsoneeleven en egen kopi av meldeskjema for å sikre at informasjonene kommer til skolen eleven er kommet inn på. En annen informant trodde at det var fylkeskommunen som formidlet disse skjemaene til skolene. Informantene rapporterer at det er mye uformell oppfølging av den pedagogiske tilretteleggingen gråsoneeleven har fått ved inntaksskolen. Undersøkelsen viser at skolene ikke praktiserer formelle rutiner, som

dokumentasjon fra samtaler og møter, effektivering eller evaluering av de tiltak som iverksettes.

Tre av informantene rapporterer ingen klar veiledningsmetodikk i samtaler med gråsoneelevne. Det forekommer ikke prosessveiledning for å avklare tilretteleggingen eleven har behov for i videregående skole. En av rådgiverne beskriver en metodikk som kalles *nettverksgrupper* (Eidem, K., Eriksen, R. L. og Kolbjørnsen, E., 2008). Dette tiltaket brukes, for elever med behov for tett oppfølging, ved rådgiverens skole. Nettverkssamtaler foregikk både i formelle møter og i uformelle individuelle samtaler uten metodikk eller mønster. Veiledning ble oppfattet av rådgiverne som informasjon om elevenes muligheter og ikke som en metodikk. I overgangsmøtene på ungdomsskolen drøftes elevens utfordringer og behov for tilrettelegging. Det synliggjøres både vansker med opplæringen og erfaringene fra opplæringen i ungdomsskolen. Grunnskolen beskriver hvordan eleven nyttiggjør seg av undervisningen, elevens adferd og samarbeidsevne. I overgangsmøtene gir rådgiverne informasjon og spør om utfyllende opplysninger underveis i møtet. Alle informantene refererer at videregående skole har informasjonsmøter ved oppstart. I disse møtene skal gråsoneelevnes vansker formidles til faglærerne. Rådgiverne sa at det er variabelt hvor god denne informasjonsoverføringen er. Alle rådgiverne rapporterer at det er mye informasjon som skal overbringes både for elever med behov for spesialundervisning og gråsoneelever. En rådgiver sa at ”Som sagt så er det mye informasjon, det går fort i glemmeboken”. Lærerne opplever en overveldende mengde kunnskap på kort tid som de ikke klarer å sortere og opplever at noe ”forsvinner” i mengden. Rådgiverne sa at noen lærere sitter på flere møter etter hverandre. Det medfører at det blir da enda mer vanskelig å få oversikt. På informasjonsmøtene etter skolestart foregår det ingen pedagogiske drøftinger om gråsoneelevnes tilretteleggingsbehov. På disse møtene er noe av tilretteleggingen ferdig planlagt og sammenholdt med søkere med behov for spesialundervisning. Andre tilrettelegginger planlegger faglærerne etter informasjonsmøtene. Det er de pedagogiske lederne, spesialpedagogiske rådgiverne og avdelingslederne som planlegger spesialundervisningen og gråsoneelevnes tilretteleggingsbehov. Andre tilretteleggingsbehov er det faglærerne som planlegger for gråsoneelevne. Informantene i undersøkelsen rapporterte ikke samarbeid og veiledning med elev i denne fasen av skoleåret. Lærerne har som oftest elevsamtale etter skolestart for å bli kjent og da blir behovet for tilrettelegging drøftet med gråsoneelevne. Rådgiverne fortalte at tiltakene ble konsistente uten veiledning

og revidering underveis i skoleåret. Tiltakene ble mer sett på som et utgangspunkt for evaluering av mål og om eleven har tilegnet og nyttiggjort seg av undervisningen ved de tilretteleggingene som er gjort.

4.2 Kategorisering av gråsoneelever

For å få et innblikk hvem rådgiverne definerte som gråsoneelever, ønsket jeg å finne ut hvilken kunnskap rådgiverne hadde om denne gruppen elever. Rådgivernes forståelse av hvem gråsoneelevene er, kan påvirke deres arbeidet ved overgangen til videregående opplæring.

Rådgiverne i denne undersøkelsen viste seg å ha forskjellig oppfatning om hvem denne kategorien elever er. En rådgiver forsto det slik at gråsoneelever er elever med sosiale og/eller atferdsmessige vansker. Videre hevdet denne rådgiveren at gråsoneelevenes opplæringsvansker er sekundære problemer som følge av relasjonelle vansker i hjemmesituasjon eller vanskelige oppvekst vilkår, som for eksempel unge som får bistand fra barnevernet. ”Og så har vi elever som slit litt i stabilitet med heimen da. Litt barnevernsbarn og sånne ting. Det er barn som vi er litt obs på.”. Dette kan tyde på at rådgiveren har stort sett et sosialpedagogisk syn på hvem gråsoneeleven er. Kontaktmåten, samtalene, arbeidsmåten og innsatsen bekrefter dette, da mye av arbeidet er usystematisk, ad hoc og uformell. En av de andre jeg intervjuet hadde et syn som bar preg av at det stort sett var late og ikke orker å gjøre en innsats selv for å lære. Rådgiveren sa at ”Elevene og foresatte roper etter ressurser og uten at de skal gjøre noe særlig selv.”. Denne rådgiveren ga flere eksempler på elevs passiviserende opplæringsholdning. Det kunne se ut som om rådgiveren hadde en overordnet forståelse av at gråsoneelevene er elever som ikke tar ansvar for egen opplæring og har lite motivasjon for sitt skolearbeid. Dette begrunnet han videre i utsagn fra elever som har sagt at: ”Må jeg tegne også?”, ”Jeg vil bare ha svaret.” og ”Nå har jeg holdt på med det, nå orker jeg ikke mer.”. Denne rådgiveren oppfattet måten elevene i denne elevkategorien ganske slitsom. En av de andre spurte rådgiverne svarte ikke direkte på spørsmålet om å gi noen karakteristikk av elevgruppen. Rådgiveren ville fremheve og beskrive tiltak for å hindre fravær og avbrudd, på egen skole, for noen elever. Det kunne se ut som om at rådgiveren definerte elever med stort fravær som gråsoneelever. Bare en av rådgiverne i denne undersøkelsen hadde en klar oppfatning om hvem disse ungdommene var. Denne rådgiveren kunne gi flere årsaker til at en elev kunne og burde søke som gråsoneelev. Rådgiveren nevnte

mange ulike årsaker og eksempler på informasjon som bør overføres til mottagerskole og som kan være grunnlag for at en elev skal søke som gråsoneelev. Rådgiveren hadde det klart for seg at denne elevgruppen var ungdommer som har behov for særskilt tilrettelagt opplæring uten at de har behov for spesialundervisning.

4.3 De gode hjelperne

Gode samarbeidspartnere mellom grunnskole og videregående ser ut til å være en viktig faktor for en god overgang til videregående opplæring. Alle rådgiverne i denne undersøkelsen nevnte flere forskjellige kategorier av hjelpere og synliggjorde viktigheten av et tverrfaglig arbeid og samarbeidet mellom ungdomsskole og videregående skole.

Grunnskolens rådgivere eller yrkesveiledere

Alle rådgiverne nevnte samarbeid med grunnskolens rådgivere/yrkesveiledere som en viktig samarbeidspartner i overgangsperioden. Det ser ut til at møtene initieres fra grunnskolen og foresatte med elev blir invitert i tillegg til representanter fra videregående skole. Foresatte er følgelig også en samarbeidspartner. Mottagerskole oppretter muligheter for samarbeid med foresatte allerede før, ved og etter overgangen til videregående skole. Tiden fra møtene avholdes på ungdomsskolen, før søknadsfristen 1.mars, frem til skolestart og de første ukene i videregående skole kan det være så lang tid som seks måneder. Mye kan endre seg av ønsker og behov hos gråsoneeleven i den perioden. Rådgiverne sier det kan da være en fordel å ha fått opprettet denne kontakten for å kunne ha mulighet for å etablere samarbeid og planlegge tiltak. Grunnskolens rådgivere er ansvarlig for hvem det skal avholdes møter på i samarbeid med foresatte til eleven. Grunnskolekolen sender innkalling til den videregående skolen som eleven har som førsteønske. Det er ulik organisering ved de videregående skolene i fylket. Derfor møter det personer med ulike funksjoner fra videregående på disse møtene. Ved en skole møter spesialpedagogisk rådgiver og pedagogisk psykologisk tjeneste (PP-tjenesten), hvor denne tjenesten er tilsatt på den videregående skolen. Ved den andre videregående skolen er PP-tjenesten en ekstern tjeneste og da møter spesialpedagogisk og sosialpedagogisk rådgiver.

