

Forord

Med denne oppgaven avslutter jeg min masterstudie i spesialpedagogikk ved NTNU (Norges teknisk- naturvitenskapelige universitet). Å skrive denne oppgaven har vært en krevende prosess som har skapt mye frustrasjon, samtidig som det har vært interessant og lærerikt. Jeg ønsker å takke min veiler, Ellen Saur ved Pedagogisk institutt ved NTNU, for raske, gode og støttende tilbakemeldinger.

En stor takk til mine forskningsdeltakere som tok seg tid til å stille opp og dele sine erfaringer og tanker med meg. Jeg vil også rette en stor takk til venner og studievenner for samtaler og tilbakemeldinger gjennom hele prosessen.

Trondheim, mai 2014

Bente Hopen Amundal

Innhold

1. Innledning	5
1.1 Bakgrunn	5
1.2 Formål og problemstilling	5
1.3 Oppgavens oppbygning	6
2. Teori	7
2.1 Utviklingshemning	7
2.2 Ungdomsskole og videregående opplæring.....	10
2.3 Styringsdokumenter.....	11
2.4 Kompetanse	15
2.5 Samarbeid	19
2.5.1 Kommunikasjon.....	19
2.5.2 Foreldresamarbeid.....	22
3. Metode.....	25
3.1 Kvalitativ metode	25
3.2 Kvalitativt intervju.....	26
3.3 Valg av informanter.....	27
3.4 Planlegging av intervju	28
3.5 Intervju, transkribering og analyse	29
3.5.1 Intervju.....	29
3.5.2 Transkribering.....	30
3.5.3 Analyse	31
3.6 Kvalitet	32
3.7 Etske betraktninger.....	33
3.8 Oppsummering	34
4. Presentasjon av funn, analyse og drøfting.....	35
4.1 Kompetanse og kommunikasjon	35

4.1.1 Lovverket og den opplevde praksis	38
4.1.2 Kommunikasjon og videreføring av informasjon	41
4.2 Foreldresamarbeid	44
4.3 Samarbeidet mellom ungdomsskole og videregående skole	48
4.3.1 Kommunikasjon mellom skolene	50
4.4 Elevens subjektivitet i overgangsprosessen.....	52
5. Avsluttende kommentarer	55
Litteraturliste	57
Vedlegg	61
Vedlegg 1.....	61
Vedlegg 2.....	63
Vedlegg 3.....	65

1. Innledning

1.1 Bakgrunn

Andre semester av første året jeg studerte spesialpedagogikk, var jeg i praksis ved en skole som hadde spesialgrupper for elever med ulike behov for ekstra tilrettelegging. Her var det flere av elevene som året etter skulle begynne på videregående skole. Dette vekket min interesse i forhold til akkurat denne overgangen, og hvordan den gjennomføres og planlegges for at elever med behov for ekstra tilrettelegging i skolehverdagen, også skal få en god overgang til videregående skole. Dette ble bakgrunn for valg av tema i denne masteroppgaven.

I Norge er det beregnet at ca. 1,5 prosent av befolkningen har en form for utviklingshemning, og i 2012 ville dette tilsvare ca. 75 000 mennesker (Meld. St. 45 (2012-2013)). Synet på utviklingshemmede har endret seg opp gjennom tiden, fra å bli sett på som mentalt tilbakestående, til å skulle være inkludert i samfunnet på lik linje med andre. Dette har også hatt en innvirkning på dagens utdanningssystemet hvor elevene i den grad det lar seg gjøre skal inkluderes i skolemiljøet. For de ulike utdanningsnivåene vil dette kreve en tilrettelegging og planlegging av skolehverdagen for elever med utviklingshemning.

20.03.2014 ble det skrevet i flere tabloidaviser om Karoline (18) med down syndrom, som ikke fikk være med på klassetur til Gran Canaria. Hun hadde ikke fått beskjed om at klassen skulle dra på tur før de andre elevene satt på flyet på vei til Gran Canaria (Yttervik & Næss, 2014). Denne saken kan sees i forhold til dagens forventninger og holdninger til elever med utviklingshemning. Noe som kan vise oss at holdningene og forventningene til elever med utviklingshemning vil kunne være ulike i forhold til andre elever. Dette synet vil også kunne prege hvordan elever blir møtt i skolen, og hvordan overgangsprosessen fra ungdomsskole til videregående blir lagt til rette for.

1.2 Formål og problemstilling

Målet med oppgaven er å se på hvordan ungdomsskole og videregående skole legger til rette for overgangen når elever med utviklingshemning skal gå fra ungdomsskole til videregående skole. Jeg har valgt å ikke sammenligne de ulike skolene, da det vil kunne være vanskelig i

forhold til at en overgang vil være bestemt av konteksten den skjer i. Hensikten med denne oppgaven er å få innsikt i hva som vektlegges i denne overgangsprosessen for å kunne sikre en god overgang for elever med utviklingshemning, og samtidig trekke fram hvordan dette blir gjort i praksis, og om det fungerer godt slik det er i dag. Ved å benytte betegnelsen en «god overgang», vil det her handle om at denne overgangen skal oppleves som tilfredsstillende for den eleven det gjelder.

Det vil i denne oppgaven være fagpersoners erfaringer og synspunkter som trekkes frem. Elevene og deres foreldre vil kunne ha ulike opplevelser i forhold til denne overgangen, men jeg har valgt å begrense denne oppgaven til å omhandle skolesystemet og deres tanker og erfaringer omkring dette temaet.

På bakgrunn av dette er min problemstilling;

«Hvordan tilrettelegge for en god overgang fra ungdomsskole til videregående skole for elever med utviklingshemning»

1.3 Oppgavens oppbygning

I første del av oppgaven vil det bli redegjort for den aktuelle teorien i forhold til oppgavens problemstilling. I kapittel tre vil forskningsmetoden som er benyttet i denne oppgaven bli presentert. Kvalitative intervju ble brukt for å samle inn datamateriale som var aktuelt i forhold til overgangen fra ungdomsskole til videregående skole for elever med utviklingshemning. Videre vil det redegjøres for prosessen fra planlegging, innhenting av data og analysen. Til slutt vil funnene, analysen og drøftingen presenteres i lys av tidligere presentert teori for å kunne besvare problemstillingen. I oppgavens siste kapittel vil jeg komme med noen avsluttende kommentarer.

2. Teori

I denne oppgaven har jeg valgt å gå ut i forskningsfeltet og samle inn data før relevant teori ble funnet frem. Dette valgte jeg å gjøre, da hensikten min var å ta utgangspunkt i forskningsdeltakeres erfaringer og opplevelser omkring denne overgangen for elever med utviklingshemning. For så å kunne ta utgangspunkt i datamaterialet fra intervjuene når jeg skulle finne frem til mer relevant teori. Før intervjuene hadde jeg på forhånd satt meg inn i relevante styringsdokumenter og noe generell teori omkring forskningsfeltet. Jeg har forsøkt å lete opp forskning omkring dette temaet, men har ikke funnet frem til noe. Det vil derfor ikke bli presentert forskning i denne teoridelen.

I dette kapitlet vil det presenteres teori på bakgrunn av mine funn under datainnsamlingen, som er relatert til overgangen fra ungdomsskole til videregående skole for elever med utviklingshemning. Til å begynne med redegjøres det for betegnelsen utviklingshemning, før det i neste kapittel blir sagt litt generelt om ungdomsskole og videregående opplæring. Deretter vil det i kapittel 2.3 presenteres hva som står skrevet i styringsdokumenter omkring denne overgangen. I kapittel 2.4 vil jeg ta for meg begrepet kompetanse, og hvordan dette kan knyttes til overgangen. Kapittel 2.5 tar for seg samarbeid, hvor kommunikasjon og foreldresamarbeid blir vektlagt.

2.1 Utviklingshemning

Åndssvak og mentalt tilbakestående er begreper som tidligere har blitt brukt om mennesker med utviklingshemning. I dag derimot, legges det vekt på at mennesker med ulike funksjonsnedsettelse skal omtales på en mer nøytral måte, slik at de ikke omtales og kan oppfattes som mindreverdige (Bjørnrå, Guneriussen & Sommerbakk, 2008). Betegnelsene som blir brukt bør ideelt sett være normativt nøytrale, og på den måten få frem de relevante forskjellene samtidig som man unngår å stemple den aktuelle gruppen som mindreverdige. (Bjørnrå et al., 2008). Inntil nylig har termen psykisk utviklingshemning blitt brukt, men det har også blitt stilt spørsmål ved denne termen, i forhold til om den har vært for teoretisk ladet og moralsk skjev (Bjørnrå et al., 2008). Den har derfor i dag blitt endret til utviklingshemning, da betegnelsen psykisk utviklingshemning synes å handle om psyken generelt, noe som nødvendigvis ikke er tilfellet (Bjørnrå et al. 2008). Termen psykisk utviklingshemning blir

fortsatt benyttet i dag, men ikke i like stor grad som tidligere. På bakgrunn av dette blir termen utviklingshemning benyttet i denne oppgaven.

Utviklingshemning betegnes som en svikt i menneskets kognitive utvikling, noe som ofte resulterer i språklige og sosiale vansker. Det vil ofte også i tillegg kunne være en funksjonsnedsettelse av fysisk karakter (Bjørnrå et al., 2008). Begrepet utviklingshemning innebærer mennesker med svært ulikt funksjonsnivå, og årsakene til funksjonsvanskene vil kunne være mange (Eknes, Bakken, Løkke & Mæhle, 2008). I Norge benytter man seg av ICD-10 for å stille diagnosen utviklingshemning, hvor det er ulike kriterier som må oppfylles (Eknes et al., 2008). ICD-10 beskriver også fire undergrupper av utviklingshemning; lett, moderat, alvorlig og dyp (Eknes et al., 2008). I denne oppgaven vektlegges ingen spesiell undergruppe, da intensjonen har vært å fokusere på utviklingshemning generelt, og tatt utgangspunkt i mine forskningsdeltakeres erfaringer omkring dette, uavhengig av graden av utviklingshemning.

Uavhengig av graden av en funksjonsnedsettelse, trekker Munthe-Kaas (2010) frem de tre mest brukte kriteriene i forhold til hvordan man på best mulig måte kan ivareta behovene til elever med funksjonsnedsettelser, disse er struktur, forutsigbarhet og kontinuitet. Disse kriteriene vil være relevante for å kunne legge til rette i hverdagen, men også for å sikre en god overgang fra ungdomsskole til videregående skole for elever med utviklingshemning.

Det å skulle forholde seg til elever med utviklingshemning innebærer at man forholder seg til elever med en kompleks funksjonshemming og funksjonsnedsettelse, det er ikke snakk om bare en kognitiv funksjonsnedsettelse (Gomnæs og Rognhaug, 2012). Gomnæs og Rognhaug (2012) sier videre at man har forstått utviklingshemning som en tilstand og ikke som en sykdom. Om man har en utviklingshemning vil dette alltid være en del av personens identitet, den vil vare livet ut, og må derfor ses på som en del av mennesket. Når jeg her sier at utviklingshemningen må ses på som en del av mennesket, er dette for å understreke at utviklingshemningen ikke er selve mennesket. Elever med utviklingshemning må ses på som mennesker med egne tanker og meninger, man må se eleven i sin helhet. For å gi en definisjon av begrepet utviklingshemning vil dette kunne være noe forskjellig, da det slik som Bjørnrå (et al., 2008) sier vil være ulike perspektiv man kan ta. Dette viser at det er et mangesidig begrep og kan forstås noe ulikt, jeg vil videre gjøre rede for to definisjoner av begrepet utviklingshemning.

I Meld. St. 45 (2012-2013), gis det en definisjon på utviklingshemning ut i fra WHO (Verdens Helseorganisasjon) kriterier.

Verdens Helseorganisasjon (WHO) definerer utviklingshemning i klassifikasjonssystemet ICD-10 som

Tilstand av forsinket eller mangelfull utvikling av evner og funksjonsnivå, som spesielt er kjennetegnet ved hemming av ferdigheter som manifesterer seg i utviklingsperioden, ferdigheter som bidrar til det generelle intelligensnivået, f.eks. kognitive, språklige, motoriske og sosiale. Utviklingshemning kan forekomme med eller uten andre psykiske og somatiske lidelser. (Meld. St. 45 (2012-2013), s.6)

En annen definisjon på utviklingshemning, er den definisjonen Gommæs og Rognhaug (2012) tar utgangspunkt i. Dette er definisjonen til American Association on Intellectual and Developmental Disabilities (AAIDD), hvilket er den mest anvendte definisjonen internasjonalt;

Utviklingshemning er en funksjonshemning karakterisert av signifikante begrensninger både i intellektuell fungering og i evnen til tilpasning slik dette kommer til uttrykk begrepsmessig, sosial og praktisk fungering. Funksjonshemningen oppstår før 18 års alder. (AAIDD 2010:5. Vår oversettelse) (Gommæs og Rognhaug, 2012, s. 389).

AAIDD understreker i kommentarene til denne definisjonen at for å kunne gjøre en vurdering av utviklingshemning, vil faglig og klinisk skjønn være av betydning (Gommæs og Rognhaug, 2012). Dette innebærer at for å kunne si om mennesker er utviklingshemmet, vil dette som oftest forutsette et tverrfaglig samarbeid (Gommæs & Rognshaug, 2012). Eknes (et al., 2008) understreker også at tverrfaglighet har stor betydning i utredningsprosessen. Noe som også kan gi oss et innblikk i at mennesker med utviklingshemning vil ha forskjellige behov for tilrettelegging og oppfølging i ulike deler av hverdagslivet. Dette vil også vise seg i forhold til tilretteleggingen og oppfølgingen av elever med utviklingshemning i forhold til overgangen mellom ungdomsskole og videregående, hvor det vil kunne være behov for et tverrfaglig samarbeid.

Ut i fra disse to definisjonene, forstår jeg utviklingshemning som en tilstand man har livet ut, som oppstår før man har fylt 18 år. Man vil i varierende grad ha en redusert motorisk, intellektuell og atferdsmessig utvikling, noe som vil påvirke og gi visse begrensninger i den daglige fungeringen og i det livslange løp. Elever med utviklingshemning vil kunne ha behov for tilrettelegging gjennom utdanningsløpet, noe som også vil kreve en tilrettelegging i forhold til overgangene mellom ulike skoleslag, slik at eleven skal kunne få et tilfredsstillende utbytte av opplæringen i alle deler av utdanningsløpet. Som tidligere nevnt, vil struktur,

kontinuitet og forutsigbarhet være viktige kriterier i tilretteleggingen for mennesker med utviklingshemning, noe som igjen vil kunne relateres til hvordan ungdomsskole og videregående skole legger til rette for skolehverdagen (Munthe-Kaas, 2010).

2.2 Ungdomsskole og videregående opplæring

Grunnopplæringen består av ungdomsskole og videregående opplæring, og et mål for grunnopplæringen er at den skal ha høy kvalitet, og gi den enkelte elev og samfunnet nødvendige forutsetninger for fremtidig velferd, verdiskaping og en bærekraftig utvikling (Kunnskapsdepartementet, 2006). Her nevnes det ikke noe spesielt om elever med utviklingshemning, noe som indikerer at alle elever uansett funksjonsnivå skal få de samme forutsetningene i forhold til grunnopplæringen. Dette kan også sees i forhold til det å skulle trygge overgangen mellom utdanningstrinnene, da dette vil være en forutsetning for å kunne gi elevene en trygghet og en opplæring med høy kvalitet.

Kunnskapsdepartementet (2006) skriver følgende om grunnskolen og videregående opplæring;

Grunnskolen bygger på prinsippet om likeverdig og tilpasset opplæring for alle i en inkluderende fellesskole. Det er et mål at alle elever skal oppnå grunnleggende ferdigheter og oppleve mestring og utfordring i skolen. Videregående opplæring er all opplæring mellom grunnskolen og høyere utdanning som gir kompetanse. Alle elever som er i stand til det skal gjennomføre videregående opplæring med kompetansebevis som verdsettes for videre studier eller i arbeidslivet. (Kunnskapsdepartementet, 2006).

Her er det ikke beskrevet noe konkret i forhold til sammenhengen mellom de ulike opplæringsarenaene. Ut i fra dette kan det se ut til at grunnskolen retter fokuset mot å legge til rette for alle elever ut i fra hver enkelt elev sine forutsetninger. Mens det i videregående opplæring er mer rettet mot tilegnelse av kompetanse i forhold til utdanning og arbeidsliv. Dette vil igjen innebære at elever med utviklingshemning vil måtte ha en opplæring som forbereder dem på arbeidslivet og hverdagen etter endt videregående opplæring. For å kunne legge til rette for dette i videregående opplæring, vil det kunne være relevant å bygge videre på det grunnlaget som allerede er lagt i grunnskolen. Her vil overgangsprosessen kunne være med på å ha en innvirkning på hvilket utbytte eleven får av den videregående opplæringen.

Videre skriver Kunnskapsdepartementet (2006) følgende om den videregående opplæringen; «Det er et mål at videregående opplæring skal ivareta et likeverdig opplæringstilbud, der elevene og lærlingene inkluderes og opplever mestring». For at videregående skal kunne gi

elever med utviklingshemning et opplæringstilbud hvor de opplever mestring og får et likeverdig opplæringstilbud, kan det være av betydning at det blir lagt til rette for en overgang som tar utgangspunkt i elevens forutsetninger og hva det er blitt fokusert på ved tidligere opplæring i ungdomsskolen.

Lovverket som regulerer grunnopplæringen er Opplæringsloven (1998). Her kommer det frem at det er kommunene som har ansvaret for den offentlige grunnskolen, og fylkeskommunen som har ansvaret for den offentlige videregående opplæringen. Ved overgangen fra ungdomsskole til videregående skole, vil det her være et ansvarsbytte fra kommunen til fylkeskommunen. Dette ansvarsbytte vil være en del av overgangen, noe som for elever med utviklingshemning vil kunne få betydning i forhold til om samarbeidet mellom kommunen og fylkeskommunen fungerer, ved f.eks. overføring av informasjon. Her vil styringsdokumenter kunne være veiledende i forhold til hvordan de ulike instansene ser på og gjennomfører samarbeidet.

2.3 Styringsdokumenter

Her vil det gjøres rede for styringsdokumenter knyttet til overgangen mellom ungdomsskole og videregående skole for elever med utviklingshemning. Styringsdokumenter vil her omhandle lovverk, stortingsmeldinger, NOUer (Norges offentlige utredninger) og FN konvensjoner.

I Opplæringsloven (1998) står det ikke skrevet noen føringer som sikrer en god overgang fra ungdomsskole til videregående skole. Kapittel 5 tar for seg spesialundervisning, og sikrer at elever som ikke får et tilfredsstillende utbytte av det ordinære opplæringstilbudet, har rett til spesialundervisning. Det er i dette kapitlet ikke definert noen virkemidler for å sikre gode overganger for elever med behov for ekstra tilrettelegging som er kommet inn på særskilt prioriterte utdanningsprogram, noe også Munthe-Kaas (2010) trekker frem. I forhold til lovverket sier Munthe-Kaas (2010) at man må benytte seg av de redskaper lovverket gir. I § 5-6 i Opplæringsloven vises det til at hver kommune og fylkeskommune skal ha en pedagogisk psykologisk tjeneste. «Tjenesta skal hjelpe skolen i arbeidet med kompetanseutvikling og organisasjonsutvikling for å leggje opplæringa betre til rette for elevar med særlege behov.» (Opplæringsloven, 1998, § 5-6). Her sier Munthe-Kaas (2010) at man bør bruke dette for å sikre at skolene har gode rutiner for å trygge overgangen til elevene.

