

# MASTEROPPGAVE

Emnekode: ST 314L

Audhild Fiborg & Aud Kristin Wiborg

---

## Å bygge bro

En kvalitativ studie om å legge til rette for gode overganger fra ungdomsskole til videregående skole for gråsoneelever

---

Dato: 18.05.2022

Totalt antall sider: 93

## **Forord**

Det å skrive en masteroppgave har vært en interessant og lærerik prosess, og det har bidratt til ny kunnskap som vi vil dra nytte av videre i vår lærergjerning.

Mange personer har bidratt til dette forskningsprosjektet, og hver enkelt fortjener en stor takk.

Vi vil takke alle intervjudeltakerne som i et hektisk skoleår tok seg tid til å delta i vår studie, og som bidro med sine erfaringer slik at vi fikk gode data å jobbe med. Videre vil vi takke vår veileder, Kitt Margaret Lyngsnes, for konkrete og konstruktive tilbakemeldinger.

Vi ønsker også å rette en takk til gode venner, kolleger, ledelse og andre lærere som har vist interesse for vårt arbeid, og gjennom det bidratt til interessante diskusjoner og tanker knyttet til oppgavens innhold og tema.

Til slutt vil vi takke vår nærmeste familie, som gjennom hele studieåret har vært svært forståelsesfulle og støttende, og som har motivert oss gjennom hele prosessen.

Audhild Fiborg & Aud Kristin Wiborg

Levanger, 18.05.2022

## Sammendrag

Denne masteroppgaven handler om gråsoneelevens overgang fra ungdomsskole til videregående skole, og om hvordan lærere og rådgivere tenker at skolene kan legge til rette for overganger tilpasset gråsoneeleven. Denne overgangen er et stort skritt på vei mot selvstendighet, både i læring og i livet generelt, men også en sårbar periode for mange.

Gråsoneelevene har behov for ekstra hjelp, men de har ikke en egen individuell opplæringsplan, og har derfor ifølge regelverket ikke krav på ekstra ressurser. Hvis disse elevene ikke får den oppfølgingen de trenger, står de i fare for å bli et tall i frafallsstatistikken.

Det har de siste årene vært mye oppmerksomhet omkring frafall i den videregående opplæringen, både blant politikerne og i media, og dette regnes som et av de største problemområdene i norsk skole. På tross av en svak nedgang de siste årene, har frafallet fra videregående opplæring ligget på ca. 20% de siste 8 årene (SSB, 2021). Kampen mot frafall må være hele samfunnets oppgave, og sees i sammenheng med tidlig innsats og tett oppfølging av den enkelte elev. Her spiller skolen, lærere, rådgivere og foreldre en viktig rolle. Organisatorisk må det gis tilstrekkelige rammebetingelser for lærerne, slik at de har mulighet til å følge opp gråsoneelevene. Rådgiverne må ha nok tid til å gjennomføre gode rutiner som finnes for å styrke alle elevene i overgangen mellom grunnskolen og videregående opplæring. Foreldrene må involveres mer i prosessen rundt utdanningsvalg og i selve overgangen fra ungdomsskole til videregående opplæring.

Funnene i vår studie viser at dette arbeidet bør prioriteres mer i fremtiden, og at det må avsettes mer tid og ressurser for å nå målsettingen i regjeringens fullføringsreform. Det at nesten alle ungdommer skal fullføre videregående opplæring er et ambisiøst mål, og arbeidet med å sikre gode overganger for gråsoneelevene kan være *en* av mange måter å nå dette på.

I vår studie ser vi nærmere på hvordan lærere og rådgivere legger grunnlaget for å trygge gråsoneelevene gjennom bruk av bl.a. tilpasset opplæring, relasjoner, kommunikasjon og samarbeid. På den måten kan flere gråsoneelever loses trygt over «broen» mellom grunnskole og videregående opplæring, og etter hvert bli aktive deltakere i samfunnslivet, noe som selvsagt er det beste både for dem personlig, men også samfunnsøkonomisk.

## **Abstract**

This master`s thesis is about the «grey zone» student`s transition from junior high school to upper secondary school, and about how teachers and counselors think that schools can facilitate this transition to be as seamless as possible. This transition is a major step towards independence, both in learning and in life, but also a vulnerable period for many students.

Students in the «grey zone» need extra help, but they don`t have an individual training plan in school and therefore, according to the regulations, extra resources are not required. However, if they don`t get the help and guidance they need, they`re at risk of becoming part of the dropout statistics.

In recent years there has been a lot of attention about dropouts in upper secondary education, both among politicians and in the media, and this is considered one of the biggest challenges in Norwegian schools. Despite a slight decline in recent years, the dropout has been approx. 20% in the last 8 years (SSB, 2021). To prevent and stop students from dropping out, all of society should work together, and provide an early intervention and close guidance of the individual student. Here, schools, teachers, counselors and parents play an important role. There has to be a solid framework for teachers to properly guide and teach each and every student in their class. Also, counselors need time and space to implement good routines in order to strengthen the students in their transition between junior high and upper secondary school. Further, the parents should be more involved in the process around educational choices and in the actual transition.

The findings in our study show that this work should be given more priority in the future, and that more time and resources must be set aside to achieve the government`s Completion Reform. The goal that most Norwegian students finish upper secondary school is an ambitious one, and to ensure that all «grey zone» students have a smooth transition from middle to upper secondary school could be one of the ways to combat this.

In our study, we take a closer look at how teachers and counselors can create a safe learning environment by using adapted education, relationships, communication and collaboration. In this way, they can help students in the «grey» zone crossing the «bridge» between junior high and upper secondary school, and eventually become active participants in society, which is of course the best thing for them personally, but also socioeconomically.

## **Innholdsfortegnelse**

Forord .....	i
Sammendrag .....	ii
Abstract .....	iii
<b>1.0 Innledning</b> .....	<b>4</b>
1.1 Bakgrunn .....	4
1.2 Begrepet «gråsonerelev» .....	5
1.3 Formål og problemstilling .....	5
1.4 Oppgavens oppbygging .....	7
<b>2.0 Teori</b> .....	<b>8</b>
2.1 Gråsonerelever .....	8
2.1.1 Robuste gråsonerelever .....	9
2.2 Tilpasset opplæring .....	12
2.3 Overganger .....	14
2.3.1 Relasjon og kommunikasjon .....	16
2.3.2 Veiledning .....	18
2.3.3 Samarbeid mellom hjem/skole .....	20
2.3.4 Overføring av informasjon .....	21
<b>3.0 Metode</b> .....	<b>23</b>
3.1 Vitenskapsteoretiske betraktninger .....	23
3.1.1 En hermeneutisk fenomenologisk tilnærming .....	24
3.1.2 Kvalitative semistrukturerte intervju .....	25
3.1.3 Utvalg av informanter .....	27
3.1.4 Utforming av intervjuguiden .....	28
3.1.5 Gjennomføring av intervjuene .....	29
3.2 Studiens kvalitet .....	30
3.2.1 Validitet og reliabilitet .....	30
3.2.2 Forforståelse .....	32

3.2.3	Generaliserbarhet .....	33
3.3	Etiske betraktninger.....	34
3.4	Transkribering og analyse .....	35
<b>4.0</b>	<b>Funn</b> .....	<b>39</b>
4.1	Organisatoriske forhold.....	39
4.1.1	Styringsdokumenter, rutiner og planer.....	40
4.1.2	Bruk av tid og ressurser.....	42
4.2	Samarbeid.....	43
4.2.1	Samarbeid innad på skolen.....	43
4.2.2	Elevens stemme og ansvar .....	44
4.2.3	Engasjement og involvering fra de foresatte.....	45
4.2.4	Samarbeid mellom skoler og andre instanser.....	47
4.3	Relasjons- og kommunikasjonskompetanse.....	48
4.3.1	Overføring og deling av informasjon .....	49
4.3.2	Relasjonskompetanse .....	51
4.3.3	Kommunikasjonskompetanse.....	52
4.4	Informantenes forslag til endringer .....	53
4.4.1	Tid og ressurser .....	54
4.4.2	Organisering og samarbeid.....	54
4.4.3	Engasjement fra de foresatte .....	55
4.4.4	Ungdomsskoleelevers hospitering i videregående skole.....	56
4.4.5	Yrkesfag i ungdomsskolen .....	56
4.4.6	Overføring av informasjon .....	57
4.4.7	Elevens eget ansvar .....	58
4.4.8	Læreres og rådgiveres relasjons- og kommunikasjonskompetanse .....	58
<b>5.0</b>	<b>Drøfting</b> .....	<b>60</b>
5.1	Organisering .....	60

5.2 Betydningen av samarbeid .....	63
5.3 Lærernes og rådgivernes relasjons- og kommunikasjonskompetanse .....	67
<b>6.0 Oppsummering og konklusjon .....</b>	<b>69</b>
6.1. Oppsummering av funnene .....	69
6.2 Tanker og refleksjoner rundt vårt eget forskningsarbeid .....	70
6.3 Forslag til videre studier og avsluttende kommentarer .....	70
Litteraturliste: .....	72
Vedlegg .....	79
Vedlegg 1: Intervjuguide.....	79
Vedlegg 2: Samtykkeskjema.....	82
Vedlegg 3: Godkjenning NSD .....	85
Vedlegg 4: Utdanningsvalg, årshjul .....	87

## **1.0 Innledning**

Vi vil i dette kapitlet gi en innføring i bakgrunnen for valg av tema for vår studie og presentere ulike spørsmål knyttet til tematikken. Deretter vil vi redegjøre for begrepet «gråsonerelev», og presentere problemstillingen, før vi til slutt beskriver oppgavens oppbygging.

## **1.1 Bakgrunn**

Med vår masteroppgave ønsker vi å undersøke hvordan lærere og rådgivere best mulig kan tilrettelegge for gode overganger fra ungdomsskole til videregående skole (heretter kalt vgs.) for gråsonerelever. Gråsonerelever er et begrep som brukes om elever som ikke har noen omfattende og åpenbare behov for tilrettelegging, og som søker på ordinært inntak, men som likevel har behov for spesiell oppfølging, tilrettelegging og kanskje også spesialundervisning (Befring et al., 2019, s. 647).

Det er flere årsaker til at vi har valgt dette som tema. Etter mange års erfaring som lærere i ungdomsskole og videregående skole, har vi erfart at en del elever kan oppleve overgangen fra ungdomsskole til vgs. som både utrygg og vanskelig. Vi har også begge hatt elever som har droppet ut av enten ungdomsskolen eller vgs., og har fundert over om dette kunne ha vært avverget. Hvordan kunne man tilrettelagt for at overgangen til den videregående skolen skulle blitt bedre? Kunne noe vært gjort for å trygge elevene i denne sårbare situasjonen som en overgang er? Våre erfaringer er at spesielt gråsonerelevne kan oppleve denne overgangen som utfordrende, og for noen av dem ender det med at de dropper ut av skolen. Derfor ser vi et behov for å få belyst skolens arbeid med overgangen fra grunnskole til vgs. Vi opplever at det har vært nokså lite fokus på elever som søker på ordinært inntak, men som har ulike utfordringer og behov for særskilt tilrettelegging, såkalt «gråsonerelever», og ønsker å undersøke hvordan det blir tilrettelagt for at overgangen for disse elevene skal bli så god som mulig. Er det godt nok samarbeid mellom de involverte? Er informasjonsflyten mellom skolene god nok? Blir det satt av nok tid til dette arbeidet?

Kunne noe kunne vært gjort annerledes?



## **1.2 Begrepet «gråsonееlev»**

Å definere hva som menes med en gråsonееlev vil nok variere ut fra hvilket perspektiv man legger til grunn. Mange tusen elever i norske skoler får hvert år vedtak om spesialundervisning, og de har en individuell opplæringsplan (IOP) som sier noe om hvilke tilpasninger de skal ha sosialt, fysisk eller i fagene. Elever med diagnoser som f.eks. ADHD, Asperger, dysleksi eller sosioemosjonelle vansker har krav på tiltak som letter deres undervisningssituasjon, og de har rett på et overføringsmøte mellom ungdomsskolen og vgs. i forkant av overgangen til videregående opplæring, slik at nødvendig informasjon blir overført til den nye skolen. Gråsonееlevene har *også* behov for ekstra hjelp og nødvendige tilpasninger for å få utbytte av undervisningen, -hvis ikke kan de gi opp. Noen av gråsonееlevene sliter mye og trenger store tilpasninger, andre mindre, og det trenger ikke å vises så godt i begynnelsen av skoleløpet. Hvis de imidlertid ikke får den oppfølgingen de har behov for, vil det være en latent risiko for at disse elevene utvikler ulike vansker.

I tillegg til lærerne er det ofte miljøarbeidere og assistenter som ivaretar disse elevene, og når kommuner tvinges til å skjære ned på bemanningen i skolene går det ofte ut over denne elevgruppen. Dette er et veldig dagsaktuelt tema, jfr. FAU ved to ungdomsskoler i Trøndelag som i des. 21 gikk ut og uttrykte sin bekymring omkring nedbemanningens konsekvenser for de mest sårbare elevene (FAU v/Verdalsøra og Vuku ungdomsskole, 2021).

For gråsonееlever er det veldig viktig med gode relasjoner til læreren, da det er gjennom læreren at skolen kan påvirke elevens prestasjoner. Det viktigste bidraget er kvaliteten på relasjonen med elevene. En relasjon basert på tillit og respekt for elevens bakgrunn og kultur i tillegg til oppmerksomhet, empati og varme legger grunnlag for en trygg skolehverdag (Ogden, 2012, s. 54-56).

I vår studie ser vi også nærmere på betydningen av at informasjon om det som er blitt gjort i grunnskolen overføres til vgs., slik at disse elevene får den hjelp og tilpasning de har behov for. I teorikapitlet vil vi komme enda nærmere inn på begrepet «gråsonееlever».

## **1.3 Formål og problemstilling**

Som nevnt har vi erfaring fra både ungdomsskole og vgs. med elever som strever på ulike vis og som dropper ut før de fullfører videregående opplæring. Dette gjør at vi ser et behov for å få belyst skolens arbeid med overgangen fra grunnskole til vgs. Vi opplever at det har vært nokså lite fokus på gråsonееlevene, og ønsker å undersøke hvordan det blir tilrettelagt for at

overgangen for disse elevene skal bli så god som mulig. En annen årsak til valg av problemstilling er det store frafallet av elever i vgs. Tall fra SSB viser at det kun er 79,6 % av elevene som begynte på vgs. i årene 2012-2020 som fullførte med studie- eller yrkeskompetanse i løpet av 5/6 år (SSB, 2020). Denne statistikken viser også at det er et større antall kvinner (83,5 %) enn menn (75,8 %) som fullførte videregående opplæring i løpet av disse årene. Det vises også til statistikk som påpeker at det er størst frafall på yrkesfag, der 68,3 % fullførte, og at Norge risikerer å miste ca. 90 000 fagarbeidere i 2035 hvis denne trenden fortsetter (SSB, 2021).

Tallene på elever som dropper ut av vgs. har ikke endret seg stort de siste årene, selv om andelen som slutter er noe lavere nå enn for noen år tilbake. Det spekuleres i at fraværgrensa som Solberg-regjeringen innførte har hatt en positiv effekt på antall elever som fullfører. Det er uansett et stort samfunnsproblem at så mange elever slutter på vgs., og at elevene mister retten til videregående opplæring uten at de har fullført. Med utgangspunkt i disse utfordringene kom Stortingsmelding nr. 21, «Fullføringsreformen – med åpne dører til verden og framtiden», som foreslår en rekke tiltak for at flere elever skal fullføre videregående opplæring. Departementet skriver her at de vil vurdere å sende ut til høring flere lovforslag som gjelder fylkeskommunenes ansvar for at flere skal fullføre og bestå vgs. De vurderer bl.a. å innføre en plikt for fylkeskommunene til å jobbe systematisk og forebyggende med elever som står i fare for å ikke bestå fag. Stortingsmeldingen fastslår at målet er at elever skal følges opp bedre på et tidligere tidspunkt enn i dag, og at det skal bidra til at flere elever består fagene sine. Meldingen påpeker at dette sannsynligvis vil kreve både flere lærerressurser og nye måter å organisere skolehverdagen på. De foreslår også å utvide målgruppa for den fylkeskommunale tjenesten for ungdom utenfor opplæring og arbeid til 24 år (Meld. St. 21 (2020-2021), s. 140).

Hvis vi ser på vårt fylke, Trøndelag, viser tall at selv om fylket nå har den høyeste gjennomføringen i vgs. siden Kunnskapsløftet ble innført i 2006, er det fremdeles mange som ikke fullfører. Nesten 75 % av elevene som begynte på vgs. i Trøndelag i 2012 fullførte innen fem år (Trøndelag fylkeskommune, 2018). Det store frafallet i vgs. aktualiserer vårt tema, som omhandler hvordan man kan tilrettelegge overgangen fra ungdomsskole til vgs. på en måte som kan bidra til at flest mulig gråsoneelever gjennomfører. For å få mer kunnskap om dette ønsker vi å intervjuer erfarne lærere og rådgivere. I vår studie vil vi også gå nærmere inn på hva vi legger i «gode overganger», som f.eks. overganger som fører til at elevene finner

seg til rette i vgs., at de får nødvendig tilrettelegging og at de fullfører vgs. Vi ønsker ikke å fokusere på spesifikk «dropout-problematikk», men vi håper at vi gjennom vår studie om denne overgangen, også kan bidra til å forebygge dropout. Overganger mellom ulike skoler er sårbare perioder i ungdommers liv, og i den forbindelse ønsker vi også å se på om lærer-elevrelasjonen kan gjøre elevene mer robuste og tryggere i overgangen mellom skolene.

Hensikten med vår studie er ikke å bygge en allmenngyldig teori, slik det sjelden er for kvalitative studier, men at man ved å få en dypere innsikt i læreres og rådgiveres opplevelser, kan reflektere over egne erfaringer. Kanskje kan mer fokus på gråsoneelevens behov for tilrettelegging og overgangen mellom ungdomsskolen og den videregående skolen føre til at færre elever dropper ut av vgs.?

Ut fra denne bakgrunnen og formålet har vi formulert vår problemstilling slik:

*«Hvordan tenker lærere og rådgivere at skolene skal få til en overgang fra ungdomsskole til videregående skole som er godt tilpasset gråsoneelever?»*

#### **1.4 Oppgavens oppbygging**

I starten av oppgaven har vi presentert bakgrunnen for vår problemstilling og oppgavens formål. I neste kapittel, kap. 2, vil vi vise hva relevant teori og litteratur sier om emnet, mens vi i kap. 3 vil redegjøre for våre metodevalg, samt beskrive vår vitenskapsteoretiske forankring, forskningsmetode og analysemetode. Vi vil her grundig beskrive vår forskning, og da spesielt med fokus på intervju som kvalitativ metode. Videre vil vi, i kap. 4, presentere våre funn gruppert i temaer, med utdrag fra de ulike intervjuene som trekker paralleller mellom datamaterialet og analysen. Til slutt, i kap. 5, vil vi drøfte de overordnede temaene i lys av relevant litteratur, før vi i kap. 6 avslutter med en konklusjon som oppsummerer studiens hovedfunn og forslag til videre undersøkelse av emnet.

Vi vil definere de ulike begrepene underveis i oppgaven, etter hvert som de omtales.

## 2.0 Teori

I teorikapittelet presenterer vi relevant forskning og litteratur vi har bygget vår oppgave på. Utvalgt teori belyser ulike faktorer som er med på å legge grunnlaget for en godt tilpasset overgang fra ungdomsskole til vgs. for gråsoneelever. Men, hvem er gråsoneelevene?

