

Midt i mellom

En kvalitativ undersøkelse med fokus på hvordan lærere kan sikre gode overganger mellom ungdomsskole og videregående skole, samt sammenheng og kontinuitet i opplæringstilbudet til elever med lett grad av utviklingshemming

Av Ida Merete Ørbekk og Kaja Tønder Østrøm



Masteroppgave i spesialpedagogikk
Institutt for spesialpedagogikk
Det utdanningsvitenskapelige fakultet

UNIVERSITETET I OSLO

Våren 2016

Midt i mellom

En kvalitativ undersøkelse med fokus på hvordan lærere kan sikre gode overganger mellom ungdomsskole og videregående skole, samt sammenheng og kontinuitet i opplæringstilbudet til elever med lett grad av utviklingshemming.

© Ida Merete Ørbekk & Kaja Tønder Østrøm

2016

Midt i mellom – en kvalitativ undersøkelse med fokus på hvordan lærere kan sikre gode overganger mellom ungdomsskole og videregående skole, samt sammenheng og kontinuitet i opplæringstilbudet til elever med lett grad av utviklingshemming.

<http://www.duo.uio.no/>

Trykk: Representeren, Universitetet i Oslo

Sammendrag

Problemstilling og forskningsspørsmål

Problemstillingen for denne studien er som følger:

Hva vektlegger lærere til elever med lett grad av utviklingshemming som viktige aspekter for å sikre en god overgang fra ungdomsskole til videregående opplæring, med vekt på sammenheng og kontinuitet i opplæringstilbudet?

Forskningsspørsmål som har ligget til grunn for studien er:

- *Hvilke aspekter mener lærerne bidrar til en god overgang?*
- *Hva mener lærerne kan føre til mindre gode overganger?*
- *Hva forteller lærerne om samarbeidet og overlappingen med annen skole/andre fagfolk i overgangen?*
- *På hvilken måte mener lærerne at retningslinjer/planer/prosedyrer påvirker prosessen i overgangen?*

Metode og utvalg

Studien er en kvalitativ intervjustudie med seks informanter, tre lærere fra ungdomsskoler og tre lærere fra videregående skoler i Østlandsområdet. Kriteriene for utvalget var:

- Er lærer i en spesialklasse i ungdomsskole eller videregående skole
- Er deltager i overgangsmøter
- Har minst tre års erfaring knyttet til overgangsprosesser

Resultater og konklusjon

Når det gjelder hva lærerne vektlegger som viktige aspekter for å sikre elevene en god overgang med vekt på sammenheng og kontinuitet i opplæringen er informantene samstemte. Viktige aspekter for å sikre elevene en god overgang synes å handle om å gjøre informasjon tilgjengelig for elevene, slik at de kan få en forståelse av den nye situasjonen og gis bedre muligheter til å håndtere utfordringene overgangen fra ungdomsskole til videregående skole

fører med seg. Elementer for å oppnå en god overgangsprosess handler i stor grad om tidlig planlegging, forberedelse av elevene og lærernes evne til å skape trygghet i en uforutsigbar situasjon. I gode overganger ser det ut til at lærerne har etablert en velfungerende plattform for informasjonsutveksling og at elevene får en sammenhengende opplæring. Der lærerne på ungdomsskolen ikke klarer å videreføre god informasjon eller der lærerne i den nye skolen ikke benytter seg av informasjonen de har fått om eleven, synes det at det oppstår vanskeligheter med å gi elevene en opplæring preget av sammenheng og kontinuitet. Det vil være opp til begge skolene å sikre at elevene får en opplæring som bygger på det eleven tidligere har lært.

Når det gjelder retningslinjer og rutiners påvirkning på overgangsarbeidet kan det synes at resultatene er noe delte. Der noen savner flere retningslinjer, mener noen at flere retningslinjer vil vanskeliggjøre den individuelle tilretteleggingen. Ut fra teorien vi har vist til vil en kanskje kunne forvente at lærerne i større grad savner retningslinjer enn det funnene tilsier. Det synes at mangel på retningslinjer fører til at skolene eller lærerne selv må utarbeide rutiner, både på godt og vondt. Lærerne synes i stor grad å være personlig engasjert i at elevene skal oppleve en god overgang, de kjenner sine elever godt og tar de individuelle hensynene som ses nødvendig. Flere formelle retningslinjer vil på en side kunne gi en større kvalitetssikring på overgangsarbeidet og ansvarsfeste arbeidsoppgaver knyttet til overgangen. På en annen side kan hensynet til den enkelte elev tenkes at kommer i bakgrunnen og at det personlige ansvaret står i fare for å bli svekket.

Forord

Det å skrive en så omfattende oppgave som masteroppgaven var i tiden før vi satt i gang med arbeidet litt skremmende. Da vi kom i gang med oppgaven har det imidlertid vist seg å være en spennende, lærerik og givende tid, men også til tider noe utfordrende. Tanken om en ferdig masteroppgave har tidvis vært fjern, og når vi nå sitter med den ferdige utgaven er det følelse av lettelse og mestring som dominerer. Tiden med masteroppgaven har bydd på noen utfordringer - utallige timer lesing og skriving, mye frustrasjon, men også latter, glede og engasjement. Valget om å skrive sammen ble tatt da vi skrev gruppeoppgave sammen i første semester i masterløpet, og fant ut at vi samarbeidet godt. I prosessen har vi hatt stor glede av å være to, og som partnere har vi kunnet støtte oss på hverandre, diskutere underveis og hjelpe hverandre med å dra oppgaven i land. Arbeidet med masteroppgaven har gitt oss mulighet til å lære mer om et tema vi begge engasjerer oss for. I tillegg har læringskurven når det kommer til metode, oppgaveskriving og forskning vært bratt. Vi har lært å utnytte både eget og den andres potensial, og sammen hatt mange spennende diskusjoner underveis.

Masteroppgaven hadde ikke blitt ferdig uten hjelp fra noen svært sentrale personer. Først og fremst vil vi takke vår fantastiske veileder Per Lorentzen for gode og presise tilbakemeldinger, støtte i skriveprosessen og for å ta oss på alvor når vi satt oss litt fast. Vi må også rette en stor takk til informantene som har bidratt med viktig informasjon. Videre har flere bidratt med hjelp når vi har tatt kontakt, blant annet Statped, professorer på HIOA og UIO. Familie og venner må også rettes en takk for at de har holdt ut med to studenter som til tider har vært både frustrerte og i overkant engasjerte. Takk til Kirsti for korrekturlesing og tilbakemeldinger på oppgaven.

Arbeidet med oppgaven er i all hovedsak gjort i fellesskap. Likevel har vi gjort en inndeling der hovedansvaret for de ulike kapitlene kommer frem. Vi vil påpeke at ansvaret for de ulike delene ikke har vært absolutt, og at all tekst er blitt bearbeidet i fellesskap.

Kaja Tønder Østrøm: Innledning: 1.2, 1.3, 1.5, Teori: 2., 2.1, 2.2.3, 2.2.4, 2.2.5, 2.2.6, 2.3., 2.3.1, 2.3.2, 2.3.6, 2.3.7, Metode: 3., 3.1, 3.2, 3.3, 3.4, 3.5., Presentasjon av funn: 4., 4.1, 4.5, 4.6, 4.7, Drøfting av funn: 5., 5.1, 5.2, 5.7, Avslutning: 6.

Ida Merete Ørbekk: Innledning: 1., 1.1, 1.4, Teori: 2.2., 2.2.1, 2.2.2, 2.3.3, 2.3.4, 2.3.5, 2.4, Metode: 3.6, 3.6, 3.7, 3.8, Presentasjon av funn: 4., 4.1, 4.2, 4.3, 4.4, Drøfting av funn: 5.3, 5.4, 5.5, 5.6, 5.7, Avslutning: 6.

Innholdsfortegnelse

1	Innledning	1
1.1	Bakgrunn for valg av tema	1
1.2	Problemstilling og formål med studien	2
1.3	Oppgavens disposisjon og struktur	3
1.4	Sentrale begreper i problemstillingen	3
1.5	Tidligere forskning	5
2	Teori	8
2.1	Utviklingshemming	8
2.1.1	Lett grad av utviklingshemming	9
2.1.2	Ungdomstid	10
2.2	Ungdomsskole og videregående opplæring	11
2.2.1	Opplæringstilbud for elever med utviklingshemming	11
2.2.2	Tilpasset opplæring og spesialundervisning	12
2.2.3	Særskilte rettigheter i videregående skole	13
2.2.4	En annerledes opplæring	14
2.2.5	Individuell opplæringsplan	14
2.2.6	Den nærmeste utviklingssonen	15
2.3	Overgang	15
2.3.1	Arnold van Gennep: «Rites de passages»	16
2.3.2	Overgang som prosess, fravær av sammenheng, egen opplevelse og typiske måter å reagere på	17
2.3.3	Urie Bronfenbrenners bioøkologiske modell	19
2.3.4	Økologisk overgang	20
2.3.5	Overganger for elever med utviklingshemming	20
2.3.6	Aaron Antonovsky: Opplevelse av sammenheng	22
2.3.7	Styringsdokumenter, planer og prosedyrer	24
2.4	Tverrfaglig samarbeid	27
3	Metode	30
3.1	Kvalitativ metode	30
3.2	Det kvalitative forskningsintervjuet	30
3.3	Informanter	31

3.3.1	Kriterier for utvalg	31
3.3.2	Rekruttering av informanter.....	32
3.3.3	Endelig utvalg	33
3.4	Utarbeiding av intervjuguide.....	34
3.5	Gjennomføring av intervju	35
3.6	Etterarbeid	35
3.6.1	Transkribering.....	36
3.6.2	Koding, analyse og fortolkning av datamaterialet	36
3.7	Validitet, reliabilitet og generalisering.....	38
3.7.1	Intervjustadiet	39
3.7.2	Transkripsjonsstadiet	39
3.7.3	Analyseringsstadiet	40
3.7.4	Generalisering	40
3.8	Etiske betraktninger.....	40
4	Presentasjon av funn	43
4.1	Sammendrag av funn.....	43
4.2	Overgangen for elever med lett grad av utviklingshemming.....	44
4.3	Faktorer som bidrar til en god overgang	47
4.4	Formelle og uformelle retningslinjer.....	49
4.5	Utfordringer i informasjonsutvekslingen	51
4.6	Sammenheng og kontinuitet i opplæringen.....	54
4.7	Samarbeid mellom skoleslagene	56
5	Drøfting av funn.....	58
5.1	Overgangen for elever med lett grad av utviklingshemming.....	58
5.1.1	Overgangsprosessen.....	58
5.1.2	En utfordrende overgang.....	59
5.1.3	En overgang med nye muligheter	60
5.1.4	Individuell opplevelse.....	61
5.2	Faktorer som bidrar til en god overgang	62
5.3	Formelle og uformelle retningslinjer.....	65
5.4	Utfordringer i informasjonsutvekslingen	67
5.4.1	Skriftlig informasjon.....	67
5.4.2	Muntlig informasjon	68

5.5	Sammenheng og kontinuitet i opplæringen.....	69
5.6	Samarbeid mellom skoleslagene	71
5.6.1	Personlige egenskaper.....	72
5.6.2	Faktorer for et godt samarbeid.....	72
5.7	Oppsummering av drøfting	73
6	Avslutning.....	76
6.1	Tilbakeblikk på eget prosjekt og veien videre	77
	Litteraturliste.....	79
	Vedlegg 1: Godkjenning fra norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste	86
	Vedlegg 2: Informasjonsskriv til informanter og samtykkeerklæring.....	87
	Vedlegg 3: Intervjuguide	89

1 Innledning

I dette kapittelet vil vi først komme inn på bakgrunn for valg av tema, studiens problemstilling og oppgavens disposisjon. Vi vil så gjøre rede for sentrale begreper knyttet til problemstillingen, før vi avslutningsvis viser til tidligere forskning gjort rundt temaet for denne studien.

1.1 Bakgrunn for valg av tema

Temaet for studien er overgangen fra ungdomsskole til videregående skole for elever med lett grad av utviklingshemming. Vårt engasjement rundt studiens tema ble vekket i praksisfeltet. Vi har begge vært i praksis i spesialklasser tilknyttet ungdomsskole og videregående skole der vi i flere uker fikk ta del i lærerne og elevenes arbeids- og skolehverdag. Her fikk vi innsikt i hvordan lærerne jobber og hvordan opplæringen foregår for elever med utviklingshemming. Opptil flere ganger opplevde vi at lærerne nevnte ulike utfordringer knyttet til overganger for elever med særskilte behov, men det var først i møte med en konkret elev i en spesialklasse på videregående skole at vår nysgjerrighet rundt temaet virkelig begynte å vokse.

Eleven hadde gått i klassen i to år. Vi opplevde eleven som engasjert i skolearbeidet, som en elev som jobbet effektivt og systematisk, som fokusert og lærevillig. I mattetimene arbeidet eleven med regnestykker og regnet pluss og minus med tall fra en til tyve og en boks med legoklosser ble benyttet som konkrete når tall ble lagt sammen og trukket fra. En av lærerne fortalte at eleven først den siste tiden hadde begynt å få forståelse for regning og mengde når man legger til og trekker fra. Da eleven startet på skolen mestret ikke eleven slike oppgaver, og mye arbeid ble lagt ned i dette i tiden etter. Lærerne hadde forsøkt med kronestykker, målebånd, prikker på ark og en rekke andre måter i en lang periode. Da de til slutt testet ut legoklosser begynte eleven å forstå og mestre regnestykker med tall fra en til ti, og fra den dagen ble læringskurven bratt.

Det kan tenkes at legoklosser var et arbeidsredskap som var blitt brukt tidligere i opplæringsløpet og fungerte godt for eleven, men at informasjon om denne arbeidsmetoden ikke var videreført i overgangen til ny skole. Med dette tilfellet i tankene, satt vi igjen med en del spørsmål rundt elevens tidligere opplæring og overgangen til ny skole: Hadde kanskje ikke lærerne fått informasjon om metoder og strategier som var brukt og hadde fungert godt

for eleven tidligere i opplæringen? Hvor mye av elevenes læringspotensial tas eventuelt i fra eleven ved at slik informasjon ikke når fram? Er det nødvendig at elevene skal «begynne med blanke ark» når det antageligvis eksisterer mange godt innarbeidede metoder fra før? I samtaler med lærerne på skolen begynte vi å danne oss et inntrykk av hvordan overgangen fra ungdomsskolen til videregående skole foregår for elever med utviklingshemming. Inntrykk vi satt igjen med var at lærerne hadde få eller ingen formelle planer å forholde seg til i overgangsprosessen og at overgangen til videregående skole foregår noe ulikt fra gang til gang. Videre inntrykk vi satt igjen med var at det varierte fra elev til elev hvor mye informasjon lærerne i den nye skolen hadde fått om tidligere læringshistorie. I noen tilfeller savnet lærerne informasjon om hva eleven tidligere hadde lært, hvilke metoder som var benyttet i elevens opplæring og hva som hadde fungert godt.

Med disse inntrykkene fra tidligere praksisperioder og spørsmålene vi satt igjen med rundt overganger for elever med utviklingshemming ble studiens tema bestemt å omhandle overgangen fra ungdomsskole til videregående skole for elever med lett grad av utviklingshemming, nærmere bestemt hva lærerne vektlegger som viktige aspekter for å sikre en god overgang.

1.2 Problemstilling og formål med studien

Problemstillingen vår lyder slik:

Hva vektlegger lærere til elever med lett grad av utviklingshemming som viktige aspekter for å sikre en god overgang fra ungdomsskole til videregående opplæring, med vekt på sammenheng og kontinuitet i opplæringstilbudet?

Videre formulerte vi noen forskningsspørsmål vi ønsket svar på for å senere kunne besvare vår problemstilling:

- *Hvilke aspekter mener lærerne bidrar til en god overgang?*
- *Hva mener lærerne kan føre til mindre gode overganger?*
- *Hva forteller lærerne om samarbeidet og overlappingen med annen skole/andre fagfolk i overgangen?*
- *På hvilken måte mener lærerne at retningslinjer/planer/prosedyrer påvirker prosessen i overgangen?*

Formålet med studien har i første omgang vært å kartlegge hvordan overgangen mellom ungdomsskole og videregående skole for elever med lett grad av utviklingshemming faktisk foregår. Vi ønsket å få innsikt i hvordan praksisen er på de ulike skolene, hvordan lærerne arbeider med overganger og hva de vektlegger som viktig i dette arbeidet. Som vi skal se nærmere på i neste avsnitt er det å sikre elevene en god overgang viktig for et sammenhengende og helhetlig opplæringsløp. Det videre formålet har derfor vært å finne ut hva lærerne trekker fram som viktige aspekter for å sikre gode overganger og for at opplæringstilbudet i stor grad oppleves som sammenhengende.

1.3 Oppgavens disposisjon og struktur

Prosjektrapporten i form av vår masteroppgave er bygget opp av 6 hovedkapitler; innledning, teori, metode, presentasjon av funn, drøfting av funn og avslutning. I innledningen har vi beskrevet oppgavens bakgrunn for valg av tema, problemstilling og formål, sentrale begreper knyttet til problemstillingen og tidligere forskning gjort rundt temaet. I oppgavens teoridel har vi gjøre rede for eksisterende faglitteratur om temaet. Teoridelen består av teoretiske beskrivelser, men inneholder likevel noen vurderinger og antakelser som knytter teorien nærmere vårt tema. I oppgavens metodedel gjør vi rede for metodiske valg og gjennomføring av hele forskningsprosessen. I presentasjon av funn legger vi fram datamaterialet vårt, og i drøfting av funn ses datamaterialet i sammenheng med teorien vi har presentert i kapittel 2. I avslutningen oppsummeres hovedfunn og konklusjon, tilbakeblikk på oppgaven med tanke på hva som kunne vært gjort annerledes og veien videre.

1.4 Sentrale begreper i problemstillingen

I problemstillingen brukes begrepene overgang, kontinuitet og sammenheng i opplæringen, samt lett grad av utviklingshemming. I dette avsnittet vil vi gjøre rede for hvordan begrepene kan forstås i lys av temaet for denne studien.

I 2001 ble det satt sammen et kvalitetsutvalg som skulle vurdere innhold, kvalitet og organisering av grunnopplæringen. Resultatet ble presentert i Norges offentlige utredninger nr. 16 *I første rekke. Forsterket kvalitet i en grunnopplæring for alle*

(Kunnskapsdepartementet, 2003). I mandatet til utvalget i NOU 2003:16 står det blant annet at:

Grunnskole og videregående opplæring skal ses som en samlet grunnopplæring og i et livslangt læringsperspektiv. [...] Det skal være helhet, sammenheng og høy kvalitet i opplæringsløpet; uten blindveier, omveier eller overlapping. Overganger fra barnehage til grunnskole, mellom ulike trinn i grunnskolen, til videregående opplæring og over til høyere utdanning eller arbeid, skal være smidige og fleksible, både innholdsmessig og strukturelt (NOU, 2003:16, s. 26).

I Stortingsmelding nr. 30 (2003-2004) *Kultur for læring* blir det foreslått en endring av læreplanverket i grunnopplæringen for blant annet å fornye ungdomstrinnet og bedre overgangen til videregående opplæring (Kunnskapsdepartementet, 2004, s. 61 og 128). Det vi kan trekke ut fra NOU 2003: 16 og Stortingsmelding nr. 30 er at det er et utdanningspolitisk ønske at skolen, fra første klasse på barneskolen til eleven går siste året på videregående skole, skal ses på som et helhetlig opplæringstilbud. En viktig forutsetning for en sammenhengende opplæring synes å være at det tilrettelegges for gode overganger mellom skoleslagene. Ifølge Dalen & Tangen (2012) er overganger mellom ulike faser, trinn og skoleslag en naturlig del av utdanningsløpet, men de representerer en særlig utfordring med tanke på oppfølging og samarbeid.

I avgrensingen av problemstilling valgte vi at oppgaven skulle omhandle overgangen for elever med *lett grad* av utviklingshemming. Elever med lett grad av utviklingshemming representerer en stor andel av elever som har rett til spesialundervisning i skolen (Sæthre, 2008). Mennesker med utviklingshemming er en svært uensartet gruppe, og er preget av like mye forskjellighet som mennesker i befolkningen for øvrig. Likevel vil graden av utviklingshemming kunne si noe om personene med diagnosen, men langt fra alt (Tidemand-Andersen, 2008). Mennesker med lett grad av utviklingshemming kjennetegnes ved at deres kognitive evner grenser opp mot det normale og at de vil kunne leve et tilnærmedesvis normalt liv, men i noe grad vil trenge hjelp til praktiske og funksjonelle oppgaver i skole-, arbeids- og hverdagsliv (Tidemand-Andersen, 2008). For gruppen elever med utviklingshemming kan overgangene by på større utfordringer enn for andre elever, og det viser seg at de trenger ekstra tilrettelegging, individuell planlegging, samt et velfungerende samarbeid mellom de involverte partene i overgangen (Munthe-Kass, 2010).

Opp gjennom tidene er mange ulike betegnelser blitt brukt for å beskrive mennesker med utviklingshemming, og det er fortsatt i dag ingen enighet om en felles betegnelse (Bachke, 2010). ICD-10 (International Classification of Diseases and Related Health Problems) bruker

betegnelsen psykisk utviklingshemning, og dette er også en vanlig betegnelse brukt i offentlige tjenester (Grøsvik, 2008). Innenfor skole og undervisning er begreper som elever med generelle lærevansker, elever med store og sammensatte opplæringsbehov og elever med særskilte behov vanlig å bruke. Brukerorganisasjonen Norsk Forbund for Utviklingshemmede (NFU) fronter betegnelsen mennesker med utviklingshemning/-hemming. NFU vurderer kontinuerlig terminologien som brukes på denne gruppen mennesker og er opptatt av å være oppdatert på betegnelse som i minst grad virker diskriminerende og stigmatiserende for enkeltindividet (Tidemand-Andersen, 2008). I en artikkel fra NAKU (Nasjonalt kompetansemiljø om utviklingshemming) presenterer Bachke (2010) hovedfunn fra noen av hans tidligere studier om termer brukt for å beskrive mennesker med utviklingshemming. Med utgangspunkt i blant annet en litteraturstudie og fra intervjuer med fagfolk kom han fram til at betegnelsen utviklingshemming alene blir mer vanlig. I denne studien vil ulike betegnelser bli brukt litt om hverandre. Fordi litteraturen vi har benyttet oss av ikke omhandler elever med lett grad av utviklingshemming alene, vil ofte betegnelser som elever med særskilte behov i skolen og elever med utviklingshemming gå igjen.

1.5 Tidligere forskning

Her vil vi presentere forskning som tidligere er gjort på feltet som vi har sett som relevant for vår studie; hvordan sikre en god overgang fra ungdomsskole til videregående opplæring for elever med lett grad av utviklingshemming. Noe av den tidligere forskningen vi har funnet er gjennomført for mange år siden. Eksempelvis er studien til Buli-Holmberg fra 1998, noe som vil si at da studien ble gjennomført var det andre læreplaner enn dagens som var gjeldende, og det har skjedd endringer i det utdanningspolitiske feltet siden den tid. Vi ser likevel studiens resultater som relevante for vår egen studie, og vi har ikke klart å finne annen nyere forskning som vi ser på som like aktuell.

Jorun Buli-Holmberg har i samarbeid med Erling Kokkersvold utarbeidet tre delrapporter i forskningsprosjektet; *En kartlegging av det spesialpedagogiske området i overgangen fra grunnskolen til videregående skole*. Funnene som kommer fram i delrapport 3 – *Kvalitet i overgangen fra grunnskole til videregående skole for elever med særskilte behov* av Buli-Holmberg (1998) har vi sett som spesielt relevant for vår studie. Rapporten har blant annet fokus på hvordan de to skoleslagene, ungdomsskole og videregående skole samarbeider og hvordan denne samarbeidet kan bidra med kvalitetsutviklings i overgangen.

Kvalitetsutviklingen knytter hun blant annet til hvordan det er lagt til rette for en sammenheng mellom opplæringstilbudet fra grunnskolen til videregående skole. Informantgruppen i studien består av rektorer, spesialpedagogiske ansvarlige ved skolen, klassestyrer som er nærmest elevene med spesielle behov gjennom den daglige kontakten og elever som selv har vært i gjennom overgangsprosessen. Studien baserer seg på kildestudier, en spørreundersøkelse og intervjuer (Buli-Holmberg, 1998).

Ut fra funnene konkluderer Buli-Holmberg (1998) med at utdanningspolitiske retningslinjer og signaler peker på betydningen av sammenheng mellom opplæringen i grunnskolen og videregående skole. Ifølge Buli-Holmbergs (1998) funn har skolen ingen forpliktelser og det er ikke presisert fra utdanningspolitisk hold hvordan skolene skal sikre elevene sammenheng i opplæringsløpet. På fylkeskommunalt nivå viser det seg at det i liten grad foreslås retningslinjer på hvordan skolene skal arbeide i forbindelse med overganger for elever med særskilte behov. Retningslinjer skolene har å forholde seg til er generelle retningslinjer for inntak og søknad til videregående opplæring, og at fylkeskommunen er forpliktet til å etablere en struktur for særskilt inntak som gjelder elever med spesielle behov. Det viser seg at mange skoler har utarbeidet egne overgangsrutiner for elever med særskilte behov, men at dette i størst grad gjaldt ungdomskolene. Dette mener Buli-Holmberg (1998) indikerer at overgangsrutinene som er utarbeidet på skolene gjelder den enkelte skolens arbeid med overgangen for elever med spesielle behov, heller enn samarbeidet mellom de to skoleslagene. Funn fra elevnivå viste at de fleste var fornøyd overgangen fra ungdomsskole til videregående skole, men en del var også misfornøyd med informasjon de hadde fått om muligheten for å tilpasse opplæringstilbudet, framgangsmåten i forbindelse med å søke på særskilt grunnlag og type støtte det var mulig å få i den videregående skolen (Buli-Holmberg, 1998).

Artikkelen *Forståelser av gode overganger og opplevelse av sammenheng mellom barnehage, skole og fritidsordning* av Hognes & Moser (2014) har bakgrunn i en casestudie som undersøkte hva pedagogiske ledere, førsteklasseleerere og SFO-ledere vektlegger i arbeidet med å sikre gode overganger og skape sammenheng når barn slutter i barnehage og starter på skole og fritidsordning. Resultatene viser at det er stor bredde og variasjon i tiltak som skal ivareta sammenheng og gode overganger, men at barnehage- og skoleleerere i stor grad er i overensstemmelse med hverandre om hvilke tiltak som vektlegges. Funn som ses som aktuelle for vår undersøkelse er at alle aktørene i overgangen, lærere, SFO-ledere og

pedagogiske ledere, vektlegger betydningen av opplevelse av sammenheng mellom barnehage og skole- og fritidsordning og at overgangen skal være tydelig. Det ses som naturlig at overgangen fører med noen brudd, men aktørene mener likevel at kontinuitet mellom barnehage, skole og fritidsordning er viktig å arbeide for. Kontinuitet blir i studien knyttet til ulike forhold; fysisk, sosial, filosofisk og kommunikasjonsmessig kontinuitet. Når det gjelder fysisk og sosial kontinuitet ser informantene det som sentralt at barna har noe kjennskap til det nye fysiske miljøet, nye medelever, samt nye lærere. Når det gjelder filosofisk kontinuitet, som i studien knyttes til kontinuitet i opplæringens innhold og arbeidsmetoder, ses dette også som sentralt i en overgang. Her blir imidlertid mangel på informasjon framstilt som en hindring for at barna skal oppleve stor grad av filosofisk kontinuitet. Når det gjelder kommunikasjonsmessig kontinuitet er de ulike informantene noe uenige i vektleggingen av hvor viktig det er med møtevirksomhet. Omtrent halvparten syntes felles møter og faglig utveksling var viktig, mens den andre halvparten syntes hospitering hos hverandre og faglige møter var mindre viktig eller ikke viktig i hele tatt (Hognes & Moser, 2014).