Meld. St. 18 (2010-2011) *Læring og fellesskap* sier at man må ha en god sammenheng mellom ulike trinn i utdanningen, noe som slik jeg ser det, vil innebære at man trygger overgangen fra ungdomsskole til videregående skole. Videre står det også at gode samhandlinger mellom ulike hjelpeinstanser vil være viktig for at elevens foreldre skal oppleve at deres ungdoms behov blir ivaretatt i utdanningssystemet. Det kan se ut til at dette er en utfordring i følge Meld. St. 45 (2012-2013), hvor de tar for seg overgangsproblematikk. Her blir det pekt på at foreldre og deres barn har erfaringer med ulike utfordringer ved de ulike overgangene, inkludert overgangen fra ungdomsskole til videregående skole. Det fremheves at gode og helhetlige utdanningsløp forhindres på grunn av manglende langsiktig planlegging, i tillegg trekkes det frem at planarbeidet starter for sent og de som skal ta over ansvaret for eleven kommer for sent inn (Meld. St. 45 (2012-2013)). Det påpekes at for at man skal kunne skape trygge og gode overganger, må planleggingen starte tidlig, og all informasjon og kunnskap må være overført til skolen i god tid før eleven skal starte der (Meld. St. 45 (2012-2013)). Dette kan gi oss en pekepinn på situasjonen i dag og at det er ulike utfordringer man vil kunne støte på i overgangsprosessen, noe som vil kunne være krevende for foreldre om ikke skolene tar ansvar for dette.

Ved snakk om ulike utfordringer ved overganger mellom skoleslag, kan dette sees i sammenheng med FFO (Funksjonshemmedes Fellesorganisasjon) Rettighetssenters (2008) rapport om spesialundervisningen i grunnskolen og videregående. Denne rapporten er skrevet på bakgrunn av de henvendelsene de har fått, og det trekkes frem at «foreldre gir uttrykk at for at krav til kompetanse hos de som skal gi det spesialpedagogiske tilbudet ikke er omtalt verken i tilråding fra PP-tjenesten eller i skolens vedtak» (s.16). Dette vil kunne være med å prege effekten eleven har av læringen, noe som igjen kan knyttes til ulike utfordringer ved de ulike overgangene. Dette i forhold til hvordan denne prosessen blir gjennomført for å sikre et tilfredsstillende og kontinuerlig opplæringstilbud til eleven, ved at den faglige kompetansen hos personalet som jobber rundt eleven ikke nødvendigvis er tilfredsstillende i forhold til å kunne reflektere og begrunne den tilretteleggingen som blir gjort i opplæringen ut ifra den enkelte elevs behov. I forhold til PP-tjenesten (Pedagogisk-psykologisk tjeneste), vil det ved overgangen fra ungdomsskole til videregående, være et bytte i PP-tjenesten, fra PPT i kommunen til PPT i fylkeskommunen. Når eleven skal begynne på videregående, vil det være PPT i fylkeskommunen som skal inn å skrive sakkyndig vurdering. Her vil det kreve et samarbeid mellom de ulike PP-tjenestene i forhold til informasjonsutveksling omkring

hvordan det er blitt jobbet med eleven tidligere. Dette samarbeidet blir det ikke gått nærmere inn på i denne oppgaven.

I tilknytning til hvilken kompetanse de som utfører spesialundervisningen har, skrives det i NOU 2009: 18 *Rett til læring*, at internasjonal forskning viser at læreren har størst effekt i forhold til elevens læring, noe som også gjelder i spesialundervisningen. Her pekes det også på at det i stor grad blir brukt assistenter i gjennomføringen av spesialundervisningen, men i forhold til det faglige blir de brukt i noe mindre grad (NOU 2009: 18). Noe som igjen kan komme til uttrykk ved overgangen fra ungdomsskole til videregående for elever med utviklingshemning, da det vil komme nye personer inn som skal jobbe med eleven. Her vil det da kunne være behov for å gi den videregående skolen en innføring i de tiltak som er gjort, og også kunne gi en faglig begrunnelse rundt hvorfor man har valgt å gjøre disse tiltakene. For personalet i den videregående skolen vil det kunne bli behov for en faglig kompetanseheving på bakgrunn av hva det har blitt jobbet med av spesialundervisning på ungdomsskolen. Dette vil være relevant for å kunne sikre en tilstrekkelig god opplæring ut ifra elevens forutsetninger og behov.

Forbundslederen i NFU (Norsk Forbund for utviklingshemmede), Jens Petter Gitlesen (2014) har skrevet artikkelen *Vi trenger styringssystemer*. Her tar han blant annet for seg opplæring, og peker på at elever med utviklingshemning i hovedsak ikke får yrkesfaglig utdanning. Slik opplæringen er i dag, vil eleven være den største taperen, sier han. Gitlesen (2014) poengterer også at i hvilken grad opplæringen den enkelte elev får er meningsfull eller ikke, vil være avhengig av personalet som jobber rundt eleven og foreldrenes evne til å fremme elevens interesse. Det at i hvor stor grad opplæringen er meningsfull for den enkelte elev er avhengig av personalet rundt, vil kunne innebære at personalet må ha faglig og sosial kompetanse i forhold til å jobbe med elever med utviklingshemning, samtidig som det vil kunne være av betydning hvordan den enkelte forvalter denne kompetansen. Dette kan ses i sammenheng med FN konvensjonen (2008) om rettighetene til mennesker med nedsatt funksjonsevne, som i artikkel 8, punkt 1 c) skriver i forhold til bevisstgjøring; «å øke bevisstheten om mennesker med nedsatt funksjonsevnes ferdigheter, kunnskaper, evner og bidrag». Noe som igjen kan knyttes til det å øke bevisstheten i forhold til hvilke forventninger og holdninger vi møter elever med utviklingshemning på, som vil kunne fremme respekt for elevenes rettigheter på alle nivå i utdanningsløpet (FN konvensjonen, 2008). Dette vil kunne ses i forhold til overgangsprosessen, hvor man for å kunne legge til rette for en meningsfull opplæring på videregående vil kunne ha behov for økt bevissthet rundt elevenes ferdigheter, evner og

kunnskaper. Noe som vil legge grunnlaget for hvordan personalet velger å legge til rette for eleven i skolehverdagen.

I NOU 2009: 18 *Rett til læring*, tar man i kapittel 6.3.1 for seg spesialundervisningens omfang i forhold til grunnskolen og videregående opplæring. Overgangen fra ungdomsskole til videregående skole blir ikke direkte nevnt. Allikevel kan man noen steder trekke linjer i forhold til denne overgangen, hvor det f.eks. står at «Målet er å sikre god opplæring og ivareta rettighetene for barn, unge og voksne med behov for særskilt hjelp og støtte» (NOU 2009:18, s.70). Slik jeg ser det vil det for å kunne sikre en god opplæring også være nødvendig med en tilfredsstillende tilrettelegging i overgangen mellom ulike skoleslag for å oppnå dette.

Samtidig vil dette være med på å ivareta rettighetene til elever med behov for særskilt hjelp og støtte, ved at de får en tilfredsstillende tilrettelegging i overgangsprosess. For å kunne sikre elever med utviklingshemning en god opplæring og ivareta deres rettigheter, som pekt på ovenfor, vil det som Meld. St. 18 (2010-2011) poengterer være behov for å bli mer bevisst på hvilke mål, hvilken varighet og hvilke resultater spesialundervisningen har. Overgangen fra ungdomsskole til videregående vil kunne være en del av det å skulle bli mer bevisst spesialundervisningens mål, varighet og resultater. For å kunne bli bevisst dette, vil det måtte legges til rette for et tilbud til elevene, som kontinuerlig gjennom hele opplæringsløpet har det formål å sikre en god opplæring. Slik jeg ser det vil det for å kunne sikre en god opplæring, også innebære og sikre en god overgang mellom ulike skoleslag, for og til enhver tid få en sammenhengende og kontinuerlig opplæring ut i fra elevens behov og forutsetninger.

I forbindelse med å sikre elevenes rettigheter, har man FN konvensjonen om barns rettigheter (2003) som har som mål å sikre barns sivile, politiske, økonomiske, sosiale og kulturelle rettigheter. I artikkel 23 skriver konvensjonen om barn med psykisk eller fysisk utviklingshemning. I punkt 2 står det følgende;

Partene anerkjenner at barn med funksjonshemminger har rett til særlig omsorg og skal, innenfor rammen av de midler som er til rådighet, oppmuntre til og sikre at barn som oppfyller vilkårene og barns omsorgspersoner får den hjelp de har søkt om og som er rimelig i forhold til barnets tilstand og foreldrenes eller andre omsorgspersoners situasjon. (FN konvensjonen, 2003, s.18).

Ut i fra dette slik jeg tolker det, vil det i forhold til å gi barn med utviklingshemning den hjelp som er rimelig i forhold til barnets tilstand, være nødvendig at skolene ut i fra hver enkelt elev tilrettelegger for en trygg overgang mellom utdanningsnivåene. Slik at både elever og foreldre får den hjelp og tilrettelegging som er nødvendig ut i fra deres situasjon.

En annen relevant FN konvensjon i forbindelse med overgangen fra ungdomsskole til videregående for elever med utviklingshemning, er konvensjonen om rettighetene til

mennesker med nedsatt funksjonsevne (2008). Formålet med denne konvensjonen er å «fremme, verne om og sikre mennesker med nedsatt funksjonsevne full og likeverdig rett til å nyte alle menneskerettigheter og grunnleggende friheter, og å fremme respekten for deres iboende verdighet» (FN konvensjonen, 2008, s.7). Denne konvensjonen peker på at de grunnleggende menneskerettighetene gjelder alle mennesker, også mennesker med nedsatt funksjonsevne. I forhold til overgangen fra ungdomsskole til videregående for elever med utviklingshemning, blir det her pekt på enkelte ting som kan knyttes til denne overgangen. I artikkel 2 omtales ulike definisjoner, hvor det blant annet blir skrevet om diskriminering på grunn av nedsatt funksjonsevne. Det står at diskriminering omhandler alle former for diskriminering, også i forhold til det å ikke få en tilstrekkelig tilrettelegging. Noe som kan sees i relasjon til det å få tilrettelagt overgangen fra ungdomsskole til videregående skole, for på den måten kunne ha mulighet til å sikre en tilstrekkelig tilrettelegging i den videregående skolen. Å få en «rimelig tilrettelegging» vil her innebære og gjøre nødvendige og hensiktsmessige endringer og justeringer ved behov for det. Dette for å sikre at menneskerettigheter og grunnleggende friheter skal kunne utøves og nyttes på lik linje med andre, også for mennesker med funksjonsnedsettelse (FN konvensjonen, 2008).

Det står lite i styringsdokumentene om hva som kan være med å sikre gode overganger for elever med utviklingshemning. Det kan se ut til at det er avhengig av personen som leser disse styringsdokumentene i forhold til hvilke forventninger man har til hva elever med utviklingshemning kan lære og gjøre, og hvordan man ut i fra dette tolker dem. Noe som igjen vil kunne komme frem i måten man tilrettelegger overgangen mellom skoleslag, i forhold til hvilke forventninger man har til hver enkelt elev. Det at det ikke står noe konkret i forhold til denne overgangen, vil kunne gjøre det opp til hver enkelt skole og personalet hvordan de forholder seg til styringsdokumentene og tolker dem. Dette kan også relateres til personalets faglige kompetanse, og hvordan denne forvaltes og reflekteres rundt i møte med styringsdokumentene.

2.4 Kompetanse

Som mennesker preges vi av de holdningene som finnes i det samfunnet vi lever i. Dersom holdningene til mennesker med utviklingshemning er preget av at de er uønsket blant oss, ved at de medfører krevende arbeidsoppgaver for familien og samfunn, så vil dette påvirke fagpersoners holdninger. (Gomnæs og Rognhaug, 2012, s. 387).

Dette kan sees i forhold til utviklingen av fagpersoners holdninger og forventinger til elever med utviklingshemning. Noe som igjen blir relevant i forhold til overgangen fra ungdomsskole til videregående skole for disse elevene, og hvordan de blir møtt her. Man kan også se dette i forhold til den tidligere nevnte Karoline-saken (Yttervik & Næss, 2014) som kan si oss noe om de forventninger og holdninger man har til elever med utviklingshemning i dagens samfunn. De samfunnsmessige holdningene, vil kunne være med å påvirke hvordan fagpersoner forvalter og utøver sin faglige kompetanse.

Kompetanse er et begrep som ofte benyttes i dagligtalen. Ved å benytte dette begrepet, vil det her være i sammenheng med den faglige kunnskapen og ferdighetene man innehar, og hvordan disse blir forvaltet og kommer til uttrykk i det faglige arbeidet i en overgangsprosess for elever med utviklingshemning. Som mennesker lever vi i en kontekst, og i denne sammenheng vil dette være omstendighetene rundt overgangen fra ungdomsskole til videregående for elever med utviklingshemning. Konteksten rundt eleven i ungdomsskolen vil være utgangspunktet for overgangen, og det vil være denne konteksten fagpersoner må ta utgangspunkt i under planleggingen og gjennomføringen av overgangen.

Dalen (2013) trekker frem at for å kunne gi elever med utviklingshemning en tilpasset opplæring, vil det kreve en innsikt i deres særegne behov for opplæring, noe som ofte blir kalt spesialpedagogisk kompetanse. Tidligere var denne kompetansen mye rettet mot elevenes spesielle opplæringsbehov, mens i de senere årene har fagområdet blitt mer opptatt av å ha et inkluderings- og systemperspektiv. Samtidig er det ønskelig at man klarer å sikre og videreutvikle den spesialpedagogiske kompetansen (Dalen, 2013). Med utgangspunkt i min problemstilling som handler om elever med utviklingshemning, vil det være vanlig at det ikke bare er lærere som jobber med denne gruppen elever. Mine forskningsdeltakere har også f.eks. vernepleierutdanning, noe som forteller oss at det spesialpedagogiske feltet vil være flerfaglig og i denne oppgaven representert med ulike fagbakgrunner.

Elever med utviklingshemning vil kunne by på faglige dilemmaer, utfordringer og oppgaver i skolen, og her vil det som Lorentzen (2006) sier være nødvendig å skaffe praktisk erfaring og ulike typer kunnskap. Dette vil være aktuelt både i skolehverdagen og i overgangen fra ungdomsskole til videregående skole for elever med utviklingshemning, ved at hver enkelt elev vil kunne by på nye dilemmaer og utfordringer hvor det vil kunne være nødvendig for den videregående skolen å skaffe seg praktisk erfaring og ulike typer kunnskap. Videre sier Lorentzen (2006) at på et faglig-teoretisk nivå vil forståelsesmodellene og tilnærmingene kunne være mange, og forslagene til løsninger kan være veldig ulike. Mange fagpersoner vil

kunne mene at deres vei frem til målet er den eneste riktige. Men man må som Lorentzen (2006) sier forholde seg til elevene som individuelle og enestående personer. Her vil det kunne være avgjørende å ta utgangspunkt i kunnskapen om hver enkelt elev, som vil være konkret, særegen og individuell, for å kunne tilnærme seg og forstå akkurat denne eleven. Her ser vi betydningen av å måtte tilrettelegge hver enkelt overgang ut i fra hver enkelt elev. Videregående vil måtte bli kjent med hver enkelt elev, uansett hvilken utviklingshemning eleven har, da utviklingshemningen må ses på noe om følger eleven, og ikke være eleven. Groven (2013) trekker frem at noen modeller har som mål å etablere universelle forklaringer på funksjonsnedsettelse, men de generelle forklaringene regnes som utilstrekkelige. Dette på grunn av at «Hvert enkelt individ må forstås ut fra sin egenart. Det enkelte mennesket er unikt og kan slik ikke forstås ut fra generelle teorier» (Groven, 2013, s. 46).

I forhold til overgangen fra ungdomsskole til videregående skole for elever med utviklingshemning, vil det være nødvendig å ta utgangspunkt i hver enkelt elev for å kunne etablere en relasjon og måte og omgås eleven på som vil tilsvare det vanlige (Lorentzen, 2006). Noe vi også kan se i forhold til det Groven (2013) trekker frem. Ved at denne relasjon og måten man omgås på skal tilsvare det vanlige, tenker jeg det her er snakk om at dette er det vanlige for akkurat denne eleven. Lorentzen (2006) peker videre på at det ikke handler om å finne den ønskede informasjon og svarene, men det handler om å ha en innstilling som sier at veien til forståelse av eleven som en enestående og annerledes person, først og fremst går gjennom å forstå oss selv. Man bør lete etter informasjon og svar i hver enkelt elev, for så å kunne selv få en forståelse for hvem denne eleven er ved å forstå den kunnskapen man selv besitter. For fagpersoner på videregående som skal ta imot en ny elev med utviklingshemning, vil det være betydningsfullt å få innsikt i kunnskap om den enkelte elev, som Lorentzen (2006, s.64) sier; «Jakten på kunnskapen om den andre personen er den virkelig betydningsfulle kunnskapsjakten her i verden». Dette kan sees i sammenheng med overgangen fra ungdomsskole til videregående skole for elever med utviklingshemning, i den grad at for å kunne tilrettelegge for en god overgang vil det kreve at personene som skal jobbe rundt eleven opparbeider seg en kunnskap om eleven de skal ta imot. Som fagperson bør man for og på best mulig måte kunne legge til rette for elever med utviklingshemning, ha en innstilling til eleven hvor man mener han eller hun alltid vil by på noe unikt, enestående og nytt. Samtidig som man må være åpen for selv å bli påvirket av det nye og det som er annerledes, man må åpne sin egen erkjennelse (Lorentzen, 2006).

For å kunne møte og tilrettelegge for elever med utviklingshemning, vil et nøkkelord være fleksibilitet. Dette nøkkelordet er det Lorentzen (2006) som presenterer, og sier at man må ha fleksibilitet i forhold til hvordan man personlig er, «hvilken kunnskap og forståelse man søker, og hvordan man utformer og bruker den fagligheten man står for.» (s.65). I forbindelse med overgangen fra ungdomsskole til videregående, vil denne fleksibiliteten kunne ses i sammenheng med det å skulle legge til rette for en overgang som føles trygg for akkurat den eleven det er snakk om. Her vil det kunne være store variasjoner i forhold til hva som er nødvendig av tilrettelegging, da hver enkelt elev vil være ulik. Fleksibilitet hos fagpersonene som er involverte i denne overgangsprosessen vil kunne være en styrke i forhold til å se den individuelle elev og finne måter å legge til rette for overgangen ut i fra elevens forutsetninger.