## 2.1 Gråsoneelever

Begrepet gråsoneelev klargjøres i en rapport av NIFU om utfordringer innen spesialundervisningen som slår fast at det eksisterer en gråsone mellom de elevene som mottar spesialundervisning etter enkeltvedtak og de som har ordinær, tilpasset opplæring (Markussen et al., 2007, s. 6). En undersøkelse om opplæring i grunnskolen fra 2006 omtaler disse elevene slik: «elever uten spesialundervisning, men med behov for ekstra hjelp». Undersøkelsen tallfester antall elever som er i denne sonen til 6-7% (Riksrevisjonen 2005-2006, s. 41). Gråsoneelever er altså et begrep som brukes om elever som har behov for spesiell oppfølging på ulike måter, og som søker på ordinært inntak til vgs., selv om de kan ha behov for spesialundervisning. Dette er elever som for eksempel kan ha lese/skrivevansker og andre fagvansker, ha behov for lengre tid på prøver, få prøvetekst opplest muntlig, eller på grunn av medisinske /psykososiale årsaker ha stort skolefravær.

De elevene som søker med fortrinnsrett til et særskilt utdanningsprogram på vgs., har egne overgangsmøter. Disse møtene gjennomføres som regel medio november, høsten før de skal begynne på vgs., altså i god tid før skolestart. Dermed har vgs. gode muligheter til å tilrettelegge før disse elevene skal begynne. Det avholdes vanligvis ikke egne overgangsmøter for gråsoneelevene, men de kan bli omtalt samtidig med andre elever i disse møtene mellom ungdomsskolen og vgs. der f.eks. lærer, rådgiver, PPT og spesialpedagogisk veileder deltar. De kan derfor også omtales «meldingselever», siden det i søknadsprosessen kan komme tilleggsopplysninger om dem på et overgangsskjema (Befring, 2019, s. 646).

I opplæringsloven § 5-1 slås det fast at (Opplæringsloven, 1998, § 5-1):

*Elevar som ikkje har eller som ikkje kan få tilfredsstillande utbytte av det ordinære opplæringstilbodet, har rett til spesialundervisning. I vurderinga av kva for opplæringstilbod som skal givast, skal det særleg leggjast vekt på utviklingsutsiktene til eleven. Opplæringstilbodet skal ha eit slikt innhald at det samla tilbodet kan gi eleven eit forsvarleg utbytte av opplæringa i forhold til andre elevar og i forhold til*

*dei opplæringsmåla som er realistiske for eleven. Elevar som får spesialundervisning, skal ha det same tot. undervisningstimetallet som gjeld andre elevar, jf. §2-2 og §3-2.*

Videre står det at en «sakkyndig vurdering» skal foreligge før kommune eller fylke kan gjøre vedtak om at eleven skal få spesialundervisning. Denne sakkyndige vurderingen skal inneholde en utgreiing om elevens behov, og ta standpunkt til elevens utbytte av det ordinære opplæringstilbudet, hvilke lærevansker eleven har, realistiske opplæringsmål, om eleven kan få hjelp innenfor det ordinære opplæringstilbudet, og hvilken opplæring som gir et forsvarlig opplæringstilbud. Med andre ord så kreves det en diagnose og/eller en sakkyndig vurdering for at elevene skal få spesialundervisning (Opplæringsloven, 1998, § 5-3).

Gjennom tilpasset opplæring prøver skolene å redusere antallet elever med IOP, og det er mange elever i norske skoler som *ikke* har spesialundervisning, men som likevel har behov for ekstra hjelp eller tilpasninger i skolen. Det kan være elever som ikke blir meldt opp til PPT fordi behovet for tilpasninger kan løses innenfor skolens vanlige ressurser, eller det kan være elever som mangler diagnoser, men som har vansker som fører til at de f.eks. er ukonsentrerte, sliter sosialt eller med fag, eller at de ikke finner seg til rette i skolen.

En undersøkelse fra 2009 om gråsoneelevne, viser at rundt halvparten av de barna som viste språkvansker i førskolealder, utviklet psykososiale problemer som voksne. Nesten tre firedeler av dem hadde lesevansker, og godt over halvparten, 65%, endte opp på uføretrygd (NUBU, 2013). Dette er tall som viser at denne elevgruppen ser ut til å være spesielt «risikoutsatt». Det er med andre ord ekstra viktig å styrke disse elevenes robusthet.

### **2.1.1 Robuste gråsoneelever**

For at ungdom med spesielle behov skal få god videregående opplæring må deres potensielle problemer fanges opp så tidlig som mulig. Lærere må bygge trygge relasjoner til eleven, kartlegge elevens vansker og styrker, og sette seg inn i elevens situasjon. Støtte og tett oppfølging av ansatte i skolen som eleven har tillit til, kan være nok til å hjelpe han over ei kneik. Denne innsatsen er ressurskrevende, men den kan både redusere og forebygge langvarige problemer. Hvis ingen tiltak settes inn kan det resultere i et liv i utenforskap for den enkelte, noe som også fører til store samfunnskostnader (Befring, 2019, s. 659).

Psykisk helse er kommet mer på dagsordenen både i samfunnet og i skolen, der det nye tverrfaglige temaet Folkehelse og livsmestring har kommet inn i overordnet del i den nye

læreplanen, LK20. Dette er et tema som skal gi elevene tverrfaglig kompetanse som fremmer god psykisk og fysisk helse, og som skal gi dem muligheter til å ta ansvarlige livsvalg (Udir, 2020). Den offisielle definisjonen fra Utdanningsdirektoratet lyder slik;

*Folkehelse og livsmestring som tverrfaglig tema i skolen skal gi elevene kompetanse som fremmer god psykisk og fysisk helse, og som gir muligheter til å ta ansvarlige livsvalg. I barne- og ungdomsårene er utvikling av et positivt selvbilde og en trygg identitet særlig avgjørende. Ett samfunn som legger til rette for gode helsevalg hos den enkelte, har stor betydning for folkehelsen. Livsmestring dreier seg om å kunne forstå og å kunne påvirke faktorer som har betydning for mestring av eget liv. Temaet skal bidra til at elevene lærer å håndtere medgang og motgang, og personlige og praktiske utfordringer på en best mulig måte (Kunnskapsdepartementet, 2020).*

Ogden skriver i sin bok om evidensbasert praksis i arbeidet med barn og unge, om at elevene kommer til skolen med en individuell bagasje. De kommer ikke til skolen som ubeskrevne blad, men har med seg erfaringer både fra hjemmet og tidligere skolegang, og har ulike former for forventninger, engasjement og selvfølelse (Ogden, 2012, s. 54).

Skolen fungerer som den primære rammen under en viktig formasjonsperiode i barns liv. På skolen blir alle elevene gjenstand for kultivering og sosial validering av kognitive ferdigheter. Her utvikles barnets kognitive ferdigheter samtidig som de tilegner seg en forståelse og ulikeproblemløsningsferdigheter, noe som er essensielt for å kunne delta i samfunnet på en hensiktsmessig måte (Bandura, 1997, s. 174).

I overordnet del av LK20 understrekes det at skolen har både et utdanningsoppdrag og et danningsoppdrag. De to henger sammen og er avhengig av hverandre. Danningsprosessen er livslang, og grunnopplæringen er en viktig del av denne. Målet er enkeltmenneskets frihet, ansvarlighet, selvstendighet og medmenneskelighet, og denne opplæringen skal gi elevene et godt grunnlag slik at de forstår seg selv, andre og samfunnet de lever i, og i stand til å gjøre gode valg i livene sine (Kunnskapsdepartementet, 2022).

Elever blir motiverte av å mestre. Gråsoneelever kan ha ulike utfordringer, og hvis de over tid opplever å være i mange situasjoner som de *ikke* mestrer, vil dette kunne svekke deres egne forventninger om mestring, noe som igjen kan føre til lav motivasjon. Det er derfor viktig at skolene legger til rette for at gråsoneelevne har en mulighet til å mestre det arbeidet de skal utføre, samt at lærerne har tydelige og realistiske forventninger til elevenes sosiale og faglige

utvikling. Bandura skiller mellom to slags forventninger, forventninger om å være i stand til å utføre en oppgave (self-efficacy), og personens forventninger om hva som kommer til å skje hvis er greier oppgaven (outcome expectations) (Skaalvik & Skaalvik, 2013, s. 153). Å skille mellom disse to typene forventninger kan være nyttig, f.eks. når det gjelder gråsoneelevens overgang fra ungdomsskole til vgs. og valg av studieretning. Eleven må først ha tro på at han vil klare å fullføre denne utdanningen, og dernest ha tro på at utdanningen vil føre til den jobben eleven ønsker seg. Bandura peker også på den store motivasjonsmuligheten som ligger i rollemodeller og i observasjonslæring, og på betydningen av direkte støtte og oppmuntring for elevens forventninger (Skaalvik & Skaalvik, 2013, s. 154).

Spurkeland bruker begrepet *prestasjonshjelp* om å bygge robusthet, og sier at dette handler om å få fram det aller beste både i seg selv og i andre. «Prestasjonshjelp defineres som enhver relasjonell påvirkning som får et annet menneske til å kjenne seg psykisk sterkere, bli mer kompetent og få fram det beste i seg» (Spurkeland & Lysebo, 2016, s. 64). Gjennom å fremme elevenes sosiale og emosjonelle kompetanse kan man også øke elevenes motivasjon og trivsel.

Læringsmiljøsentret og Handelshøgskolen ved Universitetet i Stavanger (UiS) har utviklet et undervisningsopplegg for ungdomsskolen knyttet til temaet Folkehelse og livsmestring, kalt «Robust». Målet med opplegget er å øke motivasjonen i en sensitiv periode i livet. En studie av dette undervisningsopplegget av Vestad v/UiS viser at relasjonelle ferdigheter og regulering av følelser har stor betydning for motivasjon og mestring i ungdomsskolen (Waksvik, 2021). Bakgrunnen for opplegget er økende grad av stressrelaterte plager blant unge knyttet til krav de møter på skolen og i livet, og at en mer helhetlig tilnærming til læring, som inkluderer elevenes sosiale og emosjonelle kompetanse, bidrar til innsats i skolearbeidet. Studiens funn tyder på at elevene, og jenter i enda større grad enn gutter, har behov for å regulere følelser og ha gode relasjonsferdigheter for å kunne redusere stressrelaterte problemer i ungdomsskolen (Waksvik, 2021).

Gråsoneelever følger klassens kompetansemål og skal ha karakterer i fag, og dette understreker viktigheten av å jobbe med deres motivasjon og gi de oppgaver de mestrer, samtidig som de må utvikle sin forståelse og læring med å få oppgaver som bygger på kjent kunnskap og tar utgangspunkt i elevens ståsted. Vygotskijs sosiokulturelle teori poengterer at barnet styres mot nye trinn i sin utvikling med hjelp av god samhandling med voksne eller mer kompetente elever, og at utvikling skjer via læring (Bråten, 2011, s. 124-126).

Vygotskij kalte utviklingsnivået som barnet i øyeblikket befinner seg på for det *aktuelle utviklingsnivået*. Her kan barnet klare seg uten hjelp fra andre, da oppnådd kompetanse på dette nivået er resultatet av tidligere læring. I forlengelsen av dette ligger potensielle læringsnivå, og den *nærmeste utviklingssone*. For å utnytte potensialet for kognitiv utvikling og læring må eleven få hjelp av noen med mer kompetanse enn han har (Moen, 2017, s. 33).

## 2.2 Tilpasset opplæring

Alle elever skal ha et godt skoleliv med en meningsfull læring som er med på å ruste ungdommen for voksen- og arbeidslivet. Innholdet og oppgavene i opplæringen skal gi dem følelsen av mestring, mening og verdi, både i skolen og for fremtiden (Befring, 2019, s. 659).

Tilpasset opplæring er et overordnet prinsipp når det gjelder å tilrettelegge undervisning for alle elevene, og opplæringsloven slår fast at «Skolen er pålagt å tilpasse undervisningen etter den enkeltes forutsetninger» (Opplæringsloven, 1998, § 1-1). Tilpasset opplæring skal altså danne grunnlaget for all opplæring, også når det gjelder å forberede og gjennomføre overgangen mellom ungdomsskole og vgs. for gråsoneelevne.

Kunnskapsdepartementet klargjør hva tilpasset opplæring innebærer på følgende måte:

*Tilpasset opplæring gjelder for alle elever, lærlinger, lære kandidater og voksne. Å tilpasse opplæringen betyr å tilrettelegge med varierte vurderingsformer, læringsressurser, læringsarenaer og læringsaktiviteter slik at alle får best mulig utbytte av opplæringen (Kunnskapsdepartementet, 2022).*

I § 1-1 i opplæringsloven slås det bl.a. fast at opplæringa i skole og lærebedrift, i samarbeid og forståelse med heimen, skal «åpne dører mot verden og fremtiden». Den samme loven slår også fast at «elevane og lærlingane skal utvikle kunnskap, dugleik og holdningar for å kunne mestre liva sine og for å kunne delta i arbeid og fellesskap i samfunnet» (Opplæringsloven, 1998, § 1-1). For at elevene skal kunne «delta i arbeid og fellesskap i samfunnet», bør de få seg en utdanning og et yrke, og det igjen betinger at elevene fullfører videregående utdanning. Premisset her er at trygge og gode overganger er viktig for elevens fremtid.

Alle har ansvar for at det utøves tilpasset opplæring for elevene i skolen. Dette innebærer at skoleledelse og lærere både i kollegiet, på team og den enkelte lærer skal legge til rette for at bevisstheten av tilpasset opplæring holdes høyt oppe i skolen (Moen, 2017, s. 27). Begrepet tilpasset opplæring er foreslått endret til universell og forsterket opplæring (Olsen & Haug,



2020, s. 21). Den universelle opplæringen gjelder alle elevene og omhandler kvaliteten på den ordinære opplæringen. Den forsterkede opplæringen skal omhandle spesielle tiltak for enkeltelever og skal ikke hete spesialundervisning, men individuelt tilrettelagt opplæring. Argumentet for å erstatte begrepet tilpasset opplæring går både på at det ikke har et godt omdømme og at det blir praktisert veldig forskjellig. Ordet universell antas å gi bedre sammenheng mellom opplæringsloven og diskrimineringsloven (Olsen & Haug, 2020, s. 21).

Skolen skal være et trygt og inkluderende fellesskap der det legges til rette for at alle elever får utvikle seg på den best mulige måten. Begrepet inkludering er dynamisk og innebærer prinsippet om at skolen skal gi rom for alle elever uansett etniske og kulturelle opprinnelser, sosial bakgrunn og sosiale og faglige funksjonsnivå. Hele systemet, skoler og klasser, må tilpasse seg elevene som til enhver tid går der. Prinsippet likeverd er tett knyttet til inkludering og innebærer at alle elevene har lik verd. Opplæringen må ta hensyn til elevenes ulikheter og innebærer at undervisningen må varieres og differensieres. Det er i denne sammenhengen *tilpasset opplæring* kommer inn. Det blir advart mot at tilpasset opplæring blir forstått som individualisert undervisning på bekostning av fellesskapet i skolen. Vi må se prinsippene i sammenheng og gjensidig avhengige av hverandre (Moen, 2017, s. 25).

Differensieringen i undervisningen må kunne gjennomføres på en pedagogisk forsvarlig måte slik at elevene også har mulighet til å få individuell hjelp (Befring, 2019, s. 648). «Tilpasset opplæring er et prinsipp som tar hensyn til individuelle variasjoner innenfor fellesskapet av en klasse og/eller et trinn» (Moen, 2017, s. 26). Skolen skal altså tilpasse opplæringen til elevene ved bruk av ulike arbeidsmåter, lærestoff og læringsmåter. Organisatorisk gir opplæringsloven § 8-2 rom for at elever kan deles i grupper etter behov, men det presiseres at organiseringen kun gjelder for deler av undervisningen og er legitim når skolen skal ivareta mangfoldet i gruppa. Når skolen, lærere og elevens foreldre ser at eleven ikke får godt nok utbytte av ordinær undervisning, og det er behov for mer omfattende tilpasning, blir PPT koblet inn og det kan skrives en sakkyndig vurdering som gir eleven rett på spesialundervisning (Moen, 2017, s. 29). Mestringsforventningsteorien fremhever tilpasset opplæring som et prinsipp i undervisningen (Skaalvik & Skaalvik, 2013, s. 155). Banduras mestringsteori beskriver hvordan elever som opplever at undervisningen ikke blir tilstrekkelig tilrettelagt kan miste sin egen tro på mestring og i verste fall droppe ut. Hvis de tror de ikke klarer det, og har falt av faglig for lenge siden, er sjansen for mestring mindre, mens elever som har tro på egen mestring på ett område, har større sjanse for å oppnå mestring i det (Bandura, 1997, s. 215).

Det er lærerne som kjenner elevene best som vurderer hvordan tilpasset opplæring omsettes i praktisk handling. Tilpasset opplæring er et kollektivt ansvar, og det er derfor viktig at enkeltlæreren ikke føler seg alene med ansvaret, men diskuterer det i lærerteam og søker veiledning i støttesystemer som skolen har. Siden tilpasset opplæring er et grunnleggende prinsipp skal det legges stor vekt på dette i skolen. Alle må gå sammen for å praktisere det offensivt og positivt (Moen, 2017, s. 32).

### 2.3 Overganger

I løpet av livet vil vi oppleve flere overganger. Det skjer for eksempel fra barnehage til skole, fra barneskole til ungdomsskole, fra ungdomsskole til videregående og fra videregående til yrkespraksis. Skoleoverganger kan være både spennende og skumle, men også bra, og er et følelsesmessig paradoks (Meld. St. 22 (2010-2011), s. 79).

Befring skriver i boken Spesialpedagogikk om overgangen fra grunnskole til videregående;

*Videregående opplæring er frivillig, men noen vei utenom videregående opplæring for ungdom i Norge finnes nesten ikke. Noen unge er lite motivert for videre skolegang etter grunnskolen, og for en del ungdommer kan overgangen fra ungdomsskole til videregående være vanskelig. Det gjelder også mange unge med spesielle behov. Spesialpedagogikken er særlig opptatt av både de utfordringene som overganger i livet innebærer, og nye muligheter som overganger kan gi (Befring, 2015, s. 644).*

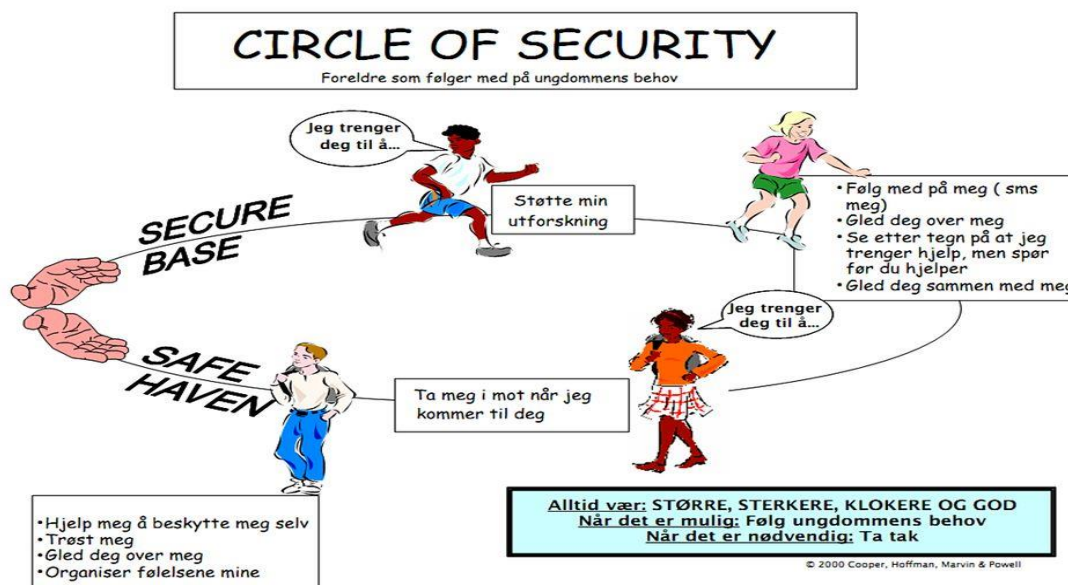
Fullføringsreformen sier også at videregående opplæring har blitt nærmest obligatorisk for å få en stabil tilknytning til arbeidslivet og derfor i dag langt mindre grad kan velges bort. Derfor må vgs. ha plass til mangfoldet av elever; de med høyt læringspotensialer, helt gjennomsnittlig flinke og de med dårlig faglig utgangspunkt. Elevene skal få den støtten de trenger til å mestre (Meld. St. 21, (2020-2021), s. 68).