Rektorer og avdelingsledere

Ingen av informantene nevnte at rektor hverken i ungdomsskolen eller videregående deltok på møtene, men de opplyste at avdelingsledere fra videregående skole kunne delta noen ganger. Avdelingsledere er leder for et eller flere yrkesretninger eller programfag i videregående skole. Avdelingslederne har administrative oppgaver i tillegg til undervisning. Lederne blir orientert om gråsoneelevne fra spesialpedagogisk rådgiver på sitt ansvarsområde. Avdelingsledere deltar sammen med kontakt- og faglærerne på informasjonsmøtene ved skolestart i videregående.

Den videregående skoles kontaktlærere og faglærere

Kontaktlærere får de første informasjonen angående gråsoneelever ved informasjonsmøtene ved skolestart i videregående. I møtene kan lærerne spørre rådgiveren om utfyllende opplysninger eller hvordan en faktisk skal kunne iverksette tilretteleggingen ved sitt programområde. Pedagogisk psykologisk tjeneste, som også deltar på informasjonsmøtene, kan bistå skolen med å finne de beste tiltakene. Det er kontaktlæreren som har ansvar for at gråsoneeleven får sitt tilretteleggingsbehov realisert og følge opp at faglærerne gjennomfører tilretteleggingen. Rådgiverne rapporterer at dette arbeidet ikke er formalisert ved de to skolene som omfattes av denne undersøkelsen. Det blir benyttet uformell informasjonsoverføring til kontaktlærer og elev. ”Internt må vi få bedre rutiner på informasjonen om elevene. På et eller annet vis må vi sikre at alle lærerne som jobber med elevene veit om det (elevens utfordringer).” og en annen sa ”Nei det er dårlig, er dårlig. Mange informasjonsmøter er lagt på samme tidspunkt og noen lærere underviser på flere programområder. De må droppe det ene møtet, får ikke informasjon. Vi har hatt en veldig diskusjon om å gi informasjon til disse på e-post, men det er vi ikke ferdige med. Det er ikke godt nok sagt hvordan lærere da skal skaffe seg informasjonen.”. Dette sa en av informantene og synliggjorde holdningene og rutinene på egen skole. Det samme gjelder med informasjonen fra drøftinger mellom lærerne og erfaringer ved gitt tilrettelegging. Ingen av informantene opplyser at det er noen formell skriftlig behandling av tilretteleggingen eller erfaringene av de tiltak skolen iverksetter.

Helsesøster

En av informantene opplyste at helsesøster var en av de viktige samarbeidspartnerne på det sosialpedagogiske området. En av de andre informantene nevnte helsesøster som en de kan ta kontakt med hvis gråsoneeleven fikk eller har helserelaterte utfordringer som kan ha betydning for elevens opplæringsutbytte. Videre opplyser en rådgiver i denne undersøkelsen at helsesøster blir kontaktet hvis det oppstår krisesituasjoner i skolen ved død, sorg, sykdom eller ved alvorlige psykiske reaksjoner.

Den kommunale helsesøstertjenesten har de seinere årene utviklet tilgangen på denne tjenesten med økt tilstedeværelse på skolene både i ungdoms- og videregående skole. Helsesøstrene har kunnskap om hele elevenes helse og oppvekstvilkår. Gjennom denne kunnskapen kan helsesøster initiere bistand fra de rette helsetjenestene eller videreformidle en elevs medisinske tilretteleggingsbehov og tiltak i overgang til ny skole.

For gråsoneelever brukes helsesøsters bistand i hovedsak ved helse- og emosjonelle vansker. Det kan for eksempel være å informere ny klasse om elevens sykdom, veilede skolen i medisin-, sorg- og krisehåndtering. I tillegg informerer helsesøster prevensjon, henviser blant annet til pedagogisk psykologisk tjeneste (PP-tjeneste), lege og barne- og ungdomspsykiatrisk poliklinikk (BUP).

Sosialpedagogisk rådgiver

Sosialpedagogisk rådgiver har som hovedoppgave å lære barn og ungdom sosialisering og tilpasning til samfunnet. Rådgiveren bistår elevene på ulike måter med samvær og samspill med andre mennesker. En sosialpedagogisk rådgiver i videregående har som oppgave å bistå på det praktiske arbeidsområdet med å tilrettelegge for og hjelpe ungdommene i skolen.

En av informantene beskriver at sosialpedagogisk rådgiver deltar på møtene med gråsoneelever i ungdomsskolen. Informanten beskriver at sosialpedagogisk rådgiver iverksetter og deltar på oppfølgingsmøter gjennom skoleåret for noen av gråsoneelevne. ”Dem som ikke er i nettverksgrupper følges opp av sos.ped rådgiver.”. I tillegg blir sosialpedagogisk rådgiver kontaktet hvis gråsoneelever får økende fravær på skolen eller ved andre relasjonelle ting som påvirker opplæringen hos eleven. Flere informanter sa at sosialpedagogisk rådgiver bistår kontaktlærer eller overtar oppfølgingsansvaret for gråsoneeleven der det er nødvendig tett oppfølging.

En av rådgiverne i undersøkelsen nevnte ungdomskontakten som en viktig samarbeidspartner i det sosialpedagogiske arbeidet. Denne informanten påpekte at det er viktig å delta på aktiviteter tilrettelagt for ungdom utenfor skolen. Hensikten var at elevene, i overgangsfasen til videregående, skulle bli kjent med en i hjelpetjenesten fra videregående og ha en kontaktperson de kan kontakte når de begynner på den nye skolen. Denne rådgiver hevdet at en får en bedre helhetlig kjennskap om gråsoneelevne ved oppsøkende virksomhet, enn gjennom overføringsmøter på ungdomsskolen.

Spesialpedagogisk rådgiver

Spesialpedagogisk rådgiver har mange oppgaver i videregående skole. Blant annet er rådgiveren knutepunkt mellom ungdomsskole og videregående for gråsoneelevne. Det er spesialpedagogisk rådgiver fra videregående som stort sett deltar på overføringsmøter for gråsoneelevne. Informantene i denne undersøkelsen oppga denne rådgiveren som den mest viktige funksjonen for gråsoneelever i en overgang til videregående skole. ”Spes.ped rådgiveren er viktigst i overgangen for den skal ha oversikten over alle det er noe ekstra med.”. Spesialpedagogisk rådgiver har det formelle ansvaret for de informasjonen som blir gitt angående gråsoneelever i overgangsmøtene på ungdomsskolen. Rådgiveren skal sammenfatte sine notater med informasjonen som fremkommer på meldeskjema og lage en oversikt på sin skole over deres tilretteleggingsbehov. Informantene hevdet at disse informasjonene vektlegges ved skolens fordeling av ressurser til spesialundervisning og gruppeinndelinger i fag. På den måten får gråsoneelevne som har behov for tilrettelegging av undervisning i gruppe eller tilgang på to-lærer plass i klasser hvor det er lagt spesialpedagogiske ressurser. Spesialpedagogisk rådgiver orienterer lærere og administrasjon om gråsoneelevnes tilretteleggingsbehov i videregående opplæring. En av rådgiverne opplyste at en kan dele på informasjonsoverføringen til lærerne med sosialpedagogisk rådgiver hvis det er hensiktsmessig.