Lorentzen (2006) sier at fagpersoner i hvert eneste møte med en elev med utviklingshemning vil måtte utforme og gjenskape fagligheten gjennom seg selv. Videre utdyper han med å si at «...kunnskapen og metodikken man anvender i forhold til andre, må hele tiden utformes og omformes på nytt» (Lorentzen, 2006, s.65). Dette gir en pekepinn i forhold til overgangen fra ungdomsskole til videregående, og at det her må tas utgangspunkt i hver enkelt elev og de forutsetninger han eller hun har. Dalen og Tangen (2012) sier om overgangen fra ungdomsskole til videregående at den kan være risikofylt, men også by på nye muligheter. Disse kriteriene og bevisstheten omkring hvordan en overgang kan oppleves for eleven, vil kunne være relevant for fagpersoner i overgangsprosessen. Da dette kan være med på å sikre det FN konvensjon om rettigheter for mennesker med nedsatt funksjonsevne (2008), i artikkel 7 sier, at det grunnleggende hensynet skal være barnets beste, i alle handlinger som barnet er berørt av. Ved å ta utgangspunkt i det FN konvensjonen her sier, vil overgangen kunne by på nye muligheter for eleven.

I arbeidet med en elev med utviklingshemning vil det ofte være en ansvarsgruppe som samarbeider for å koordinere de ulike tjenestene eleven får. Denne ansvarsgruppen vil være tverrfaglig, og hver av fagpersonene vil ha sin spesielle kompetanse, men samtidig også avgrensede kompetanse. Et felles fokus for alle fagpersonene i denne gruppen, vil være den utviklingshemmede, eleven vil være fokuset for alle fagpersonene, selv om de vil ha ulike faglige perspektiver og ha ulike måter å tilnærme seg dette på (Gomnæs og Rognhaug, 2012). Ved å ha tilgang til ulike faglige perspektiver i denne overgangsprosessen vil dette kunne være med på å styrke sjansene for at eleven får en god overgang. For at man skal kunne få frem ulike faglige perspektiver, vil det kreve kommunikasjon og samarbeid mellom de involverte partene.

2.5 Samarbeid

Samarbeid vil være en del av overgangsprosessen fra ungdomsskole til videregående skole for elever med utviklingshemning. I denne oppgaven vil samarbeid, med utgangspunkt i mine funn, i hovedsak handle om samarbeidet med elevens foreldre, og i noe grad også samarbeidet mellom skolene. I dette kapittelet vil det først bli skrevet om kommunikasjon som vil være en forutsetning for å kunne gå inn i et samarbeid med ulike parter på ulike nivå. Det vil også være relevant i forhold til eleven, for å kunne bli kjent med han/hun, hvor det i noen tilfeller vil være nødvendig med alternative kommunikasjonsverktøy. Deretter vil jeg gå inn på foreldresamarbeidet, og dets betydning i overgangsprosessen fra ungdomsskole til videregående skole for elever med utviklingshemning.

2.5.1 Kommunikasjon

For å kunne samarbeide med andre, vil kommunikasjon være en forutsetning for at dette skal kunne skje. Som Drugli og Onsøien (2010) sier, vil kommunikasjon være selve grunnlaget for å kunne etablere relasjoner og samspill med andre personer. Noe som vil være en forutsetning for å kunne samarbeide med aktuelle parter i overgangen fra ungdomsskole til videregående for elever med utviklingshemning.

Lorentzen (2009) peker på at det er mange teoretikere fra ulike fag som har forsøkt å lage en kort og presis definisjon av begrepet kommunikasjon, men uten at de helt har lykket.

Kommunikasjon er et vidt begrep, noe som gjør det vanskelig å få en definisjon til å bli helt dekkende. I forhold til hva kommunikasjonsbegrepet handler om, nevner Lorentzen (2009) «personers livserfaring, deres følelser, hva de forholder seg til, og den er med på å danne personers forståelse av den sosiale virkeligheten» (Markovà 2003, i Lorentzen, 2009, s.47).

Kommunikasjon vil dermed være sentralt i overgangsprosessen, da man ønsker å få tak i det Lorentzen sier ovenfor, for å kunne oppnå et positivt samarbeid mellom alle involverte i overgangsprosessen. Samtidig må man ikke glemme at også eleven vil ha et behov for å kunne kommunisere med personalet ved den videregående skolen, for på den måten å kunne skape relasjoner og kunne få en forståelse av den sosiale virkeligheten.

For å forsøke å definere kommunikasjon i denne sammenheng, har jeg valgt å benytte meg av definisjonen til Steven Pinker (1994), som jeg mener kan relateres til det denne oppgaven tar

for seg. Pinker (1994) sier; «Human communication is not just a transfer of information like two fax machines connected with a wire; it is a series of alternating displays of behavior by sensitive, scheming, second-guessing, social animals» (s.229/230). Ut i fra denne definisjonen kan man si at kommunikasjon ikke blir sett på som monologisk, men som dialogisk. Den informasjonen eller det budskapet man utveksler med den andre må ses i forhold til konteksten, kommunikasjon må ses som en helhet og ikke bare som en overføring av uttalte ord.

Pinker (1994) sin definisjon kan også knyttes opp mot Lorentzen (2006) som trekker frem kommunikasjon i forhold til det dialogiske perspektivet, hvor kommunikasjon blir betraktet som en ufravikelig del av det å skulle bli og det å være en person. Kommunikasjon blir sett på som en skapende prosess, «hvor spesifikke hendelser og øyeblikk tilbyr de som kommuniserer og samhandler, anledning til å åpne tidligere utilgjengelige og lukkede muligheter gjennom å utveksle og «bytte» perspektiver» (Lorentzen, 2006, s.132). Dette kan man knytte til overgangen fra ungdomsskole til videregående skole, relatert til at det vil kunne være ulike instanser og foreldre man skal forholde seg til og kommunisere med for å finne ut hva som er best for eleven. Man vil da ha mulighet til som Lorentzen (2006) sier å utveksle og «bytte» perspektiver, og på den måten finne frem til hva som vil være best for eleven i den aktuelle overgangsprosessen. En grunnstein i den dialogiske tilnærmingen, sier Lorentzen (2006), er at ingenting er noe i seg selv (s.123). Videre sier han at «for å være noe må dette «noe» stå i et forhold til noe annet og ses i forhold til dette andre» (s.123). Man må derfor se eleven i forhold til konteksten, og hvordan man ut ifra dette kan legge til rette for en god overgang. Eleven vil hele tiden forholde seg til den konteksten han/hun befinner seg i, noe som i denne overgangsprosessen gjør det sentralt å oppsøke eleven på ungdomsskolen, for her å kunne danne seg et bilde av eleven i opplærings situasjoner.

I forhold til overgangen fra ungdomsskole til videregående skole for elever med utviklingshemning, vil man kunne støte på utfordringer i forhold til det å skulle kommunisere med elevene. En del elever med utviklingshemning, vil kunne ha behov alternative kommunikasjonsverktøy for å ha mulighet til å kommunisere med andre mennesker. I 2012 trådte det i kraft to nye paragrafer i Opplæringsloven (1998). Dette var § 2-16 og § 3-13 som sier at elever og læringer som helt eller delvis mangler funksjonell tale og på bakgrunn av det har behov for alternativ og supplerende kommunikasjon (ASK), skal få bruke egne kommunikasjonsformer og nødvendige kommunikasjonsmiddel i opplæringen på skolen. Dette vil være noe som følger eleven, og bør derfor også bli videreført til den videregående

skolen for på best mulig måte å kunne tilrettelegge for og ivareta eleven. Elevens kommunikasjonsform vil være et sentralt aspekt i forhold til denne overgangsprosessen, i og med at det vil være en sentral del av hverdagslivet og opplæringen til eleven. Lorentzen (2006) sier at man ikke må se på kommunikasjon som noe det først skal trenes på for så å kunne fungere bedre sosialt, han sier at utgangspunktet må være at man begynner med kommunikasjon. Dette vil kunne ses opp mot overgangen fra ungdomsskole til videregående, hvis eleven benytter seg av et kommunikasjonsverktøy vil det være en forutsetning at dette blir videreført til videregående. Om det ikke skulle skje, vil eleven måtte starte helt på nytt for å kunne tilegne seg en ny kommunikasjonsform, noe som kunne vært unngått om man hadde videreført det som allerede er etablert. Som Lorentzen (2006) sier, skaper vi oss selv og vår identitet gjennom å kommunisere med andre, og kommunikasjon foregår hele tiden. Om man ikke erkjenner noens språk, eller ikke ser det, vil man kunne begrense de mulighetene de har til å åpne verden for seg selv (Lorentzen, 2006). Man vil kunne begrense mulighetene man har til å skape sin identitet og oppnå forståelse av verden rundt seg. Når man kommuniserer danner man seg fortløpende forståelsen av virkeligheten, de omstendighetene man er i. I all kommunikasjon vil personene samtidig streve mot en større felles forståelse (Lorentzen, 2006). Om man da ikke anerkjenner elevens språk, vil dette kunne påvirke og begrense elevens muligheter til forståelse av den verden han/hun lever i. Dermed vil det i overgangsprosessen være nødvendig at de aktuelle fagpersonene som skal jobbe med eleven ser på han eller hun «som en person med en egen stemme og intonasjon i dialog med andre» (Lorentzen, 2006, s.133). Og ikke ser på eleven med utviklingshemning som en gjenstand med behov for opplæring, omsorg og tjenesteyting. (Lorentzen, 2006). Man må se elevens subjektivitet.

Drugli og Onsøyen (2010) tar for seg kommunikasjon mellom foreldre og fagpersoner, og sier at som profesjonell må man ha noe generell kunnskap om kommunikasjon for å ha mulighet til å jobbe rundt samtaler med foreldre. Her peker de på at når man skal kommunisere med foreldre, må man være bevisst på at dette vil være en samspillsprosess hvor partene vil være sender og mottaker samtidig. De budskapene som utveksles vil være påvirket av deltakernes forventninger og holdninger (Drugli & Onsøyen, 2010). Disse forventningene og holdningene bør man ta på alvor, da det vil være en del av utgangspunktet for hvordan man vil kunne legge til rette overgangsprosessen for eleven. Drugli og Onsøyen (2010) sier at måten man kommuniserer på vil kunne virke inn på reaksjonene man får fra mottaker, i dette tilfellet foreldrene. Hvordan samtalen med foreldrene forløper vil være påvirket av på hvilken måte

budskapet har blitt formidlet av den profesjonelle (Drugli & Onsøyen, 2010). Denne kommunikasjonen og samspillet med foreldrene vil kunne ha en innvirkning i forhold til overgangsprosessen fra ungdomsskole til videregående skole for elever med utviklingshemning. Da foreldrene er en sentral aktør i denne overgangsprosessen, ved at de kjenner ungdommen best.

2.5.2 Foreldresamarbeid

I Opplæringsloven (1998) står det at skolene i samarbeid og forståelse med hjemmet skal legge til rette for opplæringen til elevene. Dette blir også nevnt i kapittel 5, paragraf 5-4, hvor det påpekes at tilbudet om spesialundervisning skal så langt det er mulig utformes i samarbeid med foreldre og elev, og at deres syn skal vektlegges.

For at overgangen fra ungdomsskole til videregående skole for elever med utviklingshemning skal bli en god overgang for eleven, vil det også være relevant å samarbeide med foreldrene. I Opplæringsloven (1998) § 5-4 trekkes, som tidligere nevnt, samarbeidet med elevenes foreldre frem, noe som kan fortelle oss at dette vil være av betydning for på best mulig måte å kunne legge til rette for elever med utviklingshemning. Blant annet står det i § 5-4, for at skolen skal kunne be om sakkyndig vurdering, må de be foreldrene eller eleven om samtykke. Videre har foreldrene og eleven rett til å gjøre seg kjent med innholdet i den sakkyndige vurderingen, og de kan uttale seg om det før det blir fattet vedtak. Det står også at spesialundervisningen i så stor grad det er mulig, skal være utarbeidet i samarbeid med eleven og foreldrene til eleven, hvor det også påpekes at det skal bli lagt stor vekt på deres syn (Opplæringslova, 1998). Her ser man at foreldrenes syn skal tillegges stor vekt, noe man også bør knytte til overgangen fra ungdomsskolen til videregående.

Foreldre kan ofte være usikre på hva ungdommen deres har krav på, og være redd for å virke krevende ovenfor skolene. Det blir derfor viktig at de som skal jobbe med eleven i skolen tar ansvar for å etablere kontakt med foreldrene til elever som har vansker, eller hvor det er fare for at eleven kommer til å avbryte skolegangen (Dalen & Tangen, 2012). Videre sier Dalen og Tangen at det må være skolen som påtar seg ansvaret for å etablere og vedlikeholde et samarbeid med foreldrene som er positivt ladet. Drugli og Onsøyen (2010) bygger opp om dette ved å si at selv om begge parter, både den profesjonelle og foreldrene vil påvirke samarbeidsrelasjonen man har, vil det alltid være den profesjonelle som har hovedansvaret for at man skal få dette samarbeidet til å fungere.

Dalen og Tangen (2012) påpeker at når fagfolk skal samarbeide med foreldre, vil de samme grunnleggende prinsippene gjelde, uansett om barnet er «et vanlig barn», har nedsatt funksjonsevne eller møter spesielle vansker. Videre sier de at «det handler om å møte foreldre med respekt, evne og vilje til å ta deres perspektiv og å utvikle et reflektert forhold til egen rolle, egne holdninger og egen praksis.» (Dalen & Tangen, 2012, s. 223). Dette vil også kunne ses i sammenheng med overgangsprosessen det i denne oppgaven er snakk om. For å kunne bli kjent med eleven, vil det også være nødvendig å få til et samarbeid med foreldrene slik at de føler seg respektert, forstått og hørt. På den måten vil man kunne få tak i kunnskap om eleven som foreldrene sitter med, og som ungdomsskolen ikke nødvendigvis har. Dalen og Tangen (2012) peker på at fagfolk som jobber med barn, er enige i at samarbeidet med foreldrene til barna er viktig. Det vil allikevel kunne være ulike forståelser i forhold til hva målsettingen med dette foreldresamarbeidet skal være, hvilket innhold det skal ha, og hvordan det bør gå for seg. Hvis man skal si det veldig forenklet, sier Dalen og Tangen (2012) at man vil kunne skille mellom to ulike forståelsesmåter, hvor man på den ene siden setter fagfolk i sentrum, og hvor man på den andre siden setter foreldrene i sentrum. Hvilket perspektiv man tar i samarbeidet med foreldrene til eleven ved overgangsprosessen, kan ha innvirkning på hvordan denne prosessen utløper seg. Setter man ikke foreldrene i sentrum, vil dette kunne lede til et samarbeid hvor foreldrene ikke føler seg sett og hørt.

Bø (2011) trekker frem at når man som fagfolk skal samarbeide med foreldre, må man ha en innsikt i foreldreskapets vilkår. Dalen og Tangen (2012) trekker også frem Bø (2011) sine fremhevninger av «at et fruktbart samarbeid, krever at foreldrene opplever å se mening i samarbeidet og de oppgaver det pålegger dem, at de opplever å ha innflytelse, og sist, men ikke minst, at de opplever å ha støtte» (Dalen & Tangen, 2012, s. 223). Disse kravene til samarbeid med foreldre, aktualiseres i samarbeid med foreldre til barn med utviklingshemning (Dalen & Tangen, 2012). Det vil derfor også være sentralt å ha disse kravene til samarbeid med foreldre i overgangsprosessen for elever med utviklingshemning. I forhold til dette sier de videre at det innebærer at fagfolk innhenter spesifikk kunnskap omkring barnet i «dets ulike kontekster, om dets ressurser og behov, og det stilles omfattende og konkrete krav til kompetanse i kommunikasjon og samarbeid» (s.223). Ut i fra dette kan man si at personalet ved den videregående skolen vil måtte innhente kunnskap omkring akkurat den eleven som skal starte på videregående i elevens kontekst, for slik å kunne få et innblikk i elevens ressurser og behov. For å kunne få en innsikt i elevens ressurser og behov, vil samarbeidet med foreldrene være av stor betydning.

Fagfolk som jobber rundt eleven, vil som tidligere nevnt ha ansvaret for å etablere og vedlikeholde et godt samarbeid med elevens foreldre (Dalen og Tangen, 2012).

Kommunikasjon vil være en forutsetning for å kunne etablere og vedlikeholde dette positive samarbeidet med foreldrene. Bø (2011) peker på at god formidling til foreldrene vil kunne bidra til at foreldrene ser poenget med å gi støtte til det arbeidet fagpersonene gjør. For å kunne formidle godt til foreldrene, vil man måtte begrunne det man gjør, noe som også vil øke bevisstheten rundt det man gjør. For å kunne gi en formidling må man sette ord på den tause kunnskapen, noe som vil si at man setter ord på det man kan og vet så godt, men som man ikke er vant til å snakke høyt om. (Bø, 2011). Ved at fagpersoner øker sin bevissthet rundt arbeidet de gjør, vil dette igjen kunne bidra til foreldrenes bevissthet og forståelse rundt dette. (Bø, 2011). Noe som vil kunne styrke samarbeidet mellom fagpersoner og foreldre, da de vil få et innblikk i hverandres perspektiver og slik kunne oppnå nye forståelser for hva som vil kunne være viktig i f.eks. planleggingen og gjennomføringen av overgangen.

3. Metode

I dette kapitlet vil det gjøres rede for valg av metode. Med utgangspunkt i problemstillingen som har til hensikt å finne ut hvordan ungdomsskolene og videregående skoler legger til rette for en god overgang mellom skolene for elever med utviklingshemning. Valget falt på en kvalitativ forskningstilnærming med intervju som datainnsamlingsmetode. Videre vil jeg gjøre rede for kvalitativ metode, det kvalitative intervjuet, valg av informanter, planleggingen og gjennomføringen av intervju, transkribering, analyse, kvalitet i forskningen og til slutt etiske betraktninger.

3.1 Kvalitativ metode

Ved å velge en kvalitativ forskningsmetode, ønsker man å forstå deltakernes perspektiv (Postholm, 2010). Dalen (2011) støtter opp om dette ved å legge til at man som forsker ønsker å få en dypere innsikt i deltakernes perspektiv, man ønsker fyldig og beskrivende informasjon fra forskningsdeltakerne. I mitt prosjekt innebærer dette at jeg som forsker søker å få en dypere innsikt og forståelse for hvordan mine forskningsdeltakere jobber med overgangen fra ungdomsskole til videregående skole for elever med utviklingshemning. Mitt mål er å få innsikt i forskningsdeltakernes erfaringer og opplevelser rundt dette, og på den måten kunne få tak i deres perspektiv.

Ved kvalitative studier ønsker man å løfte frem deltakernes perspektiv, og dette perspektivet vil gjennom hele prosessen være i samspill med forskerperspektivet (Postholm, 2010). Som forsker vil det være min oppgave å løfte frem deltakernes stemme, samtidig som jeg er oppmerksom på at deltakernes stemme vil kunne være påvirket av meg, i forhold til hvordan jeg velger å presentere de funnene som er gjort. I mitt prosjekt vil utgangspunktet være å presentere forskningsdeltakernes erfaringer og opplevelse rundt denne overgangsprosessen, samtidig som det må tas høyde for at det er jeg som forsker som gir presentasjon av disse funnene. Det vil i denne oppgaven være forskningsdeltakernes perspektiv i lys av min teoretiske forståelse og forforståelse som blir presentert. Hvordan analysen og tolkningen av mine forskningsdeltakeres utsagn blir presentert, vil være påvirket av min forforståelse.