Gråsonerelever kan være en elevgruppe med lavere selvverd på grunn av sine utfordringer. Skaalvik & Skaalvik beskriver selvverd med at det ikke betyr at man er selvopptatt eller føler seg fullkommen eller bedre enn andre, men at man har en ballast med trygghet og at man klarer å se både sine sterke og svake sider. Hvis man har lavt selvverd, er man mindre trygg på seg selv, sårbar i sosiale sammenhenger og ofte sensitiv for kritikk. Man unngår å ta risiko og skjerner seg selv fra utfordrende personer/situasjoner (Skaalvik & Skaalvik, 2017, s. 71).

Olsen og Holmen skriver om viktigheten av samarbeidet rundt og med eleven før første skoledag. Hvilken informasjon har vgs. fått om eleven, og hvordan er det håndtert? På hvilken måte har søkeprosessen foregått og hvor tidlig i inntaksprosessen har vgs. anledning til å starte intervensjon? Hvordan kan vgs. hjelpe disse elevene når hverken ledelsen eller lærerne kjenner til elevenes problematikk? De stiller også spørsmål om det skulle vært nasjonale endringer i inntaksprosedyrer til vgs. (Olsen & Holmen, 2018, s. 81).

*Vi vet at på hver skole har vi elever som gruer seg til første skoledag. Vi vet at alle elever må møte opp første skoledag for ikke å miste studieplassen. Vi vet at skolen ikke alltid har identifisert eller kjenner til alle elevene med dårlig psykisk helse. Elever med sosial angst tåler ikke store forsamlinger. Første skoledag kan være et skrekkscenario (Olsen & Holmen, 2018, s. 80).*

For gråsoneelever kan overganger mellom ulike læringsarenaer og skifte av miljø være utfordrende. Den første overgangen er ofte fra hjem til barnehage, så fra barnehage til skole, barneskole til ungdomsskole, og fra ungdomsskole til vgs., noe som kanskje innebærer å flytte fra foreldre til egen bolig (Scheving & Egeberg, 2015). Alle rundt eleven bør samarbeide for å få til trygge og gode overganger, jfr. fig. 1. Trygghetssirkelen illustrerer at så lenge eleven har en trygg base er det i stand til å tørre å bevege seg ut i det utrygge i større grad.



Figur 1. Fra «Fontene forskning: Circle of security,» Av Powell, Cooper, Hoffman og Marvin, 2016 ([Trygghetssirkelen for ungdomsforeldre | Fontene.no](http://Trygghetssirkelen.for.ungdomsforeldre.Fontene.no)).

På ungdomsskolen har mange elever flere kjente medelever og voksne, kanskje er ungdomsskolen i samme område som barneskolen, man har søsken på skolen, etc. Når elever velger studieretning på vgs. kan de bli nødt til å pendle lengre enn før, eller kanskje flytte på hybel. Den trygge basen på ungdomsskolen forsvinner, og nye relasjoner må etableres på den nye skolen. Figuren er beskrivende og inneholder ulike stikkord om hva ungdommene trenger av de voksne som er nærmest. For eksempel; følg med på meg, ta meg i mot når jeg kommer til deg, gled deg sammen med meg og se etter tegn på at jeg trenger hjelp (men spør før du hjelper). I den blå boksen i figuren er det uthevet at de voksne alltid skal være større, sterkere, klokere og god, og at de skal følge ungdommenes behov, men ta tak når det er nødvendig. Selv om det i utgangspunktet dreier seg om relasjonen mellom foreldre og barn så er dette også overførbart til relasjonen mellom elev og lærer. Som ansatt i skolen handler det jfr. trygghetssirkelen om å være trygge voksne som ser elevene og som elevene stoler på.

Oppstarten på vgs. kan være utfordrende for mange gråsoneelever, men man skal heller ikke glemme at det å starte på nytt, med «blanke ark», kan være en positiv endring som fører til nye muligheter for elevene (Befring, 2015, s. 644).

### **2.3.1 Relasjon og kommunikasjon**

Relasjon kan defineres som forhold, forbindelse, (årsaks)sammenheng eller samhörighet (Aubert, 2020). Spurkeland sier at relasjonskompetanse er ferdigheter, evner, kunnskaper og holdninger som etablerer, utvikler, reparerer og vedlikeholder relasjoner mellom mennesker (Spurkeland, 2012, s. 7).

Elevundersøkelsen som gjennomføres blant elevene fra 5.trinn og t.o.m. vg3 viser at de fleste av elevene, 87%, sier at de trives godt/svært godt på skolen. 3% svarer at de ikke trives og 10% trives litt. Resultatene viser at elevenes trivsel i skolen er noenlunde stabil frem til ungdomsskolen, der den synker noe, før den igjen tar seg opp på vg1 (Udir, 2022).

Utdanningsdirektoratets årlige oppsummering om tilstanden i både barnehage og grunnsopplæringen i Norge, Utdanningspeilet, er basert på resultat av statistikk og forskning. Her beskrives blant annet at en god relasjon mellom elev og lærer er avgjørende for både elevens læring og trivsel. I den nyeste oppdateringen oppgir 85% av elevene at de føler de har god støtte i lærerne sine. Av de som opplever dette er andelen størst på de lave trinnene i skolen. Andelen faller etter hvert som elevene blir eldre og tydeligst på starten av ungdomsskolen, mens den igjen øker litt på vg1 (Udir, 2022).

Et positivt forhold mellom lærer og elev bygger på å føle seg respektert. Elever som opplever en god relasjon til sin lærer, vil være mer til stede og ha større læringsutbytte (Nordahl, 2010, s. 133). Mye forskning viser at relasjonen mellom lærer og elev har stor betydning for elevens trivsel og læring. En god relasjon mellom lærer og elev gir læreren en forståelse for og innsikt i eleven. Det er en undervurdert pedagogisk faktor som kan ha avgjørende betydning i elevens utvikling. Det finnes også flere eksempler på hvordan dårlige relasjoner kan virke hemmende (Nordahl, 2010, s. 133). Utrygge relasjoner kan gi negative konsekvenser, jfr. Ingul som sier at faktorer knyttet til skolen spiller en vesentlig rolle ved skolevegring. Han nevner bl.a. en problematisk lærer-elev relasjon som en faktor (Ingul, 2020).

Relasjonen mellom lærer og elev påvirker alle former for undervisning. Forskning viser at elever med et godt forhold til læreren trives bedre på skolen. De blir motivert og inspirert om de føler at læreren respekterer dem og det ser ut til at lærere med gode relasjoner til elevene opplever mindre atferdsproblemer (Nordahl, 2010, s. 133). En god relasjon mellom lærer og elev blir ofte fremhevet som en av de viktigste faktorene i elevenes opplevelse av mestring i skolehverdagen, og forskning tyder på at gode lærer-elev-relasjoner er like viktig for ungdommer og eldre elever som for de yngre elevene (Drugli, 2012, s. 89).

I NRKs dokumentarserie «Elever over hele landet hyller læreren», møter vi tidligere elever som møter sine lærere fra grunnskolen som de vil takke for at de så dem (Kårstad, 2018). De beskriver her på hvilken måte akkurat denne læreren støttet deres skolegang på en positiv måte. Overgangen mellom grunnskole og vgs. kan bli ekstra krevende for elever med ulike behov for tilrettelegginger, som gråsoneelever, og relasjonen til lærerne kan bli avgjørende. De tidligere elevene i filmen beskriver forholdet til læreren som var med å forebygge negativ adferd og motiverte dem faglig, og hvordan det var helt avgjørende for dem psykososialt.

Læreres ulike evner til å få en relasjon til sine elever har en avgjørende betydning for elevenes faglige læring (Nordahl, T. 2010, s. 134). Evnen til å etablere en positiv relasjon viser seg ved å se den enkelte eleven og vise en interesse for både det faglige, men også det utenomfaglige. Det kan blant annet gå på aktiviteter eleven har på fritiden, ny frisyre, hendelser i hjemmet, smil og humor og å gi ros og komplimenter (Nordahl, 2010, s. 140).

For å oppnå en god relasjon til elevene er det avgjørende hvordan læreren klarer å kommunisere med dem. Schibbye beskriver måten å snakke med mennesker på som subjekt/objekt eller subjekt/subjekt. Det er stor forskjell på å bli snakket til som et objekt eller et subjekt. Læreres

kommunikasjonsferdigheter kan være avgjørende for hvordan elever føler seg forstått og respektert og på den måten får en tillitsfull relasjon til læreren (Schibbye, 2004).

Skårderud mener at evnen til å mentalisere er en helt avgjørende sosial kompetanse, og forklarer «mentaliserende evner» med å forstå noenlunde godt hva som skjer i sosiale samspill og å forstå uskrevne regler (Skårderud, 2020). Hvis man forstår andres og egne mentale tilstander som f.eks. motiver og behov, kan man trekke slutninger om den andres atferd. Man har sett seg selv gjennom den andre og blitt sett fra et sted utenfra, dermed evner to personer å dele opplevelser med hverandre samtidig som de opplever å være to atskilte personer (speiling). Den som blir sett opplever å få respons fra den andres ståsted, mens den som speiler kan stå trygt utenfor og tilby oppmuntring, trøst og empati uten å bli det den andre føler, for eksempel redd (Røkenes & Hanssen, 2017, s. 53). Læreren må være sensitiv på endringer i elevens oppførsel, som kan tyde på at noe plager han (Nordahl, 2010, s. 140).

Det mest sentrale trekket ved relasjoner er tillit. Noen som har en god relasjon vil også ha en gjensidig tillit til hverandre (Nordahl, 2010, s. 139). Et skifte av lærer kan bidra både i en positiv og negativ retning. Det finnes mange eksempler på at elever som har fungert dårlig, både faglig og sosialt, på skolen har vist svært positiv utvikling ved skifte til ny lærer som har klart å etablere en positiv relasjon til dem. Det er da store muligheter for at læringsprosessen fremmes i en ny og mer positiv relasjon (Drugli & Nordahl, 2019). Forskning slår fast at lærer-elevrelasjonen står svært sentralt når det gjelder elevenes trivsel og motivasjon, og Hattie sier at en god lærer- elevrelasjon er *selve fundamentet* for både utvikling og læring (Fallmyr, 2020, s. 17).

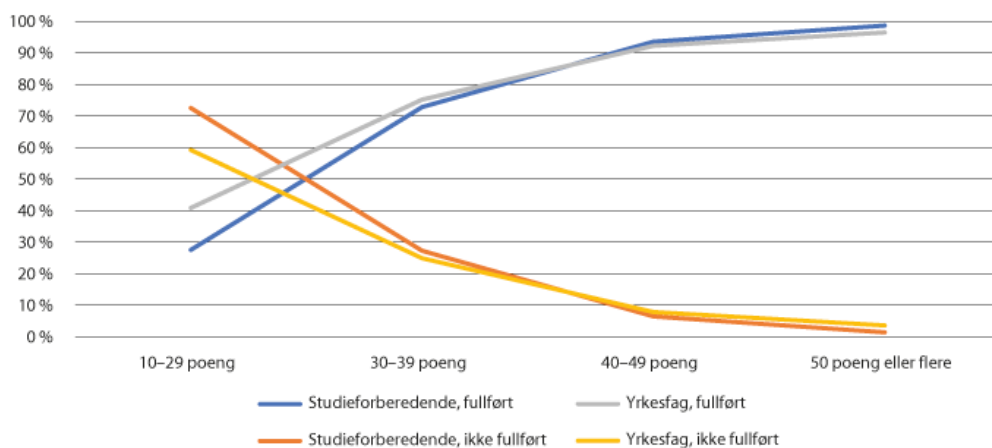
### **2.3.2 Veiledning**

I ungdomsskolen har elevene faget Utdanningsvalg med lærere og rådgivere som er med på å gjøre dem opplyst om de ulike studieretningene. I tillegg har de jobbskyggedager, og annen hospitering etter deres eget valg, hvor de følger sine foresatte eller noen de kjenner i jobben deres. Hospitering er når en person deltar i eller følger arbeidet i en annens jobb/skole, og skal gi eleven erfaring med yrker og studieretninger og styrke dem i deres valg av studieretning. Karriereveiledning av elever i ungdomsskolen kan også ha en stor betydning for å forberede elevene på overgangen og bidra til at de skal velge riktig studieretning.

Befring skriver om betydningen av sterke relasjoner preget av tillit i veiledningsarbeidet rundt elevene. Han beskriver at det tar tid å bygge tillit og at en god relasjon ikke kommer av seg

selv. Det er nødvendig å se både det sosiale og faglige i en sammenheng, og sosiale aktiviteter bør integreres bedre i det faglige arbeidet, slik at elevene får prøvd ulike sider av seg selv i forskjellige sammenhenger og situasjoner, gjennom praktiske øvelser (Befring, 2019, s. 658).

Fullføringsreformen - med åpne dører til verden og fremtiden, inneholder tiltak for at flere ungdommer skal bestå vgs. Den påpeker at tidligere skoleprestasjoner er den største enkeltfaktoren med direkte innvirkning på om eleven fullfører vgs. Grunnskolepoeng er en samlet opptjent poengsum beregnet ut fra standpunkt og eksamenskarakterer på vitnemålet. Figur 2 viser at det er 4 av 10 elever som har under 30 grunnskolepoeng som fullfører vgs. (Meld. St. 21 (2020-2021), s.13). Dette er en sammensatt elevgruppe, med noe flere gutter enn jenter, og man må anta at det er en del gråsoneelever blant disse.



Figur 2 Fra «SSB 2021» Gjennomføring i VGO, etter grunnskolepoeng, todelt utdanningsprogram og fullføringsgrad 2013–2019, s.13 <https://www.regjeringen.no/contentassets/581b5c91e6cf418aa9dcc84010180697/no/pdfs/stm202020210021000dddpdf>

Den overordnede rammen for hva skolens arbeid med rådgiving skal innebære, beskrives i opplæringslovens formålsparagraf, som bl.a. stadfester at skolen skal tilpasse undervisningen for alle elever, samt stimulere den enkeltes motivasjon, lærelyst og tro på egen mestring (Kunnskapsdepartementet, 2022). Elever i norsk skole har rett til nødvendig rådgiving, og skal igjennom sosial-pedagogisk rådgiving og utdannings- og yrkesrådgiving få hjelp til å finne seg til rette på skolen, og til å kunne ta beslutninger angående sitt fremtidige yrkes- og utdanningsvalg (Udir, 2021). Befring slår fast at ungdomsskolens rådgivere og lærere har kunnskap og kompetanse som er viktig for å forberede overgangen (Befring, 2019, s. 647).

Samtidig opplever rådgivere å ikke ha nok ressurser til arbeidet de er pålagt å gjøre og kan ha følelsen av å bli sett på som tidstyver fra skolens mer sentrale arbeidsområder. I en rapport

om rådgiverrollen gjennomført av forskere ved SINTEF, NTNU og IRIS på oppdrag av Utdanningsforbundet, presenteres rådgivernes tanker rundt sin egen rolle i både vgs. og ungdomsskolen. Rapporten slår fast at rådgiverne, særlig i ungdomsskolen, kunne tenkt seg en mer tydelig ledelse rundt rådgivingsarbeidet (Buland et al., 2015, s. 9).

### **2.3.3 Samarbeid mellom hjem/skole**

Et godt samarbeid rundt eleven er en vesentlig del av læringsmiljøet. Dette er viktig for tryggheten, faglig læring og sosial utvikling (Lyngsnes & Rismark, 2015, s. 149).

Lærere og skoleledere er de profesjonelle representantene fra skolen og har særlig ansvar for å legge til rette for et godt samarbeid med heimen. Et godt samarbeid rundt eleven er en vesentlig del av læringsmiljøet. Elevenes følelse av at flere bryr seg er viktig for tryggheten, faglig læring og sosial utvikling (Lyngsnes & Rismark, 2015, s. 149). Dette er relevant også i overgangssituasjoner.

Hjemmets holdning til skole har stor betydning for elevenes engasjement og skoleinnsats. Foreldre har ulike behov, forventninger og meninger om skolens innhold. Dette kan noen ganger skape spenninger som kan være krevende. Skolen må være tydelig overfor foresatte om hva den skal og kan tilby, og hva de forventer av heimen. En tillitsfull og god kommunikasjon er et gjensidig ansvar (Udir, 2020).

Stort sett er foreldre i Norge interessert i elevenes skolegang. De er opptatt av at barna deres trives på skolen, gjør lekser og de stiller opp på foreldremøter. Samtidig opplever foreldre at de har liten innvirkning på innholdet i skolehverdagen. Foreldre og andre kan trekkes mer inn i skolens arbeid slik at elever får større forståelse av ulike yrkesroller og rollemodeller. Erfaringer fra skoler som har opprettet samarbeid med eksterne viser til at det har gitt glede og utbytte for begge parter og at det bl.a. gir seg utslag i språklig stimulans ved å kommunisere med voksne i alle aldersgrupper. Det gir elevene utvidede kunnskaper og forbindelser til samfunnet utenfor skolen (Lyngsnes & Rismark, 2015, s. 149-150).

Ikke alle gråsoneelever har et stort nettverk av voksne rundt seg, og skolen med lærerne utgjør i tillegg til de foresatte hjemme den største påvirkningen de har omkring samfunnsforståelse og videre yrkesvalg. Det er også ulike grader av foreldreinvolvering, og foreldre med høyere utdanning gjør ofte en større innsats for å forberede barna sosialt, motiverende og kognitivt for akademisk læring. De er mindre redd for å utfordre skolens praksis med tanke på å sikre



barnas faglige fremgang, og i tillegg supplerer de oftere barnas undervisningsoppdager med relevant innhold etter skoletid, noe som fører til enda mer fremgang for dem. Familier med dårlig råd mangler oftere midler til å gi barna sine slike utviklingsberikende aktiviteter (Bandura, 1997, s. 245). Gutter og elever som har innvandret skiller seg ut blant elever med færrest grunnskolepoeng (Meld. St. 21 (2020-2021), s. 14).

Skolen i Norge har stor støtte i foreldrene. De er interesserte i barnas skolegang og opptatt av at de skal gjøre det bra. Men foreldre opplever at de har liten medvirkning i skolens indre liv. Det blir mye informasjon fra skolen, men lite dialog fra foreldrenes side, som kan oppleve at de kun blir kontaktet hvis det er noe som må rettes på. Skoler som benytter seg av foreldre som en nyttig ressurs opplever at det skaper ett bedre læringsmiljø og at elevene lærer mer (Lyngsnes & Rismark, 2015, s. 149-150).