Rapporten *Hva skjer ved overgangen barnehage-skole. Tverrfaglig samarbeid rundt skolestart – teori og evaluering* av Løge, Bø, Omdal & Thorsen fra 2003 var en del av et evalueringsprosjekt mellom Barne- og familieetaten, skoleetaten i Oslo kommune og Senter for atferdsforskning ved Høyskolen i Stavanger. Formålet med prosjektet var i korte trekk å forebygge risikoatferd hos barn ved overgangen fra barnehage til skole, utvikle rutiner for kunnskapsoverføring og hensiktsmessige modeller for tverrfaglig samarbeid. Tre grunnskoler i Oslo deltok i undersøkelsen (Løge et al., 2003). Resultatene viser at det synes å være en utfordring å få til en bedre informasjonsformidling mellom skole og barnehage. Funnene peker i retning av at det er noe ulik vektlegging i hva skolen ønsker å gi av informasjon til barnehagene, og hva barnehagene ønsker å få av informasjon. Samlet sett viser resultatene fra undersøkelsen at skolen ifølge personal og foreldrene til barna i barnehagen har et tydelig forbedringspotensial når det kommer til formidling av informasjon om enkeltbarna. Skolene ønsker på sin side mer generell informasjon om barnet. Begge partene i samarbeidet, både skolen og barnehagen vektlegger viktigheten av gjensidig informasjonsutveksling, særlig om barn med spesielle behov. Det kan synes at både barnehage, skole, og barnas foreldre ønsker mer informasjon fra hverandre, både om barna og om praktisk-pedagogiske forhold (Løge et al., 2003).

2 Teori

I dette kapittelet vil vi presentere det som danner det teoretiske bakteppet for vår studie. Vi vil først redegjøre for diagnosen utviklingshemming og lett grad av utviklingshemming. Videre vil vi gjøre rede for opplæringstilbudet elever med utviklingshemming får i Norge i dag – hvilke rettigheter de har i forbindelse med skole og opplæring og hvordan opplæringen som gis til denne gruppen ofte skiller seg fra ordinær opplæring. Etter dette vil vi se på noen ulike teorier om overgang som fenomen. Overgangsteorien vi har funnet fram til omhandler i liten grad den spesifikke overgangen fra ungdomsskole til videregående skole og er ikke spesielt knyttet til mennesker med utviklingshemming, men vi finner likevel teoriene som relevant for studiens tema. Som vi senere kommer inn på er samarbeid mellom de to skoleslagene sentralt i overgangsarbeid, og vi vil derfor avslutningsvis kort presentere teori om tverrfaglig samarbeid.

2.1 Utviklingshemming

I Norge anvendes ICD-10 for å stille diagnosen utviklingshemming. Her må tre diagnostiske kriterier oppfylles. Det første kriteriet er at evnene er betydelig svekket, og i en slik grad at personen har vansker med å tilpasse seg vanlige krav daglig og sosial fungering. Dette innebærer en intelligens som ligger mer enn to standardavvik under gjennomsnittet på psykometriske tester. At de adaptive ferdighetene er betydelig svekket er det andre kriteriet. Adaptive ferdigheter handler blant annet om sosial modenhet og evne til tilpasning. Det tredje kriteriet er at funksjonsvanskene oppstår i utviklingsperioden, og senest før fylte 18 år (Grøsvik, 2008; Helsedirektoratet, 2016). ICD-10 beskriver fire forskjellige grader av utviklingshemming rangert etter evnenivå. Disse er lett eller mild grad, moderat grad, alvorlig grad og dyp grad av utviklingshemming (Helsedirektoratet, 2016). Evner og ferdigheter på ulike områder vil variere mellom forskjellige individer og i en og samme person, slik at graden av utviklingshemming vil kunne beskrive noe om personen, men langt fra alt (Tidemand-Andersen, 2008).

Ifølge American Association on Mental Retardation (AAMR) viser diagnosen utviklingshemming til signifikante begrensinger i evnen til tilpasning og intellektuell fungering både når det kommer til sosial, kommunikasjonsmessig og praktisk fungering. AAMR og ICD-10s definisjon av utviklingshemming er på noen måter like, men de skiller

seg en del fra hverandre når det gjelder klassifiseringen av utviklingshemming. Der ICD-10 fokuserer på grader delt inn i testet intelligens, legges det i AAMR sin definisjon vekt på en klassifisering av utviklingshemming basert på grad av hjelpebehov. Hensikten med en slik klassifisering er at personens fungering ikke kun handler om diagnosen i seg selv, men også hvilken betydning omgivelsene har for fungeringen. De fire ulike gradene av hjelpebehov er: periodisk støtte, begrenset støtte, omfattende støtte og gjennomgripende støtte (Rognhaug og Gommæs, 2008).

2.1.1 Lett grad av utviklingshemming

75- 90 % av mennesker med utviklingshemming befinner seg i gruppen lett grad av utviklingshemming. De har en IQ på 50-55 til 70, noe som grenser opp mot det normale. En person med lett grad av utviklingshemming vil kunne være i stand til å leve et tilnærmedesvis vanlig liv, men vil i noe grad trenge hjelp til praktiske og funksjonelle oppgaver i skole-, arbeids- og hverdagsliv (Tidemand-Andersen, 2008). Mennesker med utviklingshemming vil ha redusert intellektuell kapasitet og utviklingshastighet. Tilstanden vil innebære en begrensning i kognitive funksjoner, noe som bringer med utfordringer på mange områder som blant annet oppmerksomhet, hukommelse, språk, informasjonsbearbeidelse, ervervelse av kunnskap og erfaringer, problemløsning, tenking og bedømming (Tidemand-Andersen, 2008). I møte med elever med utviklingshemming kan pedagogene oppleve at elevene har mindre utforskningstrang og nysgjerrighet enn det som er vanlig, og når nye ferdigheter skal læres må dette oppmuntres til og øves på mange ganger. Generalisering av kunnskap fra en situasjon til en annen er ofte vanskelig og skjer langsomt (Tidemand-Andersen, 2008).

Mennesker med utviklingshemming har de samme psykologiske, følelsesmessige og sosiale behov som andre. Noen vil utvikle emosjonelle og sosiale problemer fordi de har vansker med å forstå og tilpasse seg omgivelsene. Det å stadig komme til kort i forhold til forventningene som stilles fra miljøet kan bidra til å øke læringsproblemene som i utgangspunktet skyldes kognitive avvik (Tidemand-Andersen, 2008). Faglige utfordringer vil kunne oppleves som truende, og mangel på mestringsopplevelser når det gjelder faglig læring kan føre til at elevene forsøker å unngå slike situasjoner. I pedagogisk sammenheng brukes ofte betegnelsen elever med generelle lærevansker om disse elevene, fordi de ofte får problemer med å følge undervisningen som er lagt opp for de ulike trinnene i skoleløpet. Det er likevel viktig å fremheve at alle personer i denne gruppen er unike, og at det er minst like store forskjeller

blant mennesker med utviklingshemming som ellers i befolkningen (Tidemand-Andersen, 2008).

2.1.2 Ungdomstid

Fordi denne oppgaven er avgrenset til å omhandle overgangen fra ungdomsskole til videregående skole, er elevgruppen oppgaven dreier seg rundt i alderen 15-16 år. I denne alderen er elevene preget av at de ikke lenger er barn, men ungdommer på vei til å bli voksne – de er inne i en ungdomstid.

Den tyske sosialpsykologen Erik H. Erikson har utarbeidet en teori der han beskriver barns utvikling gjennom psykososiale stadier. Som han beskriver i sin bok *Identitet. Ungdom og kriser* blir ungdomstiden en stadig mer avgrenset og bevisst periode. Det er en måte å leve på, forskjellig fra barndommen og voksenalderen. Ungdomstiden er et eget stadium i hans teori, der identitetsutviklingen står sentralt (Erikson, 1997). Fauske & Øia (2010) beskriver at det å være ungdom kan bestemmes ut fra alder, enten ut fra biologisk og psykisk modning eller som en sosial status eller rolle. De viser til en forståelse av ungdomstiden som en vekst og modningsfase, der ungdommens typiske problemer henger sammen med overgangen til modenhet på ulike livsområder (Nordal, 1949 i Fauske & Øia, 2010). Ungdomsalderen kan også ses som en overgangsalder, der individet befinner seg midt i mellom barndommens rike og voksenverdenen. Det kan ses som en relativt ny sosial kategori preget av store ytre og indre endringer, rask utvikling og identitetsutvikling (Befring, 2004, s. 56). Ungdomstiden er preget av biologiske endringer som følge av puberteten, men er samtidig en sosial konstruksjon knyttet til roller og identitet. Tiden fører også med seg endringer i forventninger og rolle (Befring, 2004). Når vi trekker inn ungdomstiden i forbindelse med elever med lett grad av utviklingshemming er dette for å tydeliggjøre at disse elevene også opplever en ungdomstid, med de ulike utfordringene knyttet til dette. Breilid & Sørensen (2008) som begge er tilknyttet landets ledende spesialpedagogiske fagmiljø sier noe om disse utfordringene i forbindelse med ungdommer som ikke er som alle andre i det de betegner som *ungdom i risiko*. Med dette begrepet mener de mennesker som ikke imøtekommer samfunnets krav til adekvat fungering fordi de mangler kognitive, sosiale, psykiske eller fysiske forutsetninger. Når disse menneskene ikke mestrer samfunnets forventninger kan man forvente seg en følelse av stress, utilstrekkelighet og sosial marginalisering.

2.2 Ungdomsskole og videregående opplæring

Retten til skolegang er en grunnleggende menneskerettighet nedfelt i FNs internasjonale konvensjon, artikkel nr. 26 (FN-sambandet, 1948). Skolen er en av de viktigste fellesarenaene vi har i samfunnet for barn og unge, og i løpet av et 13-årig skoleløp brukes mye tid i skolen og aktiviteter knyttet til skolen. Barn og unge skal gjennom opplæringen ta del i et sosialt, faglig og kulturelt felleskap, samtidig som det skal gi grunnlag for individuell vekst. Skolen representerer et viktig grunnlag for læring og utvikling, både for elever med og uten utviklingshemming (Hendis, 2008). Elever med utviklingshemming vil ha svært ulike opplæringsbehov, men felles for denne gruppen er at de vil trenge mye støtte i tilegnelsen av kunnskap og ferdigheter, noe som krever en mer tilrettelagt opplæring (Tidemand-Andersen, 2008). I dette kapitlet vil vi redegjøre for opplæringstilbudet som gis til elever med utviklingshemming, og hvilke særskilte rettigheter og krav de har i forbindelse med skole og opplæring. Dette er delt opp i underkapitlene opplæringstilbud for elever med utviklingshemming, tilpasset opplæring og spesialundervisning, særskilte rettigheter i videregående skole, en annerledes opplæring, individuell opplæringsplan og den nærmeste utviklingssonen.

2.2.1 Opplæringstilbud for elever med utviklingshemming

Barneskolen sammen med ungdomsskolen er en del av grunnopplæringen i norsk skole, og er obligatorisk. Plikten til opplæring varer til eleven har fullført sitt tiende skoleår (Dalen & Ogden, 2014). Ved avsluttende grunnskoleopplæring har ungdom mellom 15 og 18 år rett til treårig videregående opplæring. På 1990-tallet førte HVPU-reformen (Helsevernet for psykisk utviklingshemmede) til en stor endring i spesialundervisningen i norsk skole. Alle de statlige spesialskolene ble lagt ned, og ansvaret for opplæringen og organiseringen av spesialundervisning ble overført til kommunene og fylkeskommunene. Endringen førte til at alle elever i dag har rett til å få spesialundervisning i ordinær klasse på sin nærskole (Dalen & Ogden, 2014). Kommunene og fylkeskommunene står imidlertid fritt til å organisere opplæringen for enkelte elever i egne grupper eller egne skoler for spesialundervisning. Elever med utviklingshemming har også mulighet til å søke seg inn i tilrettede spesialklasser på skoler som tilbyr dette eller alternative skoler som kun tilbyr opplegg som drives utenfor skolens ordinære rammer. Det er en forutsetning at elevene selv søker seg til slike tilbud, og ingen kan bli overført til en slik klasse eller skole mot sin egen og foresattes

vilje (Buli-Holmberg & Ekeberg, 2009). I denne studien har vi intervjuet lærere som alle jobber i spesialgrupper tilknyttet ordinære skoler. For skoleåret 2012/2013 er tallet på elever i grunnskolen som har enkeltvedtak om spesialundervisning 52723. 4018 av disse er registrert med fast tilhørighet i egne skoler for spesialundervisning eller avdelinger for spesialundervisning ved en ordinær skole (Utdanningsdirektoratet, 2013).

Norsk skole er i stadig utvikling, og nye reformer, lover og retningslinjer bidrar til omorganisering og nytenkning i skolen. I forbindelse med ny læreplan, Kunnskapsløftet 2006, ble særlig tre sentrale prinsipper satt i fokus: *inkluderende, likeverdig og tilpasset opplæring* (Buli-Holmberg & Ekeberg, 2009). En inkluderende opplæring handler om at alle elever skal sikres deltagelse i fellesskapet, samt at det skal gis individuelle tilpasninger i opplæringstilbudet og skolehverdagen for øvrig. En inkluderende opplæring betyr at alle elever skal ha mulighet til deltakelse i det faglige, kulturelle og sosiale fellesskapet på skolen. I dette ligger det også at en skal ha forståelse for ulikheter som en styrke for fellesskapet. Dette kan knyttes til det som betegnes som en likeverdig opplæring. En likeverdig opplæring må ikke misforstås til at betyr en lik opplæring for alle, men tvert imot, at opplæringen må differensieres. Alle elever har rett på en opplæring som samsvarer med elevens evner og forutsetninger, og skal tilpasses den enkelte elev. Her er vi inne på prinsippet om tilpasset opplæring (Buli-Holmberg & Ekeberg, 2009).

2.2.2 Tilpasset opplæring og spesialundervisning

Prinsippet om tilpasset opplæring er gjennomgående i hele grunnopplæringen, og er nedfelt i opplæringsloven § 1-3 (1998): «Opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven, lærlingen og lære kandidaten». Det medfører ikke at alle elever skal ha individuell opplæring, men at læreren skal tilpasse undervisningsopplegget til den enkelte elev så godt det er mulig innenfor de ordinære rammene. I de tilfellene der det er forsøkt å tilpasse opplæringen etter elevens forutsetninger og evner, og eleven likevel ikke får tilfredsstillende utbytte av den ordinære opplæringen, har eleven krav på spesialundervisning (Tangen, 2012). Retten til spesialundervisning er lovfestet i opplæringsloven § 5-1 (1998) som sier at: «Elevar som ikkje har eller som ikkje kan få tilfredsstillande utbytte av det ordinære opplæringstilbodet, har rett til spesialundervisning».

For at retten til spesialundervisning skal utløses må Pedagogisk psykologisk tjeneste (PPT) gi en sakkyndig uttalelse (Tangen, 2012). I følge opplæringsloven § 5-3 (1998) skal den

sakkyndige dokumentasjonen blant annet beskrive elevens lærevansker og andre forhold som er viktig for opplæringen, elevens utbytte av det ordinære opplæringstilbudet, realistiske opplæringsmål for eleven og alternativ opplæring som vil gi et forsvarlig opplæringstilbud. I vurderingen av elevens behov for spesialundervisning, må en hele tiden se spesialundervisningen i lys av ordinær undervisning. Det må kartlegges hvordan opplæringen må tilpasses særskilt utover den ordinære undervisningen for å sikre eleven et godt opplæringstilbud (Utdanningsdirektoratet, 2014b). I opplæringsloven § 5-1 (1998) om retten til spesialundervisning presiseres det at «Opplæringstilbudet skal ha eit slikt innhald at det samla tilbodet kan gi eleven eit forsvarleg utbytte av opplæringa i forhold til andre elevar og i forhold til dei opplæringsmåla som er realistiske for eleven». Loven sier ingenting om hva retten til spesialundervisning konkret innebærer med hensyn til omfang og innhold. Dette må vurderes individuelt i hver enkelt sammenheng (Tangen, 2012).

2.2.3 Særskilte rettigheter i videregående skole

Som tidligere nevnt har all ungdom i dag rett til tre års videregående opplæring. Dette innebærer at elevene tildeles plass på ett av tre valgte utdanningsprogram. For elever som har fullført grunnskolen og på grunnlag av sakkyndig vurdering har rett til spesialundervisning er det i tillegg fastsatt en rett til inntak på primært valgt utdanningsvalg. Denne ordningen omtales ofte som «inntak på særskilt grunnlag» (Tangen, 2012). For elever med utviklingshemming kan det i mange tilfeller være aktuelt å utvide opplæringstiden i videregående skole. Elever med rett til spesialundervisning har rett til opptil to år ekstra i videregående skole om det vurderes at eleven trenger det for å nå sine opplæringsmål (Opplæringsloven, 1998, § 3-1). For at en elev skal få godkjent utvidet skoletid må dette være på grunnlag av at eleven vil få vesentlige læreveinster som kun kan innfris ved utvidet opplæringstid (Hendis, 2008). Opplæringen i videregående skole skal føre frem til en avsluttende kompetanse, enten innen studiefaglig eller yrkesfaglig retning (Dalen & Ogden, 2014). Elever med vedtak om spesialundervisning har mulighet til å oppnå kompetanse på et lavere nivå eller tegne opplæringskontrakt med en bedrift med sikte på fagbrev på lavere nivå. Kompetansebevis på lavere nivå vil fortelle hvilke deler av fagene eleven har oppnådd kompetanse i (Utdanningsdirektoratet, 2013).

2.2.4 En annerledes opplæring

Elever med utviklingshemming er ingen ensartet gruppe, og det er like store individuelle forskjeller innenfor denne elevgruppen som hos elever forøvrig. Et opplæringstilbud som passer en elev med utviklingshemming, vil ikke nødvendigvis passe for alle andre. Å tilpasse opplæringstilbudet til den enkelte elev er derfor viktig (Tidemand-Andersen, 2008). I følge Gommæs og Rognhaug (2012) er det et større fokus nå enn før på tradisjonelle skolefag i opplæringen av elever med utviklingshemming. De mener det har skjedd et skifte i oppfatningen av hva mennesker med utviklingshemming kan lære. Tilnæringsmåtene skiller seg imidlertid fra den tradisjonelle undervisningen – læreboka er ofte erstattet av konkrete erfaringer og læring av elementære ferdigheter og det faglige blir knyttet opp til hverdagslivet (Gommæs og Rognhaug, 2012).

Mange elever med utviklingshemming får i dag også en opplæring som på mange områder avviker fra det ordinære opplæringstilbudet. Det handler her om et utvidet opplæringsbegrep, som omfatter læring innenfor områder langt utenfor det rent skolefaglige. Opplæringen tar her utgangspunkt i en kvalitativ annerledes, men systematisk opplæring med fokus på å mestre hverdagslige funksjoner og gjøremål, også kalt aktiviteter i dagliglivet eller ADL (Gommæs & Rognhaug, 2012). Ifølge Gommæs & Rognhaug (2012) er ADL en samlebetegnelse på ulike aktiviteter vi foretar oss i hverdagen og er selve «hovedfaget» i opplæringen av elever med utviklingshemming. I dette inngår hverdagslige og praktiske aktiviteter som for eksempel egenomsorg, husholdning, mobilitet, bruk av transportmidler, og ivaretagelse av økonomi med mer (Tuntland, 2011). Kommunikasjonstrening, sosialisering og sosial tilpasning er også sentrale områder innenfor ADL (Gommæs & Rognhaug, 2012).

2.2.5 Individuell opplæringsplan

Fordi elever med utviklingshemming ofte vil ha behov for en annerledes opplæring som avviker fra ordinære læreplaner, må det utarbeides en alternativ opplæringsplan for denne elevgruppen. Retten til en individuell opplæringsplan (IOP) er lovfestet i opplæringsloven (1998) § 5-5 om unntak fra reglene i innholdet i opplæringen og om kompetansekrav, som sier at «For elev som får spesialundervisning skal det utarbeidast individuell opplæringsplan». Planen skal vise til innholdet i opplæringen eleven får, hvilke mål som er satt for eleven og hvordan opplæringen skal organiseres og drives. IOP er et dokument som krever jevnlig tilpasninger og planen skal evalueres årlig for å kvalitetssikre opplæringen. Skolen er pliktig

til å utarbeide en skriftlig oversikt over den opplæringen eleven har fått, og en vurdering av elevens utvikling ut fra målene som er satt i planen (Opplæringsloven, 1998, § 5-5). Det foreligger ingen konkret mal for hvordan en IOP skal se ut fordi dette må tilpasses til den enkelte elev, men det er noen føringer for hva den skal inneholde. Planen tar ofte utgangspunkt i den sakkyndige vurderingen fra PPT, og skal utformes på bakgrunn av elevens ressurser og forutsetninger for læring. I utarbeidningen av en IOP bør alle lærere som er delaktige i elevens opplæring inkluderes i arbeidet, og eleven selv og foresatte skal også ha en sentral rolle. Dokumentet har i hovedsak to funksjoner – den skal fungerer som et arbeidsredskap i opplærings situasjoner for dem som jobber med eleven, og som et administrativt saksdokument som rammer inn arbeidet rundt eleven (Dalen & Ogden, 2008).

2.2.6 Den nærmeste utviklingssonen

Elever med utviklingshemming vil ha behov for at lærere og assistenter støtter dem i tilegnelsen av kunnskap og ferdigheter. Vi vil i denne sammenhengen kort redegjøre for det den russiske psykologen Lev Vygotsky betegner som *den nærmeste utviklingssonen*. Han mener at vi lærer i sosiale samspill, og har behov for støtte og hjelp fra en person med mer kompetanse i tilegnelsen av kunnskap, holdninger og verdier. Det er her nødvendig å skille mellom to utviklingsnivåer; det eksisterende utviklingsnivå, som er den fullførte utviklingen hos barnet, og det potensielle utviklingsnivået, som er knyttet til utvikling som er i ferd med å komme. På det eksisterende utviklingsnivået vil eleven klare å løse oppgaver på egenhånd, men vil ikke lære noe nytt. Eleven har et utviklingspotensial ut over dette nivået. Sonen for den nærmeste utviklingen er avstanden mellom de to utviklingsnivåene der barnet ikke klarer å løse problemet alene, men kan lykkes med tilpasset hjelp og støtte fra en voksen. Den voksne kan stille spørsmål og bidra med strukturering. Elevene bør settes i situasjoner der de må strekke seg for å forstå, men der støtte er tilgjengelig. Støtten kan gradvis reduseres etter hvert som barnet selv overtar styringen (Lillemyr, 2004; Woolfolk, 2004).

2.3 Overgang

Vi skal nå se nærmere på et sentralt begrep i denne studien, nemlig *overgang*. Her vil vi først redegjøre for den franske etnologen og folkløristen Arnold van Gennep sitt begrep rites de passages eller overgangsriter, og hans trefase-modell som kan anvendes for å forstå ulike overgangsfaser mennesker går igjennom i løpet av livet. I forordet til van Genneps bok

oversatt til norsk, skriver Ingvild Sælid Gilhus om forfatteren og om hvorfor boken som ble skrevet for over hundre år siden, fortsatt er aktuell i dag. Van Gennep studerte overgangsriter fra hele verden og beskrev alt fra bryllup, begravelser, overganger mellom årstider og mye mer. Han ønsket å se slike riter i et samlet perspektiv og påvise sammenhengen mellom dem (Gilhus, 1999). Han utviklet en trefase-modell som består av adskillelles-, liminal- og integreringsfasen. Ifølge Gilhus (1999) kan modellen anvendes på mange former for riter, inkludert moderne ritualer. Videre vil vi gjøre kort rede for Afaf Ibrahim Meleis og Norma Chick sin definisjon av overgang og det de framhever som viktige kjennetegnene ved overganger. Meleis er en egyptisk-amerikansk forsker og professor innenfor sykepleien. Hun har lenge arbeidet med temaet overgang, og har utviklet en teori kalt Transition Theory. Sammen har Chick og Meleis utviklet en definisjon av overgang, som vi senere skal presentere. De knytter overgangsbegrepet til sykepleien, helse og sykdom, men vi finner likevel deres definisjon og det de beskriver som viktige kjennetegn ved prosessen som aktuell for andre former for overganger. Vi vil så presentere den russisk-amerikanske psykologen Urie Bronfenbrenners bioøkologiske modell og hans begrep økologiske overganger. Modellen har fått status som en av de kjente referansem modellene i utviklingspsykologien (Gulbrandsen, 2006), og gir en ramme for å forstå hvordan barn og unge utvikler seg i en kompleks verden (Bø & Ertesvåg, 2006). Avslutningsvis vil vi beskrive hvordan overganger kan oppleves for gruppen mennesker med utviklingshemming og vise til ulike styringsdokumenter knyttet til overgang i skolesystemet.

2.3.1 Arnold van Gennep: «Rites de passages»

I følge van Gennep (1999) vil enkeltmenneskes livsløp vil bestå av en serie av overganger fra én alder til en annen, og fra en virksomhet til en annen. Han sammenligner et hvert samfunn med et hus som er delt inn i mange rom og korridorer der en stadig beveger seg inn i nye rom og forenes med individer som allerede «tilhører» de ulike rommene. Bevegelsene mellom rommene kan ses som ulike overgangsriter (van Gennep, 1999). Overgangsriter er det sentrale begrepet for van Gennep, og defineres som «riter som ledsager ethvert skifte av sted, tilstand, sosiale posisjon eller alder» (van Gennep, 1909 i Turner, 1999). Videre mener han at et overgangsritual utgjør en sammenhengende bevegelse som karakteriseres av tre faser; adskillelsesfasen, terskel- eller liminalfasen og integreringsfasen. I den første fasen adskilles personen fra sin tidligere fase, som vi si at individet løsrives fra et tidligere fast punkt i den sosiale strukturen eller et sett av kulturelle betingelser. I neste fase trer personen inn i selve

overgangsfasen. Personen befinner seg nå i liminalfasen og inntar en slags mellomposisjon, der en verden er det ene (preget av førsituasjonens kjennetegn) eller det andre (preget av ettersituasjonens kjennetegn). I tredje fase, integreringsfasen, fullføres overgangen. Her tas personen inn i samfunnet på et nytt nivå (Gilhus, 1999; Turner, 1999). Fasene i overgangsritualene er dynamiske og det skjer en transformasjon av personen i prosessen. Det skjer en forandring med personen ved at posisjoner forhandles og nye roller etableres. Den som gjennomgår en overgang forlater sin gamle tilstand, og «fødes» inn i en ny tilstand (Gilhus, 1999).

Ved å bruke van Genneps trefase-modell i forbindelse med overgangen fra ungdomsskole til videregående skole kan vi få en forståelse for hva overganger er og hva de innebærer. Knyttet til overgangen fra ungdomsskole til videregående skole kan vi nå se på denne overgangen som et oppbrudd fra tilværelsen som ungdomsskoleelev til eleven er integrert inn i en ny tilværelse som elev på videregående skole. Det kan tenkes at den liminale fasen i dette tilfellet blir sommerferien før skolebyttet, som verden preges av kjennetegn fra tiden som ungdomsskoleelev eller av den nye tilværelsen eleven skal tre inn i. Den første tiden på ny skole kan også tenkes at er preget av det som beskrives som å være i en mellomposisjon, der nye posisjoner forhandles og nye roller etableres. I den første tiden på videregående skole skal eleven bli kjent med et nytt miljø, nye lærere og nye medelever, og det kan ta tid før eleven føler seg fullt integrert og at overgangen avsluttes.

2.3.2 Overgang som prosess, fravær av sammenheng, egen opplevelse og typiske måter å reagere på

Chick & Meleis (1986) skriver om begrepet overgang i forbindelse med sykepleien og definerer overgang slik:

A passage from one life phase, condition or status to another... transition refers to both the process and the outcome of complex person-environment interactions. It may involve more than one person and is embedded in the context and the situation. Defining characteristics of transition include process, disconnectedness, perception and patterns of response. (i Schumacher & Meleis, 2010, s. 42).