I kvalitativ forskning vil man ta utgangspunkt i betingelser som er situasjonsbetinget, noe som gjør at situasjonen vil være med å forme studien (Postholm, 2010). Dette vil, sier Postholm,

være en induktiv tilnærming til forskningsfeltet. Det motsatte av en induktiv tilnærming vil være en deduktiv tilnærming, hvor man på forhånd «har utarbeidet et sett av variabler som ikke endres i løpet av forskningsarbeidet» (Postholm, 2010, s. 36). I en kvalitativ studie som denne oppgaven, vil det være en interaksjon mellom induksjon og deduksjon. Dette i forhold til at min forforståelse som forsker og de teorier jeg har lest og spørsmålene som er utformet til forskningsdeltakerne, vil legge et grunnlag for et deduktivt møte med praksisfeltet (Postholm, 2010). Allikevel vil man som forsker i kvalitativ forskning være åpen for at det vil kunne komme frem andre forhold enn hva man har tenkt til på forhånd som kan trekkes inn i forskningen. Noe som vil føre til at man kan ha behov for å sette seg inn i ny teori underveis i arbeidet, og det vil foregå en interaksjon mellom induksjon og deduksjon helt til jeg som forsker får en forståelse for det som er undersøkt (Postholm, 2010). Hvis man skal se dette opp mot hvordan det er jobbet i denne oppgaven, hadde jeg før møtet med forskningsfeltet satt meg inn i ulike styringsdokumenter og lest noe teori om feltet jeg skulle ut å forske på. Ut ifra dette ble intervjuguiden utformet, hvor det også ble åpnet for at forskningsdeltakerne kunne komme med informasjon jeg ikke hadde forutsett på forhånd. Ut ifra datamaterialet kom det frem ulike forhold som ikke var forutsett på forhånd, noe som gjorde at jeg etter datainnsamlingen måtte lese mer teori for å få en dypere forståelse og innsikt rundt det som kom frem.

3.2 Kvalitativt intervju

For kunne samle inn relevante data i forhold til min problemstilling, valgte jeg å bruke intervju som datainnsamlingsmetode. Ved å velge kvalitativt intervju som forskningsmetode, kan man velge om man ønsker å ha et strukturert intervju, ustrukturert intervju eller et halvstrukturert intervju (Fontana & Frey, 1994/2000, i Postholm, 2010). «Hvilken form for intervju som velges, må alltid sees i forhold til det temaet forskeren ønsker å belyse og hvilken målgruppe en står overfor» (Dalen, 2011, s14). Temaet jeg ønsker å belyse, gjør at det er erfaringene personalet ved de ulike skolene har omkring denne overgangsprosessen man ønsker å få tak i. Mitt mål er derfor å få forskningsdeltakerne til å snakke mest mulig rundt dette. Valget ble derfor et halvstrukturert intervju. Her vil jeg ha mulighet til å forberede temaer som er ønskelig å gå inn på (Dalen, 2011), samtidig som jeg er åpen for at forskningsdeltakerne kan være med på å styre retningen i intervjuet (Postholm, 2010). Dette ble også tilfellet under intervjuene, da forskningsdeltakerne tok opp ulike temaer jeg på

forhånd ikke hadde forutsett. Som tidligere nevnt, sier Postholm (2010) dette vil kunne gi muligheter for å få informasjon jeg som forsker på forhånd ikke hadde forestilt meg.

Kvale og Brinkmann (2009) sier at i intervju vil deltaker og intervjuer utveksle synspunkter omkring det felles temaet man snakker om, og sammen produsere kunnskap. Dette var også mitt mål for intervjuene jeg skulle gjennomføre, da jeg ønsket at det skulle bli en samtale mellom meg og forskningsdeltakerne. Ved å bruke et kvalitativt intervju, kommer man nær forskningsdeltakerne, noe som gjør at en får innsikt i både tanker, erfaringer og følelser. Det halvstrukturerte intervjuet vil gi forskningsdeltakerne mulighet til å fortelle mer åpent om sine erfaringer og synspunkter, enn om jeg hadde valgt et strukturert intervju.

3.3 Valg av informanter

Min problemstilling tilsier at mine forskningsdeltakere vil være ansatte ved ungdomsskole og videregående skole som har erfaringer i forhold til overgangen mellom de to skolene for elever med utviklingshemning. Mine informanter trenger ikke nødvendigvis være lærere, da det også er vanlig at andre fagpersoner jobber med denne gruppen elever. For å komme nærmest mulig feltet, ble videregående skoler og ungdomsskoler kontaktet, med forespørsel om det var noen ansatte ved deres skole som hadde erfaringer omkring dette temaet. Ved at jeg velger å intervju ansatte ved de ulike skolene, vil elevene og deres foreldre kunne ha andre erfaringer og opplevelser av denne overgangen enn det forskningsdeltakerne presenterer. Grunnen til at fokuset i prosjektet er på skolene, er at jeg ønsker å se på generelt hvordan skolene planlegger og gjennomfører overgangene for elever med utviklingshemning. Hensikten er å få en innsikt i hva som vektlegges i denne overgangsprosessen ved de ulike skolene for at man skal kunne gi eleven en god overgang.

Jeg sendte ut forespørsel på mail til fem videregående skoler, hvor noen av disse hadde tilbud om egne klasser for elever med behov for ekstra tilrettelegging. Dette så jeg ikke på som noe negativt, selv om det kanskje vil kunne gi et mer positivt syn på denne overgangen, da skolen er mer forberedt og tilrettelagt i utgangspunktet. På den andre siden vil det kunne gi meg et innblikk i hvordan disse skolene tilrettelegger for en god overgang til videregående, da personalet og skolen på forhånd er forberedt på at det er elever med utviklingshemning som vil komme til å starte ved skolen. Det ble også sendt ut forespørsel til fem ungdomsskoler, for å kunne ha mulighet til også å se hvordan de la til rette for en god overgang. Jeg fikk positiv

tilbakemelding fra både en videregående skole og en ungdomsskole. Etter å ha fortsatt å kontakte flere skoler, fikk jeg til slutt avtalt intervju med to videregående skoler og to ungdomsskoler. Forskningsdeltakerne hadde ulik utdanning, noe jeg så på som en styrke i forhold til å kunne få ulike perspektiver på denne overgangen. Ved den ene videregående skolen og den ene ungdomsskolen, var det to stykker som sa seg villig til å stille som forskningsdeltakere. Etter samtale med forskningsdeltakerne, valgte jeg å gjennomføre intervjuene av disse sammen.

Forskningsdeltakerne hadde noe ulik fagkompetanse, da jeg ved den første ungdomsskolen intervjuet en rådgiver ved skolen, og ved den andre ungdomsskolen intervjuet jeg to spesialpedagoger. Ved den første videregående skolen ble avdelingsleder og vernepleier intervjuet, og ved den andre videregående skolen intervjuet jeg en vernepleier.

3.4 Planlegging av intervju

For å kunne utforme en intervjuguide, begynte jeg med å kartlegge feltet jeg skulle inn å forske på. Dette gjorde jeg ved å sette meg inn i forskjellige styringsdokumenter og noe teori. Parallelt med dette noterte jeg ned stikkord og spørsmål som kunne være relevante til intervjuguiden. I forhold til teori, ble det ikke fokusert så mye på dette før intervjuene, men valgte å la datamaterialet fra intervjuene «snakke» til meg før jeg leste mer teori. Etter samtale med min veileder, sendte jeg inn en søknad til Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD), siden jeg i utgangspunktet hadde tenkt å ta for meg overgangen til 1-2 elever ved en skole. I tillegg skulle lydfiler lagres på datamaskin og minnepenn. Svaret fra NSD var positivt, og jeg fikk godkjenning til å gjennomføre prosjektet og begynne innsamlingen av datamaterialet (vedlegg 3).

Som tidligere nevnt, valgte jeg å ha et halvstrukturert intervju, noe som tilsier at det i min intervjuguide skulle være forberedt noen spørsmål omkring de temaene jeg ønsket å gå nærmere inn på (Dalen, 2011). Ved utarbeidingen av intervjuguiden, hadde jeg en del spørsmål, men disse var mest til støtte for min egen del, da jeg på forhånd skjønnte at det ville bli svart på flere av disse spørsmålene underveis uten at man nødvendigvis trengte å stille dem. Et førsteutkast av intervjuguiden ble sendt til min veileder, hvor jeg fikk tilbakemelding på noen endringer som kunne gjøres i forhold til å få spørsmålene litt mer åpne. Etter veiledning ble intervjuguiden justert ut i fra de tilbakemeldingene som ble gitt.

Etter å ha foretatt noen endringer i intervjuguiden, gjennomførte jeg et prøveintervju på en medstudent. Dalen (2011) påpeker at det alltid må gjøres ett eller flere prøveintervjuer, slik at man får testet ut intervjuguiden, men like viktig er det også å få testet seg selv som intervjuer. Etter å ha gjennomført prøveintervjuet, fikk jeg tilbakemelding på noen spørsmål som kunne endres litt, og noen flere spørsmål som kunne være med. I tillegg måtte jeg som intervjuer jobbe mer med å ikke snakke for mye selv, da jeg ofte svarte eller stilte nye spørsmål til medstudenten veldig hurtig etter at hun hadde sagt noe. Det har vært en utfordring å klare å holde ut den stillheten man kan få i en intervjusituasjon. Min søster ga meg også et tips i forhold til å være oppmerksom på kroppsspråket til forskningsdeltakeren. Ofte kan det være at hvis man tenker seg om, så unngår man blikkontakt med den man snakker med, mens hvis man venter på et nytt spørsmål vil man kanskje søke mer blikkontakt. Personlig har jeg lite erfaring med intervjusituasjoner, noe som gjør at jeg vil være noe uerfaren når jeg går ut i feltet for å gjennomføre intervjuene. Etter å ha gjennomført ett prøveintervju følte jeg meg bedre forberedt, og hadde gjennom dette blitt mer bevisst på min rolle som intervjuer. Jeg gjorde noen endringer på intervjuguiden (Vedlegg 1) etter prøveintervjuet før jeg satte i gang med datainnsamlingen.

3.5 Intervju, transkribering og analyse

3.5.1 Intervju

Til sammen gjennomførte jeg fire intervju, hvor to av disse ble gjennomført med en forskningsdeltaker, og to ble gjennomført med to forskningsdeltakere samtidig. I utgangspunktet hadde jeg beregnet en time på hvert intervju, men på ett intervju gikk det litt over tiden. Dette ble påpekt av meg under intervjuet, og forskningsdeltakerne sa jeg kunne se over og se om det var flere spørsmål de skulle svare på før vi avsluttet. Dette var intervjuet ved den videregående skolen, hvor jeg hadde to forskningsdeltakere. I ettertid ser jeg at det kunne vært en fordel og satt av lengre tid til dette intervjuet, da begge deltakerne satt inne med mye informasjon. Alternativet kunne vært og gått tilbake og bedt om et intervju til, men ut ifra tidsfristen min så jeg meg ikke tid til det denne gangen. Alle intervjuene ble gjennomført på de aktuelle skolene, da dette var mest hensiktsmessig for forskningsdeltakerne. Tidspunktene intervjuene ble gjennomført på ble gjort ut i fra når mine forskningsdeltakere hadde mulighet, da jeg var fleksibel i forhold til dette slik at de hadde mulighet til å stille opp. Før selve intervjuet startet, fortalte jeg kort om meg selv og

oppgavens formål, i tillegg opplyste jeg også om konfidensialitet og at de når som helst kunne trekke seg fra prosjektet.

Etter gjennomføringen av intervjuene, satte jeg meg umiddelbart ned og skrev ned hvilke tanker og refleksjoner jeg hadde gjort meg opp i løpet av intervjuet. Jeg noterte også ned noen stikkord i forhold til hvordan det gikk, og eventuelt hva som kunne vært endret på til neste intervju. Det var noen dager mellom hvert intervju, noe som gjorde at det var mulig å få transkribert intervjuet jeg hadde gjennomført før jeg skulle ha et nytt. Dette ser jeg på som en fordel, da jeg gjennom transkriberingen fikk et inntrykk av hvordan jeg var som intervjuer, i tillegg til at jeg noterte meg noen tema som jeg selv ikke hadde med i intervjuguiden, men som var interessante i forhold til problemstillingen. Følte derfor at jeg fikk forberedt meg litt bedre til de tre siste intervjuene.

3.5.2 Transkribering

Kvale og Brinkmann (2009) sier at å transkribere vil bety å transformere, man bytter fra en form til en annen, noe som her vil si at man oversetter talespråket fra intervjuet til skriftspråk. I intervjusituasjonen foregår det et sosialt samspill mellom deltakerne, hvor kroppsspråk og stemmeleie vil fremtre umiddelbart for deltakerne, noe som ikke vil komme frem i transkripsjonen (Kvale & Brinkmann, 2009). Transkripsjonene vil derfor mangle sentrale deler av konteksten som man opplever ved å være deltakende i intervjuet.

Dalen (2011) påpeker at man aller helst som forsker bør transkribere intervjuene man har gjennomført selv, siden denne prosessen vil gi en helt spesiell sjanse til å bli kjent med dataene man har samlet inn. Når jeg skulle starte transkriberingen av intervjuene, valgte jeg å gjøre dette selv for å kunne bli bedre kjent med dataene. Samtidig hadde jeg selv vært en del av konteksten i intervjusituasjonen, noe jeg så på som en fordel. Ved transkriberingen av intervjuene, skrev jeg ned alt som ble sagt på lydbåndet, og transkriberingen ble gjort på bokmål, da informantene mine hadde ulike dialekter. Det ble da enklere og mer forståelig og lese gjennom datamaterialet etterpå, selv om det ble et muntlig preg over det. Under transkriberingen ble alle navn som kunne identifiseres med forskningsdeltakeren eller skolen erstattet med parenteser hvor jeg skrev hva det gjaldt, f.eks. (navn på skole).

Forskningsdeltakerne fikk fiktive navn under transkriberingen, og disse var Dagfinn, Gine, Else, Ingunn, Nina og Kari.

Det å skulle notere hva som blir sagt ut i fra en lydfil, var en tidkrevende prosess. Til tider kunne det være noen ord og setninger som var utydelige, og jeg brukte mye tid på å spole tilbake flere ganger for å få tak i hva som ble sagt. Første gangen jeg lyttet til intervjuene, skrev jeg ned ordrett hva som ble sagt. For så å høre gjennom opptakene en gang til samtidig som jeg fulgte med på den allerede transkriberte teksten foran meg. Dette for å få en mer helhetlig forståelse av samtalen igjen, og sikre at det jeg hørte første gang var korrekt.

Mine forskningsdeltakere fikk tilbud om å få tilsendt en oppsummering av intervjuene etter de var ferdig transkribert. Dette var noe tre stykker ønsket. Jeg valgte å sende en oppsummering hvor jeg hadde skrevet de funnene og uttalelsene som var aktuelle å presentere i min oppgave. Hele transkripsjonen ble ikke sendt, da det som Kvale og Brinkmann (2009) sier vil kunne være hensiktsmessig å fremstille uttalelsene fra deltakerne på en mer sammenhengende måte enn hva de opprinnelige transkripsjonene gjør. Etter at oppsummeringene var sendt ut, fikk jeg ingen tilbakemelding med spørsmål eller kommentarer omkring innholdet fra forskningsdeltakerne.

Etter å ha transkribert ferdig alle fire intervjuene, ble det mange sider med datamateriale. For å kunne bruke dette datamaterialet videre i prosjektet, måtte det først kodes og kategoriseres.

3.5.3 Analyse

I denne delen av prosjektet har Postholms (2010) punktvis presentasjon av ulike handlinger i analysearbeidet vært min støtte underveis. Postholm (2010) tar for seg ulike punkter i forhold til analysearbeidet i løpet av og etter datainnsamlingen. I forhold til etter datainnsamlingen, nevner Postholm (2010) det å lese gjennom datamaterialet man har flere ganger, bestemme seg for hvordan man vil kode og kategorisere, notere ned navn på noen kategorier i venstre side i transkripsjonene, samle dataene som hører til samme kategori i bunker etter man har kodet og kategorisert, fortsette å lese teori og sørge for at man alltid har en notatbok for hånden, slik at man kan skrive ned ting man kommer på.

Etter å ha transkribert alle intervjuene leste jeg gjennom disse flere ganger, samtidig som jeg noterte ned stikkord til kategorier i marginen på transkripsjonene. Når alle transkripsjonene var lest noen ganger, begynte jeg å kode datamaterialet, ved å bruke fargekoder. Da brukte jeg markeringstusjer med ulik farge hvor jeg markerte sentrale utsagn i transkripsjonen, i forhold til ulike kategorier jeg hadde kommet frem til. F.eks. markerte jeg med fargen grønn hvor det handlet om kompetanse. På denne måten ble datamaterialet delt opp i kategorier som

forskningsdeltakerne hadde trukket frem ved flere anledninger, og jeg kunne begynne å se ulike sammenhenger mellom intervjuene. Etter kategoriseringen samlet jeg utsagnene som tilhørte hver kategori i egne dokumenter for så å skrive ut disse. Etter å ha laget dokumenter for hver kategori, samlet jeg de ulike kategoriene i bunker, for så å se nærmere på hver enkelt kategori. Kategoriene som kom frem under kodingen var kompetanse, samarbeid og kommunikasjon, elevens subjektivitet og lovverk.

3.6 Kvalitet

Når man snakker om kvalitet innenfor forskning, bør man være innom spørsmål knyttet til validitet og reliabilitet (Dalen, 2011). I kvalitative studier vil man kunne forklare disse begrepene med overførbarhet, bekreftbarhet og troverdighet (Postholm, 2010). Målet for alle studier, også denne, vil være at de skal oppfattes troverdige.

Refleksivitet vil være en viktig del av det å skulle sikre kvalitet i studien. Dette innebærer at man som forsker erkjenner at all kvalitativ forskning er verdiladet, og at den vil være påvirket av meg som forsker sin subjektive, individuelle teorier (Nilssen, 2012). Nilssen (2012) skriver også at ved å jobbe bevisst med sin egen subjektivitet gjennom refleksivitet, vil man kunne klare å skape en nødvendig distanse til konteksten, datamaterialet og forskningsdeltakerne. Dette vil være med på å sikre at man ikke mister forskerblikket. Før jeg gikk ut for å samle inn data, skrev jeg ned mine tanker rundt denne overgangen, som dannet min forforståelse. Min forforståelse vil si de oppfatninger og meninger jeg som forsker har på forhånd, i forhold til det jeg ønsker å studere (Dalen, 2011). Videre sier Dalen (2011, s16); «Det sentrale blir å trekke inn sin forforståelse på en slik måte at den åpner for størst mulig forståelse av informantens opplevelser og uttalelser». Dette vil være viktig med tanke på det Postholm (2010) påpeker i forhold til at man som forsker vil være det viktigste instrumentet i kvalitativ forskning. Gjennom hele oppgaven har jeg forsøkt å reflektere rundt min forforståelse, og hvordan mine tanker og teorier har kunnet påvirke datamaterialet mitt. I tillegg har jeg hatt samtaler med medstudenter rundt datamaterialet mitt og de tolkninger jeg har gjort, for å få deres perspektiv som utenforstående. Dette har hjulpet meg til å åpne opp for flere perspektiver og forståelser. Videre sier Nilssen (2012) at målet ikke er å unngå subjektivitet, men at man skal håndtere det i all forskning, uansett hvilken metode man benytter seg av.