Et eksempel på at det er mulig å endre praksis i skolen finner vi i Essunga kommune i Sverige, som i løpet av tre år gikk fra å være den kommunen som scoret lavest på sentrale kvalitetsmål til å bli den beste. Deres forklaring på dette er at de klarte å skape felles visjoner, en felles forståelse, kollektive løft og samarbeid med mål om å bli bedre. I fellesskapet inkluderte de alt fra kommuneledelse, innbyggere i skolen, ansatte i skolen, foreldre og elever (Olsen & Haug, 2020, s. 31).

### **2.3.4 Overføring av informasjon**

Flere av tiltakene som er satt i verk de siste årene med tanke på å forebygge frafall fra videregående opplæring har gått på å sikre gode rutiner i informasjonsflyten mellom ungdomsskole og vgs. Ungdomsskolens rådgivere og lærere har kunnskap og kompetanse som er viktig for å forberede overgangen, men det virker som det er en vedvarende utfordring å få gjennomført en hensiktsmessig og forsvarlig informasjonsflyt rundt elevene som trenger særskilt oppfølging, i overgangen fra grunnskolen til vgs. (Befring, 2019, s. 646).

For å kunne være mest mulig forberedt på elevene som kommer er det viktig at kommunikasjonen mellom skolene starter så tidlig som mulig. Et godt samarbeid bygger på god kommunikasjon mellom de involverte for å gjøre overgangen for gråsoneelevne best mulig. Fylkeskommunen er skoleeier av vgs., mens kommunene er ansvarlig for grunnskolene og derfor kan ikke informasjon fra ungdomsskolen overføres til vgs. uten samtykke. Har eleven fylt 15 år er det han selv som samtykker (Udir, 2015). Samtykke skal være frivillig og detaljene er beskrevet i personvernforordningen.

Før gråsoneeleven skal bytte skole bør elevens behov vurderes. Med samtykke fra eleven kan representanter fra ungdomsskolen ha samtaler med eleven, hans foresatte og avgangsskolen. Vgs. bør så raskt som mulig sørge for å starte en god dialog for at elever med behov for særlig tilrettelegging får en best mulig overgang og start på vgs. I samråd med eleven og foresatte kan noe planlegging av tilrettelegging for enkeltelever starte før fylkets skoleplasser er fordelt. Dette kan omhandle for eksempel behov for tilrettelagte læremidler eller spesialundervisning. Med samtykke fra eleven kan skoleeier beslutte et tidsbegrenset enkeltvedtak om spesialundervisning (Udir, 2015).

I den tidligere nevnte Fullføringsreformen fremhever Regjeringen betydningen av en trygg og god start på vgs. for at elever skal fullføre. De vurderer å innføre en plikt slik at kommuner og fylkeskommuner må samarbeide for å få på plass en god praksis og et godt system for overgangen mellom grunnskole og videregående opplæring. Denne samarbeidsplikten skal bidra til at utsatte elever, som f.eks. gråsonelever, skal få tilrettelegging og tilstrekkelig informasjon. Aktører som for eksempel rådgivere og PP- tjenesten må da ta initiativ til å formidle informasjon om elevene til vgs., mens mottakere av informasjonen skal bruke den til å gi elevene en trygg og god overgang. Regjeringen vurderer flere tiltak i fullføringsreformen for å nå målet om at innen 2030 skal ni av ti elever som starter på vgs. bestå (Meld. St. 21 (2020-2021), s.68).

### **3.0 Metode**

Dette forskningsprosjektet hadde som utgangspunkt å utforske lærere og rådgiveres erfaringer rundt overgangen mellom ungdomsskole og vgs. for gråsoneelever, samt hvordan de legger til rette for at overgangen til videregående skole blir best mulig for disse elevene. Denne problemstillingen fordrer en kvalitativ forskningstilnærming, og vi ønsket derfor å benytte oss av kvalitativ metode med semistrukturerte intervju.

Vi vil i dette kapitlet presentere prosjektets vitenskapelige ståsted og beskrive og begrunne de ulike metodiske valgene vi har tatt i arbeidet med vår oppgave.

### **3.1 Vitenskapsteoretiske betraktninger**

Aristoteles (384-322 f.Kr.) la grunnlaget for det vi i dag omtaler som vitenskapsteori, -den grenen av filosofien som undersøker vitenskap og dens struktur, metodikk, grunnlag og betydning (Brekke & Tiller, 2013, s. 79). All forskning inneholder en vitenskapsteoretisk ramme som gir forskeren en innfallsvinkel til egenarten og vesenet til fenomenet som skal studeres (ontologien), spørsmålene som skal belyses (epistemologien), og metodene som må benyttes for å forstå fenomenet (metodologien) (Krumsvik, 2014, s. 57).

Ontologi dreier seg om hva virkeligheten er og hvordan den ser ut. Den ontologiske forutsetningen for kvalitativ forskning innebærer et krav om at det eksisterer mange virkeligheter, som er komplekse og blir konstruert av de enkelte som er delaktig i forskningssituasjonen (Nilssen, 2012, s. 25). Når vi ønsker å finne svar på vår problemstilling, så er det lærernes og rådgivernes erfaringer og opplevelser vi ønsker å få tak i. Vårt ontologiske syn bygger da på at disse erfaringene og opplevelsene må ses i sammenheng med den som selv har erfart og opplevd det vi forsker på. Den ontologiske tilnærmingen for vårt forskningsprosjekt er dermed konstruktivistisk, og bygger på den sosialkonstruktivistiske grunnforståelsen som viser til at virkeligheten er i stadig endring, den konstrueres av menneskene som deltar i forskningsprosessen. Sosialkonstruktivisme er en retning innenfor samfunnsvitenskapen som påpeker at mennesket konstruerer sin virkelighetsforståelse sosialt, for eksempel via språklig interaksjon med andre mennesker (Tjora, 2021, s. 295).

Epistemologi handler om kunnskapssyn og sier noe om hvilket syn man har på kunnskapsinnhenting og kunnskapskonstruksjon (Krumsvik, 2014, s. 58). Den epistemologiske tilnærmingen til vårt forskningsprosjekt er tanken om at kunnskap konstrueres og utvikles i møtet mellom forskeren og forskningsdeltakerne (Nilssen, 2012, s.

25). Vårt epistemologiske perspektiv forutsetter altså at den kunnskapen vi søker blir konstruert i møtet mellom oss som forskere og våre forskningsdeltakere, som vi i oppgaven omtaler som informanter. Kunnskap er altså ikke noe som eksisterer uavhengig av omgivelsene rundt seg, -det oppstår i møtene i intervjusituasjonene. Det ontologiske og epistemologiske ståstedet i dette studiet legger videre premissene for studiens metodologi (Krumsvik, 2014, s. 57).

Da vi med vår problemstilling valgte å intervjuere lærere og rådgivere, var det en av flere innfallsvinkler vi kunne hatt i vår studie. Alt etter hvem vi hadde valgt å intervjuere, så kunne vi fått veldig ulikt datamateriell, ettersom alle opplevelser er unike. Fra et fenomenologisk ståsted har vi i tråd med tradisjonen prøvd å få frem den levde erfaringen til våre informanter, altså deres praktiske kunnskap og erfaringer. Grunnet for en slik tilnærming til kunnskap er et menneskesyn som tilsier at mennesket ikke bare er plassert fysisk i verden, men alltid er engasjert i noe gjennom praktisk handling. Sett med en fenomenologs øyne er mennesket altså først et praktisk vesen og først deretter et teoretisk kunnskapsvesen (Nyeng, 2012, s. 33-34). Man kan si at fenomenologisk forskning utleder et syn på kunnskap fra hva det vil si å være menneske med en bevissthet (Nyeng, 2012, s. 33). Som samfunnsvitenskapelige forskere har vi i arbeidet med vår studie hatt i tankene at det er erfaringen med ting i vår hverdagslige virkelighet, vår felles livsverden, som gir mening til forskningsbasert kunnskap. Vi har også forsøkt å nærme oss våre informanter og deres hverdagslige virkelighet så mye som mulig, gjennom å beskrive deres opplevde erfaringer, samtidig som vi har forsøkt å komme bak de ulike beskrivelsene. Man kan med andre ord si at vi har brukt fenomenologisk metode til å studere hvordan verden blir slik den er (Nyeng, 2012, s. 35).

### **3.1.1 En hermeneutisk fenomenologisk tilnærming**

Skillet mellom fenomenologi og hermeneutikk kan hevdes å være at førstnevnte er læren om fenomener, mens hermeneutikk er fortolkninger av dem (Lindseth & Norberg, 2004, s. 146). Som filosofiske tradisjoner kan fenomenologi og hermeneutikk fremstå som ulike, men metodisk kan en kombinere tilnærmingene fordi de supplerer hverandre.

Heidegger startet den hermeneutiske retningen i fenomenologisk filosofi ved å understreke hvordan all forståelse innebærer tolkning (Langdrige, 2007, s. 52). Hermeneutisk fenomenologi er en retning innenfor fenomenologien, og det er en kombinasjon av *fenomenologi* (læren om det som viser seg) (Svendsen & Säätelä, 2007, s. 82) og

*hermeneutikk* (læren om fortolkning av meningsfulle fenomener) (Gilje & Grimen, 1993, s. 22). Hermeneutisk fenomenologi er ikke en enkelt metode, men en samling av metoder basert på tankene til bl.a. Husserl, Heidegger og Gadamer. Max van Manen sier at fenomenologi blir hermeneutisk når funnene fortolkes, og ikke bare beskrives (Van Manen, 1990, s. 8-9). Heidegger hevder at all beskrivelse er fortolkninger, og at forståelsen hele tiden vil være bestemt av for-forståelsen (Gadamer, 2003, s. 39). Man kan altså ikke se bort fra seg selv når det kommer til å identifisere essensen. Husserl sa at fenomenologisk hermeneutikk er studiet av livsverdenen, -verden slik vi umiddelbart opplever den, i stedet for når vi kategoriserer eller reflekterer over den (Van Manen, 1990, s. 9). Ved å velge hermeneutisk fenomenologi ønsket vi i vår søken etter informantenes erfaringer og opplevelser, å lete etter temaer, gjennom å fortolke meningene som representerte fenomenet.

Vi har i vår studie tatt for oss læreres og rådgiveres egne opplevelser og refleksjoner av deres erfaringer. Gjennom vår forskning har vi prøvd å beskrive de subjektive opplevelsene de ulike informantene har, og samtidig forsøkt å få tak i de strukturene, rutineene og vanene som inngår i fenomenet. I vårt forskningsarbeid blir da et slikt fenomen hvordan lærere og rådgivere jobber med å tilrettelegge for at gråsoneelever får en god overgang til vgs. Hensikten er ikke å finne en fasit, men å få en dypere forståelse for det nevnte fenomenet.

Max van Manen beskriver hva som er den hermeneutiske fenomenologiens metodologiske struktur (Van Manen, 1990, s. 30-31):

1. Rette oss imot et fenomen som virkelig opptar og forplikter oss
2. Undersøke erfaringer slik vi opplever dem heller enn hvordan vi tolker dem
3. Reflektere over essensielle temaer som kjennetegner fenomenet
4. Beskrive fenomenet gjennom skriving og omskriving
5. Opprettholde en sterk og pedagogisk orientert relasjon til fenomenet
6. Balansere forskningens kontekst ved å ta hensyn til forskningens deler og helhet

### **3.1.2 Kvalitative semistrukturerte intervju**

Vi ønsket å komme tett inn på forskningsdeltakerne i vår studie, slik at vi kunne få tak i deres subjektive erfaringer, opplevelser, meninger, tanker og kunnskap rundt overgangen til vgs. for gråsoneelevne. Dette er i tråd med hvordan Kvale & Brinkmann beskriver det kvalitative forskningsintervjuet, som søker å forstå verden sett fra intervjudeltakernes side (Kvale &

Brinkman, 2015, s. 42). De opererer videre med sju stadier når man skal designe det kvalitative forskningsintervjuet: tematisering, planlegging, intervjuing, transkribering, analyse, verifisering og rapportering (Krumsvik, 2014, s. 125). Vi ønsket å gå i dybden på og få en nærhet til det temaet vi skulle studere, og bruke relativt få forskningsdeltakere for at ikke informasjonsmengden skulle bli altfor stor. Dermed falt valget på å bruke semistrukturerte intervju i vår studie.

Ettersom kvalitative forskningsintervju kan være en utfordrende metode for uerfarne forskere, lagde vi en intervjuguide der spørsmålene var utformet på forhånd, slik at vi sikret at vi skulle få informasjon om de temaene vi ønsket å få svar på. Her forsøkte vi å omsette oppgavens problemstilling til konkrete spørsmål. Vi la også til rette for oppfølgingsspørsmål, i tråd med den metodologiske forutsetningen for kvalitative studier, som er at forskeren starter med noen overordnede spørsmål og spisser dem etter hvert som forskningsprosessen utvikler seg (Nilssen, 2012, s. 27).

Det er flere fenomenologiske aspekter man bør være klar over når man skal gjennomføre et forskningsintervju, og vi prøvde å være bevisst de fenomenologiske aspektene Kvale og Brinkmann (2015) trekker fram som vesentlige for å få et godt datamateriale fra et semistrukturert intervju. Først og fremst er det viktig at man som intervjuer er bevisst sine egne forutsetninger og hypoteser, og er åpen for nye og uventede fenomener. Vår oppgave ble å lede informantene frem til de ulike temaene, men ikke til bestemte meninger. Om svarene antydte flertydighet, så var det vår oppgave å finne ut hvorfor det var slik.

Som intervjuere må vi være bevisst at vi har både forhåndskunnskaper og våre egne tanker og meninger om fenomenet vi skal undersøke, samtidig som vi skal ha en nøytral holdning til dette. Å balansere mellom disse krever en kvalifisert naivitet hos intervjuer. Man må også være oppmerksom på at vår tilstedeværelse som forskere påvirker selve intervjusituasjonen, og at den mellommenneskelige dynamikken mellom intervjuer og informant er en vesentlig brikke i intervjusituasjonen. Det er også viktig å være klar over at det alltid er intervjuerens ansvar å sørge for at intervjuet blir en positiv opplevelse for informantene. Vi var åpne for at alle intervjuene kunne ta ulike retninger, ettersom det er informantenes svar som fører oss videre i samtalen. Semistrukturerte intervju kjennetegnes ved at det sentrale er å innhente skildringer av livsverdenen til den som blir intervjuet, og hvordan vedkommende opplever ulike fenomen ut fra sitt ståsted (Krumsvik, 2014, s. 124).

### 3.1.3 Utvalg av informanter

Det var mange valg vi måtte ta stilling til da vi skulle finne et passende utvalg for denne studien. Dette samsvarer med tankene til Johannesen et al. som peker på at man må ta stilling til utvalgsstørrelse, utvalgsstrategi og rekruttering når det gjelder utvalg for forskningen (Johannesen et al., 2016, s. 113). Innenfor fenomenologisk forskning er et av de viktigste utvalgskriteriene for datainnsamling at man finner intervjudeltakere som har opplevd det samme fenomenet. Vi ønsket derfor å velge en noenlunde homogen gruppe som kunne hjelpe oss med å få en dypere innsikt i vår problemstilling. Vår studie baserer seg også på strategiske utvalg, det vil si at vi har valgt informanter som er strategiske i forhold til vår problemstilling og det teoretiske perspektivet vår undersøkelse har (Grønmo, 2021).

Vi har i vår studie intervjuet lærere og rådgivere fra henholdsvis ungdomsskolen og den videregående skolen. Det er disse personenes tanker og hverdagslige erfaringer vi er ute etter. Etersom vi har valgt å intervju lærere og rådgivere har vi fått et annet datamateriell enn om vi hadde valgt å intervju elever, rektorer eller skoleledelse. Alt etter hvem vi velger å intervju så vil vi få et helt ulikt materiell, ettersom hver opplevelse er unik fra individ til individ. Dette gjelder også innenfor vårt utvalg, da de ulike lærerne og rådgiverne også vil ha individuelle erfaringer med hvordan man kan legge til rette for gode overganger.

Vi ville forske på hvordan lærere og rådgivere la til rette for at gråsoneelever skulle ha en best mulig overgang mellom ungdomsskolen og vgs., og ønsket derfor å velge informanter som hadde kompetanse og erfaring innen dette fagfeltet. Vi gikk ut med en forespørsel til ungdomsskoler og videregående skoler i våre nærliggende kommuner, der vi tok direkte kontakt med både lærere og rådgivere, og med kriterier som baserte seg på deres utdanning, erfaring og arbeidssted. Våre informanter ble dermed plukket ut gjennom en skjønnsmessig vurdering, etter ulike kriterier, og var ikke et tilfeldig utvalg av lærere og rådgivere. Lærerne og rådgiverne vi intervjuet fra ungdomsskolen måtte ha undervist i faget Utdanningsvalg, og lærerne og rådgiverne fra vgs. måtte ha erfaring med å ta imot nye elever. En annen årsak til at vi valgte våre informanter gjennom en slik skjønnsmessig vurdering, var at det ga oss god kvalitativ data uten at vi måtte bruke mye tid på å samle informanter gjennom et sannsynlighetsutvalg. Ved å benytte oss av informanter som hadde mye erfaring innen våre forskningsspørsmål, var vi sikre på å få informanter som hadde erfaringer, tanker og meninger om dette fagfeltet. Alle informanter vi fikk kontakt med var umiddelbart positive til å delta i forskningsprosjektet. For å unngå at det skulle bli et for minimalistisk eller snevert utvalg av informanter, valgte vi å intervju fire lærere og to rådgivere fra ulike skoler og kommuner.

Informant	Arbeidssted	Ansiennitet
Lærer 1	Ungdomsskole	18 år
Lærer 2	Ungdomsskole	25 år
Rådgiver 1	Ungdomsskole	27 år
Lærer 3	Videregående skole	10 år
Lærer 4	Videregående skole	12 år
Rådgiver 2	Videregående skole	11 år

Fig. 3: Oversikt over informanter, arbeidssted og ansiennitet

Alle våre informanter hadde praktisk erfaring med fenomenet *overganger* og med elevgruppen som vi omtalte som *gråsoneelever*. Ingen av lærerne oppga å ha vært på kurs innen dette fagfeltet, men noen hadde utdanning innen veiledning og ga uttrykk for at de opplevde at det kom til nytte når de skulle veilede elevene i overgangsarbeidet. Rådgiverne i vår studie har utdanning innen karriereveiledning og rådgivning.

### 3.1.4 Utforming av intervjuguiden

Semistrukturerte intervju har som regel en overordnet intervjuguide som utgangspunkt, mens spørsmål, temaer og rekkefølge kan variere (Johannesen et al., 2016, s. 148). Å ha en intervjuguide basert på konkrete tema og intervjuspørsmål er utgangspunktet for det semistrukturerte intervjuet (Krumsvik, 2014, s. 125). Krumsvik påpeker også at det må være en mulighet til å følge opp moment som ikke på forhånd er skrevet ned, følge opp generelle spørsmål med konkrete spørsmål og å stille oppfølgingsspørsmål. Man må altså være fleksibel når man gjennomfører semistrukturerte intervju, og ikke følge intervjuguiden for stramt.