I definisjonen viser de til fire sentrale kjennetegn ved en overgang; process, disconnectedness, perception and patterns of response. Disse begrepene har vi oversatt til prosess, fravær av sammenheng, opplevelse og typiske måter å reagere på. Uansett om hendelsen som forårsaker

overgangen er forventet eller ikke, og hvorvidt overgangen skjer over en kortere eller lengre periode, er det en *prosess*. En overgang inneholder ulike faser og sekvenser, og involverer både bruddet overgangen fører med seg og hvordan personen responderer på bruddet. I dette gis det assosiasjoner til både tid og bevegelse. Tidsrommet indikerer at det er et pågående, men avgrenset fenomen, og det strekker seg fra begynnelsen av overgangen til stabilitet i den nye tilværelsen er oppnådd. *Fravær av sammenheng* er kanskje det mest gjennomgripende kjennetegnet når det kommer til overganger. Opplevelse av sammenheng er for mange viktig for følelsen av trygghet, men i en overgangsprosess kan opplevelsen av sammenheng være vanskelig å opprettholde. Andre kjennetegn knyttet til dette er fravær av kjente referansepunkter, et misforhold mellom forventninger basert på fortiden og opplevelse av det nye bestemt av nåtiden, gap mellom behov og tilgjengeligheten, samt tilgang til midler for deres tilfredshet. Hvordan ulike personer *opplever* overgangen vil variere stort. Dette vil igjen påvirke hvordan ulike personer reagerer og responderer på ulike overganger, noe som gjør de lite forutsigbare. Selv om omstendighetene i en overgang er like, kan ulike personer reagere svært ulikt i en overgangsprosess. For eksempel er det vanlig å oppleve usikkerhet når man gjennomgår en overgang, og usikkerheten kan fremkalle ulike reaksjoner. Kunnskap om *typiske måter å reagere på* vil kunne være nyttig i planlegging og gjennomføringen av en overgang, men en må også ta hensyn til hvordan den enkelte opplever det selv (Chick & Meleis, 2010).

Vi kan se en del likheter i hvordan van Gennep og Chick & Meleis forklarer overganger som fenomen. Begrepene tilstand og status går igjen, og i begge definisjonene beskrives en bevegelse eller skifte fra en tilstand eller status til en annen. I begge definisjonene vektlegges overgang som en prosess, som i begge teoriene starter med et brudd eller adskillelse fra noe, og avsluttes når personen har «funnet sin plass» i det nye. Det kan imidlertid se ut til at de har litt ulikt fokus når det gjelder overganger. Der van Gennep legger stor vekt på selve prosessen og beskrivelsen av hvordan denne foregår, kan det synes at Chick & Meleis bringer inn opplevelsesaspektet i større grad. Når det gjelder overgangen fra ungdomsskole til videregående skole kan vi nå forstå den som en prosess der opplevelsen av sammenheng kan være vanskelig å opprettholde, og som kan framkalle usikkerhet hos personen som gjennomgår overgangen. Samtidig vil det være viktig å ta hensyn til det enkelte individ, da individuelle opplevelser kan variere stort fra elev til elev.

2.3.3 Urie Bronfenbrenners bioøkologiske modell

Urie Bronfenbrenner presenterte i 1979 en utviklingsøkologisk modell, der han legger vekt på et økologisk og dynamisk perspektiv på menneskers utvikling gjennom livet. I 1998 ble navnet på modellen endret, og den har siden blitt betegnet som en *bioøkologisk modell* (Gulbrandsen, 2006). Den utviklingsøkologiske modellen la mest vekt på å forstå miljøet, mens i den bioøkologiske modellen ble betydningen av den aktive og utviklende personen i større grad tydeliggjort. Modellen viser til aspekter ved menneskelige utviklingsprosesser og forhold i miljøet, og hvordan disse virker gjensidig på hverandre (Gulbrandsen, 2006; Bø, 2011). Ifølge blant annet Bø (2011) og Gulbrandsen (2006) er det å tenke økologisk også å tenke systemisk. At modellen er systemisk vil si at man ser på menneskers livssituasjon og utvikling i sammenheng med miljøet rundt, og går ut fra at ulike forhold i miljøet henger sammen. En viktig side ved den økologiske tankegangen er at mennesker ikke bare er passive mottakere av påvirkning, men er aktører som selv er med å forme sine miljø (Bø, 2011, s. 45). I modellen sammenligner Bronfenbrenner miljøet som russiske dukker, der den ene er inni den andre. Den innerste dukken kan sammenlignes med en person som er i utvikling, og de større dukkene som omslutter den innerste er fire ulike nivåer i miljøet Bronfenbrenner betegner som: mikro-, meso-, ekso- og makrosystemer (Bø, 2011).

Mikrosystemet omfatter ulike mønster av aktiviteter, sosiale roller og mellommenneskelige relasjoner (Bronfenbrenner, 1979). Begrepene kan forklares som de aktiviteter som personen deltar i eller observerer, de roller som personen møter eller prøver, og de sosiale relasjoner som utvikles eller er virksomme (Bø, 2011). Et eksempel på et miljø i et mikrosystem er skolen (Bø, 2011; Gulbrandsen, 2006). *Mesosystemet* består av forbindelsene mellom to eller flere miljøer den utviklende personen deltar aktivt i (Bronfenbrenner, 1979). Eksempler på miljøer i et mesosystem kan være forbindelsen mellom skole og hjem (Gulbrandsen, 2006). Nærmere knyttet opp til temaet i denne studien, kan dette være forbindelsen mellom ungdomskolen eleven slutter på og den videregående skolen eleven starter på. *Eksosystemet* består av forbindelser og prosesser mellom ulike miljøer der personen ikke er deltager i minst ett av dem, men som likevel indirekte påvirker miljøene personen deltar i (Bronfenbrenner, 1979). For at miljøer personen ikke er deltager i skal ha en utviklingsmessig betydning må vi kunne knytte begivenheter i de eksterne systemene til prosesser i miljøer personen deltar i, og knytte prosessene videre til utviklingsmessige forandringer hos personen (Gulbrandsen, 2006). I arbeid med elever med utviklingshemming bistår ofte instanser utenfor skolen med

hjelp til kartlegging, utredning, tilrettelegging og oppfølging. Instanser som PPT kan være et eksempel på et miljø i eksosystemet eleven sjelden eller aldri deltar i, men som likevel vil ha betydning for miljøene barnet deltar i. I *makrosystemet* finner vi blant annet forhold som kultur, subkultur, religion, normer, lovverk og ideologi (Gulbrandsen, 2006). Bø (2011) beskriver makrosystemet videre som mønster av verdier, tradisjoner, lover, organisering av sosiale institusjoner og annet som er typisk for vår kultur. Et eksempel som trekkes fram som et element i makrosystemet er politiske beslutninger som styrer utformingen av institusjoner (Bø, 2011). Knyttet til temaet for denne studien kan dette eksempelvis være politiske føringer eller skolens rutiner som vil påvirke tilbudet elevene med særskilte behov får i skolen eller hvordan skolen planlegger og gjennomfører overganger i forbindelse med skolebytte.

2.3.4 Økologisk overgang

Fenomenet *økologisk overgang* er et nøkkelbegrep både i den utviklingsøkologiske- og den bioøkologiske modellen (Bø & Ertesvåg, 2006). Begrepet er knyttet til mesosystemet, som består av forbindelser mellom to eller flere miljøer personen deltar. Bronfenbrenner (1979, s. 26) definerer økologiske overganger på følgende måte: «An ecological transition occurs whenever a persons position in the ecological environment is altered as the result of a change in role, setting, or both». Ifølge Gulbrandsen (2006) vil en økologisk overgang finne sted når en person bytter rolle enten innenfor et miljø personen allerede deltar i eller ved overgang til nytt miljø. Å begynne på ny skole kan representere en økologisk overgang. I overgangen fra ungdomsskole til videregående skole trer eleven ut av rollen som «ungdomsskoleelev» og inn i rollen som «videregåendelev». Med dette følger de gjensidige forventningene som er knyttet til denne rollen (Gulbrandsen, 2006). Med Bronfenbrenners økologiske modell og begrepet økologisk overgang blir det tydelig at mange faktorer spiller inn på menneskers utvikling og at overganger er en omfattende prosess.

2.3.5 Overganger for elever med utviklingshemming

I mye av litteraturen som omhandler overganger i utdanningsløpet beskrives overgangen som noe nytt og uforutsigbart, som for mange vil bety nye sjanser, nye utfordringer og spesielle muligheter. Det beskrives også som en kritisk fase, som for noen vil være forbundet med risiko og en fare for ikke å lykkes. I slike tilfeller vil overganger kunne by på påkjenninger og være forbundet med bekymring og angst (Johannessen, Kokkersvold & Vedeler, 2010a; Bø,

2011). Overganger har et potensial for vekst og glede, men også for stagnasjon og fortvilelse (Bø & Ertesvåg, 2006; Løge et al., 2003). Ifølge Buli-Holmberg (1998) inneholder overganger i utdanningsløpet en rekke forandringer og usikkerhetsmomenter.

Toleranseterskelen for denne typen forandringer er forskjellig, men elever med spesielle behov vil være ekstra sårbare i overgangene. At overganger kan være mer utfordrende for elever med særskilte behov i skolen enn for andre er det mange som påpeker (Buli-Holmberg & Ekeberg, 2009; Bø, 2011; Hendis, 2008; Løge et al., 2003; Munthe-Kaas, 2010). Det er likevel få som utdypet noe nærmere om hvorfor overganger kan by på større utfordringer for elever med utviklingshemming enn andre.

Som tidligere nevnt fører diagnosen utviklingshemming med seg utfordringer på forskjellige områder. Noen av de tydelige kjennetegnene for gruppen, som også er kriterier som må ligge til grunn for å stille diagnosen, er at evnenivå og de adaptive ferdighetene er svekket. Dette fører til at de kan ha vanskeligheter med å forstå og tilpasse seg omgivelsene (Helsedirektoratet, 2016). I følge Munthe-Kaas (2010) er kontinuitet, forutsigbarhet og struktur begreper som beskriver hvordan behovene til elever med spesielle behov i skolen best kan ivaretas. Alle overganger er som vi tidligere har sett preget av en forandring, enten om det er snakk om en endring av sted, tilstand, status, rolle eller setting. Dolva og Aalandslid (2006) mener at forandringer forstyrrer de etablerte rutinene i en kjent og trygg situasjon.

Overgangen fra ungdomsskole til videregående skole vil innebære et skolebytte, som videre vil bety at elevene må bli kjent med ett nytt miljø, nye lærere og assistenter, nye medelever, ny skolekultur, og en ny opplærings situasjon med nye rutiner og læringsmetoder. Når overganger som vi ser er preget av et fravær av faktorene kontinuitet, forutsigbarhet og struktur, kan det synes at overganger kan være spesielt utfordrende og vanskelig å håndtere for elever med utviklingshemming.

Noen utfordringer elever med lett grad av utviklingshemming kan støte på i overgangen fra ungdomsskole til videregående skole kan antas å være knyttet til utfordringer i informasjonsbearbeidelsen og en opplevelse av å ikke strekke til. Ifølge Buli-Holmberg (2008) vil elevgruppen med lett grad av utviklingshemming ha vanskeligheter med å oppfatte og tilegne seg informasjon både muntlig og skriftlig, i tillegg til at de ofte har problemer med hukommelse. I følge Bø (2011) er informasjon viktig i en overgangsprosess, fordi det kan hjelpe til med å skape struktur og noe å forholde seg til. På bakgrunn av elevenes vansker med å tilegne seg informasjon, vil dette kreve at lærerne i stor grad arbeider med konkretisering

som en billedgjøring av informasjonen de ønsker at eleven skal bearbeide (Buli Holmberg, 2008). Elevenes vansker med å tilegne seg informasjon kan gjøre arbeidet med overgangssituasjonen spesielt utfordrende. Hendis (2008) mener overgangen for denne gruppen elever nesten ikke kan bli godt nok planlagt.

Elever med lett grad av utviklingshemming vil ifølge Tidemand-Andersen (2008) kognitivt grense opp til det normale, og vil kunne være i stand til å leve et tilnærmedesvis vanlig liv, men med behov for noe støtte og hjelp på ulike områder. De vil kunne fungere normalt på mange områder, men på noen områder kan det være en sårbarhet som fører med seg forsinkelser og avvik. De vil ha behov for planlegging og tilrettelegging gjennom prosesser som hos andre går av seg selv (Tetzchner, 2008). Gapet mellom jevnaldrende og elever med utviklingshemming vil ifølge Wendelborg (2014) være særlig synlig i overgangen barnehage-skole, barneskole-ungdomsskole og ungdomsskole-videregående skole. Gapet fører med seg en økende fokusering på individets behov for hjelp og tilrettelegging – på de områdene elevene ikke strekker til. Ifølge Breilid og Sørensen (2008) vil ungdom i risiko – de som ikke imøtekommer samfunnets krav til adekvat fungering fordi de mangler kognitive, sosiale, psykiske eller fysiske forutsetninger stå i fare for å oppleve stress, utilstrekkelighet og sosial marginalisering. Det kan tenkes at overgangssituasjonen kan oppleves ekstra utfordrende for en gruppe elever som på noen områder ikke strekker til. Om dette er områder som blir mer synlig i overgangen, kan det synes at dette bidrar til at elever med utviklingshemming kan oppleve overganger som mer utfordrende enn for andre.

2.3.6 Aaron Antonovsky: Opplevelse av sammenheng

Tidligere i kapittelet har vi gjort rede for Chick & Meleis, der de i sin definisjon viser til fire sentrale kjennetegn ved overganger. Det mest gjennomgripende kjennetegnet er det de kaller fravær av sammenheng. De mener det vil være vanskelig å opprettholde opplevelsen av sammenheng i overgangsprosessen, noe som kan gjøre at noen vil oppleve overganger som utrygge. I forbindelse med dette vil vi trekke inn Aron Antonovskys begrep *sence of cohrence* eller opplevelse av sammenheng, som han mener er en viktig forutsetning for å mestre stress, motstand og kriser.

Aaron Antonovsky er en kjent amerikansk medisinsk sosiolog. I boken *Health, Stress and Coping* presenterte han teorien om salutogenese – en teori om fysisk og psykisk helse, som fokusere på hva som fremmer helse. Antonovsky ser på helse som et kontinuum, som vil

bestå av dårlig helse og god helse i ytterkantene. Salutogenese konsentrerer seg om de faktorene som ser ut til å bringe oss mot den sunne enden av kontinuumet. Det store spørsmålet han forsøker å finne svaret på er hvorfor noen mennesker overvinnes stressbelastninger, motstand og kriser, og hvilke motstandsressurser som gjør seg gjeldene i dette (Antonovsky, 2000). Som svar på disse spørsmålene utviklet han begrepet som på norsk er oversatt til opplevelse av sammenheng (OAS).

OAS kan beskrives som en grunnleggende holdning til hvordan mestring kan skapes. Hvordan denne holdningen har utviklet seg gjennom livet er basert på tidligere erfaringer hos den enkelte person. OAS kan defineres som:

Opplevelsen av sammenheng, er en global innstilling, der uttrykker den utstrækning, i hvilken man har en gjennomgående, blivende, men også dynamisk følelse af tillid til, at (1) de stimuli, der kommer fra ens indre og ydre miljø, er strukturerende, forutsigelige og forståelige; (2) der står tilstrækkelige ressourcer til rådighed for en til at klare de krav, disse stimuli stiller; (3) disse krav er udfordringer, der er værd at engagere sig i (Antonovsky, 2000, s. 37).

Opplevelsen av sammenheng er en avgjørende faktor for bevaringen av ens plassering på kontinuumet som går fra god til dårlig helse, og for bevegelsen mot den sunne pol. Kjernekomponentene som Antonovsky er inne på i sin definisjon er det han kaller for begripelighet, håndterbarhet og meningsfullhet (Antonovsky, 2000).

Begripelighet viser til i hvilken grad stimuli man konfronteres med fra indre eller ytre miljø er kognitivt forståelig, ordnet, sammenhengende og strukturert eller kaotisk, uordnet, tilfeldig og uforklarlig. Personer som har en sterk opplevelse av begripelighet forventer at stimuli en vil møte i framtiden er forutsigbar, eller kan passe inn i en sammenheng og forklares.

Håndterbarhet handler om i hvilken grad man oppfatter at man har ressurser til rådighet for å møte de kravene man blir stilt. Ressursene det her er snakk om kan enten være ressurser personen selv har til rådighet eller som kontrolleres av en annen person en har tillitt til. Personer som har en sterk opplevelse av håndterbarhet vet at uheldige ting kan skje, men føler seg ikke som et offer for omstendighetene eller at livet behandler en urettferdig.

Meningsfullhet er ifølge Antonovsky et uttrykk for begrepets motivasjonselement. En person med sterk opplevelse av meningsfullhet, vil oppleve kravene og utfordringene som verdt å investere energi og engasjement i. De gir mening følelsesmessig, ikke kun i kognitiv forstand. (Antonovsky, 2000).

Opplevelse av sammenheng er ifølge Antonovsky viktige forutsetninger for å håndtere stress, motstand og kriser. Som vi tidligere har sett er overganger preget av et oppbrudd med den vante og trygge, og det kan tenkes at eleven går igjennom en form for krise. Der eleven har en sterk opplevelse av sammenheng, er det grunn til å anta at elevene i mindre grad opplever overgangen som stressende og i større grad som vellykket og god.

2.3.7 Styringsdokumenter, planer og prosedyrer

I søken etter styringsdokumenter, planer og prosedyrer som omhandler overganger i skolen hadde vi utfordringer med å finne fram til noe som gjaldt spesifikt for elever med særskilte behov i skolen, og det var også få formelle styringsdokumenter, planer og prosedyrer om overganger generelt. Enkelte kommuner hadde utarbeidet planer for overganger for elever med særskilte behov, men vi fant ikke en slik plan knyttet til kommunen vi rekrutterte våre informanter fra.

Innledningsvis i denne oppgaven viste vi til NOU 2003:16 og St.meld nr. 30 (2003-2004) der det tydelig kommer frem at det fra norske myndigheters side er et ønske om at skolen skal ses på som et helhetlig opplæringstilbud. I sammenheng med en helhetlig opplæring, ble overganger mellom ulike skoleslag nevnt. I NOU (2003:16, s. 26) står det at «Overganger fra barnehage til grunnskole, mellom ulike trinn i grunnskolen, til videregående opplæring og over til høyere utdanning eller arbeid, skal være smidige og fleksible, både innholdsmessig og strukturelt». Dette viser at overganger mellom ulike trinn og skoleslag er en del av det 13-årige skoleløpet og dermed skolens ansvar. Ved at de sier at overganger skal være smidige og fleksible både innholdsmessig og strukturelt kan det synes at de legger vekt på at elevene skal oppleve gode overganger. Det følges imidlertid ikke opp med nærmere beskrivelser eller retningslinjer som presiserer hvordan overgangene kan være smidige og fleksible.

I læreplanverket for Kunnskapsløftet (LK06) finner vi en del som omhandler prinsipper for opplæringen der blant annet bestemmelser i opplæringsloven sammenfattes og utdypes. Prinsippene skal bidra til å tydeliggjøre skoleeiers ansvar for en opplæring som følger lover og forskrifter, er i tråd med menneskerettighetene og prinsippet om tilpasset opplæring (Utdanningsdirektoratet, 2012). Under punktet samarbeid med lokalsamfunn finner vi noe som omhandler overganger i skoleløpet. Her presiseres det at: «Godt og systematisk samarbeid mellom barnehage og barnetrinn, barnetrinn og ungdomstrinn, ungdomstrinnet og videregående opplæring skal bidra til å lette overgangen mellom de ulike trinnene i

opplæringsløpet» (Utdanningsdirektoratet, 2012). Her kan vi igjen se at overganger er skoleeiers ansvar og at det er viktig å arbeide med å lette overganger mellom ulike trinn og skoleslag. Det står at arbeidet skal inneholde et godt og systematisk samarbeid mellom de ulike trinnene og skoleslagene, men det står ikke noe mer utdypende om hva som ligger i dette.

Fagjournalisten med god kjennskap til det spesialpedagogiske feltet Bitten Munthe-Kaas har skrevet boken *Elever med nedsatt funksjonsevne. Fokus på overganger mellom ulike skoleslag*. I boken møter vi 12 barn og unge som har behov for særskilt tilrettelegging i skolen, og boken formidler noen kunnskaper og erfaringer de mange involverte partene har fått i prosessen. Munthe-Kaas (2010) mener at det ikke finnes, med unntak av ett, redskap i styringsdokumenter som sikrer gode overganger i skolen. Redskapet som lovverket implisitt gir gjelder ifølge Munthe-Kaas elever med rett til inntak på særskilt grunnlag i videregående skole. Her kreves det at eleven har en sakkyndig vurdering som skal beskrive relevante forhold og foreslå et opplæringstilbud som skal sikre den enkelte elev et forsvarlig opplæringstilbud. Ettersom overganger er en del av skolesystemet, bør en kunne kreve at den sakkyndige vurderingen også omhandler hvordan den enkelte elev sikres en best mulig overgang (Munthe-Kaas, 2010).

Munthe-Kaas (2010) mener at de få redskapene som implisitt nevnes i lovverket og støttesystemet bør brukes i forbindelse med å sikre vellykkede overganger. I tillegg til den sakkyndige vurderingen som kreves for elever med rett til inntak på særskilt grunnlag, nevner hun individuell plan (IP) som et godt verktøy å ta utgangspunkt i for å planlegge overganger i skolesystemet. En IP skal utarbeides for å gi et helhetlig, koordinert og individuelt tilpasset tjenestetilbud for elever som har behov for det (Helsedirektoratet, 2015). Den omfatter alle tjenester vedkommende har bruk for, og er overordnet elevens individuelle opplæringsplan. Tiltakene, slik de kommer til uttrykk i IOP blir en del av en mer overordnet IP (Gomnæs & Rognhaug, 2012). Retten til IP er ikke hjemlet i opplæringsloven, men skolen skal delta i samarbeidet med å utarbeide en slik plan når det er behov for det. I opplæringsloven (1998) §15-5 står det at: «Skolen skal, når det er nødvendig for å ivareta elevens behov for eit tilpassa tenestetilbod, delta i samarbeid om utarbeiding og oppfølging av tiltak og mål i individuell plan heimla etter anna lov og forskrift».

Utdanningsdirektoratet har utarbeidet en veileder for arbeidet med overganger for barn og unge som får spesialpedagogisk hjelp eller spesialundervisning som ble publisert i 2014. De

presiserer imidlertid at veilederen ikke er ment som en generell veileder for overganger, men gir informasjon om hva som er viktig å huske på i overgangsfasene. De vektlegger spesielt informasjonsutvekslingen i overgangsprosessen, og viser til at regelverket setter visse rammer for utveksling av informasjon. Reglene i forvaltningsloven og personopplysningsloven gjelder hvis det er aktuelt å overføre informasjon om en elev fra en skole til en annen. Fordi overgangen fra ungdomsskole til videregående skole innebærer et skifte av skoleeier fra kommunen til fylkeskommunen, kan ikke informasjon fra grunnskole til videregående skole overføres uten samtykke fra eleven selv eller elevens foresatte. Med samtykke har de ulike aktørene mulighet til å samarbeide og utveksle nødvendig informasjon til det beste for eleven. Skolene bør starte arbeidet med å vurdere elevenes behov før skolestart, og det er viktig at alle aktørene som er involvert i overgangen tar et felles ansvar for å samarbeide. For at elevene skal oppleve overgangen som god og få en god start i videregående skole, bør samtaler med eleven selv, elevens foresatte og ny skole starte så raskt som mulig. Veilederen anbefaler at kommuner og fylkeskommuner lager rutiner som sørger for at barnet blir ivaretatt, og legger igjen spesielt vekt på rutiner for overføring av informasjon. De kommer med noen eksempler på rutiner det kan være hensiktsmessig å utarbeide. Disse er samarbeid, involvering av elev og foresatte, behov for tilpasning av utstyr og skolebygg, opplæring av personalet, informasjon om taushetsplikt og personvern og håndtering av personopplysninger (Utdanningsdirektoratet, 2014a). Da det kun er en anbefaling, og ikke et krav fra myndighetene om å utarbeide rutiner for overganger kan det synes at det er opp til hver enkelt kommune, fylkeskommune eller enkelte skole å følge opp denne anbefalingen.

I Munthe-Kaas sin bok om overganger mellom ulike skoleslag blir det i mange av fortellingene etterlyst planer, modeller og andre virkemidler for å lette overganger for elever med særskilte behov i skolen. I noen av historiene beskrives lokalt utviklede prosedyrer og etablert praksis om hvordan overganger skal gjennomføres (Munthe-Kaas, 2010). Ut i fra vårt søk kan det se ut til at det er få føringer fra myndighetene om overganger generelt og for gruppen elever med utviklingshemming i skolesystemet. Det vil være opp til hver enkelt skole om de ser behovet for å utarbeide planer, prosedyrer og rutiner for å sikre elevene en så god overgang som mulig.

2.4 Tverrfaglig samarbeid

I arbeidet med elever med utviklingshemming vil ofte mange aktører være involvert, eksempelvis eleven selv, elevens foresatte, lærere fra skolen eleven går på, samt andre fagpersoner fra ulike instanser i hjelpeapparatet rundt eleven. Hvordan de ulike aktørene kommuniserer med hverandre og samarbeider vil ha stor betydning for om eleven får et helhetlig, sammenhengende og tilrettelagt opplæringstilbud. Viktige forutsetninger i samarbeidet vil være at alle aktørene «drar i samme retning», har eleven i fokus, har den samme forståelsen og arbeider mot et felles mål (Buli-Holmberg & Ekeberg, 2009).

Samarbeid står også sentralt i overganger. For elever med utviklingshemming kan ulike overganger by på større utfordringer enn for andre elever, og det viser seg at denne gruppen trenger ekstra tilrettelegging og individuell planlegging når de skal starte på ny skole. Dette krever et velfungerende samarbeid mellom de involverte partene i overgangen (Munthe-Kaas, 2010). Når ulike fagfolk møtes kan det ses som å forene forskjellige kulturer, perspektiver og roller i et samarbeid. Dette kan på den ene siden åpne opp for mange muligheter, men kan også potensielt innebære krevende utfordringer (Martinsen, Andersen, Strekerud, Evensen & Torp, 2014). I dette kapittelet skal vi se nærmere på faktorer som kan være med på å fremme et godt samarbeid.

Samarbeid rundt elever med utviklingshemming kan foregå både internt og eksternt. Et eksempel på internt samarbeid kan være samarbeidet mellom ulike lærere i klassen eleven går i, mens et eksempel på eksternt samarbeid kan være samarbeidet mellom lærere på skolen og fagpersoner i andre instanser tilknyttet eleven (Buli-Holmberg & Ekeberg, 2009). Eksternt samarbeid kan knyttes til begrepet tverrfaglig samarbeid. Ifølge Martinsen et al. (2014) viser tverrfaglig samarbeid i sin enkleste form til en sosial sammenheng hvor det foregår samspill mellom ulike fag- og erfaringsbakgrunner. I overgangen fra ungdomsskole til videregående skole vil et tverrfaglig samarbeid mellom de to skolene bli aktuelt. I utdanningsdirektoratets veileder for overganger påpekes det at når eleven skal bytte skole er det viktig at det startes opp samtaler og dialog mellom skolene så raskt som mulig, slik at elevene som trenger særskilt tilrettelegging får en god overgang, og en god start på videregående skole (Utdanningsdirektoratet, 2014a). Når lærere skal ta imot nye elever med utviklingshemming vil det være viktig at de har detaljert informasjon om hva eleven tidligere har opplevd og hvordan eleven responderer på ulike metoder og tiltak. Dette setter et krav til skolene om at

det må prioriteres tid og ressurser til samarbeidet mellom de to skoleslagene (Tidemand-Andersen, 2008).

Martinsen, Andersen, Stekerud, Evensen & Torp (2014) har alle mange års erfaring i arbeid med barn i barnehage og skole, og samarbeid. De har identifisert noen sentrale nøkkelbegreper som de mener fremmer det tverrfaglige samarbeidet. Martinsen et al. (2014) sier at for det første må opplevelsen av trygghet og tillitt ligge til grunn i ethvert samarbeid. Dette handler om at fagpersonene må føle seg trygge på sitt eget fagområde eller sin egen erfaringsbakgrunn, men også at alle deltagerne i samarbeidet opplever en form for sosial- eller relasjonell trygghet. Det vil være lettere å dele erfaringer og tanker i sammenhenger der en opplever at det en sier og bidrar med blir tatt godt imot, forvaltet og reflektert over (Martinsen et al., 2014).