For å kunne øke troverdigheten, kan man gå tilbake til forskningsdeltakerne for å forhøre seg om man har misforstått eller det er noe de ønsker ikke skal publiseres. Dette blir også kalt «member-checking» (Lincoln & Guba 1985, i Nilssen, 2012). Som tidligere nevnt, ga jeg ved gjennomføringen av intervjuene, forskningsdeltakerne tilbud om å få tilsendt en oppsummering fra intervjuene, hvor jeg presenterte hva som kunne være aktuelt for meg å ta med i oppgaven. Dette var det tre stykker som takket ja til. Etter å ha sendt oppsummeringene av hva som var relevant for meg å ta med videre i arbeidet med oppgaven, fikk jeg ingen tilbakemelding fra noen av deltakerne. Etter intervjuene spurte jeg også om jeg kunne ta kontakt med dem igjen hvis det ble behov for det, noe alle svarte positivt på. Det var derfor mulig for meg å ta kontakt med forskningsdeltakerne etter gjennomføringen av intervjuene, og på den måten sikre at de funnene som jeg gjorde var i samsvar med det de ønsket å formidle. Jeg tok kontakt med den ene videregående skolen etter intervjuet var gjennomført, da det dukket opp noen nye spørsmål etter transkriberingen av intervjuet var ferdig.

Ut ifra de erfaringer jeg har gjort meg i løpet av denne prosessen, ser jeg i ettertid at det er ting som kunne vært gjort annerledes. Blant annet ville det som tidligere nevnt vært en fordel og satt av lengre tid til selve intervjuet, da det med to forskningsdeltakere ble litt kort tid med en time. Eventuelt ville jeg sendt en forespørsel om et intervju til hvis det hadde vært tid til det. I forhold til intervjusituasjonen hadde det vært en fordel om jeg hadde gjennomført flere prøveintervju, da det gjennom transkriberingen av de første intervjuene kom frem hvordan jeg var som intervjuer. Ut ifra disse hørte jeg at det ble mye bekreftelser på det deltakerne fortalte ved at jeg svarte «ja» og «mm». Som Dalen (2011) sier vil uerfarne intervjuere kunne ha vanskeligheter med å forholde seg til de pausene som kan komme under intervjuet. Disse pausene kan være skapende ved at de gir forskningsdeltakerne tid til å tenke og reflektere over spørsmålet som er stilt (Dalen, 2011). Jeg ser i ettertid at dette er noe jeg kunne jobbet mer med i forhold til å forberede meg på intervjusituasjonen.

3.7 Ethiske betraktninger

I en kvalitativ studie kommer man nær forskningsfeltet og forskningsdeltakerne, noe som innebærer at man vil møte ulike etiske utfordringer gjennom hele forskningsprosessen, både før, under og etter (Postholm, 2010). Når man kommer så nær forskningsfeltet som man gjør i kvalitativ forskning, har man et ansvar som forsker å ivareta forskningsdeltakerne gjennom hele denne prosessen (Dalen 2011).

Tjora (2012) sier at man stort sett bruker en form for lydopptak under intervjuer. Dette vil det være nødvendig å spørre forskningsdeltakerne om de synes det er greit, og opplyse om hvordan disse skal oppbevares, når de slettes og hvordan man skal bruke dem (Tjora, 2012). I gjennomføringen av intervjuene ønsket jeg å benytte meg av lydopptak, noe det ble informert om i informasjonsskrivet som ble sendt til forskningsdeltakerne på forhånd. Alle mine forskningsdeltakere gav samtykke til bruk av lydopptak under intervjuet.

For å kunne gjennomføre et forskningsprosjekt, er det ifølge Personvernombudet for forskning krav om samtykke fra informanter før man starter prosjektet (Personvernombudet, 2012). For at et samtykke skal være gyldig, må det være helt frivillig, uttrykkelig og informert, noe som innebærer at forskningsdeltakeren må forstå hva samtykket gjelder og hva det betyr å gi samtykke til det gitte prosjektet (Personvernombudet, 2012). Ved å utforme et informasjonsskriv, vil forskningsdeltakerne få mulighet til dette. Informasjonsskrivet mitt (vedlegg 2) informerte om prosjektet og forespurte om deltakelse. Samtidig som jeg sendte informasjonsskrivet, ble det også sendt med en skriftlig samtykkeerklæring (vedlegg 2) hvor forskningsdeltakerne måtte signere. Som Nilssen (2012) sier skal informert samtykke være med på å sikre at forskningsdeltakerne er godt informert om hensikten med forskningen, og at det er frivillig å delta. Det er et krav om konfidensialitet, hvor all informasjon man får av deltakerne om personlige forhold skal behandles konfidensielt. Noe som innebærer at personer og skoler får fiktive navn (Postholm, 2010). Jeg har valgt å ikke omtale skolene ved navn, og forskningsdeltakerne mine har fått navnene Ingunn, Else, Gine, Dagfinn, Kari og Nina.

3.8 Oppsummering

I dette kapittelet har det blitt gjort rede for valg av metode, hvor jeg har sett på kvalitativ metode, det kvalitative intervjuet, valg av informanter, forskningsprosessen, kvalitet og etiske betraktninger. Det er beskrevet hvordan jeg har kommet frem til det som danner det empiriske grunnlaget for dette prosjektet. Videre vil jeg presentere funnene, analysen og drøftingen før jeg til slutt kommer med avsluttende kommentarer.

4. Presentasjon av funn, analyse og drøfting

I dette kapittelet presenteres funnene fra datainnsamlingen, og disse blir analysert, tolket og drøftet opp mot tidligere presentert teori. Fremstillingen av funnene vil ta utgangspunkt i de kategoriene som kom frem under kodingen av datamaterialet.

Før redegjøringen av funnene, ønsker jeg kort å si noe om mine forskningsdeltakere og deres skole. Ved den første ungdomsskolen intervjuet jeg en rådgiver, som her blir kalt Dagfinn. Den andre ungdomsskolen jeg intervjuet var det to forskningsdeltakere som begge var spesialpedagoger, disse har fått navnene Kari og Nina. Dette er i utgangspunktet ingen ungdomsskole men en barneskole. På denne barneskolen har de en spesialklasse hvor det går elever med behov for ekstra tilrettelegging, og elevene i denne spesialklassen går i denne klassen til de skal over til videregående. Jeg velger å betegne denne skolen som en ungdomsskole, da det her er overgangen til videregående det er snakk om. Ved den første videregående skolen, intervjuet jeg Gine og Else. Gine er vernepleier og Else er avdelingsleder. De jobber på en videregående skole hvor de har en egen avdeling for elever med behov for ekstra tilrettelegging. Ved den andre videregående skolen, intervjuet jeg en vernepleier, som jeg har valgt å gi navnet Ingunn. Ingunn jobber som miljøterapeut og lærer, og hun har også hatt et vikariat som fagleder ved den samme skolen. Denne videregående skolen har også en egen spesialklasse for elever med nedsatt funksjonsevne.

4.1 Kompetanse og kommunikasjon

Her presenterer jeg i lys av overgående teori mine forskningsdeltakeres erfaringer, holdninger og synspunkter i forbindelse med kompetanse og kommunikasjon i sammenheng med overgangen fra ungdomsskole til videregående skole for elever med utviklingshemning.

... vi har jo valgt her, for å kunne ta imot den her elevgruppen, og kun ha minimum tre år med høyskoleutdanning på samtlige i staben....vi har bare miljøterapeuter og lærere, og det er jo et valg vi har tatt. Det er det ikke noe pålegg om, men jeg mener som leder og tar ansvar for det her, så mener jeg det er den kompetansen som må være i forhold til den målgruppen som vi skal lære å etablere ferdigheter til. For det her å etablere ferdigheter, det er komplekst, når eleven har så store sammensatte vansker, som målgruppen vår har.

Utsagnet ovenfor kommer fra Else (avdelingsleder, vgs.) i sammenheng med kompetansekravet de har til personalet som skal jobbe på deres avdeling. For at de som skole skal kunne gi eleven et tilfredsstillende opplæringstilbud når de kommer over på videregående

skole, ser Else behov for å ha et personale rundt eleven som har en faglig kompetanse omkring hvordan eleven skal bli møtt og kunne få tilrettelagt for en tilfredsstillende opplæring. Videre forteller hun at de i møte med ulike ungdomsskoler opplever at det kan være et personale rundt eleven, som i hovedsak er assistenter, som ikke har den grunnleggende faglige kompetansen som er nødvendig for å kunne gi eleven et optimalt utbytte av opplæringen. Dette kan igjen ses i sammenheng med det som sies i NOU 2009: 18 *Rett til læring* at det i stor grad blir brukt assistenter i gjennomføringen av spesialundervisningen. Det er ikke dermed sagt at det er assistentene som har det overordnede ansvaret for den spesialpedagogiske undervisningen, men at det er de som i stor grad er sammen med eleven i gjennomføringen av den. Problematikken rundt dette vil være at assistentene ikke sitter med den samme faglige forståelsen for elevens situasjon, selv om de, som Else sier, gjør alt i beste mening og vil elevens beste. Når de er ute og observerer eleven, sier Else at de kan se at de ansatte har ulik faglig kompetanse for å kunne forstå eleven og reflektere over og begrunne de tiltak som blir gjennomført. For å kunne forstå og gi elever en tilpasset opplæring, sier Dalen (2013) at det vil kreve en innsikt i deres særegne behov for opplæring. For å kunne få denne innsikten, vil det måtte ligge en faglig forståelse i bunn. Denne faglige forståelsen vil kunne danne grunnlaget for å sette inn tiltak rundt eleven, som i tillegg til å være tilrettelagt ut i fra den enkelte elev, også kan reflekteres rundt og begrunnes fra et faglig perspektiv.

Jeg tenker at kompetanse ut i fra hvordan forskningsdeltakerne snakket om det, vil handle om å ha kunnskap og erfaringer i forhold til elevenes forutsetninger og livssituasjon, det handler om å bli kjent med eleven og som Else sier, den kompleksiteten rundt det å ha en utviklingshemning. Man kan også se dette i sammenheng med det Lorentzen (2006) sier i forhold til at man må skaffe seg praktiske erfaringer og ulike typer kunnskap, samtidig som man ikke må glemme at det er snakk om et enkeltindivid, noe som gjør at fagpersonene må forholde seg til eleven som en enestående og individuell person. Den kunnskapen man besitter må ses i den enkelte elevs kontekst, da det denne vil være unik i hver enkelt elevs tilfelle. Else forteller at de ved hver enkelt overgang er ute og observerer og blir kjent med eleven som skal starte hos dem. De ansatte som skal jobbe med eleven må alle ute å observere eleven, uavhengig av hvor mye erfaring og faglig kompetanse de har. Om de har jobbet i tretti år, vil de uansett måtte dra ut å observere for å bli kjent med eleven og dens kontekst, da alle elever er ulike, og de må bli kjent med hver enkelt for å kunne legge til rette for et tilfredsstillende opplæringstilbud. Det vil her være nødvendig som Lorentzen (2006) sier, at fagpersonene som

skal jobbe med eleven har en faglig kompetanse og forståelse rundt det å møte elever med utviklingshemning som enestående og individuelle personer, for så å kunne ta utgangspunkt i akkurat denne elevens forutsetninger i planleggingen og gjennomføringen av overgangen.

For at man som fagperson skal ha mulighet til å forstå elevene som unike og annerledes personer, vil man først og fremst måtte forstå seg selv (Lorentzen, 2006). Dette vil kreve en bevissthet blant fagpersoner hvor de gjennom å forstå sin egen kunnskap og holdninger, og hvordan denne vil kunne komme til uttrykk i praksis, vil kunne få forståelse for hver individuelle og enestående elev. Den bevisstheten man har rundt hvordan man er både som person og fagperson, vil danne grunnlaget for hvordan man møter elevene. De holdninger og verdier man har vil kunne være med å farge hvordan man fremstår som fagperson. Ut i fra det Else forteller omkring det å ha et personale med en kompetanse i forhold til det å møte og jobbe med elever med utviklingshemning, vil det være en forutsetning at man også er bevisst den kompetanse man innehar og hvordan den kommer til uttrykk i praksis. For å kunne bli bevisst dette, vil det kreve at man reflekterer rundt den rollen man har som fagperson. Dette kan igjen ses i forhold til Lorentzen (2006) som skriver om det å være i dialog med andre mennesker, og at vi gjennom å kommunisere med andre, skaper vår identitet og oss selv. Slik jeg ser det, vil det å gå i dialog med eleven, kunne være med på å påvirke både personalet og eleven i sin søken etter identitet.

Else sier at «det dreier seg om kompetanse, og vilje til å gjøre likedan som den som har hatt eleven før deg gjør. Så i starten gjør vi kanskje ting vi ikke synes er så lurt og, fordi det er det eleven er vant til, så vi er kjempeydmyk for det». Her trekker Else frem noe som vil kunne være sentralt i en overgangsprosess i forhold til elever med utviklingshemning. Dette kan ses i sammenheng med Munthe-Kaas (2010) som trekker frem tre kriterier i forhold til hvordan man på best mulig måte kan ivareta behovene til elever med funksjonsnedsettelse, som er struktur, forutsigbarhet og kontinuitet. Noe som igjen kan ses i relasjon til det Else sier omkring det å ta utgangspunkt i det som er kjent for eleven, og på den måten gi eleven forutsigbarhet og struktur ved denne overgangen. Slik at selv om konteksten rundt eleven endres, vil det være kjente strukturer med forutsigbarhet som vil prege hverdagen også i den videregående skolen. Her vil eleven ha mulighet til å få en kontinuitet i læreprosessen, hvor lærerne tar utgangspunkt i det som allerede er lært og kjent for eleven, for så å bygge videre på dette etter overgangen.

Lorentzen (2006) trekker frem begrepet fleksibilitet som et nøkkelord i møte med og i tilretteleggingen for elever med utviklingshemning. Lorentzen (2006) sier at man må være fleksible i forhold til hvordan man er personlig, «hvilken kunnskap og forståelse man søker, og hvordan man utformer og bruker den fagligheten man står for» (s.65). Dette begrepet vil også kunne ses i sammenheng med det Else sier omkring det å ta utgangspunkt i hvordan eleven har hatt det på ungdomsskolen når han/hun skal over på videregående. For å kunne ta utgangspunkt i dette, vil det forutsette at personalet på videregående er fleksible i forhold til hvordan de møter og legger til rette for eleven. Her vil kunnskapen og metodikken videregående anvender i forhold til elevene hele tiden måtte utformes og omformes på nytt (Lorentzen, 2006). Hver elev vil kreve ulik tilrettelegging, og forutsette at personalet tar utgangspunkt i eleven som en individuell person med egne tanker og meninger.

4.1.1 Lovverket og den opplevde praksis

Else (avdelingsleder, vgs.) og Gine (vernepleier, vgs.) mener det er behov for lovreguleringer i forhold til det å skulle sikre overgangen fra ungdomsskole til videregående skole for elever med utviklingshemning. I forhold til elevgrupper som er utviklingshemmet og har store behov for tilrettelegging, sier Else at det i hennes øyne ville vært uforsvarlig og ta imot en elev uten å ha vært på besøk til eleven på ungdomsskolen, og sett hvordan han/hun har det der. For å kunne ta i mot en elev med utviklingshemning, kan man ut ifra det Else her sier, si at for å tilrettelegge for en god overgang må man se eleven i forhold til sin kontekst, hvordan overgangen skal gjennomføres vil dermed være kontekststavhengig. Foreldre rapporterer veldig ofte om vanskelig overganger, sier Else, noe som også kan ses i samsvar med det Meld. St. 45 (2012-2013) sier om at foreldre og elever møter ulike utfordringer i overganger mellom skoleslag. Disse vanskelige overgangene, tror Else dreier seg om manglende ydmykhet for hvordan eleven har hatt det tidligere, ikke nok kunnskap og manglende kjennskap til eleven. «Det hjelper ikke, aldri så flink vi er, hvis vi ikke vet akkurat hvordan den eleven har hatt det» sier Else. Dette kan igjen ses opp mot Lorentzen (2006) som peker på viktigheten av å se mennesker med utviklingshemning som unike og individuelle personer, og at «Jakten på kunnskapen om den andre personen er den virkelig betydningsfulle kunnskapsjakten her i verden» (s.64). Det er denne «kunnskapsjakten» rundt det å bli kjent med eleven den videregående skolen bør ha for å kunne legge til rette for akkurat den eleven det gjelder.

Else (avdelingsleder, vgs.) trekker frem at en svakhet i forhold til at det ikke er noen lovreguleringer omkring det å sikre en god overgang, er at det er ulike holdninger og meninger blant fagfolk om hvordan denne overgangen bør gjennomføres, og hva som legges i begrepet en «god overgang». I enkelte tilfeller vil det være lærere ved den videregående skolen som ønsker å møte elevene som skal starte med «blanke ark», sier Else. Dette vil det kunne være ulike meninger og holdninger omkring, da det på den ene siden vil kunne åpne opp for å gi eleven en «ny start», hvor personalet ikke vet forhistorien til eleven, og eventuelle negative hendelser som har skjedd. På den andre siden kan man stille seg spørsmål om dette er det beste for eleven. Som fagperson har man et ansvar for å ivareta elevene på en slik måte at de blir sett på som likeverdige og at elevens selvfølelse blir ivaretatt. For å kunne ivareta elever med utviklingshemning vil det forutsette en forståelse rundt kompleksiteten ved det å ha en utviklingshemning. Dette kan man se i forhold til FN konvensjonen om rettighetene til mennesker med nedsatt funksjonsevne (2008), hvor det blir skrevet at diskriminering blant annet omhandler det å ikke få en tilstrekkelig tilrettelegging. For elever med utviklingshemning vil en tilstrekkelig tilrettelegging i overgangsprosessen, ut ifra det forskningsdeltakerne forteller, innebær at man må bli kjent med eleven. Videre sier Else at de fagfolkene som vil møte elever med «blanke ark» ikke ønsker å lese alt om eleven, for de vil ikke være forutinntatt når de møter eleven. Dette kan man særlig se hos elever som ikke har en dyp grad av utviklingshemning, forteller Else. «...det vil rett og slett være et overgrep synes jeg..» sier Else, og legger til at man ved å ikke vite alt om eleven risikerer at han eller hun blir utsatt for noe de overhodet ikke mestrer. Noe som igjen vil kunne føre til utagerende og uønsket atferd fra elevens side, på grunn av frustrasjon. Ved å utsette elevene for noe de ikke mestrer, mener jeg dette utfordrer elevens subjektivitet. Innhenter man ikke kunnskap omkring eleven, vil man kunne stå i fare for å gå glipp av verdifull kunnskap om eleven og ens kontekst. Elevens subjektivitet vil komme til uttrykk om man velger å gå i samhandling og dialog med eleven, noe man vil kunne redusere sjansene for om man ønsker å møte eleven med «blanke ark». Om eleven blir utsatt for noe han/hun ikke mestrer, vil dette kunne ha en innvirkning på elevens selvfølelse da det vil bære preg av negativitet. Når man velger å ikke få kjennskap til eller kunnskap om eleven med utviklingshemning før han/hun skal starte på skolen, vil man kunne oppleve uheldige situasjoner hvor elevens selvfølelse kan bli påvirket i negativ retning.