Pedagogisk psykologisk tjeneste

To av de fire informantene nevnte pedagogisk psykologisk tjeneste (PP-tjenesten) som en viktig samarbeidspartner i overgangen for gråsoneelever. PP-tjenesten har ingen formell saksbehandling med gråsoneelever med mindre at eleven er henvist til tjenesten. PP-tjenesten innkalles ikke formelt til overgangsmøtene for gråsoneelever. Tjenesten kan gi grunnskolen

generelle råd om hvordan det best kan tilrettelegges for en overgang. PP-tjenesten kan gi videregående skole råd og veiledning i hvordan den kan tilpasse behovene og tilrettelegge spesialpedagogiske ressursene slik at gråsoneelever også kan dra nytte av den spesialundervisning som igangsettes.

5 Drøfting

Resultatene i undersøkelsen ga noen indikasjoner på hvordan rådgiverne kan bistå gråsoneelevne og sikre overføring av deres behov for tilpasset eller tilrettelagt opplæring. Jeg skal redegjøre for hva rådgiverne mente var hensiktsmessige rutiner, som denne undersøkelsen synliggjorde. Videre drøfter jeg hvordan rådgiverne best kan bistå gråsoneelevne i overgangen. Videre har jeg belyst rådgivernes kunnskap om veiledning/rådgivning i overgangsfasen og formell saksbehandling. Til slutt har jeg sett på systemiske fylkesvise rutiner, som gir informasjon om hvordan andre overgangsrutiner kan bedre kvaliteten på overføring av informasjon om gråsoneelevnes tilretteleggingsbehov.

5.1 Gode grep

Undersøkelsen viser at det er noen grep rådgiverne gjør som har særskilt god betydning for at gråsoneelevne kan få ivaretatt sitt behov for tilpasset opplæring. Jeg beskriver her hva rådgiverne i denne undersøkelsen fortalte var gode rutiner. Rutiner som kan sikre at gråsoneelevnes behov for tilrettelagt opplæring i videregående opplæring blir iverksatt.

Samarbeid med grunnskolen

Alle rådgiverne fra videregående skole har kontakt med gråsoneelevne i sin inntaksregion. Ungdomsskolen innkaller elev/foresatte, rådgiver fra videregående skole til møte. Dette møte avklarer rammene for tilretteleggingsbehovet. Overgangsmøtet drøfter og planlegger gråsoneeleven sin tilrettelagte opplæring. Rådgiver fra videregående orienterer om mulighetene for å imøtekomme dette behovet i videregående skole. På dette grunnlaget blir meldeskjema utfylt og skjemaet sendes til elevens førstesøkerskole innen fristen 1.mars. Rådgiverne er viktig bindeledd i overgangen til videregående opplæring fordi de representerer en pedagogisk kvalitetssikring for elevgruppen. Denne kvalitetssikringen muliggjøres ved at ungdomsskolen initierer til disse overgangsmøtene. I tillegg får elev og foresatte en anledning til å drøfte forskjellige utdanningsvalg i videregående skole og hvilke tilrettelegginger eleven har i den videregående opplæringen. Sett ut fra et livsløpsteoretisk perspektiv vil erfaringene eleven har fra ungdomsskolen ha betydning for elevens handlingsevne i de valg eleven gjør i planleggingen av utdanning og yrkesvalg (Elder og Shanahan, 1997). Elevens evne til å tilpasse seg opplæringen legger føringer for videre skolegang og opplæring.

Noen få elever sender meldeskjema selv eller i samarbeid med andre hjelpetjenester, uten at det har vært overgangsmøter på ungdomsskolen. For noen av disse elevene kan det rent medisinske informasjon om medisinbruk, diagnoser og liknende. Det kan også omhandle psykososiale vansker. Disse elevene vil ikke få opprettet kontakt med rådgiver fra videregående og drøfte tilretteleggingsbehovet før skolestart. Inntaksskolen kan derfor ikke ta disse gråsoneelevens opplæringsbehov med i sin planlegging av undervisningen. Ungdomsskolen har avholdt informasjonsmøter om skoletilbudet i videregående skole uten at rådgiver fra videregående er innkalt. Dette kan føre til at foreldre og elever ikke får nok informasjon om mulighetene for tilrettelegging av opplæringen. Enda en svakhet med de nåværende rutine er at frivilligheten i å søke med behov for spesiell tilrettelegging. Det kan medføre at elever med slike behov ikke får det tilretteleggingen de har behov for. Dermed får elevene ikke det utbytte de kunne ha hatt hvis de hadde fått opplæringen tilpasset sine opplæringsbehov. En av rådgiverne savnet vedlegg til meldingsskjema av faglige kartlegginger, rapporter og utredninger fra pedagogisk psykologisk tjeneste eller andre hjelpetjenester. Det kan gi mottaksskole gode forutsetninger for å planlegge tilrettelegging.

Elevene blir sett, hørt og respektert

Informantene oppgir at elevens meninger og behov blir godt ivaretatt på overgangsmøtene. Elevene som velger å sende skjema på egen hånd og elever som ikke velger å søke tilrettelegging har ikke like stor mulighet for å få opplæringsbehovene dekket på videregående skole. Rådgiverne i denne undersøkelsen har videreutdanning innen veiledning/rådgivning og alle har lang erfaring i å samtale med ungdommene. De rapporterer at ungdommene ofte ikke selv fremmer behov om tilrettelegging, men at overgangsmøtene synliggjør det reelle behovet til gråsoneeleven. Drøftingene i overgangsmøtene viser at rådgiverne tar eleven på alvor og viser respekt for og ønske om at eleven skal få en best mulig opplæring. Rådgivningsmetodikken i overgangsmøtene ser ut til å bære mer preg av rådgivning enn veiledning (Caplan, 1970). På møtene fremmer skolen eller rådgiverne en mulig tilrettelegging ut fra erfaring, kunnskap om elevens utfordringer og programområde. Lauvås og Handal (1990) vektlegger rådgiverens faglige saks kvalifikasjoner har sammenheng med formen veiledningen får. Rådgiverne i denne undersøkelsen hadde yrkesveiledning, spesial- eller sosialpedagogisk utdanning, og en kan derfor trekke den slutning at formen på veiledningen var tilfredsstillende og at elevene fikk god veiledning i overgangsmøtene. Ingen av rådgiverne ga uttrykk for at de brukte prosessveiledning i møtene med gråsoneelevne.

Men hvis en ser på hele veiledningens forløp i 10.klasse vil det bære preg av flere samtaler, møter og informasjonsinnhenting og veiledningen kan, for noen elever, ses på som en prosess over tid.

Elevens ønsker blir også ivaretatt hvis han eller hun ikke ønsker tilrettelegging. Foresatte, elev og skole kan ha ulike meninger om behov for tilpassing, men det er elevens valg som veier tyngst og får gjennomslag. Det er også viktig at gråsoneeleven får kunnskap om hvilke tilrettelegginger han eller hun også takker eventuelt nei til. Det gir et større ansvar for gråsoneeleven til å vise at vil klare opplæringen uten alle tilpassinger. Som oftest vil mottagerskolen rådgivere akseptere elevens valg og synliggjøre det videre til elevens kontaktlærer i videregående.