Vi utarbeidet en intervjuguide (vedlegg 1) med tanke på å være best mulig forberedt til gjennomføringen av intervjuene, samt å sørge for at vi fikk med de spørsmålene vi ønsket svar på. I denne guiden utarbeidet vi spørsmålene, slik at de forhåpentligvis skulle gi oss svar på vår problemstilling, og den fungerte som et utgangspunkt for intervjuene våre.

Fordelen med at vi var to som gjennomførte denne studien sammen, var at vi kunne prøve ut intervjuguiden på hverandre før vi ferdigstilte den. Da oppdaget vi noen unødvendige spørsmål, eller spørsmål som manglet, samt litt uheldig rekkefølge, så vi gjorde noen endringer for at guiden skulle være best mulig tilpasset formålet. Uansett var intervjuguiden bare et hjelpemiddel for å få så mye informasjon omkring våre forskningsspørsmål som mulig, og vi stilte ikke nøyaktig samme spørsmål til alle, ettersom informantene selv styrte



store deler av samtalen. Intervjuguiden ble delt opp i en innledning, gjennomføring og avslutning. I innledningen informerte vi deltakerne om formålet med vår studie, og vi definerte hva vi la i begrepet *gråsoneelever*. Vi la også vekt på å skape en trygg atmosfære, og avtalte at vi skulle bruke ca. en time på intervjuet. Hovedspørsmålene handlet om informantenes tanker og erfaringer med overganger mellom ungdomsskole og vgs. for gråsoneelever, hvordan denne overgangen var organisert på de ulike skolene, om de samarbeidet med noen, hvordan de selv opplevde dette arbeidet og framtidsrettede spørsmål om hva de mente burde prioriteres. Gjennom å gjennomføre disse intervjuene håpet vi å få utdypende svar, med refleksjoner og fortellinger, som vi ikke ville fått ved bruk av noen annen metode. Vi forsøkte også å få tak i de gode historiene, og hva det var som hadde gjort at overgangen hadde blitt god. Avslutningsvis ba vi om en kort oppsummering av det de mente var viktigst, og om det var noe de selv ønsket å tilføye.

### **3.1.5 Gjennomføring av intervjuene**

For å få svar på det vi ønsket å forske på, var det en forutsetning at vi klarte å holde oss innenfor temaet, -noe som både kunne være en utfordring og en styrke underveis i vårt forskningsprosjekt. Informantene hadde mange tanker omkring emnet «overganger», og engasjerte skolefolk som de er så hadde de også mye annet på hjertet. For å kunne arbeide med intervjuet i etterkant, måtte det være av en viss kvalitet. Vi måtte også ha klart for oss hvorfor vi skulle gjennomføre dette intervjuet, hva det var vi skulle finne ut om, og hvordan vi skulle gjennomføre det.

Vi opplevde både styrker og begrensninger ved å gjennomføre semistrukturerte intervju. Vi fikk innblikk i lærernes og rådgivernes erfaringer og tanker rundt problemstillingen, vi fikk muligheter til å oppklare evt. misforståelser umiddelbart og til å stille oppfølgingsspørsmål underveis. I løpet av intervjuene oppdaget vi også flere nye, interessante momenter. Det lille utvalget av informanter førte til at forskningen ble mer håndterlig, og det ga oss flere konkrete eksempler. En begrensning ved å velge denne metoden med få deltakere, var at funnene ble vanskelig å generalisere (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 146).

I det kvalitative forskningsintervjuet kommer forskeren tett på informantene, og man bør derfor være bevisst på hvilken påvirkning man kan ha på disse. Når vi på forhånd prøvde ut intervjuguiden på hverandre, fikk vi luket unna spørsmål som kunne være for ledende. Hvis

spørsmålene blir for ledende kan det føre til at det er forskernes perspektiv som blir svaret. Vi ønsket å skape en mest mulig avslappet stemning i selve intervjusituasjonen, og at informantene skulle få bestemme tid og sted for intervjuene. På den måten ville de føle seg mer komfortable og ha nok tid til å dele sine erfaringer med oss.

Alle intervjuene ble gjennomført på skolene der de ulike informantene jobbet. Selve gjennomføringen av intervjuene ble forskjellig. I de første intervjuene deltok vi begge, da konsentrerte den ene av oss seg mest med å stille spørsmål, mens den andre noterte. På grunn av koronarestriksjoner og at det etter hvert ble mye smitte i skolene, bestemte vi oss for å gjennomføre de resterende intervjuene med bare en av oss til stede. Vi lot intervjudeltakerne selv få velge hvilken gjennomføringsform de ønsket, slik at det kunne bidra til en intervjuetting som var så komfortabel for deltakeren som mulig. Det endte med at vi brukte lydopptak på de fleste av intervjuene, men to intervju ble gjennomført kun mens vi noterte svarene på pc. All lagring og bearbeiding av data ble gjort etter NSDs standard og prosedyrer.

I forkant av intervjuene fikk deltakerne utdelt et samtykkeskjema (vedlegg 2), og vi forsikret dem om deres rettigheter jfr. dette skjemaet. Intervjuene startet med at vi kort presenterte fenomenologisk metode, for å klargjøre for intervjudeltakerne at det var *deres* erfaringer og opplevelser vi var interessert i.

### **3.2 Studiens kvalitet**

I forskning stilles det krav til flere kriterier. De tre kvalitetskriteriene som oftest benyttes i kvalitativ forskning er validitet, reliabilitet og generaliserbarhet (Tjora, 2021, side 259). Johannesen et al. (2016) bruker begrepene pålitelighet, troverdighet, overførbarhet og bekreftbarhet, og påpeker at nettopp fordi kvalitativ forskning kan gjennomføres på så mange forskjellige måter, så er transparens og beskrivelser av alle faser i forskningsprosesser en viktig del av forskningsarbeidet (Johannesen et al., 2016, s. 230). Validiteten og reliabiliteten i forskningsstudier bør altså prege alle faser i arbeidet.

#### **3.2.1 Validitet og reliabilitet**

Validitet henger tett sammen med reliabilitet i en studie, og i kvalitativ forskning handler det kort sagt om man har undersøkt det man hadde til hensikt å undersøke (Krumsvik, 2014, s.

151). For at en studie skal ha høy validitet, eller høy gyldighet, kreves det at forskeren viser en refleksiv og kritisk bevissthet om sin egen rolle i forhold til forskningsfeltet og i møte med sine informanter. Reliabilitet eller pålitelighet, brukes om konsistens eller stabilitet i målinger, og knytter seg til påliteligheten til dataen som er samlet inn. Hvor nøyaktig den er, hvilke data velges ut, og hvordan de selekteres, bearbeides og fremstilles (Johannessen et al., 2016, s. 36). Krumsvik påpeker at vektlegging av reliabilitet i kvalitativ forskning vil være en måte å vise andre hva man har gjort, men uten at det blir direkte etterprøvbart i ordets rette forstand (Krumsvik, 2014, s. 158). Reliabilitet blir dermed en nødvendig, men ikke tilstrekkelig betingelse for en gyldig slutning. Dette omhandler bl.a. at forskeren gjør rede for hvordan dataene er innsamlet og utviklet.

Da vi valgte et intervjubasert forskningsdesign, var det flere forhold vi prøvde å være bevisste med tanke på oppgavens validitet. Vi gjorde et strategisk utvalg ved å intervjuere lærere og rådgivere som har lang erfaring i arbeidet med overganger mellom ungdomsskole og vgs., og forsterket på denne måten validiteten i vår studie. Vi har dermed valgt personer som kan belyse vår problemstilling på best mulig måte. Utfordringen var at vi «bare» fikk bekreftet det vi selv trodde, men gjennom å innta en lyttende rolle i intervjusituasjonen håpet vi å kunne finne noe nytt og sammenfallende når vi analyserte intervjuene i etterkant. Vi valgte også informanter fra forskjellige skoler, i ulike alder og uavhengig av hverandre. Intervjuguiden var nøye gjennomtenkt, og vi formulerte åpne spørsmål, uten å lede informantene i en spesiell retning, men slik at informantene fikk uttrykt sine meninger og erfaringer.

Polkinghorne foreslår fem punkter for å ivareta en fenomenologisk studies validitet (Creswell & Poth, 2018, s. 271), og vi har som forskere forsøkt å være bevisste disse i vår studie. De omfatter at man som forskere ikke skal forsøke å påvirke informantene, at transkriberingen skal være nøyaktig, at det er samsvar mellom transkriberingen og informantenes beskrivelser, at det er en sammenheng mellom de opprinnelige opplevelseseksemplene og om de beskrevne erfaringene er situasjonsbaserte eller kan generaliseres til opplevelser i andre situasjoner.

Reliabilitet eller pålitelighet handler om hvorvidt vi oppfatter en klar sammenheng mellom empiri, analyse og resultater i en undersøkelse, og at dette ikke er styrt av personlige, politiske eller andre faktorer som ikke er redegjort for (Tjora, 2021, s. 294). Et kvalitativt intervju vil også være vanskelig å gjennomføre flere ganger og få akkurat samme resultat, derfor må beskrivelsene av fremgangsmåte være så grundig at leseren kan få følelsen av å være til stede (Dalland, 2017, s. 58). Vi var også svært nøye i transkribering av intervjuene.

For å øke reliabiliteten i vår studie, har vi gjennom hele prosessen etterstrebet å gjøre forskningen transparent. Vi har i beskrivelsen av vår fremgangsmåte prøvd å være så nøyaktige, detaljerte og grundige som mulig, i tråd med Krumsvik, som sier at man kan heve reliabiliteten ved å vektlegge transparens i kvalitative studier (Krumsvik, 2014, s. 158).

### **3.2.2 Forforståelse**

Som forskere er det viktig at man er bevisst at intervjudeltakerne og det fenomenet vi ønsker å undersøke ikke står løsrevet fra omgivelsene rundt seg, men påvirkes av vår tilstedeværelse og vårt forhold til intervjudeltakerne. Samtidig må vi være klar over at for å fortolke et intervju eller et fenomen, må vi starte med visse ideer om hva vi skal se etter. Uten slike ideer ville ikke våre undersøkelser hatt noen spesiell retning og vi ville ikke ha visst hva vi skal se etter. Dette er en grunntanke i hermeneutikken; at vi alltid forstår noe på grunnlag av visse forutsetninger og at vi aldri møter verden forutsetningsløst. Gadamer kaller slike forutsetninger forforståelse, og sier at forforståelse er et nødvendig vilkår for at forståelse skal være mulig (Gilje & Grimen, 1993, s. 148). Med forforståelse menes altså all den bakgrunnskunnskap, opplevelser, erfaringer, verdier og holdninger vi har til det vi skal forske på. Det er viktig å være bevisst sin egen forforståelse, at man er klar over at den bestemmer hva vi ser og forstår, og at den også er med og påvirker både intervjuene og vårt forskningsarbeid. Å være bevisst sin egen forforståelse er også viktig med tanke på vårt forskningsarbeids validitet og reliabilitet.

En av utfordringene til en fenomenologisk metode er at vi vet for mye om det emnet vi skal undersøke, og ikke alltid at vi vet for lite (Van Manen, 1990, s. 46). Dette betyr at vår egen forforståelse, erfaringer og forhåndskunnskaper om emnet fører til at vi allerede har gjort oss opp en mening før vi har funnet studiens resultater. Husserl sier at det å sette seg selv til side (bracketing), vil føre til en best mulig forståelse for fenomenet (Van Manen, 1990, s. 47). Van Manen mener imidlertid at det er bedre å være bevisst sin egen forforståelse, ikke bare for å glemme den, men for å holde den i sjakk, slik at man kan avdekke dens sanne karakter.

Det sentrale i hermeneutikken er å forsøke å forstå gjennom å tolke. Tolkingsprosesser starter ikke uten forutsetninger, det vil si at vi alltid vil bruke den kunnskapen vi allerede har, forforståelsen, inn i prosessen. Forforståelsen er et nødvendig vilkår for at forståelse overhodet skal være mulig, ettersom vi, når vi skal fortolke et fenomen, må starte med visse ideer om hva vi skal se etter (Gilje & Grimen, 1993, s. 148). Tolkningen vil enten styrke

forforståelsen vår eller det kan føre til at vi endrer vår oppfattelse. På den måten vil en fortolkning hele tiden være et møte mellom deg og det du oppfatter. Selv om vi hele tiden hadde som bakteppe at et fenomenologisk ideal er å sette egen forforståelse mest mulig til side, var vi også klar over at dette kunne bli utfordrende. Vi er begge lærere og har begge mye erfaring og mange tanker omkring våre forskningsspørsmål, og vi var bevisste på hvordan vår egen bakgrunn og vår forforståelse ville kunne prege vårt forskningsarbeid. Vi har også spesialpedagogisk utdanning og mange års erfaring i å jobbe med gråsoneelever, og kjenner begge på et engasjement og et ønske om å få til så gode overganger som mulig mellom disse to skolene for *alle* elevene. På bakgrunn av dette har vi en del erfaringer rundt vår problemstilling. Forforståelsen vår bærer også preg av at vi jobber i et kollegium som har erfaringer omkring dette, og deres tanker og meninger om dette emnet. Videre har vi lest forskjellig forskning som omhandler oppgavens tematikk, noe som også preger vår forforståelse. Ved å være bevisst vår egen bakgrunn og forhåndskunnskap gjennom hele forskningsprosjektet, har vi forsøkt å ikke la vår egen forforståelse påvirke oppgavens utfall i en bestemt retning, men derimot møte ny kunnskap med en åpenhet for at våre forhåndsantagelser ikke nødvendigvis stemmer med det undersøkte fenomenet.

Vår etterstrebelse av å ivareta studiens validitet og reliabilitet, bl.a. jfr. Polkinghornes fem punkter, har preget de valg vi har tatt underveis i vår studie. Samtidig vil vi påpeke at vårt forskningsresultat ikke kan publiseres som en absolutt sannhet, men må ses i lys av forskningsarbeidets kontekst

### **3.2.3 Generaliserbarhet**

Når vi presenterer våre funn, kan det stilles spørsmål om de vil være overførbare til andre skoler i andre kommuner, og om andre informanter ville ha gitt et tilsvarende resultat. Med andre ord, er de generaliserbare? Generaliserbarhet, eller overførbarhet som enkelte heller vil kalle det (Tjora, 2021, s. 267), kan deles inn i moderat generalisering og konseptuell generalisering. Ved moderat generalisering er det opp til forskeren å beskrive for hvilke situasjoner (tider, steder) resultatene vil kunne være gyldige. Kvalitative forskere har store krav til å formidle gyldigheten av funn og hvordan de skal tolkes. Svakheter i forskningsprosjektet synliggjøres ved å undersøke holdbarheten av de moderate generaliseringene, for eksempel om det er en sammenheng mellom utvalg og undersøkelse. Forskeren kan også ha gjort et bekvemmelighetsutvalg av informanter, noe som vil påvirke

oppgavens generaliserbarhet (Tjora, 2021, s. 269-270).

Med konseptuell generalisering menes at man ved kvalitativ forskning kan utvikle teorier som har relevans for andre enn dem som er studert. I forskningen leter vi etter ulike funn i form av konsepter, også utenfor vår spesifikke problemstilling. Ved å benytte teori og funn fra andres forskning vil oppgaven oppnå større gyldighet og generaliserbarhet og sikre relevans utover våre egne innsamlede data (Tjora, 2021, s. 271-274).

Gjennom vår forskning på fenomenet «overgangen mellom ungdomsskole og vgs.» ønsket vi å finne konsepter som kunne være til hjelp til flere enn de vi har forsket på, og vår oppgave vil være mest rettet mot konseptuell generalisering. Gjennom å beskrive og begrunne våre metodevalg i vårt forskningsarbeid, har vi forhåpentligvis bidratt til å lette leserens generalisering og mulighet til å sette seg inn i situasjonen basert på egen bakgrunnskunnskap.

### **3.3 Etiske betraktninger**

Etikk omhandler retningslinjer, regler og prinsipper som vurderer om handlinger er gale eller riktige (Johannessen et al., 2016, s. 83). Etiske problemstillinger i forskning inntreffer spesielt under datainnsamlingen, når forskningen berører mennesker direkte (Johannessen et al., 2016, s. 84), men også i framstillingen av forskningen i ettertid. Det var altså en rekke etiske betraktninger og overveielser vi måtte tenke gjennom da vi skulle gjennomføre dette forskningsprosjektet. For at vi skulle få tilgang til den kunnskapen som informantene våre sitter inne med var vi avhengig av flere ting, både deres tillit, og at de som stilte seg disponible til å gi oss del av sin kunnskap, slik at vi kunne bruke den i vår forskning, kjente seg godt ivaretatt under hele prosessen (Dalland, 2017, s. 235). Vi var opptatt av å behandle informantene med respekt, slik at de ikke følte at de hadde dummet seg ut og sagt ting de ønsket usagt i etterkant av intervjuet på grunn av etisk uakseptabel påvirkning (Johannessen et al., 2016, s. 84). Vi prøvde å legge til rette for at intervjusituasjonen skulle bli så forutsigbar som mulig, ved å dele ut intervjuguiden til informantene i begynnelsen av intervjuene. Vi måtte også tenke nøye gjennom hvordan våre valg og vår rolle som intervjuere kunne påvirke situasjonen. Vi var nøye med å ikke tillegge våre informanter meninger de ikke hadde, hverken i løpet av intervjuet eller under transkriberingen i etterkant. Vi var også opptatt av å holde en så nøytral posisjon som mulig for å ikke styre intervjuet i en bestemt retning, og å respektere informantenes ulike tanker og meninger. Det gjorde også resultatet mer interessant for oss og ga oss flere nye og interessante opplysninger til forskningen.

Vi meldte prosjektet vårt til Norsk senter for forskningsdata (NSD), og fikk godkjenning til gjennomføringen (se vedlegg 3). Retningslinjene for hva som måtte meldes fant vi på NSDs hjemmesider, der vi også fant meldeskjema.

For å unngå at våre informanter skulle kunne bli identifisert, ble alle navn i datamaterialet anonymisert under bearbeiding av intervjuene. Dette gjaldt også hvilke skoler og kommuner som var involvert i vår studie. Informantene vil omtales som lærere og rådgivere, eller kun som informanter. Vi har også sørget for at ingen av informantene skal kunne identifiseres i ettertid, og at all data med opplysninger fra intervjuene ble destruert. I samtykkeskjemaene forsikret vi informantene om at de når som helst, og uten å måtte begrunne det, kunne trekke seg fra å delta i studien. Det viktigste er igjen at man er transparent underveis, slik at leseren forstår hvilke valg som gjort, og hvorfor. Avveininger vi har gjort skal beskrives tydelig.

### **3.4 Transkribering og analyse**

Transkriberingen av opptakene ble gjort samme dag eller dagen etter at vi hadde gjennomført et intervju, og mens vi fortsatt hadde intervjuet ferskt i minne. Vi transkriberte intervjuene i bokmål, men noen typiske dialektord ble gjengitt i dialektform. Under transkriberingen valgte vi å ta bort pustepauser og uttrykk som f.eks. latter o.l., for å gjøre intervjuene tydeligere. Kvale og Brinkman påpeker at transkripsjonens form avhenger av materialet og formålet med undersøkelsen, og at det ikke finnes en universell form for transkripsjon av forskningsintervjuer (Kvale og Brinkman, 2015, s. 206). Dermed blir det altså opp til forskeren å foreta valg i forkant av transkriberingen. Ettersom vi i denne studien ønsket å gjøre erfaringene og tankene til forskningsdeltakerne tilgjengelige for leserne, valgte vi å skrive ned intervjuene ordrett. Dermed ble transkriberingen en lettlest utgave av forskningsdeltakernes tanker og erfaringer om temaet (Kvale & Brinkman, 2015, s. 208).