Andre forhold som kan være med å fremme det relasjonelle i et samarbeid vil være personlig kvaliteter og samarbeidskompetanse. Om en opplever konteksten som trygg og tillitsvekkende, kan det en ofte tenker på som mer personlige kvaliteter komme til uttrykk. Noen av kvalitetene som gjerne beskrives som spesielt verdifulle og viktige i samspill med andre mennesker er at en person er hyggelig, lyttende, anerkjennende, tålmodig og har en oppriktig interesse for andre mennesker (Martinsen et al., 2014). I begrepet samarbeidskompetanse ligger det blant annet at man er brukerorientert, søker en helhetsforståelse, har god samarbeidsevne og er fleksibel (Glavin & Erdal, 2013). Faglig kompetanse er også et viktig grunnlag for dem som skal bidra i en tverrfaglig sammenheng (Martinsen et al., 2014). Ifølge Tetzchner & Hesselberg (2008) vil ingen enkeltgruppe klare å forvalte alt av kunnskap som trengs i arbeidet med barn og unge med ulike særskilte behov, eller se alle sider ved en person. Et godt tverrfaglig arbeid fordrer at alle som deltar i samarbeidet setter sitt eget bidrag inn i en helhetlig ramme. Her er dialog og informasjonsflyt, samt anerkjennelse av hverandres kompetanse viktig. De ulike fagpersonene skal ikke konkurrere, men snarere tvert imot, bidra med noe forskjellig inn i samarbeidet (Tetzchner & Hesselberg, 2008). Her vil det være sentralt å ha kjennskap til hverandres ulike fag- og erfaringsbakgrunner, og innsikt i hvilke roller og ansvar de ulike deltagerne i samarbeidet har. God kjennskap til lovverk som regulerer arbeidet vil også kunne skape trygghet rundt grunnlaget for samarbeidet (Martinsen et al., 2014).

Til slutt nevner Martinsen et al. (2014). kommunikasjonskompetanse som overordnet for samarbeidet. Kommunikasjon forstås ofte som en komplisert, men en helt elementær og

grunnleggende aktivitet i et samarbeid. I følge Lauvås & Lauvås (2004) har kommunikasjonsprosessen i tverrfaglig samarbeid i hovedsak to funksjoner. For det første skal relevant informasjon bli gitt til de rette personene slik at kunnskap blir integrert og faglige beslutninger kan tas. For det andre skal kommunikasjonen opprettholde en sosial interaksjon mellom de ulike fagpersonene som deltar i det tverrfaglige samarbeidet, slik at det skapes en plattform for at alle medlemmer skal kunne kommunisere det de ønsker. Der kommunikasjonsprosessen ikke fungerer optimalt kan det være vanskelig å snakke sammen, man kan snakke på ulike plan og det kan oppstå misforståelser. Relasjonen mellom deltagerne i samarbeidet kan også prege kommunikasjonsprosessen på en slik måte at selve saksforholdet kommer i bakgrunnen (Lauvås & Lauvås, 2004).

Ungdomsskolen og den videregående skolen er eksempler på mikrosystemer i barnets liv. Som vi tidligere har sett eksisterer det ifølge Bronfenbrenner (1979) forbindelseslinjer mellom de ulike miljøene barna oppholder seg i, som kalles mesosystem. I arbeid med overganger ses det helt sentralt at fagfolk samarbeider for best mulig overgang. Ekstra viktig i overgangen er at skolene fungerer som støttelinker for hverandre ved å støtte hverandres mål og arbeid. Bronfenbrenner vektlegger viktigheten av god kontakt og gjensidig forståelse av de ulike mikrosystemene for å gi eleven mulighet for trygghet og forutsigbarhet. Mellom hjem og skole, eller mellom avgiver- og mottakerskole i en overgang vil barnet være den primære linken. I overgangsprosesser der lærer fra avgiverskolen blir med eleven på mottakerskole, eller lærer på mottakerskole besøker eleven på avgiverskolen vil det oppstå supplementære linker (Bø, 2011).

3 Metode

I dette kapittelet vil vi redegjøre for metoden vi har benyttet oss av i forskningsprosjektet. Utgangspunktet for metodevalget er problemstillingen: *Hva vektlegger lærere til elever med lett grad av utviklingshemming som viktige aspekter for å sikre en god overgang fra ungdomsskole til videregående opplæring, med vekt på sammenheng og kontinuitet i opplæringstilbudet?* Metode er ifølge Kvale & Brinkmann (2015, s. 356): «En systematisk prosedyre (mer eller mindre regelbasert) for iakttagelse og analyse av data». I det følgende vil vi først redegjøre for kvalitativ metode og det kvalitative forskningsintervjuet. Videre vil vi beskrive forskningsprosessen fra å definere informantgruppe, rekruttere informanter, utarbeide intervjuguide og gjennomføre intervjuene, til etterarbeidet med datamaterialet vi har samlet inn som inkluderer transkribering, koding, analyse og fortolkning. Avslutningsvis vil vi si noe om studiens validitet, reliabilitet og generalisering før vi belyser noen etiske betraktninger knyttet til forskningsprosjektet.

3.1 Kvalitativ metode

Vi har valgt en kvalitativ forskningstilnærming for å belyse vår problemstilling. Et overordnet mål innenfor en slik tilnærming er at forskeren skal utvikle forståelse rundt fenomener slik personer opplever dem i sin livsverden. Begrepet livsverden forklarer Dalen (2011) som hvordan en person opplever og forholder seg til sin hverdag. Det handler om å gå dypere inn på tema enn kun å få beskrivelser av fenomener eller forhold personene lever under. Det er informantenes opplevelser, erfaringer, tanker og følelser som står i fokus (Dalen, 2011). Det er nettopp et slikt fokus vi har i denne studien - hva lærerne anser som viktige aspekter for å sikre elevene en god overgang fra ungdomsskole til videregående skole. I denne studien innebærer det at vi som forskere ønsker å få en innsikt i og forståelse for hvordan våre informanter jobber med overgangen for elever med utviklingshemming, og hva de vektlegger som viktig aspekter for at elevene med lett grad av utviklingshemming skal oppleve sammenheng og kontinuitet i opplæringsløpet og en god overgang.

3.2 Det kvalitative forskningsintervjuet

Innenfor kvalitativ metode er det ulike metoder en kan bruke for å innhente data. Intervju egner seg godt som metode for å få kjennskap til og kunnskap om informantens meninger og

erfaringer rundt problemstillingen (Dalen, 2011). For å besvare vår problemstilling, vurderte vi derfor intervju som egnet metode. Et intervju er en utveksling av synspunkter mellom to personer i en samtale om et tema som opptar dem begge (Kvale & Brinkmann, 2015), der forskeren ber om informantens meninger og oppfatninger (Dalen, 2011). Målet med det kvalitative forskningsintervjuet er å få frem betydningen av personers erfaringer og avdekke deres opplevelse, forut for vitenskapelige forklaringer (Kvale & Brinkmann, 2015). Innenfor denne typen datainnsamlingsmetode står man i hovedsak mellom å bruke tre ulike former for intervju – strukturert, semi-strukturert eller ustrukturert intervju (Johnsen, 2006). Vi bestemte oss for å bruke semi-strukturert intervju. Gjennom å bruke semi-strukturert intervju må vi som forskere i forkant av intervjuet utarbeide en intervjuguide. Ved bruk av en intervjuguide kan man sikre at samtalene er fokusert på bestemte temaer og spørsmål som er valgt ut på forhånd og som dekker de viktigste områdene studien skal belyse (Dalen, 2011). Samtidig er man som intervjuer ikke helt fastlåst til spørsmålene, og har mulighet til følge opp med mer utdypende spørsmål for å få utfyllende svar. Informantene har også mulighet til å ta opp aspekter ved temaet som vi ikke har klart å dekke i intervjuguiden. På den måten har de mulighet til å styre retningen i intervjuet, noe som kan være hensiktsmessig når det er ønskelig å få tak i informantenes erfaringer og opplevelser (Johnsen, 2006).

3.3 Informanter

I det følgende vil vi beskrive den metodiske framgangsmåten når det gjelder valg av informantgruppe og hvordan vi rekrutterte informanter til studien. Vi vil så presentere det endelige utvalget.

3.3.1 Kriterier for utvalg

Valg av informanter – hvem skal intervjues, hvor mange som skal intervjues og etter hvilke kriterier de skal velges ut er viktige tema innenfor kvalitativ intervjuforskning. Når det kommer til størrelse på utvalget er kjennetegnet ved kvalitative metoder at forskeren forsøker å få mye informasjon av et begrenset antall personer (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2010b). Det er av betydning at ikke antallet informanter er for stort fordi det er en tidkrevende prosess å gjennomføre og bearbeide intervjuene. Samtidig må materialet man sitter igjen med være av god nok kvalitet (Dalen, 2011). Vi ble i samarbeid med veileder enig om at seks informanter ville være et realistisk mål. Før vi startet med rekruttering av informanter, måtte

utvalget studien skulle basere seg på defineres. Her benyttet vi oss av det som i metodelitteraturen kalles for et strategisk utvalg. Denne utvalgsstrategien er kjennetegnet ved at forskeren velger informanter som representerer egenskaper som er relevante for studiens problemstilling (Thagaard, 2013). Når det kommer til temaet overgang fra ungdomsskole til videregående skole for elever med utviklingshemming er det flere som kunne vært relevante informantgrupper. Vi vurderte å intervjuere elevene selv, deres foreldre og andre fagpersoner som jobber i instanser som bistår i arbeidet med overgangen for elever med utviklingshemming. Det endelige valget falt på at vi skulle intervju tre lærere som jobber i ungdomsskole og tre lærere som jobber i videregående skole i Østlandsområdet. Vi satt disse kriteriene for våre informanter:

- Er lærer i en spesialklasse i ungdomsskole eller videregående skole
- Er deltager i overgangsmøter
- Har minst tre års erfaring knyttet til overgangsprosesser

Ved at informantene måtte være lærere i en spesialklasse, deltagere i overgangsmøter og ha noen års erfaring med overganger, kunne vi være sikre på at våre informanter satt på kunnskap og erfaring med arbeid rundt overganger for elever med utviklingshemming. Grunnen til at valget falt på lærere som informantgruppe til studien er at vi ønsket å få innsikt i praksisen i planlegging og gjennomføring av overgangene på de ulike skolene, og hvordan skolene samarbeider seg imellom. Det kan tenkes at lærerne har bedre innsikt i dette enn elevene selv og deres foresatte. Dersom vi hadde valgt en annen informantgruppe kan det tenkes at vi hadde fått belyst andre aspekter rundt vårt tema, da eksempelvis foreldre eller elevene selv sannsynligvis vil sitte med annen type kunnskap og erfaring enn lærere

3.3.2 Rekruttering av informanter

Da vi hadde satt kriterier for utvalget, startet vi med rekruttering av deltagere. Her benyttet vi oss av en fremgangsmåte som Thagaard (2013) betegner som et tilgjengelighetsutvalg. Fremgangsmåten går ut på å rette en formell henvendelse innenfor en setting hvor man kan nå ut til potensielle informanter. Personer som er villige til å delta i studien tar selv kontakt med forskeren. Rekruttering av informanter til studien har vært en noe tidkrevende prosess. Vi gjennomførte vår rekruttering av informanter ved å først sende en e-mail til skoler som har tilbud om egne klasser for elever med spesielle behov i et avgrenset område på Østlandet.

Postmottaket eller rektor på skolen fikk tilsendt informasjon om studien og kontaktinformasjon til forskerne, samt en forespørsel om å videresende dette til personer som kunne være aktuelle informanter. Vi tok kontakt med tilsammen 16 skoler - 9 ungdomskoler og 7 videregående skoler. Flere av skolene svarte at de ikke hadde tid, eller ikke ønsket å pålegge sitt personale mer arbeid i en hektisk periode. Noen av skolene fikk vi ikke svar fra, og vi ringte for å forsikre oss om at informasjon om studien har nådd frem og forspurte på nytt om de ville videresende informasjonen om studien til aktuelle informanter. I to av telefonsamtalene ble vi satt i direkte kontakt med ansvarlig for spesialundervisning på skolen, og snakket med to lærere som begge stilte opp som informanter til studien. I utgangspunktet ønsket vi at informantene selv skulle melde sin interesse på bakgrunn av informasjonen de fikk tilsendt, og ikke føle seg presset til å delta i studien, men to av informantene ble altså rekruttert per telefon. Fire informanter tok selv kontakt via mail etter de hadde mottatt informasjon om studien. Kontakten med informantene har foregått i hovedsak per mail, og vi avtalte tidspunkt for intervju så snart informantene hadde meldt sin interesse for deltakelse.

3.3.3 Endelig utvalg

Endelig utvalg ble bestående av tre lærere fra ulike ungdomsskoler og tre lærere fra ulike videregående skoler på Østlandsområdet. Informantene er anonymisert, og har fått betegnelsene US1, US2, US3, VG4, VG5 og VG6. US står for at informanten er lærer i ungdomsskole og VG står for at informanten er lærer på videregående skole. De er alle lærere i spesialklasser, deltagere i overgangsmøtene til sine elever, og har minst tre års erfaring knyttet til arbeid rundt overganger. De har noe ulik utdanning og antall års erfaring med arbeid rundt overganger.

- Informant US1 er kvinne, har spesialpedagogisk utdanning og har 20 års erfaring med overgangsarbeid.
- Informant US2 er kvinne, utdannet lærer og rådgiver, og har 20 års erfaring med overgangsarbeid.
- Informant US3 er kvinne, utdannet spesialpedagog og har 6 års erfaring med overgangsarbeid.
- Informant VG4 er kvinne, utdannet lærer og spesialpedagog og har 26 års erfaring med overgangsarbeid.

- Informant VG5 er mann, utdannet spesialpedagog og har 6 års erfaring med overgangsarbeid.
- Informant VG6 er kvinne, har utdanning innenfor pedagogikk og sosialpedagogikk og har 8 års erfaring med overgangsarbeid.

3.4 Utarbeiding av intervjuguide

I kvalitative studier med intervju som metode kreves det at man utarbeider en intervjuguide for studien. Dalen (2011) omtaler det å utarbeide en intervjuguide som en arbeidskrevende prosess der man skal omsette studiens overordnede problemstillinger til konkrete temaer med underliggende spørsmål. Det er viktig at det er gjort et grundig arbeid med intervjuguiden fordi det danner grunnlag for datamaterialet. Datamaterialet er ønskelig at er så rikt og fylldig som overhode mulig for å kunne svare på studiens problemstilling (Dalen, 2011).

I startfasen av prosjektet satt vi oss grundig inn i teori om vårt tema. Denne teorien omhandlet opplæring for elever med lett grad av utviklingshemming, overganger generelt og for elever med utviklingshemming og teori om samarbeid. Gjennom dette fikk vi et innblikk i overordnede temaer og dannet oss et bilde av hva vi ønsket å finne svar på. Videre satt vi opp noen overordnede temaer og forsøkte å formulere spørsmål ut i fra dette. I prosessen formulerte vi også noen forskningsspørsmål som vi tok utgangspunkt i, for å finne ut av hva vi trengte svar på for å besvare problemstillingen vår. Viktige kriterier å tenke igjennom i utarbeidingen av intervjuguiden når det gjelder selve spørsmålene er blant annet om de er klare og utvetydige, om de er ledende, om det krever noe spesiell bakgrunnsinformasjon for å besvare spørsmålene og om de gir rom for informantens egne oppfatninger (Dalen, 2011). Disse kriteriene forsøkte vi å ha i tankene når vi utarbeidet intervjuguiden. Etter en lang prosess med utvikling og bearbeiding av spørsmålene, sendte vi en foreløpig intervjuguide til veileder for å få tilbakemeldinger. På bakgrunn av veileders tilbakemeldinger og vår egen prosess rundt spørsmålene ferdigstilte vi intervjuguiden og gjennomførte prøveintervju på en medstudent. I følge Dalen (2011) må det alltid foretas ett eller flere prøveintervjuer for å teste ut intervjuguiden og seg selv som intervjuer. Ved å gjennomføre prøveintervjuet fikk vi mulighet til å få tilbakemeldinger på om spørsmålene var godt nok utformet, og bli mer bevisst vår egen væremåte i intervjusituasjonen. Vi hadde i utgangspunktet tenkt å gjennomføre prøveintervju på en lærer i ungdomsskole eller videregående skole, men valgte i stedet å gjøre det på en medstudent. Dette er begrunnet i at vi på dette tidspunktet allerede var i gang med rekruttering av informanter og ikke hadde fått noe særlig respons. Vi ville ikke

risikere å «bruke opp» en informant på prøveintervju og på bakgrunn av det, ikke klare å rekruttere antallet informanter vi hadde satt oss som mål. Etter prøveintervjuet var gjennomført diskuterte vi spørsmålene i intervjuguiden og intervjusituasjonen. På bakgrunn av tilbakemeldinger fra vår medstudent og våre erfaringer ferdigstilte vi intervjuguiden.

3.5 Gjennomføring av intervju

Vi var fleksible på når og hvor intervjuet av våre informanter skulle gjennomføres. Alle informantene ønsket at vi skulle komme til skolene de jobbet på, og alle hadde tilgang til rom hvor vi fikk være uforstyrret. Fordi vi er to personer som samarbeider i prosjektet, intervjuet vi tre personer hver. Intervjusituasjonen ble gjennomført relativt likt alle gangene.

Når man starter et intervju er det viktig å presisere hvem man er, hvorfor man er der, hva man vil, hva som skal skje med materialet og hvordan publiseringen vil skje. En annen viktig regel er at det settes av tid til en avsluttende samtale når intervjuet er gjennomført (Dalen, 2011). Etter at vi hadde møtt informanten og satt oss ned der intervjuet skulle gjennomføres, presenterte vi oss selv og informerte om studien. Fordi vi var to personer, klargjorde vi rollene våre. Den ene skulle gjennomføre intervjuet, mens den andre kun skulle observere. Om det var greit for informantene våre, kunne observatøren komme med noen oppfølgingsspørsmål helt til slutt. Det var naturlig etter alle intervjuene at vi ble igjen litt og snakket litt om det informantene satt igjen med av tanker rundt temaet. Alle intervjuene varte i mellom 40-50 minutter, og de ble tatt opp på båndopptaker. Det er anbefalt å bruke opptaksutstyr ved gjennomføring av kvalitative intervjuer, slik at man på best mulig måte tar vare på informantenes egne uttalelser (Dalen, 2011).

3.6 Etterarbeid

Når intervjuene er gjennomført, skal det innsamlede materialet organiseres og bearbeides (Dalen, 2011). Her startet vi med å transkribere materialet, organiserte materialet gjennom koding, så gikk vi i gang med å analysere og tolke det transkriberte og kodede materialet. I det følgende vil vi gjøre rede for alle stegene i prosessen med etterarbeidet.

3.6.1 Transkribering

Fordi vi brukte båndopptaker under intervjuene, var første steg i dette arbeidet å transkribere lydopptakene. Transkribering er å transformere muntlig intervjusamtale til skriftlig tekst, og det er denne prosedyren som gjør intervjuet tilgjengelig for analyse (Kvale & Brinkmann, 2015). Det anbefales at forskeren selv utfører transkriberingen fordi dette gir forskeren en sjanse til å bli kjent med sine data (Dalen, 2011). Siden vi er to stykker som samarbeider i dette prosjektet, delte vi det opp slik at vi transkriberte tre intervjuer hver – de vi selv hadde gjennomført. Vi hadde på forhånd kommet fram til noen retningslinjer for hvordan intervjuene skulle transkriberes slik at det ble så likt som mulig. I transkripsjonene er uvesentlige småord og pauseord som eksempelvis «eh», «hm» og «mhm» utelatt, da vi mener disse har liten verdi i datamaterialet som helhet. Stedsnavn, egennavn og andre begreper som kan avsløre skolen eller informantens identitet er også utelatt fra transkripsjonene. Ellers forsøkte vi å gjengi det muntlige så riktig som mulig skriftlig. Etter å ha transkribert tre intervjuer hver hørte vi på lydfilen og leste over transkripsjonene den andre hadde skrevet. På denne måten fikk vi lyttet til lydfilen en gang til i tillegg til å lese over hverandres transkripsjon, og kvalitetssikre en overensstemmelse mellom det muntlige intervjuet og den transkriberte teksten.

3.6.2 Koding, analyse og fortolkning av datamaterialet

Etter arbeidet med å transkribere var det på tide å starte med analyse og fortolkningsarbeidet, fordi «Kvalitative data taler ikke for seg selv. De må fortolkes» (Johannessen et al., 2010b, s. 164). Vi møter alle verden med kunnskaper og oppfatninger om virkeligheten, som vi ofte ubevisst bruker til å tolke det som skjer rundt oss. I møte med informantene og det ferdige datamaterialet vil vi som forskere alltid stille med en førforståelse for det fenomenet vi studerer. I bearbeiding av intervjuet blir informantens utsagn fortolket av forskeren. Tolkningen er et resultat av informantens uttalelser, forskerens førforståelse og relevant teori om fenomenet som studeres (Dalen, 2011). Som forskere har vi en forforståelse som vil påvirke hva vi leter etter, hva som vektlegges og tolkes. Dette vil påvirke et prosjekt som dette ved at man sjelden starter med blanke ark. Man har allerede oppfatninger om det som skal undersøkes og har forventninger til resultatet (Johannessen et al., 2010b). Forforståelsen vår i dette prosjektet kan eksempelvis være erfaringer vi har gjort oss tidligere i praksis og teori vi har lest om temaet. Dette vil naturligvis påvirke hvilke spørsmål vi valgte å fokusere

på i intervjuene, og senere hva vi så etter og valgte å fokusere på i analyse- og tolkningsarbeidet. Samtidig nevner Johannessen et al. (2010b) at det ikke vil være mulig å ha full oversikt over et fenomen. Det vil være naturlig å fokusere på noe, og utelukke noe annet. Det vil likevel åpne for at informantene kan gi oss ny eller dypere innsikt om et fenomen.

For å finne en meningsfull inndeling av datamaterialet benyttet vi oss av det som i metodelitteraturen kalles for koding. Ifølge Kvale & Brinkmann (2015) er koding å bryte ned materialet i mindre og overkommelige enheter. Koding fører ofte til kategorisering, som vil si at meningen i det transkriberte materialet reduseres til noen få kategorier. Det benyttes også får å få et helhetsbilde av tekstmaterialet. Thagaard (2013) beskriver koding som å betegne utsnitt av data med begreper som gir uttrykk for meningsinnholdet, og hun peker videre på at det er viktig å bli godt kjent med materialet før man starter med koding. Vi startet derfor prosessen med kodingen med å lese over intervjuene grundig. Deretter diskuterte vi hvilke temaer vi så som sentrale ut i fra helhetsbilde vi dannet oss av de transkriberte intervjuene, og definerte noen kategorier. Vi startet så arbeidet med å plassere ulike deler av intervjuene under ulike kategorier. Vi printet ut alle intervjuene med ulikt fargepapir, klippet ut utsagn fra det transkriberte materialet og plasserte utsagnet under kategorien det hørte til. Da det ifølge Johannessen et al. (2010b) ligger i de kvalitative datas natur at de ofte tar for seg mer enn ett emne eller begrep om gangen, ble vi nødt til å skrive ut intervjuene flere ganger fordi vi så at informantene ofte var innom flere av kategoriene i et utsnitt av intervjuet. Da vi hadde ferdigstilt plakatene med de ulike temaene og sitater fra informantene, hadde vi skapt en oversikt over datamaterialet. De endelige kategoriene hadde blitt til underveis, og de vi endte opp med er:

- Overgangen for elever med lett grad av utviklingshemming
- Faktorer som bidrar til gode overganger
- Formelle og uformelle retningslinjer
- utfordringer i informasjonsutvekslingen
- Sammenheng og kontinuitet i opplæringen
- Samarbeid mellom skoleslagene

Mens kodingen bidro til å gi oss oversikt over meningsinnholdet i datamaterialet, måtte vi i det videre arbeidet med å få frem meningen med informantenes uttalelser analysere, fortolke og drøfte det transkriberte materialet. I prosessen med tolkningen av datamaterialet har vi benyttet oss av en hermeneutisk tilnærming. En slik tilnærming legger vekt på å utforske et

dypere meningsinnhold enn det som umiddelbart er innlysende, men meningen må fortsatt forstås i lys av den sammenhengen det vi studerer er en del av (Thagaard, 2013). Johannessen et al. (2010b, s. 364) beskriver det slik: «All fortolkning består i stadige bevegelser mellom helhet og del, mellom det man skal tolke, og den konteksten det tolkes i, mellom det man skal tolke og vår egen forståelse».

Da hermeneutikken ikke gir noen konkrete retningslinjer for fortolkning (Thagaard, 2013), tok vi i analyse- og tolkningsprosessen utgangspunkt i det Kvale & Brinkmann (2015) kaller fortolkningskontekster basert på selvforståelse, kritisk forståelse basert på sunn fornuft og teoretisk forståelse. I presentasjon av funn viser vi til informantenes uttalelser og setter disse inn i fortolkningskonteksten som kalles selvforståelse. Det vil si at vi som forskere formulerer det informanten forteller i en fortettet form. Fortettet form vil si en omskrevet sammenfatning av informantenes uttalelser slik vi som forskere forstår det (Kvale og Brinkmann, 2015). I drøftingskapittelet har vi presentert funnene i en fortolkningskontekst med fokus på en kritisk forståelse basert på sunn fornuft og en teoretisk forståelse. Med en tolkning basert på sunn fornuft går vi et steg lenger inn i tolkningsprosessen, ved at tolkningen vil kunne ha en bredere forståelsesramme enn informantenes selvforståelse, men holder seg likevel innenfor konteksten av det som er en allment fornuftig fortolkning. Ved å anvende en teoretisk forståelse søkte vi å forstå informantenes uttalelser i lys av det som danner det teoretiske bakteppet for studien (Kvale & Brinkmann, 2015). Vi vil igjen nevne at det er en hermeneutisk tolkningstilnærming som ligger til grunn. Det er viktig at en er bevisst at ulike personer kan tolke og oppfatte noe ulikt (Kvale & Brinkmann, 2015).

3.7 Validitet, reliabilitet og generalisering

I dette kapittelet skal vi presentere hvilke momenter i vår studie som truer validitet, reliabilitet og generalisering, og hvordan vi har forsøkt å imøtekomme disse truslene. Innledningsvis vil vi kort gjøre rede for begrepene før vi ser på validitet, reliabilitet og generalisering knyttet til ulike stadier i forskningsprosessen: intervjustadiet, transkripsjonsstadiet og analyseringsstadiet. I kvalitative forskningsprosjekter er validitet, reliabilitet og generalisering begreper som ses i sammenheng med prosjektets styrke, troverdighet og overførbarhet. Mer tradisjonelle begreper knyttet til studiens validitet og reliabilitet er pålitelighet og gyldighet. Validitet og reliabilitet handler om hvorvidt vi kan stole på resultatene, og om datamaterialet er relevant for problemstillingen (Kvale og Brinkmann, 2015). Dersom en kvalitativ

intervjustudie vurderes som pålitelig og gyldig kan det videre diskuteres om resultatene av studien kun gjelder for utvalget studien baserer seg på eller om funnene kan tenkes er representative utover utvalget. Dette omhandler om hvorvidt resultatene er generaliserbare (Kvale og Brinkmann, 2015).

3.7.1 Intervjustadiet

Når det gjelder validitet i intervjustadiet sier Dalen (2011, s. 97) at: «Validiteten i datamaterialet styrkes ved at intervjueren stiller gode spørsmål som gir informantene anledning til å komme med innholdsrike og fyldige uttalelser». Hun sier videre at et valid datamateriale krever av forskerne prøver ut intervjuguiden i en intervjusituasjon, og at opptaket er av god lydmessig kvalitet (Dalen, 2011). Vi har gjennom prøveintervjuet med en medstudent fått testet at spørsmålene i intervjuguiden er tydelige og forståelige, og at spørsmålene er åpne slik at informantene gis mulighet til å gi fyldige uttalelser. Vi fikk også prøvd oss som intervjuere og testet at båndopptakeren var av god kvalitet. En av fordelene vi så med at vi var to som var tilstede under intervjuene, var at en av oss fungerte som observatør under intervjuet. Observatøren fikk i alle intervjuene anledning til å etterspørre mer utdypende informasjon og gå tilbake til spørsmål som intervjueren hadde glemt.