Kunnskap om tilretteleggingsmuligheter – mestring og motivasjon

Rådgiverne i denne undersøkelsen viste god kunnskap om hvilke muligheter egen skole kunne gi for å dekke opplæringsbehovene til gråsoneelevne. Den mest brukte tilretteleggingen de rapporterte var grupper i teoretiske fag. Gruppene kan variere i størrelse, men grupper på 2-8 er mest brukt. Tilretteleggingen i gruppe imøtekommer ofte elevens behov trygghet i læringssituasjonen og å prestere i en avgrenset gruppe medelever. Mange elever kan føle utrygghet ved en opplærings situasjon i stor klasse når de skal spørre om hjelp, svare på spørsmål fra læreren eller vise at de har forstått eller utført læringsoppgaver. Opplæring i gruppe kan i større grad bidra til at eleven opplever mestring og selvspekt og anerkjennelse (Maslow, 1970), fordi eleven får raskere hjelp i læringsarbeidet og det er lettere for lærer å følge opp den individuelle opplæringen. Rådgiverne refererte til at mange elever ønsket tilrettelegging i mindre grupper nettopp fordi denne formen for opplæring erfaringsvis ga elevene mestringsfølelser. Forventning om mestring har betydning for deres motivasjon i opplæringa (Bandura, 1981). Elever som opplever at de presterer i skolesammenheng, opplever anerkjennelse, noe som styrker elevens tro på egne evner. Elevens tro på egne evner vil i følge Covington (1976) påvirke elevens selvoppfatning, som igjen har betydning for elevens selvverd og motivasjon. Rådgiverne kan opplyse om muligheten for tilrettelegging i gruppe, men har liten formell beslutningsansvar for at eleven faktisk får ivaretatt dette behovet. Motivasjon for opplæring i videregående skole kan være avhengig av om eleven ser at læringsarbeidet vil bli noe han eller hun vil mestre. Gråsoneelevne vil ha de beste muligheter for å mestre fagopplæringen hvis det blir igangsatt tiltak for å imøtekomme

elevens spesielle tilretteleggingsbehov. Dette bekreftes av Skaalvik og Skaalvik (2010) sin undersøkelse om motivasjon for skolearbeid. Eleven vil da trives og det kan være lettere å bli sosialt inkludert på den nye skolen. Ved at rådgiverne bistår elevene med å finne de beste tilretteleggingstiltakene vil det medføre at elevene utvikler eller styrker sin selvoppfatning (Skaalvik og Skaalvik, *ibid*). Rådgivere er i liten grad med i arbeidet med å fordele ressurser internt på skolen, det er det avdelingsledere og pedagogisk leder i administrasjon som gjør sammen med vurderinger fra spesialpedagogisk rådgiver. Rådgiverens rolle blir den som kan initiere en elevs behov i søkerfasen og videreføre informasjon om tilretteleggingsbehovene på egen videregående skole ved informasjonsmøtene ved skolestart. I min undersøkelse var en av rådgiverne spesialpedagogisk rådgiver med ansvar for søkere med behov for spesialundervisning. Denne rådgiveren hadde en rolle i ressursfordelingen og var i posisjon til å kunne koordinere gråsoneelevens behov med elevene med behov for spesialundervisning. Denne rådgiveren sitt fortrinn var at rådgiveren hadde personlig kunnskap om gråsoneelevne fra overgangsmøtene. Denne rådgiveren var bedre i stand til å vurdere og tilrettelegge gråsoneelevens behov ved, for eksempel, å kunne gi et tilrettelagt tilbud i en allerede planlagt gruppe for elever med spesialundervisning.

Et annet tilretteleggingsbehov elevene ofte har, er et utvidet behov for hjelp til å strukturere skolearbeidet og holde fremdrift i opplæringen. Kontaktlærer har en tilleggsressurs for å følge opp "sine" elever, men noen elever trenger mer tid enn ressursen gir anledning til. Noen gråsoneelever må ha kontinuerlig veiledning og hjelp i opplæringen. Andre tilrettelegginger som kan nevnes er praktiske løsninger på oppbevaring av medisiner, opplæring og informasjon til medelever ved akutt sykdom/anfall som kan oppstå. Sikre at eleven får sin arbeidsplass tilrettelagt ved teoretisk og eller behov for en praktisk opplæringsarena. Tilrettelagt opplæring i en spesielt egnet bedrift, anbefale lærer med spesiell kompetanse i for eksempel faget "Prosjekt til fordypning" er brukte tilrettelegginger for gråsoneelever. I tillegg rapporteres det at eleven får råd og veiledning om hvordan han eller hun kan mestre videregående opplæring med utvidet praksis og motiveres for videre opplæring.

Elev får en kopi av meldeskjema

En av rådgiverne hadde en rutine med å la gråsoneeleven få en kopi av meldeskjema som en sikring for at mottagerskole fikk informasjonene om tilretteleggingsbehovene til eleven.

Rådgiveren hadde erfart at inntaksskole ikke hadde fått meldeskjema og ville kvalitetssikre at mottagerskole fikk dette skjema. Rådgiveren hadde inntrykk av at elevene ga dette skjema til sin nye kontaktlærer på videregående skole. Fylkeskommunen har bestemt at dette meldeskjema skal videresendes til førstesøkerskole på elevens første kursønske. Denne rutinen fungerer i de fleste tilfellene fordi flest elever kommer inn på sitt første kurs og skole ønske. Men for gråsoneelevne som kommer inn på andre eller tredje skolevalg vil skjema unntaksvis sendes til gråsoneelevens inntaksskole. Førstesøkerskole vet ikke hvilken skole gråsoneeleven er kommet inn på og arkiverer meldeskjemaet. De videregående skolene har ikke formelle rutiner på å fremskaffe inntaksskole for disse elevene og videresende skjemaene til elevens inntaksskole.

Gråsoneelever fra Vg1 til Vg2

En av de spurte rådgiverne oppga at de i liten grad fylte ut meldeskjema mellom Vg1 og Vg2 fordi elevene som regel fortsatte på samme videregående skole. Noen elever må begynne på andre videregående skoler for å få sitt valgte Vg2 kurs fordi alle skolene ikke har alle kursvalg. Noen ganger må eleven flytte på hybel for å kunne få innfridd sitt kursønske. I slike tilfeller kan det generere at eleven får nye tilretteleggingsbehov som for eksempel tettere samarbeid med hjemmet eller tilrettelegging i forhold til å forebygge fravær. I stor grad er skolene flinke til å ivareta elevenes behov for tilrettelegging i det videre opplæringsløpet, men det kan det være et usikkerhetsmoment i og med at tilretteleggingsbehovene synliggjøres ved et utfylt skjema. Ved å videreføre rutinen ved å fylle ut meldeskjema vil en sikre at eleven har formelt synliggjort sitt behov for tilpasset opplæring.

Andre fylkers rutiner

For å kunne vurdere meldeskjema, informasjonsoverføring og rutiner som Nord-Trøndelag fylkeskommune har, er det formålstjenlig å se på hva andre fylker gjør og hvilke rutiner de har for målgruppen.

Rogaland fylkeskommune har en annen rutine for gråsoneelever. Rogaland fylkeskommune har i elevenes digitale søker base, Vigo.no, et skjema som heter ”Melding om behov for omfattende eller noe tilpasning.”. Denne meldingen må registreres innen 1.mars. Søkeren blir bedt om å sende inn dokumentasjon på den aktuelle vansken og behovene for tilpasning som

vedlegg som post til fylkeskommunens opplæringsavdeling i tre eksemplarer. Fylkeskommunen koder gråsoneelevne i sine inntakslister som sendes til de videregående skolene. Dette er første meldingen de videregående skolene får fra opplæringsavdelingen ved fylkeskommunen og så sender fylkeskommunen en kopi av meldeskjema til den skolen eleven har kommet inn på. Avdelingsledere på skolene får de utfylte skjemaene og sammen med sosialpedagogisk rådgiver informerer de kontaktlærerne ved den enkelte skole om behovet for tilrettelegging.

Buskerud fylkeskommune har et skjema for gråsoneelevne som er et vedlegg til elevens elektroniske søknad om skoleplass. Meldeskjema heter «Melding om behov for tilrettelegging av opplæringen». Gråsoneeleven skal selv fylle ut skjemaet og sende det til Inntakskontoret på fylket i tre eksemplarer. Fylkeskommunen sender videre dette meldeskjema til førstesøkerskole og til PP-tjenesten og Oppfølgingstjenesten (OT).

Møre og Romsdal fylkeskommune har et skjema som skal fylles ut og eleven har selv ansvar for å levere dette skjema til sin nye kontaktlærer i videregående skole og sende en kopi til Utdanningsavdelingen på fylkeskommunen. Møre og Romsdal har laget et prosedyreskjema som heter "Prosedyrer for spesialpedagogisk arbeid i videregående opplæring". Der finnes det god informasjon om tre ulike vedleggsskjema, deriblant skjema for gråsoneelever, skjema B. I Møre og Romsdal fylkeskommune heter skjemaet "Melding om vanske som skolen bør vite om skoleåret 2012/2013.". og inneholder ulike rammer hvor eleven skal fylle ut informasjon om vansker, tiltak, andre opplysninger og behov for tekniske hjelpemiddel.