Det opplevdes nyttig for analyseprosessen å høre, lese og skrive intervjuene selv, spesielt ettersom vi var to som skrev sammen og ikke begge to var til stede på alle intervjuene. Vi samarbeidet derimot med selve transkriberingen, og da følte det som om vi var mer delaktige i alle intervjuene. Kvale & Brinkman påpeker også at forskere som selv transkriberer intervjuene sine, vil gjøre seg tanker om de sosiale og emosjonelle aspektene ved intervjusituasjonen, og at de derfor på et tidlig tidspunkt vil begynne med meningsanalysen av det som ble sagt (Kvale og Brinkman, 2015, s. 207). Gjennom å transkribere intervjuene sammen, kunne vi diskutere og notere ned tanker vi gjorde oss underveis. På denne måten

fant vi sammenhenger mellom de ulike intervjuene, både mellom de som var gjennomført innen samme skole, men også mellom de som var gjennomført i ungdomsskolen og i den videregående skolen. Vi forsøkte å utvise nøyaktighet gjennom transkriberingen av datamaterialet, slik at den silte ut hovedessensen av svarene og de ble gjenkjennbare for informantene. I etterkant av intervjuene valgte vi ut teori som underbygde konklusjonene. Også her var valgene vi tok med på å styrke vår oppgave i den retningen vi vektla. Vi la vekt på å være objektive, det vil si at vi opptrådte saklig og upartisk.

Siktepunktet for kvalitative analyser er å komme fram til helhetlig forståelse av spesifikke forhold eller å utvikle teorier og hypoteser om bestemte samfunnsmessige sammenhenger (Grønmo, 2004, s. 265). Det er ideelt hvis man som intervjuer klarer å få verifisert sine fortolkninger av informantens svar underveis, og å tolke intervjuet samtidig som det gjennomføres. Dette klarte vi delvis, men mesteparten av datamaterialet fra intervjuene ble beskrevet og systematisert etter at intervjuene var gjennomført. I dette etterarbeidet inngikk transkribering, fortolkning og tekstproduksjon. Mens vi under planleggingen og gjennomføringen hadde hovedfokus på den intervjuedes livsverden ble nå søkelyset rettet mot forskernes, altså vår, livsverden (Brekke & Tiller, 2013, s. 239). Her ble transkriberings- og kodingsprosessen en viktig del av analysearbeidet. Etter at vi gjennom intervjuene hadde samlet informantens opplevelser av fenomenet, ble det vår jobb å finne selve essensen i deres erfaringer, for så å beskrive disse opplevelsene og erfaringene. Behovet for en hermeneutisk fortolkning, bl.a. gjennom «tale til tekst», altså transkribering av intervjuene til tekst, har gitt hermeneutikken en sentral plass innenfor kvalitativ metode (Krumsvik, 2014, s. 63). Vi gjennomførte intervju, som vi transkriberte, tolket og analyserte, både separat, men også i sin helhet. Gjennom å studere ikke bare helheten, men også de ulike delene, søkte vi å oppnå en ny forståelse for begge deler. Som fortolkere av datamateriale, står vårt arbeid i en fortolkningstradisjon som bygger på klassisk hermeneutikk, Husserls forståelse av fortolkning av kvalitative meningsbærere og strukturalistisk lingvistisk teori.

Vi ønsket i vår studie å få økt forståelse av og innsikt i hva våre informanter svarte på våre forskningsspørsmål, så etter at intervjuene var gjennomført og transkribert, leste vi datamaterialet fortolkende for å analysere meningsinnholdet. Ifølge Malterud (2011) består analyse av meningsinnhold av fire hovedfaser (Johannessen et al., 2016, s. 171-176): Helhetsinntrykk og sammenfatning av meningsinnhold, Koder, kategorier og begreper, Kondensering og Sammenfatning. Denne metoden sikret systematikk i vårt analysearbeid, og bidro til at vi som forskere lettere kunne dokumentere hvordan vi kom fram til tolkninger av



datamaterialet. Vårt analysearbeid har også vært inspirert av tematisk analyse med utgangspunkt i metoden beskrevet av Braun & Clarke (Braun & Clarke, 2008). De beskriver fem faser i analyse-prosessen: Bli kjent med data, Lag koder og legg til relevant data, Søk etter tema, Evaluer og gjennomgå ulike tema og Definer og navngi ulike tema. Braun & Clarke er de mest kjente innen tematisk analyse, og beskriver det på en ganske enkel og rett fram måte som vi tenkte at vi kunne få til selv om vi ikke hadde utført kvalitativ dataanalyse tidligere.

Vi startet med å gjøre oss kjent med datamaterialet ved å transkribere intervjuene så nøyaktig som mulig, før vi leste gjennom transkripsjonene flere ganger for å danne oss et helhetsinntrykk over innholdet. Hver gang merket vi oss utsagn som utgjorde ulike åpne koder, og vi prøvde på denne måten å få en helhetlig oversikt over datamaterialet. De ulike intervjuene ble merket med ulike farger, slik at informantens utsagn lett kunne skilles fra hverandre. I steg to fordelte vi interessante funn på forskjellige koder, for å kunne finne gjentatte temaer i vårt materiale. Dette innebar at vi merket deler av teksten med stikkord (koder), som beskrev eller karakteriserte innholdet i hvert element. Neste steg handlet om å søke etter tema som vi sorterte de ulike kodene inn i, og å samle all relevant informasjon inn i de ulike temaene. Vi hadde 6 intervju og mange sider med transkribering, og for å gjøre datamaterialet mer håndterlig kopierte vi opp og klippet ut de ulike utsagnene fra informantene, før vi grupperte dem under utsagn eller tema som var sammenfallende. Til slutt i denne fasen forsøkte vi å finne ulike tema som kunne passe til de ulike kodene. I steg fire vurderte vi hvilke tema og sitat vi skulle ha med, og vi flyttet ulike sitater til de temaene de passet best under, mens vi i siste fase definerte og navnga de ulike temaene. Vi var også inspirert av Van Manen, som foreslår tre tilnæringsmetoder for å avdekke temaer i en fenomenologisk analyse: Helhetlig tilnærming, Selektiv tilnærming og Detaljert tilnærming (Van Manen, 1990, s. 92-93). Man må ikke benytte seg av alle tre metodene, men oppnå en god balanse mellom deler og helhet. Denne metoden har til hensikt å gjenkjenne og skille det universelle fra det spesifikke, og den hjalp oss til å definere hovedtema og undertema i vårt datamateriale.

Ved å vurdere og hente inspirasjon fra de ulike hermeneutiske fenomenologiske analysemetodene vi her har skissert, har vi ønsket å velge de mest egnede tilnærmingene for å avdekke essensen i vårt materiale. Å benytte ulike analysemetoder i søken etter temaer, hvor man har benyttet de ulike metodenes tilnæringsstrukturer, burde bidra til en klar og tydelig fremstilling av meningsinnholdet til det opplevde fenomenet (Creswell & Poth, 2018, s. 201).

Etter at temaene var gruppert, endte vi til slutt opp med tre hovedtema, med noen undertema:

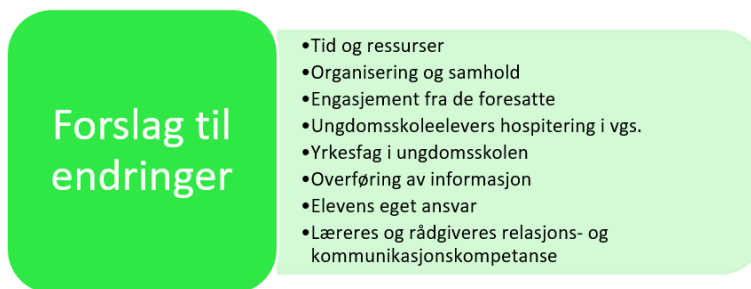
**Organisatoriske forhold, Samarbeid og Relasjons- og kommunikasjonskompetanse.**

Informantenes forslag til endringer ble samlet i en egen tabell, se fig. 5.

Vi har laget en oversikt over hovedtemaene og undertemaene i tabellene nedenfor:



Figur 4: Hovedtema og undertema



Figur 5: Informantenes forslag til endringer

## 4.0 Funn

Dette kapitlet omhandler funn som har kommet fram gjennom den analysen som er gjort og beskrevet i metodekapitlet. Etter denne presentasjonen vil vi gjøre en drøfting av funnene i lys av teorien vi presenterte tidligere i oppgaven, og opp mot oppgavens problemstilling.

I noen av utsagnene vi referer til, har vi benyttet oss av meningsfortetning, dvs. at vi har forkortet noen av uttalelsene til kortere formuleringer. Dermed presenterer vi det informantene meddeler, men med færre ord, slik at det blir lettere for leseren å forstå budskapet, samtidig som vi ivaretar meningen i budskapet (Kvale & Brinkman, 2015).

Når vi tenker at det er viktig at det fremkommer hvem informantene er, har vi skrevet lærer eller rådgiver og om de jobber ved ungdomsskolen eller i vgs. Noen ganger nevnes de kun som «informanter», ettersom det er den samlede erfaringen vi er ute etter.

Etter at vi hadde sortert meningsinnholdet fra intervjuene, kom vi frem til at det var naturlig å dele disse i tre hovedtemaer: *organisatoriske forhold, samarbeid og relasjons- og kommunikasjonskompetanse*. Bakerst i kapitlet er informantenes *forslag til endringer*.

### 4.1 Organisatoriske forhold

Det første hovedtemaet som kom tydelig fram i analysearbeidet av intervjuene, var informantenes synspunkt på organiseringen av overgangen mellom skolene. Dette kom til uttrykk gjennom undertemaene: **styringsdokumenter, rutiner og planer** og **bruk av tid og ressurser**.

Som en inngang til intervjuene stilte vi informantene spørsmål om hva de tenker om overganger som fenomen. To av svarene får bli en intro til dette kapitlet:

«Det handler om å bygge bro mellom ungdomsskolen og den videregående skolen.»

«Det er jo overganger hele veien. Helt fra barnehage til skole, fra skole til jobb osv. Overganger kan være vanskelig for noen og positive for noen, eller begge deler for mange.»

Informantene uttrykker at overganger er sårbare perioder i ungdommers liv, og at det kreves gode rutiner og planer for å trygge, forberede og hjelpe gråsoneelevne gjennom disse.

#### 4.1.1 Styringsdokumenter, rutiner og planer

Utdanningsdirektoratet har noen føringer på hva som skal gjøres i overgangen mellom ungdomsskolen og vgs., men de ulike skolene har egne rutiner og planer, hvor det er bestemt når de ulike prosessene rundt overganger skal settes i gang, og hvem som har ansvaret. Rådgiverne forklarer at de har et årshjul de jobber etter, og vi har i denne oppgaven lagt ved årshjulet for faget Utdanningsvalg fra ungdomsskolen i vår studie (vedlegg 4). Flere informanter mener at skolen de jobber på har gode rutiner for overgangsarbeidet, men de savner en mer tydelig ansvars- og rollefordeling, f.eks. mellom lærere og rådgivere når det gjelder å veilede elever, finne hospiteringsplasser i bedrift o.l.

Alle informantene fremhever hvor viktig dette overgangsarbeidet er, samt betydningen av å ha gode rutiner og planer i overgangsfasen mellom de to skoleslagene. Rådgiver ved ungdomstrinn uttrykker det på denne måten:

*Jeg syns overgangsarbeidet er veldig meningsfullt og givende, -det jeg trives best med på en måte. Jeg vet ikke alltid hva som skjer videre, ville gjerne visst mer om det. Tror frafall handler mye om det sosiale, psykisk helse, at de gir opp, at de ikke tør å si ifra, -de melder seg ikke på. Det tenker jeg er jobben min, de må prøve før de gir seg.*

Informantene påpeker også at det er spesielt viktig å legge til rette for gode overganger for gråsoneelevne. En uttrykker det slik: «Overganger kan være veldig tøffe i seg selv, og kan bli ekstra vanskelige for de gråsoneelevne som sliter med psykisk helse, har lav mestringsfølelse og lite motivasjon for skolearbeid.» En annen sier: «Det er kjempeviktig at overgangen til videregående blir god, da er det større sjanse for at disse elevene fullfører videregående og ikke ender opp som arbeidsledige eller uføre.»

Informantene forteller at gråsoneelevne ofte ikke har sakkyndig vurdering eller store nok vansker til at de må følge et spesielt utdanningsprogram, og at de derfor søker til ordinær tid, såkalte «1.mars-søkere», - i motsetning til de elevene med et stort behov for spesialundervisning, som søker 1. februar. Rådgiver ved ungdomsskolen forteller at de allerede på våren på 9. trinn avklarer hvilke elever som må meldes 1. oktober, for å kartlegge hvem som skal søke 1. februar eller 1. mars. I november avholdes det overgangsmøter for elever på 10. trinn med behov for særskilt tilrettelegging, hvis elevene samtykker til det. I disse møtene deltar ulike representanter fra de to skolene, f.eks. kontaktlærer, rådgiver, avdelingsleder, spesialpedagoger og ulike instanser som f.eks. PPT.

Informantene ved ungdomstrinnet framhever også betydningen av hva faget Utdanningsvalg har å si for å gjøre elevene i stand til å ta gode utdannings- og yrkesvalg. Rådgiver påpeker at faget skal bidra til at elevene tar selvstendige valg, ut fra egne interesser, og til at de i løpet av ungdomsskolen blir i stand til å utforske karrieremuligheter. «Utdanningsvalg handler om å utvikle elevenes karrierekompetanse, og at de skal bli selvstendige mennesker.» Hen nevner bl.a. nettsider som vilbli.no og vigo.no som gode ressurser de bruker i faget, i tillegg til boka «Min framtid» som de bruker fra 8.-10. trinn. Rådgiver opplyser at det er ulike modeller for å ha Utdanningsvalg, og at de på denne skolen har faget i 1 t/uka: om våren på 8. trinn, i hele 9. trinn og på høsten i 10. trinn. Rådgiver påpeker at hen ser behov for å ha mer tid i faget Utdanningsvalg 10. klasse, fordi «elevene er mye mer reflektert da». Rådgiver sier også at det er viktig at elevene har en indre motivasjon, ettersom Utdanningsvalg ikke har karakterer som «tvinger» elevene til å være engasjerte.

Rådgiver ved ungdomsskolen nevner ulike måter de jobber på for å forberede elevene til overgangen mellom skolene; 8. trinn har jobbskyggedag, 9. trinn har tre dager i bedrift og en dag hospitering i vgs. og 10. trinn har to dager hospitering i vgs. og tre dager i bedrift. Rådgiver forteller også at de tilrettelegger på ulike måter for elever som har behov for det: «Elever som trenger tilrettelegging kan få utplassering i bedrift, 1-2 dager i uka. Hvis de har vært utplassert på et verksted er de mye mer forberedt på å begynne på TIF (Teknologi - og Industrifag) enn om de ikke har noen erfaring. Vi tilrettelegger mye mer nå enn tidligere.»

Flere informanter gir uttrykk for at de tilpasser mye for elever som trenger det, men at de likevel ikke får tilpasset til alle. Alle elever i 9. og 10. trinn hospiterer på den videregående skolen de har planer om å søke seg til, for å se på de ulike utdanningsprogrammene. I tillegg legges det til rette for at gråsoneelever og andre som har behov for det, etter avtale kan komme på enda flere besøksdager på vgs., ofte sammen med en assistent eller miljøarbeider. Da får elever som er usikre på hva de skal velge prøve ut flere linjer, samtidig som de blir mer kjent med skolen og de ulike mulighetene de har.

Informanter ved vgs. forteller at de på høsten arrangerer åpen skole for elever på 10. trinn, og for elever med foresatte samme kveld. Elever som har behov for det, kan få komme på besøk på planleggingsdager for å møte sin nye kontaktlærer før skolestart på vgs., gjerne sammen med sine foreldre. Informantene ved vgs. opplyser om at skoledagene hele den første uka går ut på å bli kjent i bygget, med nye rutiner og med medelever og kontaktlærer/lærere.

#### 4.1.2 Bruk av tid og ressurser

Flere av informantene påpeker at det er et lederansvar å sette av nok tid og ressurser til overgangsarbeidet, og at det går mye tid til å jobbe med diverse satsningsområder og videreutdanningskurs som lærerne er pålagt å være med på. De påpeker at å legge til rette for gode overganger kan bety alt for framtida til eleven, og at det er en del av skolens samfunnsansvar. Flere nevner også at det er spesielt viktig for gråsoneelevne, som kan ha behov for ulike tilpasninger og kjenne på en utrygghet når det gjelder overgangen.

Når informantene forteller om sine erfaringer på dette området, er det særlig mangelen på tidsressurs som går igjen. De snakker om en svært travel skolehverdag, der mye av tiden går med til pålagte møter og utviklingsarbeid, til diverse kontorarbeid og føring av fraværsskjema og til undervisning, for- og etterarbeid og vurdering. Flere uttrykker en bekymring for at lærerjobben har blitt for overveldende, og at dette kan gå ut over tiden som settes av til overgangsarbeidet. De synes det er synd at det ikke blir mer prioritert, ettersom skolegangen til eleven skal munne ut i at de skal få seg en utdanning og et yrke. Som en av informantene uttrykker det: «Jeg skulle gjerne jobbet mye mer med dette, men jeg skjønner ikke når jeg skulle ha gjort det. Døgnet har ikke nok timer.» En rådgiver sier det slik: «Jeg prøver å veilede elevene så godt jeg kan, men tiden strekker ikke til. Det er så mange usikre elever og de har så mange valgmuligheter.» Informantene forteller om et motsetningsforhold mellom fokuset på karriereveiledning og rådgiving i samfunnet, og lærernes og rådgivernes tidsressurs som har stått stille i veldig mange år. «Valg av utdanning og yrke oppleves veldig vanskelig for mange elever, og så kan vi nesten ikke bruke tid på det!»

Flere informanter etterlyser mer besøk av ulike yrkesgrupper i skolen, at elevene får reise mer ut på bedriftsbesøk eller ha mer hospitering i bedrift. Noen ganger får de det til, men dette er vanskelig å gjennomføre grunnet mangel på ressurser. De har hverken penger til skyss eller voksne som kan bli med elevene. Derfor blir det ikke noe av.

Informantene har ulike oppfatninger om hvorfor det ikke er avsatt mer tid til overgangsarbeidet. En informant fra ungdomsskolen uttrykker det slik:

*I en sånn teoritung skole som vi har i ungdomsskolen i dag, der resultatet av nasjonale prøver blir kunngjort i alle medier og du føler deg som **den** dårlige læreren hvis du får dårlig resultat i klassen, ja da blir det meste av tiden brukt på å forberede, vurdere og samarbeide om skriftlige fag, - ikke Utdanningsvalg, der de ikke får karakter engang.*

Informanter ved vgs. uttrykker også at det er lite tid avsatt til overgangsarbeidet, og at det ofte er store klasser og vanskelig å rekke over alt. De forteller at oppstartsmøter med informasjon om elevene som har søkt på ordinært opptak, deriblant gråsoneelevne, gjennomføres rett før skolestart, og at de da får informasjon om elevene som de skal ha i sin klasse. Da er det mye informasjon som skal gis på kort tid. En av informantene uttrykker det slik: «På 30 minutter skal man gå igjennom elevene i klassen. Noe har man kanskje hørt på forhånd, men for mange tror jeg at det er det de får. Det er *så* mye informasjon!» En annen forteller om utfordringer pga. faglærere som ikke kommer på møtene, og at de dermed ikke får *noe* informasjon om de nye elevene: «Jeg husker da jeg var nyutdannet, da brukte jeg kanskje en time på å informere hver av dem. Nå er jeg mindre raus på det. Det er viktig at alle kommer på møtene. Det må prioriteres!» Informanter opplever at informasjonen ofte kommer for sent. «De første møtene med elevene på høsten er jo veldig viktig. Det er egentlig for seint å få info om gråsoneelever som har behov for tilpassa opplæring like før skolestart. Vi rekker ikke å forberede oss.»