Else mener at man som profesjonell bør være kompetent nok til å møte elever med et åpent sinn, uansett hva man har lest på forhånd. Når Else her sier «kompetent nok» tolker jeg det dit

at det vil handle om en faglig kunnskap og forståelse som forvaltes på en måte hvor elevens behov og forutsetninger blir ivarettatt, samtidig som man ikke tillegger eleven egenskaper ut i fra de tolkninger man selv gjør ved f.eks. å lese noe negativt. Om man ser på tilværelsen som dialogisk, betyr det som Lorentzen (2006) sier «at virkeligheten ikke bare oppfattes, men alltid erfares og oppleves fra en posisjon og et perspektiv som er knyttet til en person. Mening betinges av den plassen som noe erfares og oppleves fra» (s. 123). Ved å ha en dialogisk tilnærming kan man si at for å kunne gjøre seg opp et bilde av eleven, må man ta utgangspunkt i eleven selv. For å kunne gi eleven en god overgang til videregående, sier Else «...du må jo vite om rubbel og bit». Dette for å gi eleven mulighet til å bli trygg, føle seg sett og hørt i overgangsprosessen. Noe som også kan ses i forhold til det Kunnskapsdepartementet (2006) sier om den videregående opplæringen, at elevene skal inkluderes og oppleve mestring. For å kunne inkludere og legge til rette for opplevd mestring i den videregående opplæringen, vil det være en forutsetning at det blir lagt til rette for dette også hos elever med utviklingshemning. Noe som vil kreve en innsikt i deres situasjon. Gjennom dialog og kommunikasjon vil man kunne få et innblikk i elevens livssituasjon, ved å anerkjenne elevens subjektivitet. Her vil personalet ha et etisk ansvar ovenfor eleven, hvor de må skaffe den nødvendige kunnskapen om eleven og ens forutsetninger og behov for tilrettelegging, slik at eleven får et tilstrekkelig utbytte av opplæringen hvor han/hun inkluderes og opplever mestring. Groven (2013) sier at de generelle forklaringene på funksjonsnedsettelse regnes som utilstrekkelige, og dette på grunn av at «Hvert enkelt individ må forstås ut fra sin egenart. Det enkelte mennesket er unikt og kan slik ikke forstås ut fra generelle teorier» (s.46). Dette kan også ses i samsvar med det å ta utgangspunkt i hver enkelt elev og dens kontekst i planleggingen og gjennomføringen av overgangen fra ungdomsskole til videregående skole, da elevene alltid vil være unike og annerledes.

Nina og Kari (spes.ped., ungd. skole) mente det kunne være vanskelig å skulle gi noen generelle retningslinjer i lovverket for denne overgangsprosessen for elever med utviklingshemning. Dette begrunnet de med at det ville være store variasjoner i forhold til graden av utviklingshemning blant elever. Samtidig peker de på at alle elever er ulike, og man må ta utgangspunkt i akkurat den eleven som skal starte på videregående. Allikevel synes de det kunne vært greit med noen retningslinjer i forhold til opplysninger og informasjon omkring eleven som skal over til videregående. Dette ønsket var med bakgrunn i at de selv hadde opplevd å få en elev til deres skole, hvor ikke alle opplysninger ble gitt, noe som kunne resultere i uheldige situasjoner både for personalet og eleven. Ut i fra det forskningsdeltakerne

uttrykker omkring behov for lovreguleringer, ser det ut til at det hadde vært behov for visse retningslinjer. Dette for å sikre at nødvendig kunnskap om eleven kommer frem til mottakerskolen. Samtidig vil jeg ut ifra det Else (avdelingsleder, vgs.) sier, si at det er behov for bevisstgjøring rundt det å anerkjenne elevens subjektivitet. Det bør ligge en faglig forståelse for eleven i grunn, samtidig som man ser på konteksten rundt hver enkelt elev. Det vil handle om hvordan man benytter seg av den faglige kunnskapen i praksis, og hvordan man reflekterer rundt dette for å skape en bevissthet omkring ens rolle som fagperson.

4.1.2 Kommunikasjon og videreføring av informasjon

I denne overgangsprosessen vil det være av betydning at ungdomsskolen viderefører den informasjon som ses som nødvendig og relevant for at eleven skal kunne få et tilstrekkelig tilrettelagt tilbud på videregående. Om ungdomsskolen ikke gir denne informasjonen til videregående, vil det være nødvendig for videregående å etterspørre denne informasjonen, noe Gine (vernepleier, vgs.) fortalte de gjorde ved behov. Utfordringen her kan for videregående være hva det er nødvendig å etterspørre av informasjon. Om videregående ikke har en egen klasse for elever med behov for ekstra tilrettelegging, er det ikke sikkert de har den samme grunnleggende faglige kompetansen omkring elever med utviklingshemning, som mine forskningsdeltakere har. Dette vil kreve at den videregående skolen setter inn tiltak for å innhente den nødvendige kompetansen og de ressurser det er behov for, for å kunne ta imot den aktuelle eleven. Samtidig er det viktig at denne kompetansen og de ressursene det er behov for blir sett opp i mot akkurat den ene eleven som skal begynne på videregående. Som et eksempel kan man se på dette med alternativ supplerende kommunikasjon (ASK), som også blir nevnt i Opplæringsloven (1998). Dette er noe elevene har krav på om de helt eller delvis mangler funksjonell tale. Dette vil være relevant i forhold til elever med utviklingshemning, da et kjennetegn ved utviklingshemning ofte er at man har nedsatt evne til å anvende og forstå språk (Rognhaug, 1997, i Gommæs & Rognshaug, 2012). Om en elev allerede har et kommunikasjonsverktøy på ungdomsskolen, vil det kunne få negative konsekvenser for eleven om ikke dette kommunikasjonsverktøyet blir videreført til videregående. Dette kan man igjen trekke opp mot den dialogiske tilnærmingen som Lorentzen presenterer, om at man ved og underkjenne elevens språk, eller ikke ser det, vil man begrense mulighetene han/hun har til å åpne verden for seg selv. Ved at eleven ikke har mulighet til å gjøre seg forstått i kommunikasjon med andre, vil dette kunne begrense elevens muligheter til å oppnå større innsikt og ny kunnskap både i forhold til seg selv og andre. Nina

og Kari (spes.ped., ungd. skole) fortalte om at de dette året hadde en elev de hadde startet med opplæring av alternativ kommunikasjon, og denne eleven skulle over til videregående neste skoleår. De uttrykte en bekymring i forhold til om den videregående skolen kom til å innhente den kompetansen som var nødvendig for å fortsette denne opplæringen, dette på grunn av deres tidligere erfaringer med den aktuelle videregående skolen ikke hadde vært så positive. Ved tidligere samarbeid hadde denne videregående skolen kommet på besøk til ungdomsskolen en gang før eleven skulle starte på videregående, og da var de på besøk i en halv time. Dette uttrykte de var for lite om de skulle kunne bli kjent med eleven og dens forutsetninger og behov for tilrettelegging.

Ingunn (vernepleier, vgs.) forteller at for å bli kjent med elevene som skal starte på videregående er de som Else og Gine ute og observerer eleven på ungdomsskolen for å bli kjent med eleven og konteksten rundt eleven. Ingunn forteller videre at de etter hvert også ønsker at eleven skal komme på besøk til videregående for å bli kjent med miljøet og personalet som jobber der. For å kunne gjøre disse besøkene er det ikke satt av noen ekstra ressurser, sier Ingunn. «Vi strekker oss langt» forteller hun, og det er ikke satt av noen økonomiske ressurser for å kunne dra ut på besøk til ungdomsskolen. Dette kan være en utfordring, da andre i personalet må avlaste den som skal besøke ungdomsskolen. Ledelsen ved denne videregående skolen gir, ut i fra det Ingunn forteller stor frihet, noe som både kan være en fordel og en ulempe. Det gir personalet mulighet til å jobbe ganske fritt i forhold til det de mener er det beste for elevene, samtidig som det kan føre til at ledelsen ikke ser hvor det kunne vært behov for ekstra ressurser. Ingunn uttrykker bekymring angående den økonomiske situasjonen da de aldri har hatt så lite ressurser tidligere. Hun tror også dette kan være en utfordring i forhold til hvem som skal besøke hvem, da det må være med en ansatt også fra ungdomsskolen når de kommer på besøk til videregående. Ut fra dette, kan det se ut til at det økonomiske også vil kunne være en faktor som spiller inn i forhold til de ressurser som blir satt inn for å bli kjent med og tilrettelegge for elevene før de skal begynne på videregående.

Else (avdelingsleder, vgs.) trekker frem kommunikasjon i forhold til eleven som skal starte, da det vil kunne være alternative kommunikasjonsverktøy eleven benytter seg av, noe også Lorentzen (2003) sier i forhold til mennesker med utviklingshemning, at de i ulik grad vil ha vanskeligheter med å kommunisere med andre. Dette kommer også frem i Opplæringsloven (1998) i § 2-16 og § 3-13, hvor det står at elever med behov for alternativ og supplerende kommunikasjon, skal få tilrettelegging for å kunne benytte sine egne kommunikasjonsformer

og kommunikasjonsmidler i opplæringen. Det vil da være nødvendig for mottakerskolen å innhente den informasjon og kompetanse omkring dette for å sikre en god overgang, sier Else. Samtidig peker hun på at det er veldig mange oppfatninger av at overganger er vanskelige, og at de kan være det,

...men de er ikke det når du tar på alvor kommunikasjonsverktøy og de nye lærerne har lært seg hvilket kommunikasjonsverktøy eleven bruker, og de har gått sammen med de som kjenner eleven godt, og lært seg å bruke den samme måten å kommunisere på, samme hjelpebetingelsene i handlingskjeden, og på at en måte vi blir modeller for den læreren de har hatt, så ser jo vi at de her overgangene er helt uproblematisk. (Else, avd.leder, vgs.)

Ut ifra det Else sier om at overganger kan være veldig vanskelige, kommer dette også som tidligere nevnt, frem i Meld. St. 45 (2012-2013) at foreldre og deres barn har opplevd ulike utfordringer i overganger mellom utdanningsnivåene. Det Else her sier om det å ta kommunikasjonsverktøyene på alvor, viser hvor viktig kommunikasjon vil kunne være for en elevs overgang fra ungdomsskole til videregående. Lorentzen (2006) peker også på viktigheten av kommunikasjon, og at dette er en skapende prosess, hvor man får mulighet til å utvikle sitt perspektiv gjennom å få innblikk i andres perspektiv. For å kunne få et innblikk i elevens perspektiver, vil kommunikasjon være en del av dette. Ved å kunne kommunisere med eleven, vil det kunne bidra til en utveksling av perspektiver mellom personalet og eleven, som igjen vil kunne skape en større forståelse for hverandre. Videre sier Lorentzen (2006) at måten vi forstår og oppfatter virkeligheten, skapes i og gjennom kommunikasjonen man har, noe som fører til at man skaper identiteten sin i og gjennom kommunikasjon med andre. Dette viser oss at elever med utviklingshemning også vil ha et grunnleggende behov for å kunne kommunisere og uttrykke seg, for på den måten å utvikle og skape sin egen identitet. Tar vi ikke kommunikasjonsverktøyene til elevene på alvor i en overgangsprosess, vil dette få konsekvenser for den videre opplæringen til eleven. Lorentzen (2006) poengterer viktigheten av å se eleven med utviklingshemning som en person med en egen intonasjon og stemme i dialog med andre. Dette vil også kunne relateres til det å se eleven som et subjekt, og at man unngår at eleven blir et objekt som skal «flyttes» fra ungdomsskolen til videregående. Eleven må ha mulighet til å være en del av dialogen i overgangsprosessen.

Kommunikasjon er her fremhevet som viktig, da det handler om å forstå og kunne tilnærme seg kontekster elever i overgangen befinner seg i. Videre vil da foreldresamarbeid komme inn som et viktig element.

4.2 Foreldresamarbeid

Her vil jeg i lys av tidligere presentert teori, presentere mine forskningsdeltakeres erfaringer og tanker rundt samarbeidet med elevens foreldre i overgangsprosessen fra ungdomsskole til videregående skole for elever med utviklingshemning.

Opplæringsloven (1998) tar i kapittel 5 for seg spesialundervisning, noe mange elever med utviklingshemning vil ha tilbud om. Her blir foreldresamarbeidet trukket frem ved flere anledninger, og må derfor ses på som en viktig del i planleggingen og tilretteleggingen av det spesialpedagogiske tilbudet eleven har rett på. Som Dalen og Tangen (2012) sier vil de grunnleggende prinsippene for foreldresamarbeidet gjelde, uansett hvilke forutsetninger barnet har. For å kunne etablere relasjoner og samspill med foreldrene, vil kommunikasjon være grunnlaget for at dette skal være mulig (Drugli og Onsjøen, 2010). Foreldre må oppleve å være en del av kommunikasjonen og dialogen.

Foreldresamarbeid ble trukket frem under samtlige intervju som en sentral forutsetning for å kunne legge til rette for en god overgang mellom ungdomsskole og videregående for elever med utviklingshemning. Dalen og Tangen (2012) peker også på at fagfolk som jobber med barn, er enige i at samarbeidet med foreldrene er viktig, men at det vil kunne være ulike forståelser i forhold til hva målsettingen med foreldresamarbeidet skal være. Mine forskningsdeltakerne ønsket alle å ha et godt samarbeid med elevenes foreldre i overgangsprosessen, for å kunne trygge dem og høre hva de mente var best for ungdommen deres. Det å skulle ha et godt samarbeid med elevenes foreldre, blir i denne sammenhengen sett på slik jeg ser det, å ha en åpen dialog, og vise respekt og forståelse omkring den livssituasjonen foreldrene er i, og det at de føler seg hørt og forstått av fagpersonene som jobber med ungdommen deres. Noe som igjen kan relateres til det Dalen og Tangen (2012) trekker frem i forhold til «å møte foreldre med respekt, evne og vilje til å ta deres perspektiv og å utvikle et reflektert forhold til egen rolle, egne holdninger og egen praksis» (s. 223). Dette viser at for å kunne gå inn i et fruktbart samarbeid med foreldre, vil det være nødvendig at fagpersonene utvikler et reflektert forhold til sine egne holdninger, praksis og rollen man innehar som fagperson. Det vil handle om å bli bevisst den rollen man har. Else (avdelingsleder, vgs.) og Gine (vernepleier, vgs.) trakk frem at i møte med foreldrene til eleven, var det viktig å vise respekt og forståelse for deres livssituasjon. De mener det må være takhøyde for at foreldrene kan si det de mener og tenker, uten å bli sett på som krevende og «håpløse» av fagpersoner. Dette kan relateres til det Dalen og Tangen (2012) sier i forhold

til at foreldre ofte er usikre på hva ungdommen deres har krav på, og at de er redde for å virke krevende ovenfor skolen. Her vil det være de profesjonelles ansvar å legge til rette for en dialog hvor foreldrene kan si det de mener og tenker, uten at dette påvirker fagpersonenes holdninger til foreldrene. Som Dalen og Tangen (2012) sier, vil det være de profesjonelle som har hovedansvaret for at man skal få dette samarbeidet til å fungere, noe som tilsier at de må være bevisst den rollen de innehar i samarbeidet. Det handler om å ivareta alle parter som likeverdige i samarbeidet.

«...det er viktig det der med å få den her gode relasjonen til foreldre...det er jo med tenker jeg på å skape en trygghet i forhold til at de skal få til den her overgangen så bra som mulig» sier Gine (vernepleier, vgs.). Hun forteller videre at de er veldig bevisste på å få en positiv dialog med foreldrene, for å høre hva de mener er viktig i forhold til ungdommen deres, for så å ta utgangspunkt i dette i planleggingen og gjennomføringen av overgangen. Dette kan sees i samsvar med Opplæringsloven (1998), hvor den i kapittel 5 tar for seg samarbeidet med foreldre i forhold til å inkludere dem i planleggingen og tilretteleggingen av det spesialpedagogiske opplæringstilbudet. Gine og Else sier at man i denne overgangsprosessen for å kunne skape gode relasjoner må ta foreldrene på alvor, og høre på hva de sier om ungdommen sin, for så å ta utgangspunkt i dette i planleggingen. Samtidig peker de på at det vil være viktig å høre hva ulike samarbeidsinstanser som jobber med ungdommen har å si. Det er viktig at all kunnskap omkring eleven kommer frem, sier Else, og forteller at de i starten av overgangsprosessen når de har fått vite at eleven har kommet inn hos dem, har et møte med foreldre og alle parter som er involverte i arbeidet rundt eleven. Dette er for å sikre at all kunnskap om eleven kommer frem, noe som vil kunne være med å påvirke hvordan denne overgangen oppleves for eleven selv, og om han/hun blir sett på som likeverdig. Her vil man kunne få en mulighet til å bli kjent med eleven i hans/hennes kontekst, noe som vil danne utgangspunktet for tilretteleggingen av overgangen til videregående. Man kan også se dette i forhold til det Meld. St. 18 (2010-2011) sier om at man må ha en god sammenheng mellom ulike trinn i utdanningsløpet, dette er dermed noe man ikke kan se bort i fra når det her er snakk om overgangen. Denne meldingen sier også at gode samhandlinger mellom ulike hjelpeinstanser vil være viktig for at elevens foreldre skal oppleve at deres ungdoms behov blir ivaretatt i utdanningssystemet.

Her vil det som Lorentzen (2006) trekker frem være en skapende prosess mellom deltakerne i samspillet, hvor hendelser og øyeblikk gir anledning til å åpne opp tidligere utilgjengelige og lukkede muligheter ved at man utveksler og «bytter» perspektiver. Else (avdelingsleder) og

Gine (vernepleier) fortalte som tidligere nevnt at de la stor vekt på foreldresamarbeidet, noe som igjen krevde kommunikasjon. Her gav de foreldrene rom til å fortelle om deres ungdom, og hva de mente var best for han eller henne. Dette ble utgangspunktet for den videre planleggingen, hvor de som videregående skole kom med forslag på hvordan overgangen kunne gjennomføres. Noe som igjen kan knyttes til det Lorentzen (2006) sier ovenfor, ved at skolen og foreldrene vil ha mulighet til å utveksle og «bytte» perspektiver med hverandre for så å sammen finne en best mulig løsning for eleven i gjennomføringen av denne overgangen.

Nina (spes.ped., ungd. skole) sier at det vil være viktig at foreldre er involverte og trygge på at denne overgangen kommer til å bli bra. Kari og Nina (spes.ped, ungd. skole) mener begge at for å sikre en god overgang, vil foreldresamarbeidet være det viktigste. Dette var noe også Dagfinn (rådgiver, ungd. skole) fortalte om, og at de tidlig i prosessen tok kontakt med foreldre og familie. Nina mener at hvis ikke foreldrene er trygge på at det er en god løsning, vil foreldrene kunne overføre sin bekymring til ungdommen, noe som igjen vil kunne påvirke hvordan overgangen oppleves for eleven. Skal utgangspunktet i overgangen være som det står i FN konvensjon om rettighetene til mennesker med nedsatt funksjonsevne om at barnets beste skal være det grunnleggende hensynet, vil foreldresamarbeidet i denne sammenheng være relevant (2008). Dette på grunnlag av at foreldrene vil være ungdommens nærmeste omsorgsperson, og vil kjenne ungdommen og ens kontekst best.