5.2 Nye utfordringer ved gode overganger

Undersøkelsen jeg gjorde på de to videregående skolene viste at det kan gjøres mer for å sikre at gråsoneelevne får realisert sitt særskilte behov for tilrettelegging. Undersøkelsen viser også at det er ulike måter å organisere elevtjenestene på i videregående og flere rådgivere har ulike funksjoner og like funksjoner har ulike arbeidsoppgaver og ansvarsområder. Ikke nok med det, men rådgiverne har også en meget ulik faglig bakgrunn som gjør at de kan definere elevenes behov ulikt og forskjellig. Ingen av rådgiverne hadde faglig bakgrunn i veiledningskompetanse og samtaler med elever gjøres med basis i erfaring og praksisrelatert kunnskap. Det ser ut til at det er innslag av uformell behandling av informasjon knyttet til gråsoneelever og deres tilretteleggingsbehov. Informasjon om tilretteleggingsbehovene blir overført til nye lærere og blir i stor grad, lite drøftet i klasseteam og ikke planlagt før eleven

begynner i opplæringen. Det ser ut til å være hver enkelt faglærer tar ansvar for å realisere tilretteleggingen i sitt eget fag. Det samarbeides lite av lærerne på tvers av fag for å finne den beste tilretteleggingen og opplæringsmetodikk for gråsoneelevens faglige utvikling. Dette kan resultere at en gråsoneelev sine tilretteleggingsbehov løses forskjellig av de ulike faglærerne og eleven får ikke en helhetlig tilrettelegging.

Formalisere informasjonsoverføringen

Det kan se ut til at de pedagogiske informasjonene som gis i overføringsmøtene på ungdomsskolen håndteres for uformelt. Noen informasjoner blir ikke notert og den muntlige orienteringen bærer preg av bakenforliggende betraktninger og personlige forhold som ikke har med den pedagogiske tilretteleggingen å gjøre. Som jeg tidligere har påpekt har rådgiverne i videregående så forskjellig fagbakgrunn og vil vektlegge ulike utfordringer og tiltak. En pedagogisk rapport ville virke førende for videre tilrettelegging på en mer faglig nøytral måte. En pedagogisk rapport ville begrense uvesentlig informasjon og inneholde tilstrekkelig kunnskap om gråsoneelevens behov. Pedagogiske rapporter er kjent i grunnskolens saksbehandling ved henvisninger til PP-tjenesten. Vedlegg til denne pedagogiske rapporten kan være resultat av faglige kartlegginger, for eksempel kartlegginger med det digitale verktøyet "Rådgiveren". Spesielt viktig kan pedagogiske rapporter være for elever som kommer fra en annen inntaksregion til en gråsoneelevens nærskole. Da har ikke inntaksskolen deltatt i overføringsmøtene og den pedagogiske rapporten kan gi mottagerskole god informasjon om gråsoneelevens bakgrunn for behov om tilrettelegging. I tillegg ser det ut til at det bør være egne informasjonsmøter på videregående skole for gråsoneelevne. Informasjonsmøtene omhandler i hovedsak opplysninger om både elever med behov for spesialundervisning og gråsoneelever. Informantene i denne undersøkelsen rapporterte at det kan lett blir mye informasjon om mange elever på en gang og informasjon vedrørende elever med behov for spesialundervisning blir som oftest prioritert. Ofte er møtene tidsbegrenset, det foregår flere møter etter hverandre noe som er en stor belastning for rådgiverne. Det blir lett at det informeres overfladisk og kort om gråsoneelevens behov på tappen av informasjonsmøtet. En annen mulighet for utfyllende og god overføring er om kontaktlærer fra ungdomsskolen kunne delta på informasjonsmøtet på videregående eller i klasselærermøte ved skolestart for å kunne gi eventuelt utfyllende opplysninger.

Meldeskjema

Som jeg tidligere har beskrevet er meldeskjemaene og rutineene som brukes for gråsoneelevne forskjellig fra fylke til fylke. I tillegg er det elever som søker andre fylker enn sitt eget, noe som kompliserer elevens og rådgivernes behandling og kunnskap om saksgang ved søking om spesiell tilrettelegging av undervisningen. Nord Trøndelag fylkeskommune ber ikke om opplysninger vedrørende årsaken til det spesielle tilretteleggingsbehovet på skjemaet slik, som de andre fylkene jeg har sett på gjør. Hvis det ikke avholdes overføringsmøter på ungdomsskolen, som kan utfylle opplysningene i skjemaet, vil mottagerskole ikke kunne få tilstrekkelig kunnskap om elevens utfordringer. Hvordan kan da mottagerskole kunne ha mulighet for å tilrettelegge godt nok for behovene til gråsoneelevne? Det virker noe forunderlig og lite kvalitativt god saksbehandling. Gråsoneelevne er da prisgitt at de ulike rådgivere ser viktigheten i å utfylle opplysningene til mottagerskole. Vil det være realiserbart da det er opptil femti gråsoneelever som er søkere ved hver av de største videregående skolene i Nord-Trøndelag? Eller skal gråsoneelevne være prisgitt at sine foresatte forstår verdien av denne formidlingen og kontakter mottagerskole? Et annet spørsmål er hvorfor fylket opererer med koding av meldingssøkere på inntakstestene hvis de mener at tilretteleggingen skal gis innenfor skolens ordinære tilrettelegging. Nord Trøndelag fylkeskommune sin behandling av elever med spesielle tilretteleggingsbehov ser ikke ut til å være vektlagt nok for å sikre denne gruppen en faglig og kvalitetsmessig behandling i overgangen til videregående opplæring.

Individuell studieplan

Gråsoneelevnes spesielle behov for tilrettelegging kan formuleres i en individuell studieplan (ISP). En slik plan kan inneholde en kort oversikt over gråsoneelevens behov, tiltak, målsetting, oversikt over evalueringer, endringer underveis og plass for faglige samtalerreferat. På den måten vil skolene ha en kvalitetssikring av at de faktisk har gitt tilrettelegging ut fra meldte behov og hvilke tiltak skolen velger å gjennomføre. Gråsoneelevne vil ha en formalisert "opplæringsavtale" med den nye skolen om hvordan de skal tilrettelegge for elevens behov. Ikke alle gråsoneelever vil ha behov for å få utarbeidet en ISP. Dette vil avhenge av gråsoneelevens meldte behov. Noen vil ha mer omfattende tilretteleggingsbehov enn andre. Ved større tilrettelegginger kan ISP være et godt hjelpemiddel både for eleven og skolen for å se om eleven ser ut til å nå opplæringsmålene. Eleven forplikter seg selv i større grad ved at planen utarbeides i samarbeid mellom elev og skolen. Lærerne vil også kunne

planlegge tiltak og følge opp gråsoneeleven på en bedre måte hvis tilretteleggingen formaliseres i en ISP. Den individuelle studieplanen kan evalueres ved midtevalueringen og før terminslutt i januar og juni. En ISP kan danne grunnlag ved foreldre- og elevsamtaler.

Oppfølgingsmøter

For gråsoneelever som har mindre tilretteleggingsbehov vil oppfølgingsmøter være en sikring for å se om gråsoneelevens behov for tilrettelegging er ivaretatt av skolen gjennom hele skoleåret. Alle elevene skal i følge forskrift til Opplæringsloven (§3-11) ha undervisvurdering. En ISP vil, ved omfattende tilrettelegginger, fordre oppfølging og evaluering av valgte tiltak. Elever med en ISP kan ha en undervisvurdering av planen allerede før høstferien i begynnelsen av oktober. På den måten vil en etter den første tiden i videregående skole se hvordan eleven tilpasser seg den nye skolen og hvordan tiltakene virker. En av skolene i denne undersøkelsen brukte «nettverksgrupper» (Eidem, Eriksen og Kolbjørnsen, 2008) som tiltak for elever med behov for tett oppfølging som tilrettelegging. Dette kan være et godt tiltak både for skole og elev ved oppfølging og evaluering av en individuell studieplan (ISP).