## **4.2 Samarbeid**

Det andre hovedtemaet som synliggjorde seg i analysearbeidet av intervjuene, er informantenes opplevelser av på hvilken måte skolene løser oppgaven internt og sammen med ulike instanser, elever og foreldre. Dette temaet belyser flere faktorer for at overgangen mellom ungdomsskole og vgs. skal bli best mulig, og kommer til uttrykk gjennom undertemaene **samarbeid innad på skolen, elevens stemme og ansvar, engasjement og involvering fra de foresatte og samarbeid mellom skoler og andre instanser.**

### **4.2.1 Samarbeid innad på skolen**

Flere av informantene etterlyser mer samarbeid når det gjelder å legge til rette for gode overganger, og gir uttrykk for at de opplever å stå litt alene i dette arbeidet. Rådgiver ved ungdomstrinn uttrykker det slik: «Jeg samarbeider i større eller mindre grad med lærerne, mest med kontaktlærer, men også med andre. Men det blir for lite tid. Det er hele skolens ansvar å jobbe med karriereveiledning, men jeg føler meg litt alene med dette.» Noen lærere forteller om et godt samarbeid med rådgiver, men de savner at dette arbeidet settes mer på dagsorden. Flere informanter vektlegger at det er viktig å tenke helhetlig rundt disse elevene, og at samarbeid er helt vesentlig for å få til det. En av informantene uttrykker det slik: «Vi er nødt til å samarbeide for å få til gode overganger, men samarbeid tar tid, og arbeidet med

overganger blir ikke prioritert. Når skal noen spørre lærerne hvor skoen trykker?» Sitatene illustrerer hvordan lærere og rådgivere på ungdomsskolen opplever at de samarbeider om overgangsarbeidet. Felles for alle er at de ønsker mer samarbeid, og flere kommenterer at det ikke blir satt av tid til å jobbe mye med dette sammen. Samtlige informanter uttrykker at de syns at det er viktig å jobbe godt med overgangene for å forebygge senere frafall fra videregående opplæring. Samtidig uttrykker informantene en oppgitthet over at det ikke er mer prioritert i dagens skole. «Overgangen går jo som regel greit», som en lærer uttrykker det, «-men det er jo dumt å gamble på det de gangene det ikke går greit, spesielt for disse elevene som trenger litt ekstra tilrettelegging.»

Rådgiver ved ungdomstrinn forteller at hen er avhengig av et samarbeid med kontaktlærer, for å få informasjon om elevene og bedre kunne veilede dem. Ettersom hen kun har dem 1 time i uka, i faget Utdanningsvalg, rekker hen ikke å bli så godt kjent med elevene. Rådgiver nevner også et godt samarbeid med helsesykepleier:

*Det kan være at helsesykepleier spør om jeg kan informere om ting fra videregående i et møte, eller hvis jeg er bekymra for en elev så kan jeg ta kontakt for å få bekrefta at eleven er ivaretatt. Eller at helsesykepleier sier at en elev ønsker å søke på det eller det, og så kan jeg ordne med besøk på den videregående skolen. Vi utfyller hverandre.*

#### **4.2.2 Elevens stemme og ansvar**

Flere av informantene påpeker at det er eleven som er hovedpersonen i alt overgangsarbeid, og at eleven derfor må stå i sentrum. Alle vektlegger også betydningen av at elevens stemme blir hørt, og av å få til et godt samarbeid med eleven. Informantene mener dette spesielt er viktig når det gjelder gråsoneelevne. Rådgiver ved ungdomstrinn sier det slik: «Jeg samarbeider mye med eleven, han er jo hovedpersonen! Elevens samtykke må ligge til grunn i samarbeidet, og han må godkjenne at jeg prater med den videregående skolen.»

Flere av informantene presiserer at eleven selv også har et *ansvar* for at overgangen til vgs. skal bli så god som mulig, og noen uttaler at elevene tidligere måtte ta mye mer ansvar for overgangen, og mener at bl.a. Gudmund Hernes sin «Reform 94», som sørget for at alle har rett til å komme inn på et av tre valg på vgs., førte til at elevene endret innstilling. De påpeker at flere elever i dag, enn tidligere, ikke synes det er så «viktig eller nødvendig» med skolearbeid eller å få gode karakterer, for de har jo nå en rett til å komme inn på et av tre ønsker uansett. «Det ordner seg lell!» Informantene uttrykker erfaringer med at når kravene



senkes, synker motivasjonen for mange elever til å jobbe med fagene. Dermed får de dårligere faglige forutsetninger for å møte videregående skole. «Det blir en ond sirkel.» Noen av informantene påpeker også at de tror at dette spesielt gjelder mange gråsoneelever som trenger ekstra tilrettelegging. To av informantene uttrykker det slik: «Vi jobber mye mer med å forberede elevene på vgs. nå enn noen gang tidligere. Likevel dropper mange flere elever ut av videregående nå enn før. De er vel vant til at vi legger alt til rette, både heime og på skola. Curling-heim og curling-skole.» En rådgiver var tydelig på elevens eget ansvar: «Elevene er ansvarlig for livene sine, de må ville noe selv, de må gidde. Videregående er ikke en plikt, det er frivillig! De får jo mange flere muligheter hvis de begynner på vgs., i forhold til yrke eller utdanning, -jeg prøver å gjøre dem oppmerksomme på det.»

#### **4.2.3 Engasjement og involvering fra de foresatte**

Informantene forteller om ulike erfaringer når det gjelder engasjement og involvering fra de foresatte i forbindelse med overganger, men samtlige mener at dette er viktige faktorer for å få til gode overganger for gråsoneelevne. Noen av dem påpeker at overgangen til vgs. kan oppleves som svært vanskelig både for gråsoneelevne og deres foresatte. Mange foresatte er naturlig nok opptatt av at elevene blir godt ivaretatt, og noen heimer er også veldig delaktige i å forberede elevene sine på overgangen til videregående skole. En lærer uttrykker det slik:

*Noen heimer er veldig engasjerte. Har opplevd at foresatte til elever som trenger litt ekstra tilrettelegging har vært med sine elever på besøk på videregående skole. Det har vært veldig bra. Har blitt bedre overganger for disse elevene, og de heime vet hva de går til og kan hjelpe til med å forberede eleven.*

Informantene fremstår som oppgitte når de forteller om heimer som er lite engasjerte i overgangsarbeidet for sine ungdommer, og uttrykker undring over at en del foreldre ikke ønsker mer info eller samarbeid. Rådgiver ved ungdomstrinn sier det slik:

*Jeg undrer meg litt over at ikke flere foreldre er mer på når det gjelder overgangen til videregående. De har kanskje nok info fra før, eller erfaring pga. eldre søsken. Jeg hadde et foreldremøte på Teams, men det var kun fire foreldrepar som meldte seg på. Det skjer så mye nytt på videregående, men det er opp til dem selv å delta.*

Informantene synes det kan virke som om noen foreldre tenker at det ikke er så viktig å samarbeide med skolen når barna har blitt så store at de skal begynner på vgs., men uttrykker at foreldrene er minst like viktige da! Ungdommer trenger mye støtte, hjelp og oppmuntring hjemmefra, og alle informantene våre mener at det føles trygt for elevene at foreldrene engasjerer seg i overgangen. Flere av informantene poengterer at det er ekstra viktig å få til et godt samarbeid med heimene til gråsoneelevne, og nevner flere årsaker til dette. De foresatte er en viktig informasjonskilde, ettersom det er de som kjenner eleven best. For å legge best mulig til rette for overgangen og forstå eleven bedre er det en fordel å vite så mye som mulig om gråsoneelevens sterke og svake sider, interesser og vansker, Noen nevner også at når ungdommer er 15 år velger de selv om de vil gå på vgs. De har ansvar for egen læring, samtidig som de ikke er modne nok til å ta det hele og fulle ansvaret for eget liv, og «det kan bli turbulent». Derfor er det, som en informant ved vgs. uttrykker det, «råviktig» med godt foreldresamarbeid: "Det er viktig å få vite mest mulig, ha noen knagger. Det er vinnvinn med info på forhånd, for både lærer og elev. Bosted/boforhold, bor han sammen med mor, far eller bare en? Adferd - ALT. Hva er gjort? Hva har de lyktes med?»

Flere av informantene forteller om erfaringer med at både elev og heim ikke ønsker å informere vgs. om hvilke tilpasninger eleven har hatt, eller om utfordringer eleven har, pga. et ønske om å begynne på nytt med blanke ark. En informant fra vgs. uttrykker det slik:

*Jeg har erfaring med at det har blitt holdt igjen info fordi eleven ikke ville at det skulle fortelles noe. Foreldre kan også være imot at eleven trenger spes.ped. - ressurser eller tilpasninger. Hvis vesentlig informasjon uteblir, og foreldrene ikke er på banen, så har eleven mindre sjanse til å klare seg og til å fullføre.*

For å forberede elevene mest mulig blir det i løpet av ungdomsskoletida avholdt flere foreldremøter med info om overgangen til vgs., om søknadsprosedyrer, hospiteringsrutiner m.m. Rådgiver forteller om et ganske tett samarbeid med enkelte foresatte, både når det gjelder karriereveiledning og selve søknadsprosessen, mens andre er helt fraværende.

Informanter fra vgs. forteller også om ulike erfaringer med foreldreengasjement, og at de noen ganger får henvendelser fra foresatte før elever skal starte hos dem. En uttrykker det slik:

*Noen foreldre tar kontakt, ellers blir samarbeidet mest på foreldremøter og kontaktmøter. Det kan være små ting som er viktig at vi får vite for at skolehverdagen skal kjennes tryggere for eleven. Hvis han for eksempel er utrygg, og mor har meldt ifra at han i god tid trenger å vite om ting som skal skje. Det gjelder å være i forkant.*

Informantene vektlegger også den ressursen foresatte kan være når det gjelder å forberede elevene på overgangen. De kan bidra til å gjøre elevene kjent med ulike deler av yrkeslivet, og gjennom det forberede elevene til å velge riktig linje på vgs. Noen av eksemplene informantene nevner er at foresatte stiller sine arbeidsplasser til disposisjon når elevene skal ha hospitering i bedrift, eller at de kommer på besøk i skolene og forteller om ulike yrker. En lærer fra ungdomsskolen sier dette om samarbeidet med heimen:

*Jeg har hatt besøk av foreldre i klassene mine, som har fortalt om sitt yrke som en del av forberedelsen til å velge videregående linje, men det er alt for lite av dette. Vi spør også om foreldre kan ta imot elever på sin arbeidsplass på hospiteringsdager, og det er flere som er veldig positive til det.*

Rådgiver ved ungdomstrinn påpeker også at det er viktig å snakke med heimen om at noen elever synes overgangen til vgs. er ekstra vanskelig fordi «foreldrene ønsker det og det, og elevene ønsker noe annet, men de tør ikke å gå imot foreldrenes ønsker.» Rådgiver er klar på at det er *elevens* valg som må ligge til grunn, - det er elevens framtid det gjelder!

#### **4.2.4 Samarbeid mellom skoler og andre instanser**

Når det gjelder samarbeidet mellom ungdomsskolen og vgs. er informantene tydelige på at de synes det er viktig med et godt samarbeid mellom de to skoleslagene, og flere av dem mener at det burde være mye mer samarbeid enn det er i dag. En lærer uttrykker det slik: «Vi har jo overgangsmøter mellom barnehagen og skolen, og mellom barneskolen og ungdomsskolen. Men så er det slutt. Hvorfor er det slik? Er det liksom ikke viktig lengre da? Når elevene for første gang skal velge selv?»

Av våre informanter er det tydelig at det er rådgiverne som har mest samarbeid, både med hverandre og med andre instanser. På spørsmål om hva de konkret samarbeider om, forteller de at det går på utveksling av informasjon om eleven, behov for eventuell tilrettelegging, i forbindelse med hospitering ungdomsskoleelevene skal ha på vgs., eller om lærere og elever fra vgs. kan komme på ungdomsskolen og informere om noen studieretninger.

En informant fra vgs. forteller at de både viderefører og oppretter nytt samarbeid med eksterne instanser med tanke på å hjelpe sine elever:

*Det hender vi søker til PPT, og henviser i samarbeid med foreldre. Spes.ped.-koordinator og sosial-pedagogisk rådgiver har infomøtene. Har hatt eksempler på foreldre som blir glad når det endelig blir tatt tak i. For eksempel hvis det er en ungdom som sliter med angst, så har jeg kontaktet psykisk helsehjelp i kommunen så eleven får behandling der. Man er helsemyndig ved 16 år.*

Informantene fra vgs. forklarer at de også har mange de samarbeider med om elevene, etter behov. De nevner; logoped, barnevern, BUP, Statped, tilpassede lærebedrifter, avlastningsboliger, Bufetat, Bup-skolen, NAV, verger etc. En elev kan f.eks. ha dysleksi, hørselsproblemer eller behov for tolk, da er de i kontakt med ulike instanser for å kunne tilrettelegge for eleven på best mulig måte.

En av informantene forteller hvordan det kan gå for noen av gråsoneelevne, hvis det blir for lite samarbeid mellom de to skolene før overgangen:

*Hadde en elev som droppa ut på vgs. og som det aldri var noe overgangsmøte på. Hun hadde noen utfordringer bl.a. med det sosiale. Hadde vansker med å passe inn, finne seg venner. Det ble ikke noen god overgang for henne, vi klarte ikke å motivere henne for å finne ut hva som var best for henne å gå. Men hvorfor gjorde vi ikke det? Kanskje det ble for travelt, kanskje skulle noen hatt mer ansvar for å sette av tid til å følge opp slike elever når det gjelder overgangen til videregående?*

#### **4.3 Relasjons- og kommunikasjonskompetanse**

Det tredje hovedtemaet som kom tydelig fram gjennom analysearbeidet, var betydningen av informasjonsoverføring mellom skoleslagene for å få til gode overganger for gråsoneelevne. Informantene framhever betydningen av læreres og rådgiveres relasjons- og kommunikasjonskompetanse for at det skal være en god informasjonsflyt rundt gråsoneelevens overgang.

Dette temaet kom til uttrykk gjennom følgende undertema: **overføring og deling av informasjon, relasjonskompetanse og kommunikasjonskompetanse.**

### 4.3.1 Overføring og deling av informasjon

Informantene forteller at det avholdes overgangsmøter mellom ungdomsskolen og vgs. for noen gråsoneelever, men at det som regel ikke er møter omkring disse elevene, fordi de ikke har IOP eller ikke ønsker møte. Rådgiverne poengterer at det er fylkeskommunen som er skoleeier når elevene begynner på vgs., og at informasjonen fra den kommunale grunnskolen ikke kan overføres uten samtykke. Etter at eleven har fylt 15 år, er det eleven selv som må samtykke til at informasjonen blir overført. Hvis han samtykker kan det avholdes overgangsmøte mellom ungdomsskolen og vgs., der f.eks. eleven, foresatte, kontaktlærer, rådgiver og kanskje avdelingsleder fra ungdomsskolen og rådgiver eller spesialpedagog fra vgs., og evt. PPT fra fylkeskommunen deltar. En informant fra ungdomstrinn forteller at: «Vi har overgangsmøter på noen gråsoneelever, f.eks. elever med angst, skolevegring eller elever med ulike diagnoser. Dette er for å finne det riktige tilbudet og tilpasningene til eleven.» De strekker seg langt for å tilrettelegge; «Hvis eleven eller foreldrene har lyst til å ha et overgangsmøte, så legger vi til rette for det.»

Informanter fra ungdomsskolen understreker viktigheten av å avdekke elevens behov i god tid før søknaden til vgs., og å få overført viktig informasjon, mens informanter fra vgs. understreker hvor viktig det er at de vet mest mulig om elevene som skal starte hos dem, så tidlig som mulig. De uttrykker at overgangen mellom skolene blir best når ansatte som skal jobbe med eleven har hatt tid nok til å bli kjent med og utvikle en relasjon til eleven, slik at han kjenner elevens sterke og svake sider og tilpasningsbehov, og at det tidlig nok opprettes kontakt mellom de to skolene. Nødvendig informasjonen bør i god tid gis fra avgangsskole og/eller foresatte. Dette gjelder spesielt for gråsoneelever som kan ha behov for tilrettelegging. En informant deler av egen erfaring en mangel av informasjonsutveksling:

*Jeg husker ei jente med noen utfordringer, typisk gråsoneelev. Det var noen elever som ikke var greie med henne på ungdomsskolen, og de møtte hun igjen på vgs. Kom til og med i samme klasse som noen av dem, og disse elevene fortsatte å være ekle der. Vi klarte ikke å stoppe det, hverken her på ungdomsskolen eller på vgs. Hun fullførte 1. året men bytta skole til en annen skole året etter. Men da handlet det mest om medelevene. Kanskje burde det vært tydeligere melding til videregående om at hun ikke burde gå i samme klasse som noen av disse elevene. Det er ei tøff jente, vil bli bilmekaniker. Hun hadde IOP i matte, og vi hadde aldri noe overgangsmøte på henne. Men jeg tenker at vi burde hatt det.*

Rådgiveren ved ungdomsskolen forklarer at hen i sin jobb med elevene prøver å finne ut hvem de er, og få en relasjon til dem, og mener at det er viktig å avdekke elevens behov i god tid så man er forberedt på hvilken søkekategori eleven er i og evt. få videreformidlet informasjon til vgs. «Det kan også være formelle ting, papirer, IOP, halvårsrapporter og sånt vi snakker om.» Informanter ved vgs. er helt klare på at tidlig informasjon er avgjørende for en god oppstart, og de vektlegger betydningen av å ha mest mulig infoflyt ut til dem det gjelder på våren. Det betyr at det tidlig må være avgjort hvilken lærer som skal ha de ulike elevene. «Noen ganger kan jo enkelte lærere få timer i klassen etter at skolen har starta opp, og da har jo ikke den læreren vært med på info-møtet en gang, det er litt krise altså.»

Ungdomsskolen har ansvar for at tilstrekkelig informasjon er blitt gitt, men det kan skje at elever ikke kommer inn på førsteønsket og at overføring av informasjonen til den skolen eleven kommer inn på bli forsinket. Rådgiver ved ungdomstrinn trakk fram et slikt minne:

*Jeg husker en elev med sosial angst og Asperger. Hun og foreldrene ønsket overgangsmøte så vi hadde det med den videregående skolen hun søkte på som 1. ønske. Men hun kom ikke inn der, og info med vedlegg fra møtet kom så til den skolen hun hadde kommet inn på. Men, alt kommer ikke fram i en søknad, det er noe annet å møtes i virkeligheten. Denne gangen ble det oppdaget og ordnet opp i, men det er ikke gitt at info kommer vgs. til gode, så jeg prøver å ha dialog med mottakende skole.*

Rådgiverne forteller at det noen ganger er elevene eller de foresatte som ikke har lyst til at informasjon om dem skal overføres fra ungdomsskolen til den videregående skolen. Elevene kan ha lyst til å begynne med «blanke ark» eller de er redde for å bli stigmatiserte og «forpliktet» til å ta imot tilpasninger de hadde på ungdomsskolen. Informantene mener at det noen ganger kan være lurt å begynne på nytt, mens at det i andre tilfeller er synd at ikke informasjonen blir gitt videre, slik at vgs. kunne ha vært bedre forberedt. I slike tilfeller uttrykker informanter at møter mellom eleven og lærere/andre på den videregående skolen før oppstart er gull verdt. Sammen kan de da på forhånd bli enige om veien videre.