Drugli og Onsøyen (2010) sier som tidligere nevnt at det alltid vil være den profesjonelle parten som har hovedansvaret for å få samarbeidet med foreldrene til å fungere. Dette er også noe Else (avdelingsleder, vgs.) og Gine (vernepleier, vgs.) trekker frem som en sentral del av deres samarbeid med foreldre, hvor de peker på at man som profesjonell må ha en forståelse ovenfor foreldrenes livssituasjon. Else sier at om foreldre reagerer med å være litt «kvass» i kommentarene, er ikke dette nødvendigvis noe som går på en som person, men det kan handle om at de har opplevelser som ikke har vært så positive akkurat i forhold til dette. Da vil det kreve at man har kompetanse omkring hvordan man som profesjonell skal kunne møte foreldre i vanskelige livssituasjoner, og at man klarer å møte foreldre med forståelse og respekt. Man må som Bø (2011) trekker frem, ha innsikt i foreldreskapets vilkår, og foreldrene må oppleve å kunne ha innflytelse i samarbeidet, og støtte fra lærerne. Dette kan ses opp i mot det Else og Gine fortalte, om at de la stor vekt på foreldrenes syn i overgangsprosessen, og at foreldrene til enhver tid skulle føle seg sett og respektert. Som tidligere nevnt, sier Dalen og Tangen (2012) at «det handler om å møte foreldre med respekt, evne og vilje til å ta deres perspektiv og å utvikle et reflektert forhold til egen rolle, egne

holdninger og egen praksis.» (s.223). Her kommer det frem at de som jobber med elever med utviklingshemning vil måtte være bevisst sin egen praksis, rolle og holdninger for å kunne møte foreldre med respekt og kunne ta deres perspektiv. Dette vil være sentralt i møte med foreldre som har ungdommer med utviklingshemning, da disse kan være i en sårbar situasjon. Else fortalte at som fagperson må man ha en forståelse for foreldrenes livssituasjon, og at den kan være vanskelig og krevende. Det vil da være viktig at man som fagperson innehar en kompetanse i forhold til å møte disse foreldrene på en måte hvor de føler seg respektert og hørt.

I samspill med foreldre og instanser som jobber omkring eleven, sier Ingunn (vernepleier) at «Det handler om kommunikasjon». Dette for å kunne sikre en god overgang for elever med utviklingshemning. Dagfinn (rådgiver) mener at for å få en god kvalitet på overgangen vil det være viktig med kommunikasjon mellom lærere og rådgiver, og også samsnacking rådgivere i mellom trekker han frem som sentralt i denne prosessen. Ut i fra det forskningsdeltakerne her sier omkring kommunikasjon, blir det lagt vekt på kommunikasjon mellom personalet og i Dagfinns tilfelle også rådgivere ved skolen. Ved å si at man sikrer en god overgang ved å kommunisere, kan dette sees i samsvar med det Lorentzen (2003) sier om at ved å kommunisere med andre vil summen av perspektivene bli større «enn det hvert enkelt perspektiv har potensial til å bidra med» (s.179). Man får da mulighet til å få ulike perspektiver på denne overgangsprosessen og hva som er viktig for å kunne gjøre den til en god opplevelse for eleven, noe som vil gi større muligheter for å lykkes enn om man kun hadde tatt utgangspunkt i ett perspektiv. Hadde man valgt å forholde seg til ett perspektiv, er det ikke sikkert dette perspektivet hadde vært dekkende nok for å få frem den nødvendige kunnskapen omkring eleven og dens kontekst. Ofte er det ulike instanser som jobber rundt eleven som vil ha ulik faglig kompetanse, noe som vil åpne opp for et større perspektiv rundt kompleksiteten rundt det å ha en utviklingshemning. Samarbeidet mellom ungdomsskolen og den videregående skolen vil også være sentral i denne overgangsprosessen, noe det videre vil bli gjort rede for.

4.3 Samarbeidet mellom ungdomsskole og videregående skole

I dette delkapittelet presenteres, opp imot tidligere presentert teori, forskningsdeltakernes erfaringer og opplevelser i forhold til samarbeidet med den andre skolen i overgangsprosessen for elever med utviklingshemning.

Kari og Nina (spes.ped., ungdomsskole) forteller om vekslende erfaringer i forhold til samarbeidet med videregående skoler i overgangsprosessen. De har både gode erfaringer, og ikke fullt så gode erfaringer, sier de. Noen videregående skoler er positive i møte med dem, mens andre har uttrykt at de er glade for at de ikke får alle elevene fra deres skole, og vist liten interesse for å bli kjent med eleven før han/hun skulle begynt på videregående. Som tidligere nevnt, sier Meld. St. 18 (2010-2011) at man må ha en god sammenheng mellom ulike trinn i utdanningen, ut ifra det Kari og Nina sier ovenfor kan det virke som det i praksis vil kunne være en utfordring. Dagfinn (rådgiver) fortalte at de ikke hadde så mye kontakt med videregående. Noe som vil kunne by på utfordringer i en overgangsprosess for elever med utviklingshemning, da det vil være behov for det Munthe-Kaas (2010) trekker frem i forhold til og på best mulig måte kunne ivareta behovene til elever med utviklingshemning, nemlig struktur, forutsigbarhet og kontinuitet. Ved å ikke ha så mye kontakt med videregående, vil dette kunne ha påvirkning i forhold til når videregående skal gi eleven en tilstrekkelig tilrettelegging i skolehverdagen. Det vil her også være opp til videregående og kontakte ungdomsskolen, slik at de kan starte forberedelsene til eleven skal starte på videregående. Tilstrekkelig tilrettelegging vil som FN konvensjonen om rettighetene til mennesker med nedsatt funksjonsevne (2008) sier innebærer at man gjør nødvendige og hensiktsmessige endringer og justeringer der hvor det er behov for det. Om man ikke har en grunnleggende forståelse for elevens behov og kjennskap til han/hun som en enestående individuell person, kan det skape uheldige konsekvenser for eleven. Dette i form av at eleven ikke får tilbud om den tilretteleggingen som er nødvendig ut fra hans eller hennes situasjon, som igjen kan føre til uønsket atferd, som vil kunne få negative virkninger på elevens selvfølelse.

Mine forskningsdeltakere som jobbet i videregående skole, Ingunn (vernepleier), Else (avdelingsleder) og Gine (vernepleier), uttrykte alle at deres erfaringer omkring samarbeidet med ungdomsskolene var positivt. Ingunn sier at hun opplever ungdomsskolen som ryddige og flinke til å gi i fra seg informasjon om eleven, samtidig som det er dyktige mennesker som jobber rundt eleven. Else og Gine sier at ungdomsskolene er positive og hjelpelige i overgangsprosessen. Ut i fra det forskningsdeltakerne her forteller, ser det ut til at de

videregående skolene jevnt over har positive opplevelser rundt samarbeidet med ungdomsskolen, mens ungdomsskolene har ulike erfaringer rundt samarbeid med ulike videregående skoler.

De erfaringene omkring samarbeidet med videregående i overgangen fra ungdomsskole til videregående skole for elever med utviklingshemning som ikke var så positive, som Kari og Nina (spes.ped.) fortalte om, handlet i følge dem om en person som gav et negativt inntrykk. Her mente de at deres syn ble preget av denne personen, og at det derfor var personavhengig i forhold til hvem man skulle samarbeide med for hvordan samarbeidet forløp. Personavhengig ble nevnt under flere intervju i forhold til hvordan samarbeidet og kvaliteten på overgangen ville være, og at det ikke ville være bare den faglige kompetansen som hadde innvirkning på dette. Dette er også noe Gitlesen (2014) skriver om, og at hvilken grad av opplæringen for den enkelte elev blir meningsfull eller ikke, ville være avhengig av personellet som jobbet rundt eleven. Dette vil også kunne sees i sammenheng med overgangsprosessen, da det vil bli et skifte av personalet som jobber rundt eleven, noe som også vil kunne påvirke hvordan opplæringen oppleves for eleven. Samtidig må man ikke konkludere med at hvordan denne overgangsprosessen blir planlagt og gjennomført, kun vil være personavhengig, uten også å ta med den kompetansen fagpersonene besitter. Man må se på forholdet mellom person og fagkompetanse, og se en sammenheng i forhold til kunnskapen man har, og hvordan den enkelte forvalter denne kunnskapen man besitter. Dette vil kunne legge grunnlaget for hvordan man ser på elever med utviklingshemning, og hvordan man på best mulig måte kan legge til rette for en god overgang til videregående skole.

For å sikre en god overgang for eleven, sier som tidligere nevnt, Else og Gine (vgs.) at de er ydmyke i forhold til rutine eleven har hatt på ungdomsskolen, og hvordan de har jobbet der. Else forteller at de «...er kjempeydmyk for hva, hvordan eleven har det og hva det, åssen den er vant til å bli møtt da, for det skaper veldig ofte trygghet og trivsel for eleven». I overgangen tar de med seg rutine eleven har på ungdomsskolen over til videregående, for så å jobbe videre ut i fra dette, og eventuelt endre det de føler for etter at overgangen er gjennomført. Ingunn forteller at også de tar med seg rutine fra ungdomsskolen over til videregående i overgangsprosessen. Før elevene starter på videregående forteller begge videregående skolene som ble intervjuet at de er på besøk hos eleven på ungdomsskolen for å se hvordan de jobber, og bli kjent med eleven. Her poengterer de at de aldri kommenterer eller kritiserer hvordan ungdomsskolen jobber, de er kjempeydmyke for dette, da det danner utgangspunktet og hverdagen for eleven som skal begynne hos dem.

Dette kan også relateres til de tre kriteriene Munthe-Kaas (2010) presenterer, som også er blitt trukket frem tidligere, i forbindelse med det og på best mulig måte ivareta behovene til elever med funksjonsnedsettelse, disse kriteriene er struktur, forutsigbarhet og kontinuitet. Ved å la eleven ta med seg de rutineene han eller hun har på ungdomsskolen over til videregående, vil være med på å sikre struktur, forutsigbarhet og kontinuitet i overgangen. Her ser man også at konteksten blir et viktig utgangspunkt i denne overgangsprosessen, ved å ta utgangspunkt i konteksten eleven er i, for så å sikre overgangen gjennom å bli kjent med eleven i dens kontekst. Om man kun blir kjent med eleven gjennom informasjon fra andre, vil man kunne miste helheten konteksten ville kunne gi, da konteksten vil ha innvirkning på hvordan man fremtrer som person. Nina sier at når videregående kommer på besøk for å bli kjent med eleven, er det ikke for at videregående skal kopiere det de gjør, men for å kunne legge til rette for eleven når han/hun skal begynne på skolen. På den måten sier Nina at de får et innblikk i hvor de kan strekke seg litt i forhold til eleven, og kanskje utnytte overgangen til dette. Som nevnt tidligere, forteller Ingunn at de også ønsker at eleven kommer på besøk til videregående, for å bli kjent med personalet og miljøet, noe også Else og Gine trekker frem. Dette for å gi eleven mulighet til å bli kjent med skolens miljø og personalet som jobber der, som igjen vil gi eleven forutsigbarhet.

4.3.1 Kommunikasjon mellom skolene

I forbindelse med samarbeidet mellom ungdomsskolen og videregående, trekker Ingunn (vernepleier, vgs.) frem at det er for lite kunnskap om hverandre i forhold til de ulike skolene; «jeg tror ikke det er god nok informasjon, vi vet ikke nok om hverandre». Dette er også noe flere forskningsdeltakere trakk frem under intervjuene. Kari og Nina (spes.ped, ungd. skole) mente også at det var for lite kunnskap om hverandre, og at de gjerne skulle sett at de hadde mer informasjon om de ulike videregående skolene. Kari (spes.ped.) trekker frem at det kan ha noe med å gjøre at de ikke har så mange overganger, og derfor ikke har behov for å sette seg inn i de ulike tilbudene videregående har hvert skoleår. Dagfinn (rådgiver) synes det kan være utfordrende å hjelpe elever med å finne aktuelle skoler, da man ikke har noen garanti for at elevene kommer inn på den skolen de ønsker. Han sier også at det kan være en utfordring å vite hvilke skoler som egner seg best for elever med utviklingshemning, da de som ungdomsskole ikke kan kvalitetssikre dette. Det kan se ut til at det er et behov for informasjon rundt den videregående opplæringen for å kunne finne ut hvilke skoler elevene skal søke seg til, og i forhold til hvordan videregående jobber.

Ingunn (vernepleier, vgs.) forteller at hun vet det er kritikk fra foreldre og kommune på at videregående skoler har ulik benevnelse på klasser som er spesielt tilrettelagt for elever med utviklingshemning. Dette kan gjøre det vanskelig for ungdomsskolen og foreldrene å finne en videregående skole med et passende tilbud til deres ungdom, da de ulike videregående skolene også vil ha ulike satsningsområder. Ingunn sier også at det skulle kommet mer frem hva som vektlegges i den videregående skolen, slik at foreldrene vet hvordan de jobber og hva det fokuseres på i opplæringen. På den måten vil man kunne unngå at foreldrene kommer med ulike forventninger i forhold til innholdet i den videregående opplæringen for elever med utviklingshemning, og samtidig sikre at de har samme målsettinger for eleven før han eller hun begynner på videregående.

I forhold til ansvarsavklaring synes Kari og Nina at dette kan være en utfordring i samarbeidet med videregående. Det å vite hva videregående forventer av dem, og hva de forventer av videregående kan gi utfordringer i samarbeidet. De tror det ville vært en fordel om dette hadde vært definert noe sted, slik at man hadde visst hva som var forventet av ungdomsskolen og hva som var forventet av videregående skole. Hvis det er gjensidighet i samarbeidet og at både videregående og ungdomsskole er på «nett», forteller Ingunn at samarbeidet fungerer veldig bra. Hvis skolene lager seg en samarbeidsavtale hvor man beskriver tydelig hvem som skal gjøre hva, og har en framdriftsplan, sier Ingunn at hennes erfaring er at overgangen går veldig greit. Samtidig bør det komme frem hvilke forventninger man har til hverandre sier hun. Ingunns erfaringer omkring samarbeidet med ungdomsskolen, som tidligere nevnt, er at hun opplever det som ryddig, og de er flinke på å gi ifra seg informasjon, samtidig som det er dyktige folk som jobber rundt eleven.

I forhold til det å skulle evaluere denne overgangsprosessen, var det ut i fra tilbakemeldingene fra ungdomsskolene en utfordring i forhold til at de ikke vet hvordan det går med eleven etter overgangen er gjennomført. Ut i fra dette kan det se ut til at ungdomsskolen og videregående burde evaluert denne prosessen sammen. Men burde man ikke ha et samarbeid mellom de ulike skolene som også hadde sikret en evaluering underveis i prosessen, uten at det hadde vært behov for at denne evalueringen skulle skjedd sammen i ettertid. På en annen side kunne det ut i fra det som kommer frem fra ungdomsskolenes erfaringer rundt dette, vært nødvendig at ungdomsskole og videregående hadde gått sammen og evaluert denne prosessen i fellesskap. Det er ingen garanti for at de ulike skolene opplever denne overgangsprosessen på samme måte, noe som kunne vært nødvendig for og fått frem hva som fungerte godt og hva som kunne vært gjort annerledes. Foreldrene burde også få mulighet til og kommet med

tilbakemelding omkring denne overgangsprosessen, noe de fikk mulighet til ved enkelte skoler. Likevel fikk jeg ikke et inntrykk av at det ved alle skolene var rutine å gi foreldrene mulighet til å komme med tilbakemeldinger etter overgangsprosessen var gjennomført, dette så ut til å bli mer på initiativ fra foreldrene. Da foreldresamarbeidet i samtlige intervju ble trukket frem som en forutsetning for å sikre en god overgang for elevene, burde også dette bli evaluert i forhold til hvordan man som fagpersoner kunne utviklet dette samarbeidet ved senere overganger. Bø (2011) trekker frem tre punkter i forhold til det å sikre et givende samarbeid med elevenes foreldre, og det handler om at foreldrene må se meningen i samarbeidet, oppleve å ha innflytelse og at de opplever å få støtte. Dette kan vi igjen trekke opp i mot evalueringen av en overgang, hvor det vil være nyttig for fagpersonene både i ungdomsskolen og på videregående skole å få en innsikt i om disse punktene Bø (2011) skriver om blir oppfylt i forhold til foreldrenes opplevelse. Det vil være et ansvar for både ungdomsskole og videregående skole å ivareta foreldrene på en best mulig måte, ut i fra hver enkeltes forutsetninger og livssituasjon. Man må heller ikke glemme elevens stemme, da det vil være eleven som er hovedperson i denne overgangen og som vil sitte på «fasiten» for om denne overgangen var god.

4.4 Elevens subjektivitet i overgangsprosessen

Ut ifra de funnene som så langt er blitt presentert, ser det ut til at for å kunne gi eleven en god overgang, vil man måtte fokusere på elevens subjektivitet. Man må som Groven (2013) sier forstå hvert individ ut ifra sin egenart. Hver enkelt elev vil være unik, og man kan derfor ikke forstå elevene ut fra generelle teorier (Groven, 2013). Som fagperson vil man kunne ha fagkunnskap om generelle teorier, men disse vil ikke kunne brukes som grunnlag for å forstå alle elevers situasjon. Slik jeg ser det, vil man gjennom disse teoriene ha en faglig bakgrunnskunnskap, men denne må ikke sies å være grunnlaget for hvordan man skal møte alle elever med utviklingshemning. Elever med utviklingshemning vil alle være like forskjellige som andre elever, man må se elevens særegenhet.

Lorentzen (2006) skriver om den dialogiske tilnærmingen, og om man forstår tilværelsen som dialogisk vil det si «at virkeligheten ikke bare oppfattes, men alltid erfares og oppleves fra en posisjon og et perspektiv som er knyttet til en person» (s.123). Lorentzen (2006) sier at om man skal overføre «den dialogiske tilnærmingen til faglig praksis med utviklingshemmede, vil

fokus bli lagt på det som skjer i konkret samhandling, den praksis man er involvert i sammen...» (s.125). Her vil et viktig element være å se eleven som subjekt, for på den måten å kunne bli kjent med eleven gjennom samhandling. Om man ønsker å ha en dialogisk tilnærming til elever med utviklingshemning vil man da aktivt gå inn i samhandling med dem, for på den måte å kunne etablere en relasjon. Søker man seg til eleven, vil man her kunne finne ut av hvem denne eleven er, for så å ta utgangspunkt i dette i planleggingen og gjennomføringen av overgangen. Her vil man kunne knytte den fagkunnskapen man har til praksis, og tilpasse den ut ifra den enkelte elev. Det vil i denne overgangsprosessen det her er snakk om, være den videregående skolen som må ta initiativ til å bli kjent med elevens subjektivitet, da ungdomsskolen allerede vil være kjent med eleven. Ungdomsskolene vil kunne bistå i forhold til å fortelle om eleven, men ut i fra mine forskningsdeltakeres utsag, vil ikke dette være tilstrekkelig for å få en forståelse av elevens egenart.

I det dialogiske perspektivet blir kommunikasjon betraktet som en ufravikelig del av det å skulle bli og det å være en person (Lorentzen, 2006), noe vi også kan se i relasjon til det å skulle se eleven som subjekt. Om eleven f.eks. har et kommunikasjonsverktøy, vil dette være en del av elevens identitet, noe man også må ta i betraktning i overgangsprosessen til videregående. Om personalet ved den videregående skolen ikke innhenter kompetanse omkring og ikke observerer eleven ved bruk av dette kommunikasjonsverktøyet, vil dette kunne påvirke hvordan overgangen oppleves for eleven. På den måte vil man kunne ta bort elevens «stemme» som allerede er grunnlaget for kommunikasjon med andre, og konsekvensen blir at eleven må starte på nytt når han/hun begynner på videregående. Man må bli kjent med eleven som person, gjennom dialog for virkelig å danne en forståelse av hvem denne eleven er, og hvilke behov for tilrettelegging det vil kunne være behov for.