Formalisere og kvalitetssikre

Det ser det ut til å være lite skriftlig dokumentasjon i form av rapporter, referater og notater fra møter og samtaler mellom skole og lite formell saksbehandling rundt elever med behov for spesiell tilrettelegging. Skolene har ikke utviklet et system som ivaretar skriftlig informasjon og notater på kontaktlærer- og elevnivå ved skolene. Ofte blir kontaktlærernes private notater brukt som grunnlag ved drøftinger om pedagogisk tilrettelegging i tillegg til uttalelser fra faglærere. Dette er et sårbart og lite kvalitet sikkert saksbehandlings system. Dette rapporterer mine informanter og stryker min erfaring fra saksbehandling av elever i videregående opplæring. Det så ut til at mesteparten av informasjonene om gråsoneelevens tilretteleggingsbehov gikk muntlig. Derfor må en påregne at opplysningene lett kan bli preget av både informantens og mottagerens forståelsesgrunnlag, kunnskap og tolkninger. Informantene i denne undersøkelsen hadde svært forskjellige holdninger, fagkunnskap og syn på elever med behov for spesielle tilrettelegginger. Viktig kunnskap om de meldte behov kan forsvinne eller fremstilles annerledes enn det reelle tilretteleggingsbehovet var i utgangspunktet. Skriftlig dokumentasjon kan være en kvalitetssikring for skolene. Skolene er

statlige instanser og skal ha formelle rutiner i behandlingen av interne og eksterne dokumenter i følge arkivloven.

Dokumentasjon omhandler alle sider ved en saksbehandling. Elevenes rettigheter er styrket med føringer fra Opplæringsloven og forskriften til denne. En formell og skriftlig saksbehandling på elevnivå vil kunne dokumentere både de opplæringstilbud og bistand elevene har fått i skolen. I tillegg vil det kunne dokumenteres hva elevene har takket nei til av ordinær opplæring og tilrettelegging. Det kan på lengre sikt sikre skolene å kunne dokumentere forespørsler i ettertid om eleven har fått den opplæringen eleven har krav på i følge Opplæringsloven.

Revidering av fylkes rutiner

Undersøkelsen har vist at meldeskjemaet og rutinene vedrørende skjema kan bedres for å sikre en bedre kvalitativ behandling av opplysningene og tiltakene. Skjemaet mangler plass for å kunne gi opplysninger om elevens adresse, e-post og telefonnummer. På den måten vanskeliggjør det en eventuell henvendelse fra førstesøkerskole om hvor eleven faktisk er kommet inn. Dette for å kunne videresende skjema til elevens inntaksskole. En annen mulighet er at skjemaet sendes til fylkeskommunen som videresender skjema til inntaksskolen etter hovedinntaket. Dette vil på den andre siden forsinke skolene i sin organisatoriske planlegging av tilretteleggingen, da inntaket ikke skjer før andre uka i juli. En annen mulighet er at de videregående skolene lager og anvender rutiner som sikrer at skjemaet blir videresendt til elevens inntaksskole. En enkel måte å påskynde informasjonsflyten er å digitalisere søknaden. Det vil være betraktelig enklere og mindre ressurskrevende for skolene eller fylkeskommunen å sende skjemaene digitalt. Det gjøres allerede i Rogaland, som jeg tidligere har redegjort for.

Meldeskjemaet ser ikke ut til å inneholde nok informasjon for å kunne imøtekomme tilretteleggingsbehovet i videregående skole. Eleven har ingen plass på skjema til å opplyse om årsaken til tilretteleggingsbehovet. Det er viktig for forståelsen av tilretteleggingsbehovene og finne de rette tiltakene. Gråsoneelevne er like uensartet som andre elever og deres tilretteleggingsbehov varierer fra litt tilrettelegging, som for eksempel informasjon om sykdom, til store behov for fysiske tilrettelegginger. Store tilrettelegginger er

behov for gruppe undervisning og skjerming i undervisningslokalene, installasjoner for hørselshemmede, etterutdanning av lærere og assistenter. Opplysninger som beskriver hvilke tiltak eleven har behov for vil være viktig å få formidlet gjennom dette meldeskjema. Moderate tilrettelegginger som må forberedes før skolestart er pedagogiske hjelpemiddel, som digital programvare, lydbøker, lettlestbøker m.m. Opplæring ved yrkesfaglige programfag er svært forskjellig fra den teoretiske opplæringa i grunnskolen og elevene har en god del av opplæringa i praksis. Derfor har opplysningene om hvordan opplæringa har vær av liten relevans ved behov for tilrettelegging i programfag. Meldeskjemaet har liten plass for å beskrive grunnskolens tilretteleggingstiltak og forslag til videreføring av tiltak. Det kan imidlertid løses ved at det fylles ut digitalt før utskrivelse. Informantene refererte at praksisen var at skjemaet ble utfylt manuelt i møtene på grunnskolen, og da ble det begrenset hvilke opplysninger som ble overført.

6 Avsluttende refleksjoner

Denne studien har satt søkelys på overgang til videregående opplæring for en gruppe elever som trenger spesiell tilrettelegging av sin opplæring for å få tilfredsstillende utbytte av opplæringen og utvikle en god faglig selvoppfatning. Elevgruppen betegnes som gråsoneelever. Oppgaven har forsøkt å synliggjøre gode rutiner rådgivere gjør i arbeidet med overgang fra grunnskole til videregående skole. Det har vært lite forskning på temaet overgang til videregående skole for elever som trenger tilpasset eller tilrettelagt opplæring. Hvordan oppfatter de sin elevrolle og har disse elevene i større grad lav faglig selvoppfatning? Hvordan oppfatter de overgangsperioden og skiftet av skoleslag? Hvilken betydning har overgangen for elevenes livsløp? Hvilken betydning har rådgiverne i denne prosessen? Det er mange spørsmål som har kommet i arbeidet med denne oppgaven og resultatene har generert flere spørsmål enn svar etter hvert som jeg kom arbeidet med oppgaven.

Undersøkelsen viste at rådgiverne har en god profesjonalitet i rådgivningsarbeidet. Oppgaven viser at rådgivningsprosessen kan bedres ved at rådgiverne tar i bruk flere metoder og utvikler nye rutiner i sin saksbehandling og rådgivning. Oppgaven synliggjør rådgivernes perspektiv ved gråsoneelevenenes overgang til videregående skole og hvordan en sikre at de får den tilretteleggingen de har behov for. For å få et mer helhetlig bilde og kunnskap om denne overgangen bør en fremskaffe mer kunnskap fra elevperspektivet.

Kunnskapen om hvordan en best kan tilrettelegge for en kvalitativ god overgang til videregående skole ville ha vært mer utfyllende hvis en kunne ha fått belyst temaet fra elevenes perspektiv. Hvordan opplever gråsoneelevne overgangsprosessen? Kommer elevenes ønsker og refleksjoner godt nok fram i overgangsmøtene? Elevperspektivet ville synliggjort gråsoneelevenenes behov og synspunkter ved skoleskifte. Denne overgangen kommer i en periode i deres liv som skal gi elevene en plattform ut til voksenverden og kvalifisere elevene på et fremtidig arbeidsliv.