3.7.2 Transkripsjonsstadiet

Når to personer transkriberer intervjuer kan det tenkes at man støter på utfordringer i å transkribere helt likt, noe som truer transkripsjonenes pålitelighet. Vurdering av transkripsjonenes gyldighet kan være noe utfordrende, grunnet at hva som defineres som en korrekt transkripsjon kan være vanskelig å finne svar på. I denne sammenhengen ser man det heller nyttig å stille seg spørsmål om hva som er en nyttig transkripsjon for det fenomenet som studeres (Kvale og Brinkmann, 2015). Her ble vi på forhånd enig om transkriberingstekniske elementer som eksempelvis hvordan vi skriftlig uttrykker pauser og avslutning av setninger. I tillegg leste vi over transkripsjonene den andre hadde skrevet, samtidig som vi hørte på det tilhørende lydopptaket. Ved å lytte igjennom lydbånd en gang til kan man mulig oppdage feil som er gjort fordi man har oppfattet innholdet feil (Kvale og Brinkmann, 2015). Dersom vi var usikre på innholdet i lydbåndet, satt vi oss ned begge to og lyttet til det. Vi har i arbeidet med transkripsjon også sett en fordel ved at vi er to personer

fordi vi begge har sammenlignet transkripsjonene med lydbåndene, noe som kan synes at styrker validiteten i datamaterialet.

3.7.3 Analyseringsstadiet

Dalen (2011) mener at en forutsetning for analysering av datamaterialet er at det foreligger valide og gode beskrivelser fra informantene. Videre vil validiteten styrkes ved at forskeren grundig redegjør for tolkningene som er gjort. Dette innebærer at forskeren tydelig gir kvalifiserte forklaringer på undersøkelsens konklusjoner (Thaagaard, 2013). Det kan tenkes at analysens validitet styrkes ved at vi har vært to personer som har vurdert de ulike fasene i analysen og sett resultatene fra ulikt ståsted. Reliabiliteten knyttes videre til hvorvidt forskeren gjør rede for utvikling av datamaterialet. Et eksempel er at forskeren tydelig skiller hva som er direkte informasjon fra feltet som er forsket i, og hva som er egne vurderinger og tolkninger av denne informasjonen (Thaagaard, 2013). Vi har delt inn analysen i funn og drøfting, der vi i funn presenterer informantenes uttalelser i sitater og i en fortettet form, mens vi i drøftingen presenterer vår datamaterialet opp mot det teoretiske bakteppet vi tidligere har presentert.

3.7.4 Generalisering

Når det er snakk om studiens generaliserbarhet blir det viktig å inkludere utvalgets størrelse. Et lite utvalg vil ikke gi en høy grad av generaliserbarhet (Kvale og Brinkmann, 2015). Målet med denne studien var ikke å oppnå en høy grad av generaliserbarhet, men å trekke noen linjer og få en forståelse av fenomenet som studeres, da innenfor et begrenset utvalg. For å styrke studiens generaliserbarhet har vi skrevet en grundig beskrivelse av forskningsprosjektets gang i rapportens metodedel slik at senere forskere selv kan vurdere hvorvidt funnene vil være relevante i andre sammenhenger, da generaliserbarheten omhandler om hvorvidt resultatene kan benyttes i en annen eller større sammenheng (Kvale og Brinkmann, 2015).

3.8 Etske betraktninger

All forskning skal være utført på en slik måte at det ivaretar etiske prinsipper og juridiske retningslinjer (Johannesen et al., 2010b). Vi skal nå vise til noen forskningsetiske

retningslinjer vi har sett som relevante for vårt prosjekt. Her har vi tatt utgangspunkt i Den nasjonale forskningsetiske komite for samfunnsvitenskap og humaniora sine *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi* (NESH, 2006).

Ifølge NESH (2006, s. 14) skal alle forskningsprosjekt der man behandler personopplysninger meldes til Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD). Personopplysninger er opplysninger som direkte eller indirekte kan knyttes til enkeltpersoner. I vårt prosjekt innebærer dette at vi oppbevarer informasjon om informantenes yrke og utdanning. Vi sendte inn et meldeskjema om prosjektet tidlig i januar, og fikk skriftlig tilbakemelding i februar om at prosjektet kunne igangsettes (Se vedlegg 1).

Et annet forskningsetisk prinsipp vi ser relevant for vårt prosjekt er kravet om informert og fritt samtykke. Forskningsprosjekter skal først settes i gang etter at informantene har fått informasjon om det som angår deres deltagelse og frivillig har samtykket til å delta. Det at deltagelsen er frivillig vil også si at informantene når som helst kan trekke seg fra studien om de ønsker det, uten at dette får negative konsekvenser for dem (NESH, 2006). Når det gjelder informasjonen informantene har krav på i forkant av studien, er det viktig at de får tilstrekkelig og forståelig informasjon. Forskeren er pliktet til å informere om målsetning med studien, metoder for prosjektet og hvordan resultatene skal benyttes (Dalen 2011). Et annet viktig prinsipp når det kommer til informasjonen er at den gis på en nøytral måte, slik at man ikke pålegger informanten «utilbørlig press» (NESH, 2006). I rekrutteringen av informanter ønsket vi å overholde prinsippet om frivillig samtykke til deltagelse og at informanten ikke skulle bli presset til å delta. På bakgrunn av dette sendte vi ut informasjon om prosjektet via en tredjeperson, som i de fleste tilfellene enten var rektor eller den som var ansvarlig for spesialpedagogisk avdeling på skolen. Her fikk de kontaktopplysningene våre, med en forespørsel om å ta kontakt med oss om de ønsket å delta i studien.

Krav om konfidensialitet handler om at informasjon om personlig forhold skal bli behandlet konfidensielt og det er også vanlig at forskningsmaterialet anonymiseres (NESH, 2006). I kvalitative intervjustudier er dette prinsippet særlig viktig fordi forskeren møter informantene ansikt til ansikt. Det er på bakgrunn av dette viktig at forskeren tilstreber å gjøre informanten trygg på at det som kommer frem i intervjuet behandles konfidensielt (Dalen 2011). Det stilles i forbindelse med dette også strenge krav til lagring av opplysninger som kan identifisere enkeltpersoner og hvordan det skal tilintetgjøres (NESH, 2006). For å overholde disse etiske prinsippene er det ferdige forskningsmaterialet anonymisert, lydopptak og de

transkriberte intervjuene har vært lagret på passordbeskyttet PC, og opplysningene ble slettet ved prosjektets slutt. Det er kun vi som forskere som har vært i kontakt med informantene, og de eneste opplysningene som er nedskrevet er yrke, utdanningsbakgrunn og hvor mange års erfaring de har med overgangsarbeid. Dette er opplysninger vi vurderer som lite sensitive, begrunnet med at opplysningene i liten grad direkte eller indirekte kan knyttes til enkeltpersoner.

Ved bruk av intervju som metode får ofte forskeren informasjon om flere personer enn dem som opprinnelig står i fokus for studien. Her må en vurdere om det vil få noen virkninger på en tredjepart som indirekte blir inkludert i forskningen. Prinsippet om hensynet til en tredjepart ses som særlig relevant i kvalitative studier, der forskningen gjerne foregår i små, gjennomsluktige miljøer (NESH, 2006). Vi har vært tydelige på at vi ønsket informasjon om skolens praksis og samarbeidet mellom de to skoleslagene, heller enn informasjon om enkeltelevers overgang. Likevel ble det av noen av informantene nevnt eksempler på overgangsprosesser som enkeltelever har gjennomgått. Vi har med tanke på en tredjepart, i dette tilfellet elevene lærerne forteller om, unngått å bruke disse spesifikke eksemplene i det ferdige forskningsmaterialet.

Det siste prinsippet vi skal nevne her er kravet om vitenskapelig redelighet. Dette punktet i NESH sine forskningsetiske retningslinjer (2006) omhandler blant annet å ikke endre eller forfalske datamaterialet og plagiere andres tidligere arbeid. Disse prinsippene har vi forsøkt å overholde ved å gjengi informantenes intervju fra lydopptaket så riktig som mulig i transkriberingen og i det ferdige forskningsmaterialet, og utvise god henvisningsskikk.

4 Presentasjon av funn

Datamaterialet vil bli presentert i følgende kategorier: Overgangen for elever med lett grad av utviklingshemming, faktorer som bidrar til gode overganger, formelle og uformelle retningslinjer, utfordringer i informasjonsutvekslingen, sammenheng og kontinuitet i opplæringen og samarbeid mellom skoleslagene. Vi vil først presentere et sammendrag av funnene, før vi næyere går inn på hva datamaterialet viser.

4.1 Sammendrag av funn

Informantene beskriver overgangen fra ungdomsskolen til videregående skole som stor og omfattende. De sier at elevene opplever overgangen veldig individuelt, noen gleder seg til å starte i ny skole, mens andre gruer seg. Likevel beskriver lærerne overgangen som utfordrende for de fleste av elevene sine. Mange overganger er likevel vellykkede og det å starte i videregående skole fører i mange tilfeller med seg noe positivt for elevene. I noen tilfeller forteller lærerne at de føler de har gjort deres beste for å legge til rette for en god start i videregående skole, men at eleven likevel ikke har vært klar for det. Overgangsarbeid ses som svært viktig for denne gruppen elever i skolen. Å skape trygghet for elevene, at eleven står i fokus og at det tas individuelle hensyn i overgangsarbeidet ses som sentrale faktorer for en god overgang. Å starte tidlig med forberedelsene og planlegging står her i fokus. Det kan synes at det i stor grad handler om å gjøre informasjonen om den nye skolesituasjonen tilgjengelig for eleven ved å gjøre informasjonen konkret og forståelig.

Lærerne forteller at de har lite formelle retningslinjer utover de mer generelle søketekniske retningslinjene å forholde seg til i overgangen for elever med utviklingshemming. Det kan heller synes at skolen har utarbeidet egne skriftlige rutiner, eller at arbeidet med overganger er en godt etablert i skolens praksis. Mange av informantene ønsker ikke flere retningslinjer. En av informantene ser nytten av skriftlige retningslinjer dersom man er ny i skolen, og en annen informant mener mangelen på retningslinjer gjør at det blir opp til hver enkelt lærer hvordan overgangsarbeidet foregår, og at det truer kvaliteten i arbeidet. Informasjonsutvekslingen om elevene ses som sentralt i samarbeidet mellom de to skoleslagene. Det synes at skolene ser likt på hvilken informasjon som ses som vesentlig, men de støter likevel på noen utfordringer – spesielt når det gjelder den skriftlige informasjonen. Lærerne i videregående skole synes at informasjonen til tider er ufullstendig og mangelfull. Den er for generell og diffus, og noen

mener dette skyldes at informasjon blir holdt tilbake for at eleven skal starte med «blanke ark».

Når det gjelder sammenheng og kontinuitet i elevens opplæring ses informasjon om elevenes tidlige læringshistorie som sentral. Her vektlegges spesielt arbeidsmetoder som fungerer for eleven. utfordringer lærerne i videregående skole støter på når de skal bygge videre på opplæringen fra ungdomskolen er at informasjonen noen ganger er ufullstendig og lite presis. Dette gir ifølge lærerne et dårlig utgangspunkt for sammenheng og kontinuitet i opplæringen. Samarbeidet mellom de to skoleslagene beskrives stort sett som velfungerende, spesielt når det kommer til overgangsmøtene der de involverte aktørene får møtt hverandre ansikt til ansikt. De forteller imidlertid at hvem man møter på fra den andre skolen påvirker kvaliteten i samarbeidet. Lærerne møter ulike personer med forskjellig engasjement og måter å drive overgangsarbeid på. De nevner at de ofte samarbeider med de samme skolene, noe som blir trukket fram som positivt. Her kjenner lærerne hverandre og har etablert en måte å samarbeide på. Videre vil vi se litt mer inngående på hva datamaterialet sier.

4.2 Overgangen for elever med lett grad av utviklingshemming

En stor overgang, en viktig overgang og en omfattende overgang er noen av beskrivelsene lærerne gir på hvordan overgangen fra ungdomsskole til videregående skole er for elever med lett grad av utviklingshemming. Ungdomsskolelærerne nevner at overgangen representerer en utfordrende og vanskelig prosess, og at de vektlegger overgangsarbeid for denne gruppen elever. Det blir også fortalt om overganger der bytte til ny skole førte med seg nye muligheter for eleven gjennom en endring av rolle og forventninger til eleven i den nye skolen.

Informant US2 sier noe om elevenes tanker om overgangen i startfasen av prosessen:

Senest i går snakket jeg med den ene tiendegruppa i yrkesorientering om Albert Åberg som grugleder seg. Det gjør jo disse og, ikke sant. Og det var da den ene eleven sa, ja jeg er nervøs (US2).

Noen av uttalelsene som kan peke på overgangen som utfordrende og vanskelig for elever med lett grad av utviklingshemming er slik informant US2 sier det:

De er i en fase med en sårbar identitet ikke sant. For de som ikke reflekterer rundt sin situasjon, vil bare ha det trygt og bra og koselig.

Informant US3 sier:

For veldig mange av våre elever har jo den ... eller syntes at overganger er utfordrende på ulike plan.

Det er jo ofte mye uro i forbindelse med overgangen, ikke sant.

En sånn overgang som å gå over på videregående vil være veldig stor for mange, kanskje har de vært på denne skolen siden førsteklasse.

Det individuelle aspektet i hvordan overgangen til videregående skole kan oppleves snakker noen av lærerne om:

Har jo noen elever der ting er vanskeligere. Overgangen krever mer da, men det er jo individuelt (US1).

Det handler veldig mye om ulike elever ikke sant. Noen er veldig klar for å komme seg videre, mens andre er veldig utrygge (US3).

Det fortelles om erfaringer fra tidligere overganger som har ført med seg nye muligheter for elevene. Noen av informantene sier det slik:

Overgangssituasjoner kan også skape gode endringer fordi man bryter et mønster. Får nye situasjoner hvor man får en annen form for rolle eller andre forventninger. En ny plass i samfunnet (US1).

Jeg tror kanskje at det blir liksom litt sånn nye muligheter og nye settinger, og barna endrer seg. Blir større de også. Og det skal stilles andre forventninger (US1).

Det er jo sånn med vanlige barn og ungdom og, at man får nye sjanser og at det kan være positivt å bytte miljø (US2).

Det nevnes også noen tilfeller som lærerne beskriver som mindre gode overganger. US2 forteller blant annet:

Det var stort for eleven, det var for mye og uoversiktlig. Men vi kan jo ikke skjerme dem for alltid, og vi kan jo ikke garantere at det går bra.

Informant US3 sier:

Men hvor god overgangen er, det er jo vanskelig å si. Vi har jo kontakt med en del av elevene og foreldrene etter overgangen, for man lurere jo på hvordan det går med eleven. Og det er jo forskjellig, selv om man kanskje kjenner på det og føler man har forberedt eleven godt og føler man har jobbet mye med det, så kan man likevel få meldinger fra foreldre om at eleven synes det er veldig vanskelig.

Det kan handle mye om eleven også. Det der at alle overganger er vanskelig. [...] Så kan det jo rett og slett handle om en elev som ikke er klar for den overgangen uansett hvor mye man har jobbet med noe.

Informanten sier videre:

Men det er noe som er utenfor vår rekkevidde og. Vi kan liksom ikke styre alt.

Alle informantene fra videregående skole knytter overgangene som ikke har vært så vellykket til overgangene der de ikke har fått nok informasjon om eleven. Informant VG4 sier:

Og det kan gå gærent. Den første kontakten er kjempeviktig. Hvis det først har skjært seg, så.

Vi har opplevd noen tilfeller, og blitt overrumplet. Det var ingen som hadde sagt noe, vi visste ingen ting.

Alle informantene sier at de vektlegger overgangsarbeid, og anser det som en viktig del av arbeidet med sin elevgruppe:

Og alle er jo klar over at den eleven skal over i videregående skole. Så jeg opplever at det er et veldig viktig arbeid. Altså, det anses som veldig viktig når en elev skal over. Og ja, vi er veldig opptatt av at den overgangen skal bli så god som mulig (US3).

Jeg føler at vi mener det samme. At det er viktig at overgangen blir god (VG4).

Jeg synes vi er flinke til å fokusere på det. Det er et veldig aktuelt tema på alle teammøter frem mot sommerferien de siste månedene (VG5).

En av informantene opplever at begge skoleslagene vektlegger overgangsarbeid, men at avgiverskole kanskje har et ekstra motivasjonselement:

[...] altså at når du kommer med en elev fra oss, så blir det kanskje mer naturlig at vi er ekstra opptatt av det i større grad (US3)

4.3 Faktorer som bidrar til en god overgang

På spørsmål om hva som kjennetegner en god overgang og hva lærerne vektlegger i arbeid rundt overgangen fra ungdomsskole til videregående opplæring trekker lærerne frem ulike elementer. Elementet som peker seg ut som det mest sentrale er trygghet. Andre forhold som er viktige i arbeidet med å skape gode overganger er at eleven står i fokus, og at det tas individuelle hensyn.

Om trygghet som faktor i arbeidet med en god overgang sier informantene følgende:

Skal et barn ha en overgangssituasjon, så er det den tryggheten de er i som er det viktigste. Etter min mening i hvert fall (US1).

De elevene vi jobber med ikke sant, de har veldig behov for både planlegging og trygghet. Og i det hele tatt å klare å forholde seg til noe, så må det bli veldig konkret (US3).

Komme trygt over til neste sted. Og for oss er det jo veldig viktig som de nye, at de kommer inn hit på en fin måte (VG4).

Å starte tidlig med forberedelse og planlegging av overgangen synes å være en viktig trygghetsskapende faktor. Om dette sier to av informantene fra ungdomskolen:

Og alt som er forutsigbart, alt de vet om det skaper jo en trygghet. Og det kan aldri bli trygt nok for dem. Og overgangssituasjoner er jo veldig skumle (US1).

Men det handler mye om det der med trygg overgang, og det å forberede godt ikke sant. Det å ja, det å liksom bruke mye tid på trygge. Det er viktig (US3).

Ufarliggjøre det, og gjerne da fysisk gjøre eleven kjent med omgivelser og det den skal over i. Det handler mye om meg også, og hvordan jeg klarer å ja, forberede eleven på det den skal over i (US3).

En av lærerne på videregående skole forteller om en god overgang for en elev der de har fått mye informasjon, hvor skolene har vært på besøk hos hverandre, og de hadde forberedt tidlig og godt. VG5 sier:

Så når oppstarten kom da, så var på en måte den eleven ganske trygg allerede, og kjente mange ansikter og sånn. Og da følte vi det gikk veldig bra. For jeg tenker at det viktigste er å få tryggheten på plass før du kan begynne å jobbe med læringen. For hvis du ikke trives eller er utrygg så blir det fryktelig vanskelig.

Det handler ikke bare om å forberede ungdommene på overgangen, men også foreldrene da de har en sentral rolle i samarbeidet: Informant US1 sier:

Når vi har hatt møter om videregående skole som vi har hatt tidlig på høstparten, har vi en regel på å invitere med niendeklasseforeldrene også. Slik at de får dryppene et år før (US1).

Men foreldrene er jo en veldig viktig del av det her, ikke sant (US3).

Det første møte elevene har med den videregående skolen er ofte på «åpne dager» som skolene arrangerer for at elevene, ofte i følge med foreldrene eller lærer, slik at de skal få innsikt i tilbudet på de ulike skolene. Flere av informantene forteller at når de får vite hvilken skole elevene har kommet inn på drar de ofte på besøk til skolen:

Noen ganger kan det være sånn at vi ikke har fått en kontakt enda, men bare drar for å kikke på omgivelser og sånn (US3).

Noen ganger så er det sånn at elevene kommer til oss. Og er her en dag eller to dager, kanskje ikke hele dager da. Men deler av dager. Bli kjent og bare at de er i klasserommet vårt (VG4).

En informant forteller imidlertid at de ikke lenger har mulighet til å reise på besøk til avgiverskole:

Det var vi før men det har vi slutta med, det har vi ikke ressurser til (VG6).

Informant VG6 forteller videre at slike besøk var noe de gjennomførte før, men ikke så nytten av å fortsette med, i motsetning til andre informanter som vektlegger slike besøk i arbeidet med å skape en trygg overgang. Dette utelukker derimot ikke at lærerne på ungdomsskolen kan ta med seg elevene til den videregående skolen for å bli kjent med omgivelsene.

En av informantene legger stor vekt på «det første møte» med de nye lærerne, og mener dette har betydning for om eleven vil oppleve overgangen som god. Det første møte er det alle informantene kaller for overgangs- eller overføringsmøtet. Informant US3 sier dette om det første møte:

Det er liksom det her hvordan blir eleven ivaretatt i det møte. Jeg tenker litt at det er litt sånn avgjørende akkurat det møtet der. Følelsen eleven får etter det møtet (US3).

Det kan være små ting som er veldig sånn avgjørende i det øyeblikket. Så jeg tror veldig mye ligger og kretser rundt det der første møtet (US3).

Andre forhold mange av informantene nevner er viktige for en god overgang, er at eleven er i fokus og at det tas individuelle hensyn.

En god overgang er med barnet i fokus. At barnet føler seg trygt og barnet er jo opptatt av at de kjenner noen i miljøet. Og selvfølgelig at de voksne også har snakket med hverandre (US1).

Det handler veldig mye om ulike elever, ikke sant. Noen er veldig klar for å komme seg videre, mens andre er veldig utrygge. [...] Da er det veldig naturlig å tilpasse prosessen til eleven (US3).

Men det å ha dialog, og det å være interessert i eleven, det er jo det det handler om (US3).

Noen ganger har vi mer kontakt, og mindre kontakt. [...] De er jo forskjellige (VG4).

4.4 Formelle og uformelle retningslinjer

Lærerne forteller at de ikke har kjennskap til formelle retningslinjer for overgangsarbeid for elever med særskilte behov i skolen. Der lærerne nevner retningslinjer de benytter seg av, er dette mer generelle retningslinjer som gjelder for alle elevene og omhandler søkeprosessen. Lærerne har noen ulike synspunkter på hvorvidt de ønsker retningslinjer eller ikke. Det kan synes at lærerne har etablert egne rutiner for overgangene med bakgrunn i tidligere erfaringer der overgangene har vært vellykket, altså mer uformelle retningslinjer.

Om retningslinjer sier noen av informantene:

Nei, det har jeg aldri sett. Det er mer sånn at sånn pleier vi å gjøre det (VG4).

Tipper det er at det er mangel på ting fra oven som i iallfall ikke har kommet frem til oss. Det har i mange år vært mangel på ledelse med spesialpedagogisk kompetanse. Så det er veldig vanskelig å få til en sånn systematisk organisasjonskultur på akkurat det feltet der (VG5).

Så er det liksom mangel på tid, en stor utfordring. Og så er det det med systemet, at vi ikke har gode nok systemer (VG5).

Så vidt jeg vet finnes det ikke noen forskrifter eller noe sånt (VG6).

Noen av lærerne forteller om mer generelle retningslinjer som de bruker i arbeidet med overgangen til videregående skole. Informant US1 trekker her inn søknadsfrister og at den

sakkyndige vurderingen må være på plass før søknaden til videregående skole sendes. Om de generelle retningslinjene sier US3:

Ja, det er helt klare retningslinjer på det. Og det er på samme måte som alle andre som skal over i videregående skole egentlig. Det ligger sånne retningslinjer som er generelle.

Ønsket om flere retningslinjer som omhandler overganger er lærerne noe uenige i:

Jeg synes egentlig at ting går seg litt til. Og veien blir av og til litt til når du bare går. Jeg syntes egentlig, jeg savner ikke noe spesielt (US1).

Jeg savner egentlig ikke flere direktiver (VG6).

Det handler om å ha system på plass for at man skal kunne møtes. Det tror jeg hadde skapt en tryggere relasjon til elevene. Det er jo ikke bare nye personer, men nytt sted også, det er en stor overgang for elevene. Og jeg tror også du kan forhåpentligvis bidra til å skape kontinuitet i det skolefaglige med litt med retningslinje (VG5).

Jeg drømmer veldig om en nasjonal læreplan for spesialelever. Ikke spesialundervisning, for det er jo nesten alltid elever som går i ordinære klasser, men for de avdelingene og skolene, at det hadde vært en slags plan (VG5).

En annen informant savner i utgangspunktet ikke flere retningslinjer, men ser at det kan være nyttig dersom man er ny:

Som ny så lurer man jo på det meste. Og da er det jo greit, alt som er fast og skrevet ned er tydelig (VG4).

Flere av informantene forteller at de forstår at det ikke eksisterer flere retningslinjer fordi det er vanskelig å lage en standard som passer alle.

Det er jo umulig nesten å legge rutiner fordi elevene er så forskjellige og ikke sant. At det som passer for en passer ikke for en annen. Så det blir veldig å jobbe på individuelt nivå her da (US3).

Gangen i det blir jo en del av det som omhandler søking på riktig måte, overholde frister og så videre [...] Så den delen er jo grei, men utover det så tenker jeg at det er den eleven akkurat der og da det handler om, og da må man bare ta utgangspunkt i det (US3).

Det jeg føler er at det er vanskelig fordi det er så store forskjeller mellom elevene. Så det er vanskelig å lage en standard for alle, men jeg skulle ønske at det var litt mer retningslinjer og føringer (VG5).

Noen av lærerne benytter seg av nedskrevne rutiner skolene selv har utarbeidet, eller forteller om rutiner som ikke er nedskrevne, men som er etablert i skolens praksis:

Ja, vi har noen sånne, altså vi har en sånn på en måte en plan. Vi har en plan for hva vi skal gjøre. Og vi har jo mye erfaring da. Vi gjør jo dette hvert år (US2).

Vi har ikke noen papirer som sier at det skal være sånn eller sånn. Vi gjør det vi syntes vi får til [...] det er mer at sånn pleier vi å gjøre det (VG4).

Men disse rutinene har vi jo utarbeidet selv. Så det er jo ikke noe som direkte kommer ovenfra, det er ting vi tenker er nyttig og verdifullt for oss (VG6).

At det ikke foreligger noen formelle retningslinjer, kan synes å føre til at individuelt engasjement og motivasjon fra den enkelte skole og lærer vil ha betydning for kvaliteten i overgangsarbeidet. En av informantene sier det slik:

Lærere er jo så utrolig forskjellige. Og spesielt lærere på spesialundervisning. Det er jo mange bakgrunner som jobber på veldig ulik måte. Så jeg tror det kan være vanskelig å komme over. Men litt mer system på plass tror jeg kunne hjulpet (VG5).

Alt det her med å dra på besøk eller få besøk eller sånne ting er litt på initiativ til den enkelte lærer (VG5).

4.5 utfordringer i informasjonsutvekslingen

Informasjonsutveksling synes å være en sentral del av samarbeidet mellom skolene, og for å legge til rette for en så god overgang som mulig. Informasjonen kan deles inn i to typer– den skriftlige informasjonsutvekslingen og den muntlige informasjonsutvekslingen. Informantene forteller at noe av den skriftlige informasjonen fra ungdomsskolene får den videregående skolen tilgang til gjennom søknadspapirene til eleven, mens noe blir først overlevert på overgangsmøtet. På overgangsmøtet etableres kontakten mellom de to skolene, og der eleven er med oppstår det «første møtet» mellom lærerne i den videregående skolen og eleven. Lærerne forteller om noen utfordringer de støter på i informasjonsutvekslingen mellom de to skoleslagene.

Om den skriftlige informasjonen sier noen av informantene:

De får jo ganske god skriftlig informasjon. Vi prøver å sende det. Søknadsarket som jeg skriver prøver vi liksom å konsentrere oss, skrive et sammendrag av hva som er viktig (US2).

Mye foregår jo muntlig. Både i møtene, i overgangsmøtet, men selvfølgelig er det en rutine på overlevering av skriftlig informasjon. Da snakker vi om individuell opplæringsplan, årsrapporten, og den type ting. Det går automatisk fra vår administrasjon til ny skole, men utover det så er det jo mye muntlig i møtene (US3).

Vi får jo svære søknader. Med søknadspapirer som innbefatter vedtak, IOP, vurderinger og sakkyndig vurdering. Så i det ligger det jo mye informasjon (VG5).

Når man overlater alt til den papirsøknaden og alt skal være tatt hånd om da, da feiler du litt da. Når vi ikke hadde hatt møte eller noe kontakt med skolen (VG5).

Som vi ser i sitatene over foregår også mye av informasjonsoverføringen i møtevirksomhet mellom de to skolene og det å kun basere seg på den skriftlige informasjonen ikke er så hensiktsmessig. Lærerne beskriver møtet mellom skolene som viktig i prosessen med å bli kjent med og gi fra seg/ tilegne seg nødvendig informasjon om en elev. I disse møtene kan de nye lærerne treffe eleven, foresatte, tidligere lærere og andre sentrale aktører i elevens skolehverdag. Her får lærerne mulighet til å komme med spørsmål og etterspørre informasjon de savner fra den skriftlige informasjonen. Informant VG5 sier det slik:

Det er alltid noe som ikke fremgår i papirene, så det er ting som burde bli fortalt i en oppstartsamtale eller i et møte.