Som tidligere nevnt sier Lorentzen (2006) at å søke kunnskap om den andre personen er den «virkelig betydningsfulle kunnskapsjakten her i verden» (s.64). I en overgangsprosess vil det ofte være ulike instanser som samarbeider med foreldre. Dette vil kunne skape et samarbeid hvor man har møter og snakker mye omkring eleven, men kanskje glemmer å oppsøke eleven selv for å se hvem han/hun virkelig er som person. Både Else (avdelingsleder, vgs.) og Dagfinn (rådgiver, ungd. skole) mente det var nok møter, og at man måtte oppsøke eleven for å bli kjent med han/hun i stedet for å sitte på møter og snakke om det. Man vil da kunne få en objektiv forståelse av hvem eleven er, men dette vil ikke kunne danne et godt nok utgangspunkt for å si hvem eleven egentlig er og akkurat hvilken tilrettelegging det vil være behov for i den videregående skolen. Eleven må ses på som subjekt, som en person med sine

personlige egenskaper og meninger også utenfor utviklingshemningen. Som både Else (avdelingsleder, vgs.) og Ingunn (vernepleier, vgs.) sier, drar de på besøk til eleven på ungdomsskolen for å få bli kjent med eleven og konteksten rundt eleven. Ved at man slik tar utgangspunkt i eleven selv, blir eleven sett som et subjekt, hvor ikke bare utviklingshemningen vil stå i fokus. Som Lorentzen (2006) sier, vil man da forholde seg til eleven som en individuell og enestående person, «...med en egen stemme og intonasjon i dialog med andre» (s. 133). Man må åpne opp for at også eleven skal få være deltaker og ha mulighet til å påvirke sitt eget liv.

5. Avsluttende kommentarer

Ut i fra problemstillingen; «Hvordan tilrettelegge for en god overgang fra ungdomsskole til videregående skole for elever med utviklingshemning», har jeg gjennom denne oppgaven forsøkt å synliggjøre gode rutiner i overgangsprosessen ut fra mine forskningsdeltakeres erfaringer. Ut ifra styringsdokumentene som ble presentert i teorikapittelet kan man se at tanken om inkludering og tilpasset opplæring for elever med behov for ekstra tilrettelegging er god, men at det kan være en utfordring om man knytter dette opp til overgangsprosessen og den opplevde praksis. Da mine forskningsdeltakere hadde ulike erfaringer rundt denne overgangsprosessen. Retter man fokuset mot eleven for å bli kjent med han/hun for på den måten å finne ut hva som er nødvendig av tilrettelegging, ser det ut ifra det forskningsdeltakerne sier, at overgangsprosessen blir god for eleven.

For å kunne sikre en kontinuitet i opplæringen vil eleven være avhengig av å ha et personale rundt seg som formidler kunnskap omkring hans/hennes utviklingshemning, samtidig som personalet på den videregående skolen blir kjent med eleven. Dette vil kreve at videregående tar initiativ og drar på besøk til eleven på ungdomsskolen og innhenter den nødvendige kunnskapen og kompetansen for å kunne tilrettelegge for en tilstrekkelig opplæring for eleven, noe mine forskningsdeltakere fortalte de gjorde. Den nødvendige kunnskapen og kompetansen vil variere ut i fra hver enkelt elevs situasjon.

Gjennom de funnene som er blitt presentert i denne oppgaven kan man si at for å legge til rette for en god overgang fra ungdomsskole til videregående skole for elever med utviklingshemning, vil det være ulike kriterier som må oppfylles. Kort oppsummert vil disse kriteriene være en god dialog med foreldre, en faglig kompetanse og bevissthet rundt det å skulle legge til rette for elever med utviklingshemning, god dialog og informasjonsutveksling mellom ungdomsskole og videregående, og også mellom ulike instanser. I tillegg må man gjennom hele prosessen se elevens subjektivitet, og anerkjenne eleven som en individuell særegen person man må bli kjent med gjennom observasjon og samhandling. For å kunne gjennomføre en god overgang, vil det være av betydning å starte planleggingen og forberedelsene i god tid. På den måten vil personalet ved den videregående skolen ha mulighet til å bli kjent med eleven i god tid før eleven skal starte.

Som nevnt innledningsvis, vil det være ulike grader av utviklingshemning. Det vil derfor være ulike behov for tilrettelegging, men jeg vil ut i fra det forskningsdeltakerne sier, si at

kriteriene nevnt ovenfor alltid vil være en forutsetning for å kunne tilrettelegge for en god overgang til videregående for elever med utviklingshemning, uavhengig av graden utviklingshemning eleven har. Det vil derimot være forskjeller på hvor stor grad av tilrettelegging eleven har behov for. Det viktigste vil jeg si, ut ifra hva mine forskningsdeltakere sier, vil være å sette eleven i fokus og anerkjenne hans/hennes subjektivitet. Det handler om å bli kjent med hver individuelle elev som skal starte på videregående, for på den måten å kunne få et innblikk i hva som vil kreves av tilrettelegging.

Om man skulle fått et mer helhetlig bilde og mer kunnskap omkring denne overgangen burde man skaffet mer kunnskap rundt elevenes og foreldrenes perspektiv. For å kunne innhente denne kunnskapen rundt elevenes perspektiv, vil forskeren måtte ha kunnskap om kommunikasjon med utviklingshemmede. Foreldrenes perspektiv ville også kunne gi oss et mer helhetlig bilde av overgangsprosessen, da de vil være elevens nærmeste omsorgsperson. Det er også i denne oppgaven blitt trukket frem viktigheten av et godt foreldresamarbeid og det å anerkjenne eleven.

Litteraturliste

- Bjørnrå, T., Guneriussen, W. & Sommerbakk, V. (red.). (2008). *Utviklingshemning, autonomi og avhengighet*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Bø, I. (2011). *Foreldre og fagfolk*. (3. utgave). Oslo: Universitetsforlaget.
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode – en kvalitativ tilnærming*. (2.utgave). Oslo: Universitetsforlaget.
- Dalen, M. (2013). *Spesialundervisning – til elevens beste? «Det kommer så an på» - Rettigheter – Kompetanse – Kvalitet*. Oslo: Gyldendal Akademisk
- Dalen, M. & Tangen, R. (2012). *Barnehagens og skolens samarbeid med foreldre til barn og unge med spesielle behov*. (s220-239). I Befring, E. & Tangen, R. (red.). (2012). *Spesialpedagogikk*. Cappelen Damm AS.
- Drugli, M.B. & Onsjøien, R. (2010). *Vanskelige foreldresamtaler – gode dialoger*. Cappelen Damm AS.
- Eknes, J., Bakken, T.L., Løkke, J.A. & Mæhle, I. (2008). *Utredning og diagnostisering. Utviklingshemning, psykiske lidelser og atferdsvansker*. Oslo: Universitetsforlaget.
- FNs konvensjon om barnets rettigheter. (2003). Oslo: Barne- og familiedepartementet. (Vedtatt av De forente nasjoner 20. november 1989. Ratifisert av Norge 8. januar 1992. Revidert oversettelse mars 2003 med tilleggsprotokoller. Hentet fra http://www.regjeringen.no/upload/kilde/bfd/bro/2004/0004/ddd/pdfv/178931-fns_barnekonvensjon.pdf den 08.04.14.

FNs konvensjon om rettighetene til personer med nedsatt funksjonsevne. (2008). Oslo: Barne- og likestillingsdepartementet. (Vedtatt av De forente nasjoner 13. desember 2006. Trådte i kraft 3. mai 2008. Ratifisert av Norge 3. juni 2013). Hentet fra <http://www.fn.no/Bibliotek/Avtaler/Menneskerettigheter/FNs-konvensjon-om-rettighetene-til-personer-med-nedsatt-funksjonsevne> (Norsk uoffisiell oversettelse). den 22.04.14.

Funksjonshemmedes Fellesorganisasjon. (2008). *Rett til spesialundervisning i praksis? En rapport om spesialundervisning i grunnskolen og videregående skole*. Oslo: Funksjonshemmedes Fellesorganisasjon, Rettighetssenteret. Hentet fra http://www.ffe.no/Global/Rapporter/Rapport_spesialundervisning.pdf den 06.02.14.

Gitlesen, J.P. (19.01.14). *Vi trenger styringssystemer*. Hentet fra <http://www.nfunorge.org/no/Om-NFU/NFU-bloggen/Vi-trenger-styringssystemer/> den 07.02.14.

Gomnæs, U.T. & Rognhaug, B. (2012). *Utviklingshemning – mangfold og lærehemning*. (s.385-407). I Befring, E. & Tangen, R. (red.). (2012). *Spesialpedagogikk*. Cappelen Damm AS.

Groven, B. (2013). *Spesialpedagogen i endringstider*. Oslo: Universitetsforlaget.

Kunnskapsdepartementet (2006). *Grunnopplæringen*. Hentet fra <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/tema/grunnopplaring.html?id=1408> den 11.04.14.

- Kunnskapsdepartementet (2006). *Videregående opplæring*. Hentet fra <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/tema/grunnopplaring/videregaende-opplaring.html?id=87102> den 11.04.14.
- Kunnskapsdepartementet (2009). *Rett til læring*. (NOU 2009: 18). Oslo: Departementenes servicesenter. Hentet fra http://www.regjeringen.no/pages/2223561/NOU_2009_18_rett_til_laering.pdf den 12.02.14
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. (2.utgave). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Lorentzen, P. (2003). *Fra tilskuer til deltaker. Samhandling og kommunikasjon med voksne utviklingshemmede*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Lorentzen, P. (2006). *Slik som man ser noen. Faglighet og etikk i arbeid med utviklingshemmede*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Lorentzen, P. (2009). *Kommunikasjon med uvanlige barn*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Meld. St. 18 (2010-2011). (2011). *Læring og fellesskap. Tidlig innsats og gode læringsmiljøer for barn, unge og voksne med særlige behov*. Hentet fra <http://www.regjeringen.no/pages/16246827/PDFS/STM201020110018000DDDPDFS.pdf> den
- Meld. St. 45 (2012-2013). (2013). *Frihet og likeverd – Om mennesker med utviklingshemning*. Hentet fra <http://www.regjeringen.no/nb/dep/bld/dok/regpubl/stmeld/2012-2013/meld-st-45-2012--2013/1/2.html?id=731252> den 12.04.14.

- Munthe-Kaas, B. (2010). *Elever med nedsatt funksjonsevne. Fokus på overganger mellom ulike skoleslag*. Oslo: Norsk Forbund for Utviklingshemmede (NFU).
- Nilssen, V. (2012). *Analyse i kvalitative studier. Den skrivende forskeren*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Opplæringslova (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova)*. Hentet fra <http://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61> den 28.01.14
- Personvernombudet for forskning (2012). *Krav til samtykke*. Hentet fra <http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/samtykke.html> den 17.03.14
- Pinker, S. (1994). *The Language Instinct. The New Science of Language and Mind*. London, UK: Penguin Books.
- Postholm, M.B. (2010). *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. (2.utgave). Oslo: Universitetsforlaget.
- Tjora, A. (2012). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. (2.utgave). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Yttervik, L.K. & Næss, Ø.N. (20.03.2014). *Karoline (18) fikk ikke vite at klassekameratene dro på sydentur*. Hentet fra <http://www.vg.no/nyheter/innenriks/karoline-18-fikk-ikke-vite-at-klassekameratene-dro-paa-sydentur/a/10146547/> den 03.04.14.

Vedlegg

Vedlegg 1

Intervjuguide

Start

- Presentere meg selv, prosjektet og temaene under intervjuet
- Forklare hva intervjuet skal brukes til, og forklare taushetsplikt og anonymitet. Kan få lese utdrag fra intervjuet?
- Fortelle hvordan informasjonen vil bli håndtert, og at det er mulig å trekke seg.
- Eventuelle spørsmål før start?

Informanten

- Bakgrunn/ yrkeserfaring?
- Hva slags erfaring har du i forhold til å jobbe med overgangen fra ungdomsskole til videregående skole for elever med utviklingshemning?

Overgangen fra ungdomsskole til videregående skole for elever med utviklingshemning

- Hva tenker dere er viktig i planleggingen av overgangen fra ungdomsskole til videregående skole for elever med utviklingshemning?
- Når starter dere med planleggingen av overgangen? (er dette ideelt? Dette dere ønsker?)
- Hvilken rolle har du i denne prosessen?
- Hva vektlegges i de ulike fasene av overgangsprosessen? Hva ser du på som viktig å vektlegge?
- Hvilke rutiner og prosedyrer ser dere på som viktige i den prosessen? Fungerer i praksis?
- Hva påvirker kvaliteten i tiltakene som blir iverksatt? Personavhengig?
- Vil du si at kvaliteten på de tiltakene som blir iverksatt er personavhengig?
- Blir denne prosessen evaluert, evt. Hvordan? Hvorfor ikke?
- Er det noe ved denne overgangsprosessen du tror kunne vært bedre? Evt. Hva?

- I lovverket er det ikke definert noen virkemidler for å sikre en god overgang, hadde det vært nødvendig?
- Har dere noen «mal» for hvordan denne overgangen skal forgå? Er det behov for dette?

Samarbeid

- Hvilke samarbeidsparter har dere?
- Hvem tar initiativ? Ansvarsfordeling?
- Hvordan avklarer dere ansvarsforhold?
- Hvordan er dette samarbeidet? Hvordan opplever du det? Hvilken verdi har det?
- Koordinering av ulike tjenester? Hvordan fungerer dette?
- Elevenes deltakelse i overgangsprosessen? Hvordan tilrettelegges det for at elevenes stemme blir hørt?
- Hvordan samarbeider dere med foreldre/foresatte?

Avslutning

- Har jeg forstått deg riktig ...?
- Er det noe du ønsker å utdype eller tilføye?
- Kan jeg kontakte deg igjen dersom jeg trenger flere opplysninger?
- Tusen takk!

Vedlegg 2

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet

Bente Hopen Amundal

Trondheim, 03.03.14

Anton Bergs veg 2C

7099 Trondheim

Tlf: 90 68 48 53

Mail: bente_amundal@hotmail.com

Jeg er student ved NTNU i Trondheim og er i gang med å gjennomføre mastergradstudiet i spesialpedagogikk. Min veileder for oppgaven er Ellen Saur, førsteamanuensis ved pedagogisk institutt, NTNU. NTNU er behandlingsansvarlig institusjon, og daglig ansvarlig for prosjektet er Hans Petter Ulleberg

Bakgrunnen for denne henvendelsen er at jeg skal skrive en masteroppgave som tar for seg overgangen fra ungdomsskole til videregående skole for elever med utviklingshemning. Jeg ønsker derfor å intervjuere lærere ved ungdomsskole og videregående skole om hvordan denne overgangen blir planlagt og gjennomført ved skolene. Hensikten med intervjuene er å få innsikt i hvordan overgangen fra ungdomsskole til videregående skole blir planlagt og gjennomført, og se på hva som fungerer godt og eventuelt hva som kunne vært bedre.

Jeg ønsker derfor å intervjuere deg/dere. Intervjuet vil bli gjennomført i begynnelsen av mars, og vare i ca en time. Jeg ønsker å ta opp intervjuet på lydbånd hvis dere samtykker i det.

All informasjon du/dere gir vil bli behandlet konfidensielt. I den ferdige oppgaven vil opplysningene anonymiseres slik at informasjonen ikke kan føres tilbake til enkeltpersoner. Opptaket som er gjort på lydbånd vil bli slettet og øvrig datamateriale vil bli anonymisert innen prosjektets slutt 15.05.2014. Prosjektet er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig Datatjeneste AS.

Vedlagt ligger en samtykkeerklæring. Om du/dere ønsker å delta i intervjuet, ber jeg dere undertegne denne og sende den til meg innen 25.03.14

På forhånd takk!

Med vennlig hilsen

Bente Hopen Amundal

Samtykke til deltakelse i studien

Jeg har lest vedlagt informasjonsskriv og samtykker i å være informant til dette masterprosjektet.

Jeg er kjent med at deltakelsen er frivillig og at jeg kan trekke meg fra prosjektet når jeg selv ønsker. Jeg er også kjent med at innsamlet data vil bli behandlet konfidensielt, og at data vil bli anonymisert og lydopptak slettet ved prosjektets slutt.

Jeg har mottatt informasjon om studien, og er villig til å delta

(Signert av prosjektdeltaker, dato/sted)

Vedlegg 3

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Hans Petter Ulleberg
Pedagogisk institutt NTNU

7491 TRONDHEIM

Vår dato: 22.01.2014

Vår ref: 36928 / 2 / HIT

Deres dato:

Deres ref:

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

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 07.01.2014. All nødvendig informasjon om prosjektet forelå i sin helhet 21.01.2014. Meldingen gjelder prosjektet:

36928	<i>Overgangen fra ungdomsskole til videregående skole for elever med utviklingshemning</i>
<i>Behandlingsansvarlig</i>	<i>NTNU, ved institusjonens øverste leder</i>
<i>Daglig ansvarlig</i>	<i>Hans Petter Ulleberg</i>
<i>Student</i>	<i>Bente Hopen Amundal</i>

Personvernombudet har vurdert prosjektet, og finner at behandlingen av personopplysninger vil være regulert av § 7-27 i personopplysningsforskriften. Personvernombudet tilrår at prosjektet gjennomføres.

Personvernombudets tilråding forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, ombudets kommentarer samt personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

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

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://pvo.nsd.no/prosjekt>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 15.05.2014, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Katrine Utaaker Segadal

Hildur Thorarensen

Kontaktperson: Hildur Thorarensen tlf: 55 58 26 54

Vedlegg: Prosjektvurdering

Kopi: Bente Hopen Amundal bente_amundal@hotmail.com

Dokumentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSDs rutiner for elektronisk godkjenning.

Avdelingskontorer / District Offices:

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

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

TROMSØ: NSD, SVE, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. nsdmaa@sv.uir.no

Personvernombudet for forskning



Prosjektvurdering - Kommentar

Prosjektnr: 36928

Ifølge prosjektmeldingen skal det innhentes skriftlig samtykke basert på skriftlig informasjon om prosjektet og behandling av personopplysninger. Personvernombudet finner informasjonsskriv til lærere og skriv til foreldre/elever mottatt 21.01.2014 tilfredsstillende utformet i henhold til personopplysningslovens vilkår.

Det vil i prosjektet bli registrert sensitive personopplysninger om helseforhold, jf. personopplysningsloven § 2 nr. 8 c).

Innsamlede opplysninger registreres på privat pc. Personvernombudet legger til grunn at veileder og student setter seg inn i og etterfølger NTNU sine interne rutiner for datasikkerhet, spesielt med tanke på bruk av privat pc til oppbevaring av personidentifiserende data.

Prosjektet skal avsluttes 15.05.2014 og innsamlede opplysninger skal da anonymiseres og lydopptak slettes. Anonymisering innebærer at direkte personidentifiserende opplysninger som navn/koblingsnøkkel slettes, og at indirekte personidentifiserende opplysninger (sammenstilling av bakgrunnsopplysninger som f.eks. yrke, alder, kjønn) fjernes eller grovkategoriseres slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes i materialet.