Litteraturliste

- Andenæs, A (2001). Generalisering: Om ringvirkninger og gjenbruk av resultater fra en kvalitativ undersøkelse. I H. Haavind (red.), *Kjønn og fortolkende metode*, s. 287-320. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Bandura, A. og Schunk, D. H. (1981). "Cultivation competence, self-efficacy and intrinsic interest through proximal self-motivation." *Journal of Personality and Sosial Psychology*, 41, 586-598.
- Berg, G.D og Nes, K., red (2007). *Kompetanse for tilpasset opplæring*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- Bjørnsrud, H. og Nilsen, S. (2008). Tilpasset opplæring under Kunnskapsløftet – intensjoner og skoleutvikling. I Bjørnsrud H. og Nilsen, S. (red) *Tilpasset opplæring – intensjoner og skoleutvikling*. Oslo: Gyldendal.
- Caplan, G. (1970). *The Theory and Practice of Mental Health Consultation*. New York. Basic Books.
- Covington, M. V. og Beery, R.G. (1976). *Self-worth and school learning*. New York: Holt, Reinhart and Winston, Principles of Education Psychology Series.
- Creswell, J.W. (1998). *Qualitative Inquiry and Research Design. Choosing among Five Traditions*. 2nd ed. London: Sage.
- Dalen, M. (2004). *Intervju som forskningsmetode. En kvalitativ tilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Deci, E. L. og Ryan, R. M. (2000). "The `what` and `why` of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior." *Psychological Inquiry*, 11, s.227-268.
- Elder, G. og Shanahan, M.J. (1997). Oppvekst, sosial endring og handlingsevne. Et livsløpsperspektiv. I Frønes m.fl. (red) *Livsløp. Oppvekst, generasjon og sosial endring*. Oslo, Universitetsforlaget.
- Eidem, K., Eriksen, R. L. og Kolbjørnsen, E (2008) Nettverksgrupper – en metode for å forebygge fravær og frafall i videregående opplæring. *Spesialpedagogikk nr. 1/2008*. Oslo: Utdanningsforbundet
- Grønmo, S. (2004). *Samfunnsvitenskaplige metoder*. Oslo. Fagbokforlaget.
- Gudmundsdottir, S. (1992). Den kvalitative forskningsprosessen. *Norsk pedagogisk tidsskrift* 5, s 266-276.
- Haug, P. (2004a). **65 år med tilpassa opplæring i grunnskolen**. I Hamre, P., Langlo, O., Monson, O.& Osdal, H. (red) *Fag og fagnad: festskrift til Kjell-Arild Madsen i høve 60 årsdagen 28.oktober 2004*. Volda: Høgskulen i Volda.
- Kunnskapsdepartementet (2009). *Rett til læring*. NOU. Oslo: Kunnskapsdepartementet.

- Kunnskapsdepartementet (2007). *Kunnskapsdepartementets læreplanverk*. Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa. Lov 1998 sist endret 19.12.2008.
- Kunnskapsdepartementet (2006a). *Læreplanverket for Kunnskapsløftet*. (Midlertidig utg.). Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- Kunnskapsdepartementet (2011). *Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa*. Oslo: Lovdata. Hentet : 5.juni 2012. <http://www.lovdata.no/all/nl-19980717-061.html>
- Kvale, S. og Brinkman, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Kvale, S. (1997). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Ad Notam Gyldendal
- Lauvås, P. og Handal, G. (1990). *Veiledning og praktisk yrkesteori*. Oslo: Cappelen forlag.
- Maslow, A. H. (1970). *Motivation ang personality* (2nd ed.). New York: Harper and Row
- Maxwell, J.A. (1992). *Understanding and validity in qualitative research*. Harvard Educational Review, nr 3, s 279-300.
- Miles og Hubermann (1984, revidert i 1994). *Qualitative Data Analysis. An Expanded Sourcebook*. 2nd ed. Thousand Oaks, California: Sage.
- Myklebust, J.O (1997). Overgang på særvilkår. Oppflytting og utdanningsavbrot i videregående opplæring. I Lødding, B og Tornes, K. (red). *Idealer og paradokser. Aspekter ved gjennomføringa av reform 94*. Oslo: Tano Aschehaug.
- Nord-Trøndelag fylkeskommune (2009). *Samarbeidsrutiner for det 13-årige opplæringsløpet*. Avdeling for videregående opplæring. Hentet 5.8.2011. www.ntfk.no/Arbeidsomrader/utdanning/Documents/Samarbeidsrutiner%20for%20det%2013-årige%20skoleløp.doc
- Pavlov, I.P. (1955). *Selected works*. Moskva: Foreign Publishing House
- Patton, M.Q, (2002). *Qualitative Research & Evaluation Methods*. 3.utgave. Thousand Oaks: SAGE Publications.
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. 2. Utgave. Oslo: Universitetsforlaget.
- Senter for økonomisk forskning (2010). Årsaker til og konsekvenser av manglende fullføring av videregående opplæring. *SØF-rapport nr. 03/10*. Trondheim: Senter for økonomisk forskning.
- Skaalvik, E. M. og Skaalvik, S. (2005). *Skolens som læringsarena. Selvoppfatning, motivasjon og læring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Skaalvik, E. M. og Skaalvik, S. (2011). *Motivasjon for skolearbeid*. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Skinner, B.F. (1938). *The behavior of organisms*. New York: Appleton-Century-Crofts.

- Statens miljøinstitutt (2010). *Deltagelse i arbeidslivet og arbeidsrelatert helse: Et livsløpsperspektiv*. Hentet 7.4.2010.
www.stami.no/?nid=15862&lcid=1044&proid=8173&subavd=0&selected=0
- Stipek, D. (2002). *Motivation to learn. Integrating theory and practice* (4th edition). Boston: Allyn and Bacon
- Stortingsmelding nr. 16. (2006-2007). *... og ingen sto igjen. Tidlig innsats for livslang læring*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Stortingsmelding nr.44 (2008-2009). *Utdanningslinja*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Statistisk sentralbyrå (2009). *Direkte overgang til videregående gir lavest frafall*. Hentet 28.11.2010. www.ssb.no/vgogjen/
- Strandklev, O.I og Lindbäck, S.O (2005). *Tilpasset opplæring, nå!* Oslo: Elevsiden DA.
- Thagaard, T. (1998). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*. 3. Utgave. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Utdanningsdirektoratet (2010). *Gjennomføring*. Hentet 28.11.2010.
<http://skoleporten.utdanningsdirektoratet.no/rapportvisning.aspx?enhetsid=00&vurderingsomrade=465bc5ef-8d4b-4c10-98e7-ec868d339dbe&skoletype=1>

Vedlegg 1:

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Harald Hårfagres gate 29
N-5007 Bergen
Norway
Tel: +47-55 58 21 17
Fax: +47-55 58 96 50
nsd@nsd.uib.no
www.nsd.uib.no
Org.nr. 985 321 884

Per Egil Mjåvatn
Pedagogisk institutt
NTNU
Dragvoll
7491 TRONDHEIM

Vår dato: 20.05.2011

Vår ref: 26634 / 3 / TNS

Deres dato:

Deres ref:

KVITTERING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 08.03.2011. All nødvendig informasjon om prosjektet forelå i sin helhet 15.05.2011. Meldingen gjelder prosjektet:

26634	<i>Overgang fra grunnskole til videregående opplæring</i>
Behandlingsansvarlig	NTNU, ved institusjonens overste leder
Daglig ansvarlig	Per Egil Mjåvatn
Student	Kirsti Østgaard

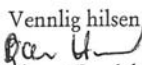
Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstiller kravene i personopplysningsloven.

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

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

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://www.nsd.uib.no/personvern/prosjektoversikt.jsp>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 01.09.2011, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Bjørn Henrichsen


Tone Njølstad Slotsvik

Kontaktperson: Tone Njølstad Slotsvik tlf: 55 58 24 10

Vedlegg: Prosjektvurdering

Kopi: Kirsti Østgaard, Åsveien, 7520 HEGRA

Avdelingskontorer / District Offices:

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. nsd@uio.no

TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. kyrre.svanva@svt.ntnu.no

TROMSØ: NSD, HSL, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. martin-arne.andersen@uit.no

Vedlegg 2:

Til informantene

Informasjon vedrørende deltagelse i mastergradsoppgave.

Jeg er en mastergradsstudent i spesialpedagogikk ved NTNU, som er i gang med å skrive oppgave om overgangen mellom ungdomsskole og videregående opplæring for gruppen av elever som betegnes som gråsoneelever eller best kjent i Nord Trøndelag som meldingssøkere. Min veileder på NTNU ved pedagogisk institutt er Per Egil Mjaavatn. Han kan kontaktes på telefonnummer 73 59 81 03.