I overgangsmøtene kan det se ut til at det er litt ulike aktører som deltar, men lærerne nevner ofte at kontaktlærer fra begge skoler, rådgiver, eleven selv, foreldrene og ulike fagfolk fra andre instanser, eksempelvis fra PPT er deltagere i møtet. To av informantene beskriver en mindre god overgang som der det ikke er blitt etablert kontakt mellom de to skolene:

Det er jo også veldig varierende hvem som kommer fra skolen. Om det er eleven i det hele tatt, og det er ikke alltid vi har hatt sånne møter heller. Så det er veldig forskjellig fra ungdomsskole til ungdomsskole (VG5).

Det blir jo litt i de overgangene der vi ikke har fått truffet verken foreldre eller eleven. Det hender det også, at vi ikke har sett eleven og eleven ikke har sett oss (VG5).

Mindre gode overganger, jo når vi bare sitter med papirene fra inntakskontoret. Og et eller annet gjør at vi ikke får til den først, altså mottakssamtalen. Så da kan vi jo bli overrasket over hvem vi møter når høsten kommer, og vi går jo selvfølgelig glipp av en del informasjon ved at vi ikke har fått hilst på eleven og ikke har fått opprettet kontakt med avgiverskole (VG6).

Det kan i utgangspunktet synes at informantene både fra ungdomsskole og videregående skole er enig om hvilken informasjon, både det skriftlige og muntlige, som er viktig å overlevere og motta for å gi eleven en best mulig forutsetning for en god start på ny skole. Lærerne fra begge skoleslagene synes det er viktig med informasjon om allerede etablerte og fungerende metoder i elevenes opplæring. Informasjon om faglig og sosial fungering ser ut til at vektlegges i lik grad i informasjonsutvekslingen. Likevel forteller informantene fra videregående skole at informasjonen som mottas kan være mangelfull eller ufullstendig, og er av ulik kvalitet:

Det blir jo ofte holdt litt tilbake. Og tanken er nok at eleven skal begynne med blanke ark og sånn, men jeg syntes ikke det egentlig er lurt. Fordi det kommer jo frem uansett. Vi vil vite alt, og ikke at de skal holde noe tilbake (VG4).

Vi har jo hatt mange elever som kommer fra ungdomsskolen som vi har fått beskjed om at, eller hvor det står i IOPer og sånn at de kan det og det. For eksempel på selvstendighet da, at de kan handle alene. Det viser seg at de absolutt ikke kan. Det betyr... kan de gå sammen med en voksen eller stå ved siden av en voksen som betaler? Når vi sier alene, mener vi virkelig alene. Det er vel noe med hva som ligger i begrepene. Vi mener kanskje ikke det samme, eller tenker på det samme når vi snakker om hva elevene kan (VG4).

Jeg synes ikke det er lurt å holde tilbake informasjon. Vi vil jo ikke bruke det mot dem, det er jo for å hjelpe dem (VG4).

Det var for meg en ganske god overgang altså, det var også gode papir som fulgte med. Det er ikke alltid det kommer, det er veldig forskjell på nivået på opplæringsplanene fra skolene, det er ikke alltid så lett å tyde hva de egentlig mener (VG5).

Jeg føler vi spesialpedagoger fokuserer veldig mye på mestring hos eleven, som er veldig bra. Men mange skriver også det inn i disse rapportene da og gir et inntrykk av at eleven er bedre fungerende enn den er (VG5).

En informant fra ungdomsskolen forteller på sin side om en opplevelse av manglende interesse for informasjonen ungdomsskolen vektlegger som viktig. Informant US1 sier dette:

Av og til føler man på, jeg føler i hvert fall at jeg har mye jeg kunne fortalt om. Men interessen for å få det kanskje. De vil se selv, vurdere selv.

For det er jo mange ting, og de bygger opp og har sin egen måte å være på. Alle lærere er litt sånn laget at man har litt sine egne systemer og egne måter å gjøre ting på.

[...] man er sjef i eget rike da. At man vil finne ut selv hvor barnet ligger.

Alle lærerne nevner at de har en etablert praksis på at de kan ha telefonkontakt i etterkant for å kunne etterspørre og dele informasjon.

Det kan også være lærere som ringer til oss i etterkant av når liksom eleven har fått vite hvilken skole og alt av overgangsmøter er over og sånn, så har vi opplevd at lærere ringer og etterlyser sånn detaljinformasjon (US1).

Informant US2 forteller at hun frem til oktober har oppfølgingsansvar i forhold til elever hun har sendt over til nye skoler. Hun bruker tid på telefonsamtaler og følger opp eleven hvis det er nødvendig. På spørsmål om hvem som pålegger henne dette ansvaret svarer informanten at hun gjør som sin forgjenger - at det er inkludert i stillingen.

En ungdomsskolelærer forteller at det ikke alltid er like lett å bruke all den skriftlige informasjonen de mottar.

Jeg tenker også på hvor dårlig vi av og til er på å bruke det som kommer med informasjon om eleven. Av den grunn at vi ikke har så mye ressurser (US1)

4.6 Sammenheng og kontinuitet i opplæringen

Det synes at informantene er enig om at tilstrekkelig med informasjon fra ungdomsskolen til den videregående skolen er et avgjørende element for å sikre et sammenhengende opplæringstilbud. Av det mest gjentakende er at etablerte arbeidsmetoder videreføres til videregående skole i overgangen. De fleste lærerne ser på informasjonen de har fått som et viktig grunnlag å arbeide videre ut i fra, men der informasjonen er av dårlig kvalitet kan dette være vanskelig. Det synes at lærerne spesielt vektlegger hvilke arbeidsmetoder som har fungert eleven, og tidligere erfaringer lærerne har med elevenes opplæring. Noen av informantene sier det slik:

Det med kontinuitet ikke sant, at man noen ganger finner frem til gode metoder, så er det jo veldig synd hvis den nye skolen skal måtte bruke masse tid på å finne ut av eleven, når det er funnet ut mye fra før (US3).

Ting som akkurat spesifikt hvilke oppgaver de trives med å jobbe med, det syntes jeg er fint for å få satt eleven i gang her da. Samtidig som man forsiktig prøver (VG5).

Vi ønsker jo å få informasjon som er erfart, som eleven har nytte av. Altså er det en elev med konsentrasjonsvansker, mye uro i kroppen. Altså hva er det som funker? Er det en elev med atferdsvansker, hva er det som funker? De vet jo ofte hva som funker og vi er jo ute etter det (VG6).

Informant VG4 forteller om IOPer der informasjonen ikke stemmer overens med sitt eget inntrykk av elevene:

Elever blir ofte undervurdert og, men jeg tenker at de ofte blir overvurdert over hva de kan.

Vi mener kanskje ikke det samme, eller tenker på det samme når vi snakker om hva eleven kan (...) ideelt sett skulle jeg jo gjerne visst akkurat hva de kunne. Altså helt konkret. Men det får vi jo ikke. For det stemmer ikke alltid. Synes jeg da.

Glem hva de har gjennomgått og snakk om hva kan den eleven. Det er jo derfor de har IOP. Det er fordi det skal være individuelt. Det spiller jo ingen rolle hva klassen har jobbet med. Denne eleven kan det og det og det. Da kunne vi bygget videre. Men det blir altfor generelt. Altfor diffust. Altfor mange huller opp til det som den eventuelt kan. Men mellom der er det masse de ikke kan. Det blir for diffust og generelt.

Dette virker å stå i kontrast til hvordan informant US3 forteller om hvordan de arbeider med elevens IOP som et levende verktøy, som stadig oppdateres:

Vi bruker mye tid på en grundig gjennomgang av IOP når vi overfører elever. Og årsrapporten. Hvor langt har den kommet, er mål og sånn oppnådd. Hvorfor ikke og så videre. Det legger vi mye vekt på da, nettopp med tanke på at eleven skal videre i andres hender.

Og vi lager jo, vi jobber veldig sånn systematisk med IOP, så vi skriver veldig mye på dem. Hvordan vi jobber, hvilke metoder vi bruker og så videre. Så det er ganske fylldige IOPer som de får.

Men det er veldig viktig da å ikke prøve å pynte på papirene ikke sant. For det er jo lett for det, men at det er jeg veldig opptatt av, at opplæringsplanen er et verktøy. Det er et levende verktøy, ikke ferdig og avsluttet.

En av informantene fra videregående skole forteller om at de noen ganger har besøkt ungdomsskolen for å observere eleven i en naturlig arbeidssituasjon, og at dette er nyttig for å senere kunne bygge videre på godt etablerte metoder:

Det beste er hvis jeg kan observere en arbeidssituasjon (VG5).

Så da drar vi enten på besøk til den skolen. Da kan vi observere litt i timene. Eller få de til å komme på besøk til oss også. Det er mest for å skape en trygghet, trygg relasjon til elevene (VG5).

Vi fikk se på og fikk med oss en hel bærepose med arbeidsbøker som denne eleven hadde jobbet med som vi kunne fortsette videre med. Det var jo veldig bra (VG5).

4.7 Samarbeid mellom skoleslagene

Som svar på spørsmålene som går direkte på samarbeid mellom skoleslagene og informantenes erfaringer rundt dette er svarene at samarbeidet stort sett er velfungerende, og de nesten utelukkende nevner erfaringer fra tidligere samarbeid som har fungert bra. Det kommer imidlertid fram ulike forhold ved samarbeidet andre steder i materialet. Her forteller noen av informantene at det i stor grad handler om hvem man møter, engasjementet til personen de skal inngå et samarbeid med og hvor interessert denne personen er.

På spørsmål om informantene har eksempler på samarbeid som har fungert godt svarer en av informantene:

Ja, jeg synes alltid det fungerer. Det er ikke samarbeidet som er problemet. Det samarbeidet, jeg kan ikke huske at det ikke har vært godt. Det er jo ikke alltid vi er enig i hva de skriver og hva de mener og sånn, men det er jo en annen sak. Men selve samarbeidet føler jeg alltid har vært positivt (VG4).

Noen av elementene ungdomsskolelærerne mener bidrar til et godt samarbeid er at den videregående skolen har forberedt seg i forkant av møte ved å ha lest litt skriftlig informasjon om eleven, at de opplever et felles fokus, og at alle aktørene i samarbeidet ønsker det samme – at elevene skal oppleve en god overgang. Informant US3 forteller:

Et godt samarbeid handler om det å være villig til å kommunisere da. Og ha litt tid til å kommunisere.

Jeg syntes hvert fall flere av de jeg har vært i kontakt med opplever jeg som dedikert til overganger. At man har det samme fokuset som vi har.

Ja, et godt samarbeid er jo gjensidig interesse for elevens ve og vel, og det å liksom være åpen for at det er litt forskjellige innfallsvinkler [...] fleksibilitet er jo et stikkord.

Informantene fra videregående skole nevner det å få tilstrekkelig informasjon, at aktørene i samarbeidet er åpne og ærlige og at overgangsmøte er en arena for å stille spørsmål. Selv om informantene stort sett forteller om gode samarbeid mellom skoleslagene, pekes det også på forhold som kan skape utfordringer.

Av og til føler jeg i hvert fall at dette går på personlige egenskaper også. At hvem du treffer på. Og det er også en forskjell på personlige egenskaper syntes jeg (US3).

Men det har vært noen som ikke har fungert så godt. Og det handler nettopp om at det ikke er noe tilstedeværelse for eleven, og alt handler om å ha kontakt med oss lærere eller sosiallærer. Eleven blir litt glemt (US3).

Noen er lette å forholde seg til, og er interessert, andre er ikke så.. eller har ikke så mye tid, eller tar seg ikke så mye tid til sånt no (VG5).

Det er veldig personavhengig. Jeg har opplevd personer som føler de har et mye større ansvar enn vi og som har blitt frustrert fordi de føler vi ikke får møttes nok. Mens andre som bare har på en måte.. ut, nå er vi ferdige. Så veldig varierende (VG5).

Det står at det skal være samarbeid, det står jo ikke akkurat hvordan det samarbeidet skal være, men det står at det er viktig ved alle overganger (VG6).

Lærerne forteller at de samarbeider med mange av de samme skolene hvert år, noe som ifølge informantene letter samarbeidet:

Jeg har jo vært på litt flere skoler. Men jeg har jo kanskje nå hatt mest med [...] skole å gjøre. Og da kjenner vi navnet til hverandre og sånt no. Så er vi jo opptatt av elevene våre (US1).

Altså vi har jo mange avgiverskoler, så vi begynner jo å bli kjent med dem. Vi vet og de vet jo hvilke elever vi har og hvordan vi jobber (VG6).

5 Drøfting av funn

I dette kapitlet skal vi se på funnene i datamaterialet i lys av teorien vi tidligere har presentert.

5.1 Overgangen for elever med lett grad av utviklingshemming

I dette avsnittet vil vi se på hvordan overgangen fra ungdomsskole til videregående skole for elever med lett grad av utviklingshemming kan forstås og hvordan overgangen kan oppleves for denne elevgruppen. Temaet er delt inn i underkapitlene; overgangsprosessen, en utfordrende overgang, en overgang med nye muligheter og individuell opplevelse.

5.1.1 Overgangsprosessen

Informantene beskriver overgangen for sine elever som en lang prosess, som de ofte starter med allerede året før elevene skal starte i videregående skole. Noen skoler inviterer niendeklasse-foreldrene på møte der det informeres om videregående skole, de kartlegger elevenes interesser og forsøker å finne ut av hvilket tilbud som vil passe elevene best. Når elevene har fått vite hvilken skole de har kommet inn på drar lærerne på besøk til den aktuelle skolen, enten de har avtalt besøket med den videregående skolen eller for å bli kjent med skolens omgivelser. De gjennomfører som regel det som kalles for overgangs- eller overføringsmøtet der lærerne og andre aktuelle aktører møtes for å utveksle informasjon om eleven. Det er her den videregående skolen kan starte sin forberedelse på å ta imot eleven første skoledag, og planlegge hvordan de kan tilrettelegge opplæringstilbudet. Alle forberedelser som blir gjort i forkant kan synes å vektlegges for at selve overgangsprosessen, fra eleven slutter på skolen til de starter i ny skole skal være så god som mulig. Det handler om at elevene skal «*komme seg trygt over til et nytt sted*» (VG4). Sett i lys av teoriene vi tidligere har presentert om overganger kan vi se mange likheter i det informantene forteller om overgangsprosessen.

Chick & Meleis (2010) mener at en overgang blant annet er kjennetegnet av at det er en prosess som varer over kortere eller lenger tid og som inneholder ulike faser og sekvenser. Da det ikke utdypes noe nærmere hva disse fasene og sekvensene inneholder, kan vi i forlengelse

av dette se til van Genneps tre faser som overgangen består av; adskillelsesfasen, liminalfasen og integreringsfasen (Gilhus, 1999). Hvis vi ser overgangen fra ungdomsskolen til videregående skole i lys av disse fasene vil eleven bevege seg inn i adskillelsesfasen når han/hun slutter på ungdomsskolen. Eleven løsrives her fra den trygge og vante tilværelsen som ungdomsskoleelev, og tar steget inn i neste fase – liminalfasen. I liminalfasen inntar eleven en slags mellomposisjon og er verken ungdomsskoleelev eller elev på videregående skole, og hele sommerferien kan tenkes er preget av dette. Første skoledag vil eleven ta steget inn i integreringsfasen, hvor eleven i lys av van Genneps teori vil «fødes inn» i sin nye tilstand som «videregåendelev».

Informantene er innom alle disse fasene i sine beskrivelser av overgangsprosessen, men det kan imidlertid se ut til at van Genneps tre faser ikke dekker den fasen som informantene forteller at kommer i forkant av adskillelsesfasen, nemlig en slags forberedelsesfase. Buli-Holmberg (1998) inkluderer forberedelsene når hun beskriver de ulike fasene i overgangen fra ungdomsskolen til videregående opplæring. Her deles overgangsprosessen inn i forberedelses- og oppfølgingsfasen, som i hovedsak består av fire aktiviteter; søknad, tilrettelegging, oppstart og oppfølging. Når det kommer til tidsaspektet overgangen strekker seg over forteller informantene at planleggingen og forberedelsene rundt overgangen starter tidlig. Det kan imidlertid synes at lærerne fokuserer på at selve overgangsprosessen for elevene skal foregå over et så kort tidsrom som mulig. Ved at elevene er godt forberedt på hva som venter dem i den nye skolehverdag, har kjennskap til det nye miljøet og noen av personene de skal forholde seg til, kan det se ut til at de raskere finner sin plass i sin nye tilværelse. De gode overgangene for elevene med utviklingshemming kan synes å være preget av at elevene raskt trer inn i integreringsfasen, der overgangen avsluttes.

5.1.2 En utfordrende overgang

Informantene beskriver overgangen fra ungdomsskolen til videregående skole for elever med lett grad av utviklingshemming som utfordrende, vanskelig, uoversiktlig og stor. Den er for elevene preget av mye uro og utrygghet. Informant US2 forteller også at «*De er i en fase med en sårbar identitet*». Det at elevene er i en fase med en sårbar identitet kan vi se i lys av at eleven befinner seg midt i mellom barndommen og voksenlivet, nemlig ungdomstiden. Ungdomstiden er ifølge Befring (2004) en overgang i seg selv og er preget av at personen forsøker å finne sin egen identitet og definere seg innenfor de nye rollene og forventningene

som følger med. Det kan med dette synes at elevene går igjennom en dobbel overgang – overgangen fra ungdomsskole til videregående skole og overgangen fra barn til voksen. Ifølge Løge et al. (2003) kan det være mer utfordrende å håndtere overganger når de i en gitt periode blir flere av dem. Overgangen til ny skole vil innebære at eleven skal bli kjent med et nytt miljø, nye lærere og assistenter, nye medelever, ny skolekultur, og en ny opplærings situasjon med nye rutiner der det stilles andre krav til eleven. Når elevene i tillegg er i en fase av livet der det skjer store ytre forandringer og at de i sin identitetsutvikling kan være sårbare, kan det å løsrives fra det trygge og vante kunne ses på som vanskelig og utrygt. Ifølge Dolva & Aalandslid (2006) forstyrres overgangen etablerte rutiner i en trygg situasjon. Å skulle starte på ny skole vil by på noe nytt og uforutsigbart, og vil for elevene kunne være forbundet med fare for å ikke lykkes.

Noen av lærerne forteller om noen tilfeller der overgangen til videregående skole har vært mindre god. Når de svarer på spørsmål om hva de tenker er årsaken til at noen overganger går mindre godt nevner to av lærerne i ungdomsskolen at dette kan ha noe med eleven selv å gjøre. US2 sier at «Det var stort for han, det var for mye og uoversiktlig» og informant US3 sier at: «Så kan det jo rett og slett handle om en elev som ikke er klar for den overgangen uansett hvor mye man har jobbet med noe». Hvis vi legger Bronfenbrenners økologiske modell til grunn, ses overganger som omfattende prosesser. Et av hovedpoengene med denne modellen er at det gir en alternativ forklaring på utvikling og avvik, og ser blant annet utover en individfokusert forklaringsmodell. Med en individfokusert forklaring menes det eksempelvis at forklaringer på utvikling kun blir sett i lys av egenskaper ved personen (Løge et al., 2003). Når Bronfenbrenner beskriver overganger er en omfattende prosess vil en forklaring på hvorfor noen overganger er mindre vellykkede enn andre kunne være egenskaper hos eleven, men det vil også kunne handle om at lærerne ikke har klart å møte elevens behov for tilrettelegging i overgangsprosessen. Fordi personen ikke står isolert fra miljøet, men tvert imot at de må ses i sammenheng, vil det kunne være vanskelig å se på et forhold alene som en forklaring på mindre gode overganger.

5.1.3 En overgang med nye muligheter

Når vi ser på van Genneps, Chick & Meleis og Bronfenbrenner sine definisjoner av overgang, kan vi se en del likheter mellom dem. De mener alle at overganger handler om et skifte eller endring av sted, tilstand, livsfase, rolle eller sosial posisjon. Personen som er i en

overgangsprosess beveger seg fra noe til noe annet, og det skjer en forandring med personen underveis. Med grunnlag i disse definisjonene kan vi se at mange av lærerne forteller om bevegelsen til en ny tilværelse og hvordan elevene som gjennomgår en overgang forandrer seg underveis. Lærerne forteller om elever som bryter ut av et mønster, får en annen form for rolle, det stilles andre forventninger og de får en ny plass i samfunnet. En informant sier at barna endrer seg og blir større, og at det er naturlig at de skal stilles andre forventninger til. Når de snakker om denne forandringen som skjer med elevene sine er dette nevnt i forbindelse med overgangsprosesser som har vært vellykket, og der det for eleven har vært positivt å starte på ny skole og bytte miljø. Overganger kan som vi har sett både romme et potensial for en dårligere situasjon preget av stagnasjon og katastrofe, men også for nye muligheter som legger til rette for vekst og utvikling. At informantene forteller om denne transformasjonen hos elevene sine i forbindelse med de vellykkede overgangene kan ses i tråd med det Bronfenbrenner peker på som utviklingsfremmende for personen som gjennomgår en økologisk overgang. Han mener at når et individ trer inn i et nytt mikromiljø, fremmes utviklingen av personen og medlemmene i det nye miljøet forut for selve inntreden. Her ses det sentralt at personene som er involvert i den økologiske overgangen tilføres informasjon, råd og erfaringer som kan være nyttige for alle parter (Bø, 2011). Når lærerne forteller at de starter tidlig med forberedelser og planlegging, og mener informasjonsutvekslingen mellom skoleslagene er en sentral del av arbeidet med å tilrettelegge for gode overganger, kan dette synes å bidra til å fremme utviklingen av personen og medlemmene i det nye miljøet før eleven starter i videregående skole.

5.1.4 Individuell opplevelse

Hvordan overgangen fra ungdomsskole til videregående skole oppleves for elever med lett grad av utviklingshemming nevner alle lærerne på ungdomsskolen noe om. En lærer forteller om elevens tanker om overgangen i forberedelsestiden, mens de to andre forteller om hvordan de oppfatter at elevene opplever overgangsprosessen. Det som går igjen hos de alle er at elevene er svært forskjellige, og at hvordan elevene opplever overgangsprosessen og reaksjoner de viser i overgangen også varierer stort. Elevene kan synes det er skummelt å skulle begynne på ny skole, noen gleder seg, mens andre synes litt av begge deler – de grugleder seg. Chick & Meleis (2010) hevder at personens egen opplevelse av overgangen og kjennskap til typiske måter å reagere på er to sentrale kjennetegn ved en overgangsprosess, og dermed viktig å ta høyde for i planleggingen og gjennomføringen av overgangen. De fleste av

våre informanter har lang erfaring med å arbeide med elever med lett grad av utviklingshemming, og det synes at de er godt kjent med utfordringene som kan oppstå for denne elevgruppen. Kjennskap til typiske måter å reagere vil ifølge Chick & Meleis (2010) være nyttig i arbeidet med overganger, men at en også må ta hensyn til den enkeltes opplevelser. Dette samsvarer med det informantene videre forteller om at det legges vekt på at det må tilrettelegges individuelt for elevene i overgangen. En av informantene sier det slik: «Det handler veldig mye om ulike elever, ikke sant. Noen er veldig klar for å komme seg videre, mens andre er veldig utrygge [...] Da er det veldig naturlig å tilpasse prosessen til eleven» (US3).

Når det gjelder gruppen elever med utviklingshemming kan det tenkes at de vil ha utfordringer med å uttrykke følelsene og opplevelsen de har i overgangsprosessen. Den ene informanten forteller om at de i skoletimen yrkesorientering snakket om følelser forbundet med å starte på videregående skole. Her hadde de snakket om Albert Åberg som grugleder seg, der en av elevene hadde satt ord på sine egne følelser og fortalt at han er nervøs for å starte på ny skole. I denne skoletimen kan det tenkes at læreren har mulighet til å bli mer kjent med hvordan den enkelte eleven kan oppleve overgangen, og bli mer bevisst hvilke hensyn som må tas. Sett i lys av noen av kjennetegnene på overganger Chick & Meleis har definert kan det synes at lærerne tar hensyn til opplevelsesaspektet i overgangen for elever med lett grad av utviklingshemming. De forsøker å legge til rette for at overgangen skal oppleves som god for den enkelte elev.

5.2 Faktorer som bidrar til en god overgang

I dette avsnittet skal vi se på hvilke faktorer informantene vektlegger som sentrale i arbeidet med overgangen fra ungdomsskole til videregående skole for elever med lett grad av utviklingshemming. Når informantene forteller om hva de synes bidrar til en god overgangsprosess nevner de blant annet at det er eleven som må stå i fokus, at det må tas individuelle hensyn og at det forutsetter en god informasjonsutveksling mellom de to skoleslagene. Det er likevel en faktor som utpeker seg som spesielt viktig for en god overgangsprosess – at eleven opplever overgangen som *trygg*.

Ifølge Chick & Meleis (2010) kan fravær av sammenheng synes å være det mest gjennomgripende kjennetegnet når det kommer til overganger, og å opprettholde følelsen av

trygghet vil være vanskelig i en slik prosess. At informantene beskriver overgangsprosessen fra ungdomsskolen til videregående skole for elever med lett grad av utviklingshemming som stor, uoversiktlig, utfordrende og som en periode preget av mye uro, kan ses i tråd med denne teorien. Beskrivelsen av hvordan overganger kan oppleves for elevene, kan videre ses i lys av Antonovskys (2000) begrep opplevelse av sammenheng, som beskriver hvordan noen håndterer utfordringer og stressende hendelser bedre enn andre. For elever med lett grad av utviklingshemming kan det tenkes at det kan være mer utfordrende å opprettholde kjernekomponentene i opplevelsen av sammenheng; begripelighet, håndterbarhet og meningsfullhet.

Begripelighet handler om at stimuli man konfronteres med oppleves som kognitivt forståelig, ordnet og strukturert eller kaotisk og uforståelig (Antonovsky, 2000). I forbindelse med overgangen fra ungdomsskole til videregående skole vil elevene måtte forholde seg til mye og ny informasjon som kan omhandle de ulike skolenes tilbud, søkeprosessen og hva som venter elevene når de starter på videregående skole. Informasjon er viktig i en overgangsprosess fordi det kan hjelpe til å skape struktur og at elevene får noe å forholde seg til (Bø, 2011). Når det gjelder gruppen elever med lett grad av utviklingshemming kan det synes at diagnosen i seg selv kan by på utfordringer med å opprettholde følelsen av begripelighet, fordi det her legges vekt på det kognitive aspektet. Å ha diagnosen lett grad av utviklingshemming innebærer en begrensning i kognitive funksjoner som vil ha noe å si for blant annet hukommelse, språk og informasjonsbearbeidelse (Tidemand-Andersen, 2008). Hvis elevene får masse informasjon de ikke klarer å bearbeide kan det tenkes at informasjonen ikke virker til sin hensikt – å skape struktur og gi dem noe å forholde seg til. Hvis vi ser på opplæringen som gis til elever med utviklingshemming skiller denne seg fra tradisjonell undervisning på mange områder. En tilnæringsmåte som vil være annerledes i opplæringen for denne elevgruppen er at læreboka ofte blir erstattet med konkrete erfaringer og det faglige blir knyttet opp til hverdagslivet (Gomnæs & Rognhaug, 2012). En av informantene forteller at det er viktig å gjøre det abstrakte til noe konkret for elevene med lett grad av utviklingshemming, også i overgangene. Dette ser vi at alle lærerne implisitt legger vekt på gjennom eksempelvis å dra på åpne dager for å bli kjent med tilbudet de ulike skolene gir. Slik lærerne tilpasser opplæringen til elevenes evner og forutsetninger, gjør de også informasjonen mer tilgjengelig i forkant av overgangen for elevene ved at det blir mer konkret. Først da kan det tenkes at elevene kan klare å nyttiggjøre seg av informasjonen slik at det kan bidra til å skape struktur og noe å forholde seg til. Stimuli eleven konfronteres med

vil gjennom dette blir mer kognitivt forståelig, og mindre kaotisk og uordnet. Lærerne bidrar her til å styrke elevenes opplevelse av begripelighet, da elevene kan ha utfordringer med dette alene.

Når det gjelder håndterbarhet handler dette om i hvilken grad man oppfatter at man har ressurser til rådighet for å møte de kravene man blir stilt. Det kan enten gjelde ressurser personen selv har til rådighet eller ressurser som kontrolleres av en annen person man stoler på og har tillit til (Antonovsky, 2000). Informantene foreller at elevene med lett grad av utviklingshemming er svært ulike og har ulike behov for støtte i overgangsprosessen, noe som kan tyde på at elevene i ulik grad oppfatter at de har ressurser til rådighet for å håndtere overgangen. Overgangsarbeid med denne gruppen ses som svært viktig og med dette kan det synes at mange av ressursene som kreves for å møte denne overgangen ligger hos andre personer som er involvert i overgangsarbeidet, heller enn hos elevene selv.

Den siste komponenten er meningsfullhet, som er motivasjonselementet i opplevelse av sammenheng. Der personen har en sterk opplevelse av meningsfullhet vil en oppleve at utfordringene er verdt å investere energi og engasjement i - det gir mening følelsesmessig, ikke kun i kognitiv forstand (Antonovsky, 2000). Hvis vi ser informantenes uttalelser i lys av begrepet meningsfullhet kan vi trekke inn det de forteller om elevenes følelser om overgangen i forkant av den. Elevene både gleder seg, gruer seg og grugleder seg til å starte i videregående skole. Her kan det tenkes at elevene som gleder seg i større grad vil oppleve meningsfullhet enn de elevene som ikke gjør det. Lærerne mener at en god overgangsprosess handler om å forberede elevene godt, gjøre den nye situasjonen mer forutsigbar og ufarliggjøre overgangen. Der lærerne lykkes med å forberede elevene godt og ufarliggjøre overgangen til videregående skole, kan det tenkes at elevene får mer energi og engasjement til å møte overgangen og at elevenes grad av meningsfullhet styrkes.

Overgangen fra ungdomsskolen til videregående skole for elever med lett grad av utviklingshemming kan vi forstå som en prosess som er preget av fravær av sammenheng og følelse av trygghet. At lærerne i så stor grad vektlegger trygghet som en sentral faktor i overgangsprosessen, kan bidra til at elevene opplever overgangen som mer begripelig, håndterbar og meningsfull. Komponentene begripelighet, håndterbarhet og meningsfullhet henger alle tett sammen og der disse blir styrket vil eleven i større grad opprettholde opplevelsen av sammenheng. Ifølge Antonovsky vil elever med en sterk opplevelse av sammenheng være bedre rustet til å håndtere en uforutsigbar og stressende situasjon. Vg5

beskriver dette godt: «Så når oppstarten kom da, så var på en måte den eleven ganske trygg allerede, og kjente mange ansikter og sånn. Og da følte vi at det gikk veldig bra». Der lærerne har lyktes med å forberede og trygge eleven godt, kan det igjen se ut til at eleven raskt finner seg til rette i den nye skolesituasjonen, og overgangen avsluttes.

5.3 Formelle og uformelle retningslinjer

I søken etter formelle retningslinjer har vi funnet fram til svært lite som omhandler overgangsarbeid med elever med særskilte behov i skolen. Noen av informantene, samt noe av teorien vi tidligere har henvist til hevder at mangel på retningslinjer truer kvaliteten i arbeidet. En av informantene mener at skriftlige retningslinjer kan ses som spesielt nyttige når man er nyutdannet og ikke har erfaring med overgangsarbeid. En annen informant trekker frem at flere retningslinjer kunne bidratt til å skape kontinuitet i det skolefaglige, og ser absolutt nytten av flere direktiver. På den andre siden kan det synes at noen av informantene også er skeptiske til retningslinjer ovenfra, da overgangsarbeidet for elever med særskilte behov i stor grad handler om å ta individuelle hensyn og tilpasninger. Som informant US3 sier: «Det er jo umulig nesten å legge rutiner fordi elevene er så forskjellige og ikke sant. At det som passer for en passer ikke for en annen. Så det blir veldig å jobbe på individuelt nivå her da». Gruppen elever med lett grad av utviklingshemming er ingen ensartet gruppe, og vil være avhengig av individuell tilrettelegging (Tiedemand-Andersen, 2008). Lærerne som har i denne studien jobber alle i spesialgrupper, der en stor del av arbeidet er preget av tilrettelegginger for den enkelte elev. En av informantene sier: «Og vi har jo mye erfaring da. Vi gjør jo dette hvert år» (US2). De arbeider daglig med elever som trenger mye tilrettelegging av individuell karakter. Informant VG5 sier at «Det jeg føler er at det er vanskelig fordi det er så store forskjeller mellom elevene. Så det er vanskelig å lage en standard for alle, men jeg skulle ønske at det var litt mer retningslinjer og føringer». Sett i lys av dette kan det synes at retningslinjer for denne elevgruppen som skal være gjeldende for alle, vil være vanskelig å utarbeide. Selv med retningslinjer vil lærerne måtte tilrettelegge individuelt.

Buli-Holmbergs (1998) viser til resultater fra sin undersøkelse, og peker på at det fra utdanningspolitisk hold synes å være et fokus på sammenheng mellom grunnskolen og den videregående opplæringen, men at det er lite presisert hvordan det skal gjennomføres. Skolene har ifølge Buli-Holmberg få forpliktelser og er kun pliktet til å forholde seg til generelle

retningslinjer for inntak og søknad til videregående opplæring i overgangsarbeidet med elever med særskilte behov i skolen. Det viser seg i Buli-Holmbergs undersøkelse at mange av skolene har utarbeidet egne overgangsrutiner, noe vi også ser i funnene i denne studien. Lærerne forteller at de har en plan for overgangen til videregående skole, enten dette gjelder skriftlige rutiner eller praksis som ikke er nedskrevet, men som er godt etablert i skolen. En svakhet ved slike uformelle rutiner kan imidlertid synes å være at de ikke oppleves like forpliktende som mer formaliserte rutiner. Buli-Holmberg (1998) hevder at formaliserte avtaler oppleves mer forpliktende enn egne rutiner skolene selv har utarbeidet. Lærerne beskriver overgangsprosessen som noe som blir litt til mens man går, og det kan antas at overgangen utføres ulikt fra gang til gang med bakgrunn i at det er mangel på forpliktende retningslinjer. Når Buli-Holmberg snakker om formaliserte rutiner kan dette eksempelvis være samarbeidsavtaler eller rutiner som skoler seg imellom blir enige om.

Makrosystemet i Bronfenbrenners utviklingsøkologisk modell omhandler mønster av verdier, tradisjoner, lover og organisering av sosiale institusjoner. Tilknyttet overgang fra ungdomsskole til videregående skole vil dette kunne være politiske føringer, skolens planer, prosedyrer eller retningslinjer som kan påvirke overgangsarbeidet for elever med utviklingshemming. Det kan synes at skolens planer og rutiner eller der det er mangel på dette i stor grad kan påvirke hvordan gjennomføringen av overgangen til ny skole foregår. En av informantene sier at: «Vi har ikke noen papirer som sier at det skal være sånn eller sånn. Vi gjør det vi syntes vi får til» (VG4). Med grunnlag i at alle lærere er forskjellige vil det kunne tenkes at hvordan lærerne arbeider med overganger vil variere, og kvaliteten vil også kunne være ulik. Ut fra det informantene forteller kan det også synes at det ikke er helt klart definerte ansvarsområder i overgangsarbeidet. Eksempelvis ser det ut til at det er litt vilkårlig hvem som oppretter den første kontakten med skolen de skal inngå et samarbeid med, og i noen tilfeller blir ikke kontakten etablert i hele tatt. Ifølge Buli-Holmberg (1998) vil rutinene kunne variere fra skole til skole når rutiner for informasjon og samarbeid er opp til hver enkelt skole. Ifølge Buli-Holmberg & Ekeberg (2009) bør rutiner rundt overgangen være formelle og ansvarsfeste oppgavene til dem som er involverte. Det kan med bakgrunn i mangel på retningslinjer synes at individuell motivasjon i stor grad styrer kvaliteten i arbeidet rundt overganger. Ifølge Buli-Holmberg (1998) er det uten formaliserte rutiner opp til den enkelte skole og lærer basert på frivillighet og behov. En av informantene fra ungdomsskolen forteller at ungdomsskolelærerne kanskje har et ekstra motivasjonselement ved at de kjenner eleven og i noen tilfeller er mer engasjerte og tar mest ansvar.

5.4 utfordringer i informasjonsutvekslingen

Tidligere har vi sett på faktorer som lærerne mener bidrar til en god overgang fra ungdomsskole til videregående skole for elever med lett grad av utviklingshemming. En faktor som synes å være vesentlig for en vellykket overgang er at sentral og god informasjon om eleven fra ungdomsskolen når frem til den videregående skolen i overgangen. Alle informantene forteller imidlertid om utfordringer knyttet til informasjonsutvekslingen, både når det gjelder den skriftlige og den muntlige informasjonen.

5.4.1 Skriftlig informasjon

Informantene fra de videregående skolene forteller at det er en veletablert praksis at skolene mottar skriftlig informasjon fra ungdomsskolene. Den skriftlige informasjonen består av den sakkyndige vurderingen som er vedlagt søknadspapirene til eleven, rapporter fra PPT og elevens IOP. Det kan videre variere om ungdomsskolen har sendt med annen informasjon som halvårs- og årsprøver eller andre dokumenter som sier noe om elevens tidligere opplæring. Hvis vi ser på styringsdokumenter, planer og prosedyrer som foreligger om overganger i utdanningsløpet finnes det noen retningslinjer som forplikter ungdomsskolene til å overlevere nødvendig og relevant informasjon om elevene i en overgang. Det kan synes at dette er noe ungdomsskolene i stor grad følger opp, da lærerne fra de videregående skolene forteller at den skriftlige informasjonen alltid inneholder de pålagte elementene som hører til en søknad. Som informant VG5 sier: «Vi får jo svære søknader. Med søknadspapirer som innbefatter vedtak, IOP, vurderinger og sakkyndig vurdering. Så i det ligger det jo mye informasjon». Når elevene skal søke seg inn i videregående skole på særskilt grunnlag kreves det en sakkyndig vurdering som skal ligge ved søknaden. Den sakkyndige dokumentasjonen skal blant annet beskrive elevens lærevansker og andre forhold som er viktig for opplæringen, og i tillegg foreslå en tilrettelegging av opplæringen for at eleven skal sikres et forsvarlig opplæringstilbud (Munthe-Kaas, 2010). Knyttet til at det er konkrete krav til søknadens innhold vil det føre til at den videregående skolen er sikret noe informasjon om eleven med særskilte behov som de skal ta imot.

Selv om det kan tyde på at det finnes gode rutiner på overlevering av skriftlig informasjon, forteller informantene om varierende kvalitet på dokumentene de mottar, spesielt når det gjelder elevenes individuelle opplæringsplaner. IOP er som vi tidligere har redegjort for en

rett alle elever som mottar spesialundervisning har. Hensikten med dokumentet er å kvalitetssikre opplæringen som gis til den enkelte elev, og å følge opp at eleven gjennomgår utvikling og når de målene som er formulert i planen. Det krever jevnlige tilpasninger fordi eleven stadig utvikler seg, og en av hovedfunksjonen til IOPen er at den skal fungere som et arbeidsredskap i opplæringssituasjonen (Dalen & Ogden, 2014). Informantene fra videregående skole opplever til tider at det som fremgår i papirene ikke stemmer overens med deres oppfatning av eleven. Videre sier lærerne at de tenker elevene i for stor grad blir overvurdert i forhold til hva de kan. Eksempelvis trekker en av informantene frem at det er uvesentlig hva som er gjennomgått i klassesammenheng, men at det er hva den konkrete eleven faktisk kan som er relevant. Den samme informanten sier elevene blir overvurdert når det antas at eleven mestrer alt som blir gjennomgått i klasserommet. Informasjonen som fremgår i IOPen er ifølge flere av lærerne ofte for generell og diffus. Lærerne på ungdomsskole forteller på sin side at de er veldig opptatt av IOP som et levende verktøy i arbeidet med sine elever, og spesielt når elevene skal starte på ny skole. De forteller at de jobber systematisk med elevens IOP, og forsøker å gi fra seg så fyldige IOP som mulig. Videre sier lærerne fra ungdomsskolene at de prøver å unngå å «pynte på papirene». Noen av informantene peker på at det de oppfatter som dårlig kvalitet i elevens IOP kan handle om at man oppfatter elevene svært ulikt, og at man tolker og forstår begreper forskjellig. Det kan her virke som om den skriftlige informasjonen i seg selv har en svakhet, ved at det kan være utfordrende for lærerne på ny skole å danne seg et riktig bilde av eleven kun gjennom dokumentene de mottar. Informant VG5 er inne på dette når han sier at: «Når man overlater alt til papirsøknaden og alt skal være tatt hånd om da, da feiler du litt da».

5.4.2 Muntlig informasjon

I Utdanningsdirektoratets veileder for arbeidet med overganger for barn og unge som får spesialpedagogisk hjelp eller spesialundervisning (2013) peker de på viktigheten av at skolene som er involvert i overgangen oppretter kontakt og utveksler muntlig informasjon. Ifølge informantene skjer en god del av informasjonsutvekslingen i overgangs- eller overføringsmøter. Det helhetlige inntrykket av vårt datamateriale er at lærerne i liten grad forteller om utfordringer i informasjonsutvekslingen på overføringsmøtene. De løfter fram møtene som en avgjørende arena for å dele og tilegne seg nødvendig informasjon, og de har i møtene muligheten til å få mer utdypende informasjon om eleven enn det som fremkommer i den skriftlige informasjonen. «Det er alltid noe som ikke fremgår i papirene, så det er ting

som burde bli fortalt om en oppstartsamtale eller i et møte» (VG5). I noen møter er elevene også selv tilstede, og lærerne har dermed muligheten til å bli litt kjent med eleven før første skoledag. Utfordringene som er knyttet til den muntlige informasjonen synes å være der lærerne ikke får gjennomført disse møtene, og de kun har den skriftlige informasjonen å gå ut ifra. Buli-Holmberg (1998) mener at gode skriftlige dokumenter i tillegg til muntlig informasjon gir et godt utgangspunkt i forberedelsene med organiseringen av tilbudet i videregående skole. Der dette ikke er tilfellet er det stor sannsynlighet for at den videregående skolen må starte med «blanke ark».

5.5 Sammenheng og kontinuitet i opplæringen

Som vi tidligere har sett er det en utdanningspolitisk visjon at fra eleven starter i første klasse til eleven er ferdig med siste året i videregående skole, skal det være et helhetlig opplæringstilbud. For å gi eleven en helhetlig opplæring forutsettes det et fokus på sammenheng og kontinuitet i opplæringen mellom de ulike trinnene og skoleslagene (Kunnskapsdepartementet, 2003; Kunnskapsdepartementet, 2004). For å sikre at opplæringen i videregående skole bygger på elevenes tidligere læringshistorie trekker lærerne igjen frem overføring av informasjon fra avsender- til mottakerskole som viktig. Informasjonen som anses som mest sentral er konkret og detaljert informasjon om etablerte arbeidsmetoder og hva som fungerer for eleven. Kvaliteten på informasjonen ses som en utfordring når det gjelder sammenheng og kontinuitet i opplæringen.

Lærerne i videregående skole opplever tidvis at informasjon de mottar om eleven er for generell, og at det omhandler hva de har gjennomgått i klassen heller enn hvilke kunnskaper og ferdigheter eleven faktisk besitter. Når lærerne ikke får detaljert informasjon om elevenes opplæring og læring tidligere i løpet kan det synes at det er vanskelig å finne ut av hvor de skal starte opplæringen i den nye skolen, og videre hvilket nivå eleven ligger på. Ifølge Vygotsky lærer vi i sosiale samspill, og vi vil ha behov for en mer kompetent persons støtte og hjelp for å lære noe nytt. Han skiller mellom to utviklingsnivåer, det eksisterende- og potensielle utviklingsnivået. Det eksisterende utviklingsnivået er den fullførte utviklingen hos eleven der eleven vil klare å løse oppgaver på egenhånd. Dersom eleven befinner seg innenfor det eksisterende utviklingsnivået vil det ikke føre til at eleven lærer noe nytt. Det potensielle utviklingsnivået er knyttet til utvikling som er i ferd med å komme og kan lykkes med støtte fra en mer kompetent person, eksempelvis læreren (Lillemyr, 2004; Woolfolk, 2004). Ser man

lærerne fra videregående skole sine uttalelser om generell og diffus informasjon om elevene i lys av det Vygotsky betegner som den nærmeste utviklingszone, kan det synes at det vil være vanskelig for lærerne i den nye skolen å identifisere elevenes eksisterende utviklingszone. At lærerne møter problemer rundt identifisering av elevens innlærte kunnskaper og ferdigheter gir videre et dårlig grunnlag for å kunne gi en opplæring der eleven med støtte fra læreren kan strekke seg til nye utviklingsnivåer. Der opplæringen ikke tar hensyn til det eksisterende utviklingsnivået vil man ifølge Vygotsky ikke utnytte elevens potensial. Lærerne nevner også tilfeller der de opplever at elevene blir overvurdert. Her kan det tenkes at lærerne i starten vil ha inntrykk av at elevenes eksisterende utviklingsnivå er annerledes enn det faktisk er, og opplæringen vil være på et for høyt nivå for elevene. Det vil kunne ta tid for lærerne å kartlegge hvilket utviklingsnivå elevene faktisk ligger på. At mangel på god nok informasjon vanskeliggjør det å bygge på elevenes tidligere opplæring, kan vi se i sammenheng med resultatet fra undersøkelsen til Hognes & Moser (2014) om forståelse av overgang og sammenheng mellom barnehage, skole og fritidsordning. Her ble mangel på informasjon framstilt som en hindring for at barna skulle oppleve filosofisk sammenheng, som i undersøkelsen er knyttet opp til kontinuitet i opplæringens innhold og arbeidsmetoder.

En av lærerne på ungdomsskolen nevner at det vil være synd om den nye skolen må bruke tid på å finne frem til gode metoder når det allerede er funnet ut så mye. Tidemand-Andersen (2008) mener at gruppen elever med utviklingshemming står i fare for å stadig komme til for kort i forhold til forventningene som stilles fra miljøet. Der eleven opplever å ikke strekke til i opplæringen, vil det kunne bidra til å øke læringsutfordringene til eleven. Faglige utfordringer kan oppleves som truende og mangel på mestringsopplevelse vil kunne føre til at elevene unngår slike situasjoner. På lærernes vei mot å finne frem til en opplæring som er tilpasset elevens evner og ferdigheter i den nye skolen vil det for det første tenkes at det går mye tid, og for det andre vil lærerne mest sannsynlig måtte innom en del metoder som *ikke* fungerer for eleven. Her kan man anta at eleven står i fare for å ikke lykkes, som videre kan bidra til å øke læringsutfordringene til eleven og gjøre de faglige utfordringene til noe eleven vil forsøke å unngå. Det kan synes at «prøving og feiling» for denne gruppen elever kan ha et negativt utfall, fordi det er mulig at skolehverdagen deres på et eller annet tidspunkt i utdanningsløpet har vært preget av mangel på mestringsopplevelser og det å ikke strekke til.

«Det beste er hvis jeg kan observere en arbeidssituasjon» (VG5). Flere av informantene fra de videregående skolene forteller at de har en praksis på å gjennomføre besøk på avgiverskole

slik at de kan observere eleven i en arbeidssituasjon i klasserommet. På den måten kan lærerne bli kjent med veletablerte arbeidsmetoder. Besøk på avgiverskole beskrives som et positivt aspekt for å fremme sammenheng og kontinuitet i elevens opplæring. Likevel er det en av informantene som sier at besøk på avgiverskole var noe de gjorde før, men at de nå ikke har ressurser til det og derfor ikke prioriterer slike besøk. Det kan synes å være individuelle ulikheter knyttet til hvilke prioriteringer de ulike skolene tar i overgangen. På bakgrunn av dette kan det antas at hvilken skole eleven begynner på vil påvirke kvaliteten i elevens videre opplæring ved at skolene gjør ulike prioriteringer grunnet mangel på forpliktende elementer i overgangen.

5.6 Samarbeid mellom skoleslagene

En av lærerne på videregående skole tror at den manglende informasjonen noen ganger kan komme av at lærerne på ungdomsskolen har en tanke om at elevene kan ha godt av å starte med «blanke ark», og at lærerne i ungdomsskolen bevisst holder tilbake noe av informasjonen fordi den vil kunne prege hvordan de nye lærerne oppfatter elevene. Videre mener informanten at de vil ha så spesifikk informasjon som mulig - ikke for å bruke det mot dem, men får å kunne gi elevene best mulig hjelp. Dette står i kontrast til det en informant fra ungdomsskolen forteller om at interessen for å få informasjon ungdomsskolen vektlegger som viktig ikke alltid er tilstede fra den videregående skolen. Informanten i ungdomsskolen opplever at lærerne på den videregående skolen ofte vil se og vurdere selv hvor eleven ligger, at man ofte er litt «sjef i eget rike» og at alle lærere har sine egne systemer å gjøre ting på. Når læreren på ungdomsskolen snakker om en opplevelse av mangel på interesse for informasjon om elevene fra lærerne i den nye skolen, kan vi trekke dette til et viktig aspekt i tverrfaglig samarbeid. Ifølge Martinsen et al. (2014) er det i tverrfaglig samarbeid viktig at aktørene som er involvert opplever en form for relasjonell og sosial trygghet. Dette innebærer at man skal føle seg trygg på at når man deler erfaringer og tanker med andre at det blir tatt godt imot. Hvis noen i samarbeidet opplever at det ikke er en interesse for å lytte til personens erfaringer og tanker kan man i lys av det Martinsen beskriver som et viktig aspekt i tverrfaglig samarbeid, tenke at en slik situasjon gir utfordringer for et velfungerende samarbeid.

5.6.1 Personlige egenskaper

Martinsen (2014) beskriver noen kvaliteter som er viktige i samarbeid, nemlig at en person er hyggelig, lyttende, anerkjennende, tålmodig og har en interesse for andre mennesker. Med grunnlag i dette kommer det frem at lærerne på tross av at de stort sett er fornøyd med samarbeidet også fra tid til annen møter utfordringer. Her trekker lærerne frem at det i stor grad handler om hvem lærerne møter i samarbeidet. US3 sier det slik; «Av og til føler jeg i hvertfall at dette går på personlige egenskaper også. At hvem du treffer på. Og det er også en forskjell på personlige egenskaper syntes jeg». Der lærerne treffer på utfordringer handler det ofte om elementer hos den enkelte i samarbeidet. Det kan være at noen har mindre tid, interesse, eller ikke har en tilstedeværelse for eleven.

5.6.2 Faktorer for et godt samarbeid

Buli-Holmberg (2009) hevder at hvordan ulike aktører samarbeider rundt eleven vil ha stor betydning for om eleven får et helhetlig, sammenhengende og tilrettelagt opplæringstilbud. Det store bildet lærerne maler av samarbeidet er at det er velfungerende, og at de stort sett erfarer gode samarbeid. Viktige forutsetninger er at de ulike lærerne i samarbeidet drar i samme retning. Et felles fokus og plattform for samarbeid hevder lærerne beskriver gode samarbeid. Elementer i et godt samarbeid beskrives som at lærerne har gjensidig interesse for elevens ve og vel, at det er etablert en arena for informasjonsutveksling, at de ulike samarbeidspartnerne er åpne og ærlige med hverandre om informasjonen som deles og at de ulike partene som er inkludert i samarbeidet er dedikert til arbeidet.

I overgangen trenger elever med utviklingshemming ekstra tilrettelegging og individuell tilpasning som forutsetter et velfungerende samarbeid ifølge Munthe-Kaas (2010). En av informantene sier at det er viktig med samarbeid i alle overganger, men at det ikke presiseres hva samarbeidet skal inneholde. Dette hevder noen av lærerne at truer kvaliteten i arbeidet. Utdanningsdirektoratet (2014) påpeker i sin veileder for overganger at det er viktig at samtale og dialog mellom de to skolene etableres slik at elever med særskilte behov får en god overgang til videregående skole. Der det i overgangen for elevene gjennomføres et overgangsmøte kan det synes at overgangen i de fleste tilfeller beskrives som vellykket av lærerne. Det er imidlertid i tilfellene der overgangsmøtet ikke blir gjennomført at elevene står i fare for en mindre god overgangsprosess.

Kommunikasjonskompetanse sees som grunnleggende aktivitet i samarbeid mellom lærerne. Kommunikasjon har to hovedfunksjoner i samarbeidet mellom fagfolk. For det første er det avgjørende at nødvendig informasjon blir overlevert til de rette personene slik at faglige beslutninger kan tas på bakgrunn av informasjonen som foreligger. For det andre skal kommunikasjonen opprettholde en sosial arena, der det er en naturlig interaksjon og det skapes en plattform for å dele (Martinsen 2014). Det kan hevdes at det faktisk at lærerne deltar i samarbeid med de samme skolene år etter år bidrar til at den kommunikasjonsplattformen på sikt blir mer naturlig, da de etter hvert blir godt kjent.

Ungdomsskolen og den videregående skolen er begge eksempler på mikrosystemer. Forbindelse mellom dem utgjør mesosystemet. Skoler som støtter hverandres mål og arbeid vil fungere som støttelinker for hverandre og ses ekstra viktig i overgangen (Bø, 2011). Sett i lys av dette vil det omhandle hvordan skolene samarbeider og en av informantene sier det slik; «Jeg syntes hvert fall flere av de jeg har vært i kontakt med opplever jeg som dedikert til overganger. At man har det samme fokuset som vi har» (US3). Skolene fungerer som sekundærlinker til hverandre. Bronfenbrenner poengterer at god kontakt og gjensidig forståelse av de ulike mikrosystemene på mesosystemnivå gir eleven større sjanse for trygghet og forutsigbarhet. Dersom mesonivået skal styrkes ytterligere kan en tredje part trekkes inn i samarbeidet som supplementær lenke. Foreldre som trekkes inn i samarbeidet styrker mesonivået, som informant US3 sier det «men foreldrene er jo en veldig viktig del av det her ikke sant». Foreldre kan med grunnlag i Bronfenbrenners modell fungere som supplementære lenker og styrke samarbeidet mellom skolene i en overgangsprosess.

5.7 Oppsummering av drøfting

I drøftingen har vi identifisert noen aspekter som synes å være sentrale for en god overgang for elever med lett grad av utviklingshemming. For elever med utviklingshemming vil overgangen fra ungdomsskolen til videregående skole være ekstra utfordrende, og de vil ha behov for støtte og tilrettelegging fra både avgiver- og mottakerskole i overgangsprosessen. Der avgiver- og mottakerskole støtter hverandres arbeid og inkluderer foreldrene, vil de fungere som støttelinker som vil styrke forbindelsen mellom skolen elevene har gått på og skal begynne på.

Lærerne i ungdomsskolen trekker inn viktighet av å starte tidlig med forberedelser og planleggingen av overgangen. Planlegging og forberedelser innebærer at elevenes foreldre tidlig blir involvert i prosessen, en kartlegging av elevenes ønsker og hva som vil være et godt opplæringstilbud for den enkelte elev, i tillegg til å minske uro og bekymring elevene kan ha i forbindelse med overgangen. I lys av Chick & Meleis og Antonovsky kan det synes at lærerne vektlegger å styrke et element som ofte er fraværende i overgangsprosesser - opplevelse av sammenheng. Lærerne i videregående skole legger vekt på at de trenger god, fyldig og presis informasjon for at de skal kunne starte forberedelsene med å ta imot elevene, skal kunne tilby elevene et godt og tilrettelagt opplæringstilbud og møte elevenes behov utover det som spesifikt omhandler elevenes læring.