I forbindelse med min mastergradsoppgave ønsker jeg å se om jeg kan finne hva som kjennetegner overganger hvor eleven får god veiledning og den tilrettelegging han /hun har behov for og som kan bidra til at gråsoneelever i større grad gjennomfører videregående opplæring.

Min bakgrunn er 22 års erfaring fra videregående skole hvorav de siste 15 år i Oppfølgingstjenesten ved Olav Duun vgs. Her kom jeg ofte i kontakt med ungdommer som avsluttet videregående opplæring. I samtaler med disse ungdommene gjentok det seg at deres opplæring ved ny skole så ut til ikke å være godt nok forberedt og planlagt i overgangen fra ungdomsskolen til videregående opplæring. Det finnes ingen formelle rutiner og lite forskning på tema noe som bakgrunnen for mitt valg av tema.

Min forskning baserer seg på en kvalitativ metode som medfører at jeg skal intervjuere rådgivere i skolen. Intervjuene vil synliggjøre informantenes praksis og veiledningsmetoder. Det vil være ønskelig å benytte lydbåndopptak ved intervjuene. Rådgivere er i oppgaven brukt som en fellesbetegnelse for alle som, på en eller annen måte, bidrar i veiledningen av ungdommene. Det kan eksempelvis være spesialpedagogiske rådgivere, karriereveiledere, sosialpedagogiske rådgivere eller kontaktlærere. I dette datamaterialet håper jeg å finne frem til hensiktsmessige rutiner, veiledningsforløp og samarbeidsmetoder mellom ungdomsskole og videregående skole.

Det vil være mulig for dere informantene å trekke seg fra deltagelsen i mastergradsoppgaven underveis fram til 15. juni. Alt datamateriale vil behandles konfidensielt og deltagerne vil anonymiseres i masteroppgaven. Personopplysninger, lydbåndopptak og datamaterialet fra intervjuene vil bli slettet ved oppgavens ferdigstilling, 1.09.2011.

For mer utfyllende opplysninger eller avklaringer er jeg tilgjengelig på mobil 410 02 847.

Med vennlig hilsen

Kirsti Østgaard
mastergradsstudent

Vedlegg 3:

Samtykkeerklæring for rådgivere/informanter

Samtykke til å delta i forskningsoppgave.

Deltageren har fått informasjon om arbeidet med masteroppgaven i spesialpedagogikk for Kirsti Østgaard, og gir med dette sitt samtykke til deltagelse.

Jeg er kjent med at jeg når som helst kan trekke meg som informant og deltager. Alle opplysninger vil bli anonymisert. Ved masteroppgavens ferdigstillelse vil alle personlige opplysninger og informasjonen bli slettet.

Sted:..... Dato:

.....

informant

.....

mastergradsstudent

Vedlegg 4:

INTERVJUGUIDE, halvstrukturert

Problemstilling:

Hvordan kan rådgivere ivareta gråsoneelevens meldte behov for tilrettelagt eller tilpasset opplæring i overgangen til videregående opplæring?*

Formål:

Oppgaven har til hensikt å synliggjøre gode grep og rutiner som sikrer gråsoneelever å få iverksatt sitt behov for tilrettelagt eller tilpasset opplæring.

Innledende samtale

- Orientering om bakgrunn, tema, anonymitet, samtykkeerklæring og oppklarende spørsmål.

Bakgrunnsinformasjon og oppstarts tema

- Utdanning og erfaring som pedagog og rådgiver.
- Funksjonsrollen som rådgiver, arbeidsoppgaver.
- Årets arbeidsoppgaver og belastning (årshjul).
- Viktige egenskaper ved rådgiverfunksjonen.
- Beskriv din sterkeste sider som rådgiver for gråsoneelever.
- Gråsoneelever/meldingselever, rådgiverens elevsyn.
- (Gråsoneelevens beskrivelser av sin rådgiver og bistand)
- Informantens innspill

Beskrivelse av rådgiverens kategorisering

- Beskriv kort arbeidet med en gråsoneelev.
- Erfaringer og oppfattelser ved gråsoneelever, beskrivelse av hvilke bakgrunnsinformasjoner, som er tilgjengelige.
- Rådgiverens vurderinger av forskjellen på tilpasset opplæring og tilrettelagt opplæring.
- Informantens innspill

Beskrivelse av god rådgivning for gråsoneelever

- Beskriv en god veiledning/rådgivning, for gråsoneelever, hypotetisk eksempel.
- Rutiner av eksisterende rådgivning beskrives.

- Beskriv den beste rådgiveren du kjenner. Særpreg med denne rådgiveren.
- Beskriv hvorfor du er en god rådgiver for gråsoneelever -skaper god overgang til videregående opplæring.
- Synliggjør samarbeidspartnere, fremhev gode samarbeidspartnere.
- Beskriv ditt etiske ståsted i rådgiverrollen.
- Beskriv utfordringer i overgangen til videregående opplæring,
 - a) personlig
 - b) rutiner som oppstart i vgs og informasjonsoverføring om gråsoneelevs behov
- Beskriv en perfekt overgang til videregående opplæring for en gråsoneelev.
- Informantens innspill.

Samarbeidspartnere

- Beskriv de viktigste samarbeidspartnere, rangeres i viktighet.
- Synliggjør hva disse positivt bidrar med.

Avslutning

- Beskriv opplevelsen etter intervjuet
- Informantens tilføyinger
- Klargjøre muligheten for å få et reintervju ved behov.
- Takke for hjelpen. Oppmerksomhet tildeles informant.

Vedlegg 5:

Forespørsel til videregående skoler

Kirsti Østgaard
Åsvegen
7520 HEGRA

XX videregående skole
Adresse
Sted

Hegra 22.februar 2011

Forespørsel om intervju av rådgivere til masteroppgave i spesialpedagogikk.

Jeg er en mastergradsstudent i spesialpedagogikk ved NTNU, som er i gang med å skrive oppgave om overgangen mellom ungdomsskole og videregående opplæring for gruppen av elever som betegnes som gråsoneelever eller best kjent i Nord Trøndelag som meldingssøkere. I forbindelse med min mastergradsoppgave ønsker jeg å se om jeg kan finne hva som kjennetegner overganger hvor eleven får god veiledning og den tilrettelegging han /hun har behov for og som kan bidra til at gråsoneelever i større grad gjennomfører videregående opplæring.

Min bakgrunn er 22 års erfaring fra videregående skole hvorav de siste 15 år i Oppfølgingstjenesten ved Olav Duun vgs. Her kom jeg ofte i kontakt med ungdommer som avsluttet videregående opplæring. I samtalene med disse ungdommene gjentok det seg at deres opplæring ved ny skole så ut til ikke å være godt nok forberedt og planlagt i overgangen fra ungdomsskolen til videregående opplæring. Det finnes ingen formelle rutiner og lite forskning på tema noe som danner bakgrunnen for mitt valg av tema.

Min forskning baserer seg på en kvalitativ metode og jeg skal intervjuer rådgivere i skolen og synliggjøre deres praksis. Rådgivere er her brukt som en fellesbetegnelse for alle som bidrar i veiledningen av ungdommene. Det kan eksempelvis være spesialpedagogiske rådgivere, karriereveiledere, sosialpedagogiske rådgivere eller kontaktlærere. Jeg ønsker å intervjuer to rådgivere ved deres skole som arbeider med denne gruppen elever. På dette grunnlaget håper jeg å finne frem til hensiktsmessige rutiner, veiledningsforløp og samarbeidsmetoder mellom ungdomsskole og videregående skole.

Det vil være mulig for informantene å trekke seg fra deltagelsen i mastergradsoppgaven underveis fram til 15. juni. Personopplysninger og opplysningene som framkommer i intervjuene vi bli slettet ved oppgavens ferdigstillelse. For mer utfyllende opplysninger eller avklaringer er jeg tilgjengelig på mobil 410 02 847.

Jeg håper XX videregående skole ser positivt til å bistå i mitt mastergradsarbeid.

Med hilsen

Kirsti Østgaard
mastergradsstudent

Per Egil Mjaavatn
veileder NTNU