Kvaliteten på den skriftlige informasjonen synes å være aspektet som i størst grad truer at elevene skal få et sammenhengende opplæringstilbud. I dette ses samarbeidet mellom de to skoleslagene som sentralt. Det er ikke det at samarbeidet i seg selv ser ut til å bringe med seg de store utfordringene, men at utfordringene oppstår når det ikke etableres kontakt mellom skolene og et samarbeid mellom de to skoleslagene er fraværende. I tilfeller der det ikke etableres kontakt mellom skolene har lærerne kun den skriftlige informasjonen å gå ut i fra når de skal starte forberedelsene med å ta imot nye elever. Den skriftlige informasjonen vurderes i mange tilfeller av lærerne i videregående skole til å være av dårlig kvalitet og de mener det i liten grad gir et riktig bilde av elevene. Lærerne i den nye skolen vil med kun den skriftlige informasjonen ha dårlige forutsetninger til å planlegge en opplæring som bygger videre på elevenes læring, og sikre elevene sammenheng og kontinuitet i skoleløpet. Ifølge Buli-Holmberg (1998) er god informasjon om elevenes tidligere opplæring avgjørende for at den nye skolen og eleven ikke skal starte med «blanke ark».

En av informantene legger stor vekt på at mangel på et system i form av formelle retningslinjer i overgangsarbeidet for elever med særskilte behov i skolen truer kvaliteten på arbeidet. En annen informant med lang erfaring rundt overgangsarbeid savner ikke formelle retningslinjer for sin egen del, men ser nytten av det for nye lærere i skolen med lite erfaring rundt overgangsarbeid. De fire siste informantene er klare i sin tale når de sier at de ikke savner formelle retningslinjer, og mener dette vil være lite hensiktsmessig når overgangsarbeidet i stor grad er preget av å tilrettelegge for den enkelte elev. Sett i lys av undersøkelsen til Buli- Holmberg (1998) er formelle retningslinjer mer forpliktende enn det lærerne beskriver som egne utarbeidede rutiner og allerede etablert praksis, såkalte uformelle

retningslinjer. Formelle retningslinjer kan synes å i større grad kvalitetssikre overgangen fra ungdomsskole til videregående skole for elever med særskilte behov.

6 Avslutning

Formålet med denne studien har vært å kartlegge hvordan overgangen mellom ungdomsskole og videregående skole for elever med lett grad av utviklingshemming foregår i praksis. Videre har formålet vært å finne ut hvilke aspekter lærerne anser som viktig for å sikre gode overganger og en sammenhengende opplæring mellom de to skoleslagene. Problemstillingen som har ligget til grunn for denne oppgaven er:

Hva vektlegger lærere til elever med lett grad av utviklingshemming som viktige aspekter for å sikre en god overgang fra ungdomsskole til videregående opplæring, med vekt på sammenheng og kontinuitet i opplæringstilbudet?

Studien har blitt gjennomført som en kvalitativ intervjustudie med seks informanter fra ungdomsskole og videregående skole i østlandsområdet. Vi kom frem til seks kategorier vi valgte å fokusere på i analysen: overgang for elever med lett grad av utviklingshemming, faktorer som bidrar til en god overgang, formelle og uformelle retningslinjer, utfordringer i informasjonsutvekslingen, sammenheng og kontinuitet i opplæringen og samarbeid mellom skoleslagene. Analysekategoriene har dannet grunnlaget for drøftingen.

Vi formulerte noen forskningsspørsmål vi synes var viktig å få svar på for å kunne besvare problemstillingen som har vært målet for denne undersøkelsen. Forskningsspørsmålene omhandler hva lærerne beskriver som en god overgang og hvilke aspekter som bidrar til gode overganger for elever med lett grad av utviklingshemming, hva lærerne mener fører til mindre gode overganger, samarbeidet mellom skoleslagene og på hvilken måte retningslinjer og overgangsrutiner påvirker overgangsarbeidet. I det følgende vil vi forsøke å besvare vår problemstilling og komme med en mulig konklusjon.

Viktige aspekter for å sikre elevene en god overgang synes å handle om å gjøre informasjon tilgjengelig for elevene, slik at de kan få en forståelse av den nye situasjonen og gis bedre muligheter til å håndtere utfordringene overgangen fra ungdomsskole til videregående skole fører med seg. Elementer for å oppnå en god overgangsprosess handler i stor grad om tidlig planlegging, forberedelse av elevene og lærernes evne til å skape trygghet i en uforutsigbar situasjon. I gode overganger ser det ut til at lærerne har etablert en velfungerende plattform for informasjonsutveksling og elevene får en sammenhengende opplæring. Der lærerne på ungdomsskolen ikke klarer å videreføre god informasjon eller der lærerne i den nye skolen ikke benytter seg av informasjonen de har fått om eleven, synes det at det oppstår

vanskeligheter med å gi elevene en opplæring preget av sammenheng og kontinuitet. Det vil være opp til begge skolene å sikre at elevene får en opplæring som bygger på det eleven tidligere har lært. Ut fra teorien vi har vist til vil en kanskje kunne forvente at lærerne i større grad savner retningslinjer enn det funnene tilsier. Det synes at mangel på retningslinjer fører til at skolene eller lærerne selv må utarbeide rutiner, både på godt og vondt. Lærerne synes i stor grad å være personlig engasjert i at elevene skal oppleve en god overgang, de kjenner sine elever godt og tar de individuelle hensynene som ses nødvendig. Flere formelle retningslinjer vil på en side kunne gi en større kvalitetssikring på overgangsarbeidet og ansvarsfeste arbeidsoppgaver knyttet til overgangen. På en annen side kan hensynet til den enkelte elev tenkes at kommer i bakgrunnen og at det personlige ansvaret står i fare for å bli svekket.

6.1 Tilbakeblikk på eget prosjekt og veien videre

I dette avsnittet har vi et tilbakeblikk på eget prosjekt med et særlig fokus på hva vi kunne gjort annerledes og veien videre. De aller fleste studier vil inneholde noen svakheter. Den begrensede tidsrammen for prosjektet satt noen rammer når det eksempelvis kom til antall informanter. Det kunne vært interessant å intervjuer flere lærere fra både ungdomsskole og videregående skole, og gjerne fra et mer spredt område enn vi hadde mulighet til i denne studien. I søken på retningslinjer fant vi fram til flere kommuner og fylkeskommuner som hadde utarbeidet en veileder for overgangsarbeid mellom ulike skoleslag. Siden kommunen vi gjennomførte studien i ikke hadde en slik veileder å forholde seg til, kunne det vært interessant å sammenligne overgangsarbeid gjort i kommuner der det foreligger mer formelle retningslinjer og der det ikke foreligger slike. Det ville også vært interessant å se på hvilken funksjon de formelle retningslinjene har i overgangsarbeid, og om det sikrer bedre kvalitet og tar hensyn til den enkelte elev.

Flere av informantene trakk frem viktigheten av samarbeid med foreldrene og elevenes egen rolle i overgangen. Foreldrene eller eleven selv kunne bidratt med spennende og nyttig informasjon om temaet overgang fra ungdomsskole til videregående skole. Hadde vi inkludert disse som informantgruppe ville vi kunne fått andre resultater. I arbeid med oppgaven har vi hatt utfordringer med å finne relevant teori om temaet. Det har bydd på utfordringer at det ikke, så vidt det er oss kjent, eksisterer lite tidligere forskning, samt teori om overgangen fra ungdomsskole til videregående skole for elever med utviklingshemming. Vi har inkludert

flere personer og instanser i søken etter relevant teori, og det har vært en tidkrevende prosess å komme frem til teoridelen slik den står skrevet i denne oppgaven. Da intervjusituasjonen var relativt ny for oss så vi først i etterkant av noen av intervjuene at vi gjerne skulle hatt mer informasjon innenfor noen av temaene. Vi ser også at intervjuene er i noe varierende kvalitet, og at det er intervjuene som er gjennomført senest i prosjektet som gir oss mest informasjon. Selv om vi gjennomførte et prøveintervju med en medstudent, skulle vi dersom vi hadde hatt tid gjerne gjennomført flere prøveintervjuer slik at vi som intervjuere kunne gjort en bedre jobb.

Selv om vi støtte på noen utfordringer underveis, opplever vi alt i alt at forskningsprosessen har gått greit, og vi sitter igjen med mye ny kunnskap og innsikt i et tema som før studien var lite kjent for oss.

Litteraturliste

- Antonovsky, A. (2000). *Helbredets mysterium. At tåle stress og forblive rask*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Bachke, C.C. (2010). *Diagnose: diagnosenavnet i endring*. Nasjonalt kompetansemiljø om utviklingshemming (NAKU). Hentet 1. februar 2016 fra: <http://naku.no/node/169>
- Befring, E. (2004). *Skolen for barnas beste. Oppvekst og læring i eit pedagogisk perspektiv*. Oslo: Det norske samlaget.
- Breilid, N. & Sørensen, P.S. (2008). Skole og læringsbetingelser for ungdom i risiko. I: Befring, E. & Tangen, R. (red.). *Spesialpedagogikk*. 4. utgave. Oslo: Cappelen Damm AS. (s. 531-549).
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development. Experiments by Nature and Design*. Harvard University Press.
- Buli-Holmberg, J. (1998). *Kvalitet i overgangen fra grunnskole til videregående skole for elever med spesielle behov*. Rapport 3 fra prosjektet: Kvalitet i spesialpedagogisk arbeid. Oslo: Institutt for spesialpedagogikk. Universitetet i Oslo.
- Buli-Holmberg, J. & Ekeberg, T.R. (2009). *Likeverdig og tilpasset opplæring i en skole for alle*. 2. utgave. Oslo: Universitetsforlaget.
- Bø, I. (2011). *Foreldre og fagfolk*. 3 utgave. Oslo: Universitetsforlaget.
- Bø, I., & Ertesvåg, S. K. (2006). *Gjensyn med Urie Bronfenbrenner etter hans «arbeidsdag» på 60 år*. Nordic Studies in Education, 26(03).
- Chick, N. & Meleis, A. I. (2010). Transitions: A Nursing Concern. In: Meleis, A. I.. (Ed.). *Transition Theory. Middle-Range and Situation-Specific Theories in Nursing Research and Practice*. New York: Springer Publishing Company. (p. 24-38).
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode – en kvalitativ tilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget.

- Dalen, M. & Ogden, T. (2014) *Spesialpedagogikk og spesialpedagogiske tiltak*. I: Rygvold, A-L, & Ogden, T. (Red.). *Innføring i spesialpedagogikk*. 4. Utgave. (s. 383-409). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag
- Dalen, M. & Tangen, R. (2012). *Barnehagens og skolens samarbeid med foreldre til barn og unge med spesielle behov*. I: Befring, E. & Tangen, R. (red.). *Spesialpedagogikk*. 5. utgave. (s. 220-237). Oslo: Cappelen Damm AS.
- Dølva, A.S. og Aalandslid, M. (2006). *Skolestart med muligheter. Om overgang fra barnehage til skole for elever med Downs syndrom*. Bergen: Norsk Nettverk for Down Syndrom og Skauge forlag.
- Erikson, E. H. (1997). *Identitet. Ungdom og kriser*. København: Hans Reitzels Forlag AS
- FN-sambandet (1948). *Verdenserklæringen om menneskerettigheter*. Hentet 2. april 2016 fra <http://www.fn.no/FN-informasjon/Avtaler/Menneskerettigheter/FNs-verdenserklæring-om-menneskerettigheter>
- Glavin, K. & Erdal, B. (2013). *Tverrfaglig samarbeid i praksis – til beste for barn og unge i Kommune-Norge*. 3. utgave. Oslo: Kommuneforlaget AS.
- Gomnæs, U.T. & Rognhaug, B. (2012). *Utviklingshemning – mangfold og lærehemning*. I: Befring, E. & Tangen, R. (red.). *Spesialpedagogikk*. 5. utgave. (s. 385-404). Oslo: Cappelen Damm AS
- Grøsvik, K. (2008). *Diagnostisering av utviklingshemning hos barn*. I: Eknes, J., Bakken, T.L., Løkke, J.A. & Mæhle. *Utredning og diagnostisering. Utviklingshemning, psykiske lidelser og atferdsvansker*. (s. 17-34). Oslo: Universitetsforlaget.
- Gulbrandsen, L.M. (2006). *Oppvekst og psykologisk utvikling. Innføring i psykologiske perspektiver*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Helsedirektoratet. (2015). *Veileder om rehabilitering, individuell plan og koordinator*. Hentet 26. april 2016 fra <https://helsedirektoratet.no/Retningslinjer/Rehabilitering,%20habilitering,%20individuell%20plan%20og%20koordinator.pdf>

- Helsedirektoratet. (2016). *ICD-10: Den internasjonale statistiske klassifikasjonen av sykdommer og beslektede helseproblemer*. Hentet 1. februar 2016 fra <https://finnkode.helsedirektoratet.no/#icd10/0/0/0/2596295>
- Hendis, M. (2008). Habileringsarbeid i skolen. I: Tetzchner, S.von., Hesselberg, F. & Schiørbeck, H. (Red.). *Habilitering. Tverrfaglig arbeid for mennesker med utviklingsmessige funksjonshemninger*. 2. Utgave. (s. 401-433). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS
- Hognes, H.D. & Moser, T.C. (2014). *Forståelser av gode overganger og opplevelse av sammenheng mellom barnehage, skole og skolefritidsordning*. Journal of nordic early childhood education research. Vol 7, nr. 6, p 1-24, 2014. ISSN 1890-9167. Hentet 31. oktober 2015 fra <https://journals.hioa.no/index.php/nbf/article/view/625/792>
- Johannessen, E., Kokkersvold, E. & Vedeler, L. (2010a). *Rådgivning. Tradisjoner, teoretiske perspektiver og praksis*. 3. utgave. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Johannessen, A., Tufte, P.A. & Christoffersen, L. (2010b). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. 4. utgave. Oslo: Abstrakt forlag AS.
- Johnsen, G. (2006). Intervjuet – en forskningssamtale i møtet mellom mennesker. I: Fuglseth, K. & Skogen, K. (red.). *Masteroppgaven i pedagogikk og spesialpedagogikk. Design og metoder*. Oslo: Cappelen Forlag AS.
- Kunnskapsdepartementet (2003). *I første rekke. Forsterket kvalitet i en grunnopplæring for alle*. (NOU: 2003:16). Hentet 1. april 2016 fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/37a02a7bd6d94f5aacd8b477a3a956f3/no/pdfs/nou200320030016000dddpdfs.pdf>
- Kunnskapsdepartementet (2004). *Kultur for læring*. (St. meld. nr. 30 2003-2004). Hentet 1. april 2016 fra: <https://www.regjeringen.no/contentassets/988cdb018ac24eb0a0cf95943e6cdb61/no/pdfs/stm200320040030000dddpdfs.pdf>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

- Lauvås, K. & Lauvås, P. (2004). *Tverrfaglig samarbeid. Perspektiv og strategi*. 2. utgave. Oslo: Universitetsforlaget.
- Lightfoot, L. & Bond, C. (2013). *An exploration of primary to secondary school transition planning for children with Down's syndrome*. *Educational Psychology in Practice*, 29:2, 163-179, DOI: 10.1080/02667363.2013.80002. Hentet 27. Oktober 2015 fra: <http://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/02667363.2013.800024>
- Lillemyr. (2004). *Lek – opplevelse – læring i barnehage og skole*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Løge, I.K., Bø, I., Omdal, H. & Thorsen, A.A. (2003). *Hva skjer ved overgangen barnehage-skole? Tverrfaglig samarbeid rundt skolestart – teori og evaluering*. Høgskolen i Stavanger. Senter for atferdsforskning.
- Martinsen, N., Andersen, K.I., Strekerud, H., Evensen, S. & Torp, C. (2014). *Når blått og gult blir grønt. Tverrfaglig samarbeid som arbeidsredskap*. Oslo: Kommuneforlaget AS
- Munthe-Kass, B. (2010). *Elever med nedsatt funksjonsevne. Fokus på overganger mellom ulike skoleslag*. Norsk forbund for utviklingshemmede (NFU).
- Den nasjonale forskningsetiske komite for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH). (2006). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Hentet 4. februar 2016 fra: <https://www.etikkom.no/globalassets/documents/publikasjoner-som-pdf/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-humaniora-juss-og-teologi-2006.pdf>
- Opplæringslova. (1998). § 5-1. *Rett til spesialundervisning*. Hentet 4. april 2016 fra https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61#KAPITTEL_6
- Opplæringslova. (1998). § 3-1. *Rett til vidaregåande opplæring for ungdom*. Hentet 4. april 2016 fra https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61#KAPITTEL_3
- Opplæringslova. (1998). § 5-3. *Sakkunnig vurdering*. Hentet 4. april 2016 fra https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61#KAPITTEL_6
- Opplæringslova. (1998). § 1-3. *Tilpassa opplæring og tidleg innsats*. Hentet 1. april 2016 fra: https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61#KAPITTEL_1

- Opplæringslova. (1998). § 5-5. Unntak frå reglane om innhaldet i opplæringa og om kompetansekrav. Hentet 18. april 2016 fra:
https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61#KAPITTEL_6
- Opplæringslova. (1998). § 15-5. *Plikt til å delta i arbeidet med individuell plan*. Hentet 26. april 2016 fra: https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL_17#§15-5
- Rognhaug, B. & Gommæs, U.T. (2008). Utviklingshemning – mangfold og lærehemning. I: Befring, E. & Tangen, R. *Spesialpedagogikk*. 4. utgave. (s. 299-326). Oslo: Cappelen Damm AS.
- Schumacher, K.L. & Meleis, A.I. (2010). Transitions: A Central Concept in Nursing. In: Meleis, A. I. (Ed.). *Transition Theory. Middle-Range and Situation-Specific Theories in Nursing Research and Practice*. New York: Springer Publishing Company. (p. 38-52).
- Sæthre, J. (2008). *Læring og livskvalitet. Rammer og muligheter for elever med utviklingshemning i videregående skole*. Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Tetzchner, S. von & Hesselberg, F. (2008). Organisering av tjenester og samarbeid. I: Tetzchner, S. von., Hesselberg, F. & Schjørbeck, H. (red.). *Habilitering. Tverrfaglig arbeid for mennesker med utviklingsmessige funksjonshemninger*. 2. Utgave. (s. 85-106). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Tetzchner, S. von (2008). Utviklingsperspektiver på funksjonshemning og habilitering. I: Tetzchner, S.V., Hesselberg, F. & Schjørbeck, H. (Red.). *Habilitering. Tverrfaglig arbeid for mennesker med utviklingsmessige funksjonshemninger*. 2. Utgave. (s. 29-47). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS
- Tidemand-Andersen, C. (2008). Elever med utviklingshemning. I: Rygvold, A-L. & Ogden, T. (Red.). *Innføring i spesialpedagogikk*. 4. utgave. (s. 170-208). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Tangen, R. (2012). Retten til utdanning for alle. I: Befring, E. & Tangen, R. (red.). *Spesialpedagogikk*. 5. utgave. (s. 108-127). Oslo: Cappelen Damm AS.

- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*. 4. utgave. Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Tuntland, H. (2011) *En innføring i ADL. Teori og intervensjon* Bergen: Høgskoleforlaget
- Turner, V. (1999). Midt i mellom. Liminalfasen i overgangsriter. I: Dag Øistein Endsjø (red.). *Rites de passage. Overgangsriter*. Oslo: Pax forlag AS.
<http://www.nb.no/nbsok/nb/ce7fc11ff8c5ed667029ef1cd491f9a1#0>
- Utdanningsdirektoratet. (2012). *Læreplanverket for kunnskapsløftet. Prinsipper for opplæringen*. Hentet 27. april 2016 fra:
http://www.udir.no/globalassets/upload/larerplaner/fastsatte_lareplaner_for_kunnskapsloeftet/prinsipper_lk06.pdf
- Utdanningsdirektoratet. (2013). *Utdanningsspeilet. Tall og analyse av barnehager og grunnsopplæringen i Norge*. Hentet 18. april 2016 fra:
http://www.udir.no/globalassets/upload/rapporter/utdanningsspeilet_2013/us2013.pdf
- Utdanningsdirektoratet. (2014a). *Veileder: Overganger for barn og unge som får spesialpedagogisk hjelp eller spesialundervisning*. Hentet 20. april 2016 fra:
<http://www.udir.no/Regelverk/tidlig-innsats/Veilederene-i-fulltekst/Veileder-Overganger-for-barn-og-unge-som-far-spesialpedagogisk-hjelp-eller-spesialundervisning/?depth=0>
- Utdanningsdirektoratet. (2014b). *Veilederen spesialpedagogikk*. Hentet 2. februar 2016 fra:
<http://www.udir.no/Regelverk/tidlig-innsats/Veilederene-i-fulltekst/Spesialundervisning/>
- van Gennepe, A. (1999). *Rites de passages. Overgangsriter*. Oslo: Pax Forlag AS.
<http://www.nb.no/nbsok/nb/ce7fc11ff8c5ed667029ef1cd491f9a1#0>
- Wendelborg, C. (2014). Fra barnehage til videregående skole – veien ut av jevnaldersmiljøet. I: Tøssebro, J. & Wendelborg, C. (red.). *Oppvekst med funksjonshemming. Familie, livsløp og overganger*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Woolfolk, A. (2004). *Pedagogisk psykologi*. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.

- Wormnæs, O. (2005). Om forståelse, tolkning og hermeneutikk. I: *SPED4010 Vitenskapsteori, forskningsmetode og statistikk. Blandingskompendium*. Oslo: Unipub
- Øia, T. Og Fauske, H. (2010). *Oppvekst i Norge*. 2. utgave. Oslo: Abstrakt forlag.

Vedlegg 1: Godkjenning fra norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



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

Per Lorentzen
Institutt for spesialpedagogikk Universitetet i Oslo
Postboks 1140 Blindern
0318 OSLO

Vår dato: 02.02.2016

Vår ref: 46360 / 3 / AGH

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 03.01.2016. All nødvendig informasjon om prosjektet forelå i sin helhet 01.02.2016. Meldingen gjelder prosjektet:

46360	<i>Samarbeid mellom lærere i overgangen fra ungdomsskole til videregående skole for elever med lett grad av utviklingshemming. En kvalitativ undersøkelse med fokus på sammenheng og kontinuitet i elevenes opplæring</i>
Behandlingsansvarlig	Universitetet i Oslo, ved institusjonens øverste leder
Daglig ansvarlig	Per Lorentzen
Student	Kaja Tønder Østrøm

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

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

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

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

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 01.07.2016, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Katrine Utaaker Segadal

Agnete Hessevik

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@uio.no
TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel. +47-73 59 19 07. kjyrre.svarva@svt.ntnu.no
TROMSØ: NSD, SVF, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel. +47-77 64 43 36. redmaa@svt.uit.no

Vedlegg 2: Informasjonsskriv til informanter og samtykkeerklæring

Informasjonsskriv til informanter om studien; «Samarbeid mellom lærere i overgangen fra ungdomsskole til videregående skole for elever med lett grad av utviklingshemming. En kvalitativ undersøkelse med fokus på sammenheng og kontinuitet i elevenes opplæring».

Vi er to studenter ved universitetet i Oslo som nå er i gang med vår masteroppgave innenfor spesialpedagogikk. I den forbindelse søker vi informanter som vil stille opp til et intervju. Vi ønsker deg som er:

- Lærer i ungdomsskole eller videregående skole knyttet til en spesialklasse
- Deltager i overgangsmøter
- Har minst tre års erfaring knyttet til overgangssituasjonen

Vi er interessert i dine erfaringer rundt tema, men krever ikke at du på nåværende tidspunkt har en elev med lett grad av utviklingshemming som skal gjennomføre eller nylig har gjennomført skolebytte. Studien har som formål å kartlegge hvordan overgangen mellom ungdomsskole og videregående skole for elever med lett grad av utviklingshemming foregår, og hva som vurderes som viktig i samarbeidet mellom lærerne for å sikre elevene faglig sammenheng og et godt læringsutbytte på den nye skolen. Studien har følgende problemstilling;

Hva vurderer lærerne som viktig i samarbeidet for å sikre elevene faglig sammenheng og godt læringsutbytte på ny skole?

Vi er interessert i informasjon om hvilke erfaringer du har rundt problemstillingen på et generalt plan, og er ikke ute etter informasjon om enkeltelevers overgang. Spørsmålene som vil bli stilt omhandler skolens praksis i planlegging og gjennomføring av overgang, og hvilke tanker du har rundt dette samarbeidet. Intervjuet er ønskelig at blir gjennomført i løpet av januar og februar 2016, og vil ta ca 45 minutter. Informasjonen vi får ut av intervjuene vil bli behandlet konfidensielt og det ferdige forskningsmaterialet vil bli anonymisert. Lydbånd samt transkripsjoner vil slettes i juni 2016, ved studiens slutt. Studien vil resultere i en masteroppgave. Det er frivillig å delta i studien og du kan når som helst trekke deg fra studien uten at grunn blir oppgitt.

Om du stiller deg villig til å delta i studien, bes du ta kontakt med oss.

På forhånd takk,

Kaja Tønder Østrøm

Mail: kaja.ostrom@gmail.com

Tlf: 92815933

Ida Ørbekk

Mail: idaorbekk@gmail.com

Tlf: 90685213

Veileder Per Lorentzen

Mail: Per.Lorentzen@hioa.no

Samtykkeerklæring

Jeg bekrefter med dette at jeg har mottatt informasjon om studien; *Samarbeid mellom lærere i overgangen fra ungdomsskole til videregående skole for elever med lett grad av utviklingshemming. En kvalitativ undersøkelse med fokus på sammenheng og kontinuitet i elevenes opplæring.* Med dette takker jeg ja til å delta i studien. Jeg er informert om at mine uttalelser behandles konfidensielt, og at jeg når som helst kan trekke meg fra å delta i studien.

Sted, dato

Informant

Vedlegg 3: Intervjuguide

Intervjuguide

Bakgrunnsinformasjon

1. Informasjon om informant
 - 1a. Hva slags utdanning har du?
 - 1b. Hvor lenge har du jobbet i denne stillingen?
 - 1c. Hvor mange års erfaring har du med overganger?

Overgang

2. Hvilke fagpersoner deltar i planlegging og gjennomføring av overgangsprosessen fra deres skole?
3. Hva er din rolle i samarbeidet rundt overgangen til videregående skole for dine elever?
4. Kan du beskrive gangen fra første kontakt med annen skole til eleven begynner på videregående skole?
5. Har dere noen retningslinjer dere forholder dere i overgangen?
6. Har skolen spesifikke planer/prosedyrer/styringsdokumenter som kan brukes i overgangen?
7. Hvordan vil du beskrive en god overgang?
 - 7a. Hvilke erfaringer har du fra overganger som har fungert godt tidligere?
8. Hva vil du beskrive som en mindre god overgang?
 - 8a. Hvilke erfaringer har du fra overganger som har fungert mindre godt?
 - 8b. Har du noen tanker om hva som kunne blitt gjort annerledes her?
9. Hvordan utveksles informasjon om elevene?
 - 9a. Hvilken informasjon blir gitt/mottas?
 - 9b. Hva vektlegger du som viktig informasjon i en overgang?
 - 9c. Hva vektlegger du som viktig informasjon når det gjelder kontinuitet og sammenheng i elevens læring?
10. Hvordan vurderer du arbeidet som blir gjort på denne skolen i en overgangssituasjon?
 - 10a. Er det satt av tilstrekkelig med tid?
 - 10b. I hvilken grad er det et felles fokus på overganger innenfor det spesialpedagogiske teamet?

Samarbeid

11. Hvordan vil du beskrive et godt samarbeid i overgangen?

12. Har du erfaringer fra et samarbeid med en annen skole som har fungert godt?
12a. Har du noen tanker om hvorfor det fungerte godt?
13. Har du erfaringer fra et samarbeid med en annen skole som har fungert mindre godt?
13a. Har du noen tanker om hvorfor det fungerte mindre godt?
13b. Hva kunne blitt gjort annerledes?
14. Opplever du at det er et felles ansvar mellom dere og den andre skolen i overgangen?
14a. Har dere samme tanker om hva som vektlegges som viktig i overgangen?
14b. Opplever du at informasjonen som blir gitt/mottas er tilstrekkelig/sentral?
14c. Hva skjer om informasjonen oppleves som mangelfull?

Sammenheng og kontinuitet i opplæringen

15. Hvilken informasjon om eleven generelt opplever du står mest sentralt?
16. I hvilken grad opplever du et fokus på elevens læringshistorie, hva eleven tidligere har arbeidet med og hvordan det er blitt gjort?
17. Hva mener du er viktig informasjon om eleven, for at eleven på den nye skolen skal oppleve at opplæringen bygger på tidligere innlært kunnskap og ferdigheter?
18. Hvor mye vektlegges informasjon om læring (sammenheng og kontinuitet) i overgangen i forhold til andre tema, som f.eks sosial fungering og inkludering?