Informantene uttrykker at for å kunne overføre vesentlig informasjon mellom skolene om gråsoneeleven, må man først få tak i vesentlig informasjon, og nevner her lærernes og rådgivernes relasjons- og kommunikasjonskompetanse som viktige faktorer.

### 4.3.2 Relasjonskompetanse

På spørsmål som handler om å legge til rette for gråsoneelever i overgangssituasjonen, påpeker alle informantene relasjonens betydning for å kunne veilede disse elevene på en best mulig måte. Informantene uttrykker at man i rollen som lærer eller rådgiver må kunne snakke med elever og foresatte på en sann måte at de får tillit til deg. De sier også at relasjonsbygging tar tid og at det er basert på god kommunikasjon og gjensidig respekt. Rådgiver ved ungdomsskolen uttrykker utfordringer med å få gode relasjoner med elevene, ettersom hen kun har dem 1 t/uka i faget Utdanningsvalg. Rådgiver sier videre at det kan være utfordrende å gi veiledning når de ikke blir så godt kjent, men hen er veldig tydelig på sin rolle og opptatt av at det er eleven selv som skal velge studieretning:

*Jeg kan tilføre elevene refleksjoner, - er opptatt av at jeg ikke skal styre eller påvirke dem. Flere elever spør meg om hva jeg synes de bør søke, men jeg prøver å få dem til å forestille seg framtida. Jeg kan f.eks. be dem se for seg at de er i et verksted, at de har på kjeldress og spraylakerer en bil. Så spør jeg dem om de ser for seg at de liker det. Og så kan jeg spørre dem igjen om en ukes tid når de har fått tenkt seg litt om.*

Informanter ved vgs. uttrykker også betydningen av gode relasjoner til elevene, og mener at det er viktig at eleven så raskt som mulig får tillit, spesielt til sin nye kontaktlærer. Flere uttrykker frustrasjon over at de som kontaktlærere i vgs. kanskje har «sine» elever i kun ett fag eller noen få timer i uka. De mener derfor at det er helt «avgjørende» at de bruker den første tiden på å bli godt kjent med de nye elevene sine, og at de, de første dagene, bør sette fagene litt til side for å oppnå dette. Flere snakker også om at man ved å sette av tid til relasjonsbygging, lettere kan legge til rette for ulike tilpasninger som bl.a. gråsoneelevne kan ha behov for. Informantene påpeker at det handler mye om å bygge elevenes selvtillit og å gi dem motivasjon og trygghet til å takle overgangen så godt som mulig. «Vi må gjøre elevene mer robuste, det er viktigere enn noen gang, - de utsettes for så mye press og påvirkning i dag.» Mange elever opplever at overgangen til vgs. er vanskelig fordi de også er i en personlig overgang, fra ungdom til voksen. Informantene nevner også andre krevende aspekter, som for eksempel psykisk helse, personlige erfaringer og forventninger fra andre. Flere informanter forteller om gode relasjoner med elevene sine at de prøver å der for dem;

*Vi er med elevene på oppturer og nedturer, i en sårbar periode i deres liv. Det er alt fra skilsmisse i heimen, kjærlighets sorg, tap av kjæledyr og sorg eller glede over faglige resultat, -til andre utfordringer de kan ha som f.eks. sosial angst, spiseforstyrrelser, osv. Det er klart vi blir godt kjent!*

Noen informanter trekker også frem konkrete episoder der de har støttet elever og på den måten fått en enda sterkere relasjon til dem, og de nevner eksempler på hvordan de bygger relasjoner med elevene. Det som går igjen er at de bruker tid på elevene, de har jevnlig samtaler, de byr på seg selv, bruker humor, drar på turer, tilpasser hvis elevene sliter med angst eller har andre utfordringer. De ønsker å være der for elevene, være en trygghet: «Det er ingen vits å prøve å lære elevene fag hvis det raser på innsiden og utsiden, da må vi bruke tid på dem. Vi må lytte og prate med dem. Være en ventil. Bygge tillit.»

Alle informantene gir uttrykk for at det tar tid å bygge en relasjon med elevene, og at det er viktig å prioritere å bruke tid på det. Samtlige uttrykker at de skulle ønske de hadde mer tid til den enkelte elev. Flere snakker også om at det er så mange elever som skal følges opp, og mange det er møter på, og at det kanskje ikke blir satt av nok tid til de såkalte gråsoneelevene, -de elevene som de ikke *må* ha møter på, men som man burde bruke tid på for å tilrettelegge. En informant ved vgs. uttrykker betydning av den gode lærer-elevrelasjonen på denne måten:

*Det har vært noen suksesshistorier der elever ikke har fungert på ungdomsskolen, men så kommer de til oss og får gå på for eksempel Byggfag, -som han liker å holde på med. Så får han et godt forhold til lærerne, og det blir en positiv spiral hvor det går veldig bra. Han får lære plass og trives kanskje med å jobbe ute. Selv om tilbakemeldingene fra ungdomsskolen kunne antyde det motsatte. Da blir det på en måte en ny start hvor han trives sammen med nye venner som har samme interesse og mål.*

### **4.3.3 Kommunikasjonskompetanse**

Flere informanter trakk frem lærerens og rådgiverens evne til å ha en god dialog med elevene sine som en viktig egenskap for å trygge dem i skolehverdagen, og sier at deres kommunikasjonskompetanse er avgjørende for å skape tillit og raskt få en relasjon til de nye elevene. De fremhever viktigheten av oppstartssamtaler når de får nye elever, samt jevnlig elevsamtaler deretter. «Hvordan skal vi kunne tilpasse hvis vi ikke vet hvordan de vil ha det?»



Informantene uttrykker også betydningen av at lærere og rådgivere fremstår som trygge voksne som ser alle elevene, og fremhever at det er spesielt viktig for gråsoneelever, ettersom de kan være mer sårbare. Gjennom tett oppfølging kan de slik være med på å forhindre at elever dropper ut fra vgs. En informant uttrykker det slik:

«For meg er det viktig å snakke med elevene på tomannshånd, helst allerede innen ei uke etter oppstart. For eksempel hadde jeg en elev med tics som ville sitte bakerst så det ikke ble lagt merke til. Det gjorde skolehverdagen bedre for den eleven.»

Informantene vektlegger at lærere og rådgivere må ha gode kommunikasjonsferdigheter, slik at de kan forstå elevene og legge til rette for deres behov. En lærer sier det slik: «Jeg hadde en elev med angst, og gjorde en avtale med han om at det er ok at han bare gir et lite tegn for å gå, at det er lov. Dette virket såpass betryggende at eleven ikke trengte å gå ut.» Noen lærere sier at det er viktig at de kan ha gode samtaler med elevene både på tomannshånd, i små grupper og i klassefelleskapet, og at de kan ha samtaler både om personlige, sosiale og faglige forhold. Informantene er opptatt av å behandle sårbare elever med varsomhet, og en informant forklarer at han kan tilnærme seg en elev ved å si: «Nå ser jeg du har det vanskelig, kan jeg hjelpe deg med noe? Jeg sier ikke; jeg har hørt at du sliter psykisk.» Informanten synes det er ubehagelig å spørre på vage observasjoner, og at det er vanskelig med elever som ikke vil si noe, selv om du ser at de sliter. Men «hvis eleven ikke vil si noe er du sjakk matt. Når du da ringer og snakker med foreldrene er det ikke sikkert de vet noe de heller». Man må våge å spørre. Kanskje er det nettopp deg eleven velger å betro seg til? Og hva skjer hvis ikke? En annen informant uttrykker det slik: «Jeg tror at flere elever kunne klart seg bedre etter overgangen til vgs. hvis de hadde hatt noen å snakke med før vanskene blir for store.»

#### **4.4 Informantenes forslag til endringer**

I dette underkapitlet har vi sammenfattet flere av informantenes erfaringer med overganger, og deres forslag til hva som kan gjøres annerledes for å sikre at det skal bli enda flere suksesshistorier. På spørsmål om hva som bør vektlegges i overgangsarbeidet, har informantene mange forslag til endringer i forhold til opplevd praksis. Dette kom til uttrykk gjennom undertemaene: **tid og ressurser, organisering og samarbeid, engasjement fra de foresatte, ungdomsskoleelevers hospitering i vgs., yrkesfag i ungdomsskolen, overføring av informasjon, elevens eget ansvar og læreres og rådgiveres relasjons- og kommunikasjonskompetanse.**

#### 4.4.1 Tid og ressurser

Flere av informantene etterlyser at overgangsarbeidet settes mer på dagsorden, og mener at det bør settes av mer tid og ressurser til dette arbeidet, enn det gjøres i dag. En uttrykker det slik: «Tid er penger, men hva koster det samfunnet hvis en elev dropper ut fra videregående og kanskje ender opp som ufør?» De uttrykker et ønske om at politiske, kommunale/ fylkeskommunale satsningsområder og andre pålagte oppgaver bør vente, og at man burde begynne å spørre lærerne om hvor skoen trykker mest i skolen. De mener også at hvis det blir avsatt mer tid til dette arbeidet, vil man kunne legge til rette for mer samarbeid mellom de ulike partene. Flere nevner også at de savner faglig påfyll i overgangsarbeidet.

En lærer ved ungdomsskolen sier følgende:

*Dette med overganger er jo et veldig viktig tema. Men jeg har aldri fått tilbud om kurs eller noe. Tenk om vi kunne hatt et møte med vgs. en gang om overgangen, fått høre hvordan det går med elevene herfra.. Har aldri hørt noe om det. Aldri blitt spurt om noe eller hørt noe, kunne godt tenkt meg et kurs eller veiledning i dette arbeidet, f.eks. hvordan tenker de på vgs. at vi best skal forberede elevene?*

#### 4.4.2 Organisering og samarbeid

Informantene snakker om at *organiseringen* av overgangsarbeidet er veldig viktig, og at *ansvarsfordelingen* bør være tydeligere enn den er i dag. De forteller om ulike måter skolene kan organisere arbeidet på. Både ungdomsskolen og vgs. kan tilrettelegge undervisningen, med alternative opplegg for elever som sliter med teori eller ikke mestrer skolen noe særlig, f.eks. ved at elever er utplassert i bedrift noen dager i uka. Rådgiver forteller at hen har møter med inntakskontor, PPT, vgs., foreldre og eleven for å skissere mulighetene for alternative løp med mer praksis og å ta fellesfag etter hvert. Det er noe eleven selv må ønske, og hvis han dropper ut vil Oppfølgingstjenesten ta over og sy sammen ett opplegg. De vil da kanskje ikke få et fagbrev, men et kompetansebevis på sikt. Informantene ved vgs. mener også at informasjon om tilpasninger gråsoneeleven har hatt på ungdomsskolen bør overføres til vgs.

For elever som har hatt mange tilpasninger på ungdomsskolen uttrykker lærere også viktigheten av at de som skal jobbe med eleven på vgs. drar for å se hvordan de har gjort ting på ungdomsskolen. De mener at dette er spesielt viktig for en del gråsoneelever. En informant fra vgs. forteller om sine opplevelser med dette:

*De gangene vi lykkes best er når vi får mulighet til å besøke avgangsskolene også. Vi får jo lov til det! Det er vel anvendt tid, og veldig lærerikt, å se avgiverskolen. Snakke med elevassistentene og få høre små detaljer som gjør at skoledagene fungerer best mulig for eleven, direkte av de som jobber tettest på.*

Informantene uttrykker at de synes vgs. har stor fleksibilitet for tilpasninger når det gjelder organiseringen, hvis de etter overgangen ser at en elev sliter. Noen av dem savner noe mer fleksibilitet i ungdomsskolen. En informant minnes en tidligere elev på denne måten:

*Jeg husker en gutt med lærevansker, gikk Bygg og anlegg og stortrivdes, men det ble vanskelig med alle fagene, -hadde vansker med å tilegne seg teori. Han fikk kontrakt med en bedrift og fikk et eget særløp, ble praksiskandidat og fikk praksisplass! Mulighetene begrenser seg noe, men de får til å tilpasse utdanningen i stor grad!*

Informantene snakker også om betydningen av et godt *samarbeid* mellom alle aktører omkring gråsoneeleven, og at overgangsarbeidet både er de voksnes (lærerne, rådgiverne, de foresatte, andre instanser) og elevens ansvar. Flere påpeker også at det er «våre elever», og at det er hele skolens ansvar å jobbe for at overgangen blir så god som mulig, og at flest mulig skal gjennomføre vgs. «It takes a village to raise a child». En informant fra ungdomsskolen sier at: «Vi samarbeider jo mye mere med barneskolen enn vi gjør med vgs. Og det er til vgs. vi skal sende elevene våre. Det skurrer i mine ører.» Informantene ved både ungdomsskole og vgs. uttrykker at de savner et bedre samarbeid med den andre skolen. Informantene fra ungdomsskolen uttrykker at de er nysgjerrige på hvordan overgangen til vgs. gikk og savner en arena for å snakke sammen for å tilrettelegge for gode overganger for gråsoneelevne.

#### **4.4.3 Engasjement fra de foresatte**

Flere informanter etterlyser mer *engasjement* fra de foresatte når det gjelder overgangen, og mener det er minst like viktig at de er «på banen» nå som når elevene begynte på ungdomsskolen. Selv om elevene er eldre trenger de fortsatt hjelp og oppmuntring til å takle overgangen, og spesielt kan dette være avgjørende for gråsoneelevne. En lærer ved ungdomsskolen forteller om sine erfaringer med tett foreldreoppfølging på denne måten:

*Jeg husker en elev jeg hadde. Vi var på besøk på en litt mindre videregående skole i nærheten flere ganger, hadde flere møter med dem. Foreldrene fulgte veldig opp, dette er en viktig faktor, men synd at det skal være utslagsgivende. De mente det burde være sånn og sånn, og stod på krava. Eleven kom på ei lita gruppe, som de ville, og det ble bra. Da hadde vi god dialog med vgs., begynte tidlig. Vi hadde assistent i klassen som var med eleven på besøk til mottaksskolen flere ganger. Det førte til at hun ble trygg, og at det ble en veldig god og trygg overgang. Det hadde ikke behøvd å bli sånn. Det var mye pga. det arbeidet vi gjorde på forhånd, og at foreldrene var så på.*

#### **4.4.4 Ungdomsskoleelevers hospitering i videregående skole**

Noen informanter ønsker at flere gråsoneelever skal få anledning til å ha mer hospitering i vgs., der de kan følge ulike utdanningsprogram for å se om det kan være noe for dem.

Rådgiver ved ungdomsskolen forteller at hen noen ganger har vært med elever på ekstra besøk på vgs., for å trygge dem i forhold til overgangen. Hen forteller om elever som ikke tør å være med på de vanlige besøksdagene, og ikke tør å gå inn i klasserommene når så mange elever er der på besøk samtidig, og at disse ekstra besøkene har vært helt avgjørende.

Flere informanter minner om at det er vanskelig å velge noe som man ikke vet noe særlig om, når de aldri har vært på den nye skolen eller ikke har noe erfaring med det eventuelle yrket de vurderer å utdanne seg til. Informantene forteller at de prøver å legge til rette sånn at den som kjenner eleven best kan være med og besøke den videregående skolen flere ganger, men noen ganger må elevene dra alene. Da tar rådgiver ved ungdomsskolen kontakt med rådgiver og spes.ped.-lærer på vgs., og de tar dem imot og trygger mottakelsen. «Vi må legge til rette for mer hospitering. Jo mer innsikt de har i et utdanningsprogram, jo bedre vil det være for dem å ta et godt og reflektert valg. Og jo mindre sjanse er det for at de dropper ut!»

#### **4.4.5 Yrkesfag i ungdomsskolen**

Flere informanter etterlyser muligheten til å tilrettelegge for mer arbeidsutplassering og erfaring med yrkesfag i ungdomsskolen, og uttrykker ønsker om å knytte arbeidslivet og ulike praktiske oppgaver tettere opp mot dagens teoritunge ungdomsskole. En informant fra ungdomsskolen sier det på denne måten:

*Vi må samarbeide mer med bedrifter. Elevene må få mer utplassering, dra på bedriftsbesøk og få besøk av ulike yrker i skolen. De må få snakke med arbeidstakere og lære mer om de ulike yrkene. Slik kunne elevene kanskje tort å tenke mer utradisjonelt, i dag velger guttene TIF, og jentene velger helse. Vi har en altfor teoritung ungdomsskole i dag, og det er spesielt tøft for mange gråsoneelever.*

Informanter uttrykker også at de er klar over at de kunne ha tilrettelagt mer, for å forberede elevene mer på overgangen, men at det ikke er ressurser nok i dagens skole. En sier det slik:

*Vi har et verksted ved skolen vår, men det brukes sjelden. Jeg kan jo ikke gå ifra klassen min for å bli med han som gjerne skulle vært der mer. Det er synd, det er jo omtrent det eneste han er interessert i. Tenk hvor motiverende det ville vært for han, og så bra det kunne vært, i forhold til det å forberede han på overgangen til TIF.*

#### **4.4.6 Overføring av informasjon**

Flere av informantene tar til orde for at det burde vært overgangs- og samarbeidsmøter om flere gråsoneelever, hvis de samtykker til det. De vektlegger hvor viktig det er at vesentlig informasjon blir overført til vgs., for at de skal kunne tilrettelegge best mulig.

*Jeg tror vi kunne hatt møter på flere gråsoneelever enn det vi har. Videregående bør få så mye info som mulig om disse elevene. Hva skjer med meldingene vi sender, kommer de fram til de som skal ha dem? Før var vi på vgs. og hadde møte med den som skal være kontaktlærer for elevene, det var veldig bra, men det er det slutt på. Flere ganger har vgs. sagt at «vi skal ta kontakt på høsten», men det gjør de aldri.*

*Hvis det er viktig informasjon i forhold til tilrettelegging og det beste for eleven, så tenker jeg at vi bør få eleven til å forstå at han bør samtykke i at info overføres. Vi må respektere at de ønsker å begynne med blanke ark på noen områder. Men det er noe annet enn å videreformidle at eleven f.eks. har slitt med spisevegring, skolevegring eller trenger lydbøker i fagene pga. lese- og skrivevansker.*

Noen av informantene mener at det i overgangsmøtene blir lagt mest vekt på elevenes utfordringer og begrensninger, og uttrykker ønsker om at det burde vært mer fokus på hva de er *gode på* også. En nevner «Godfotteorien», altså å spille på elevens styrker.

#### **4.4.7 Elevens eget ansvar**

Flere av informantene påpeker at selv om lærerne skal legge til rette for overgangen, så må eleven selv også ta ansvar i overgangsarbeidet. Læring og forberedelse til overganger kan være en beinhard jobb, og det er viktig å sette krav til at også gråsoneelevne må gjøre en innsats her. En informant sier at «De må gjøre jobben selv, men vi må legge til rette for at de skal klare det.» En annen sier: «Vi må slutte å sy puter under armene på elevene, - det blir et handicap til slutt. Livet ikke alltid er så enkelt. Det er skolens og foreldrenes oppgave å gjøre elevene robuste nok til å takle livet!» Flere av informantene påpeker at det også bør settes krav til elevens faglige arbeidsinnsats, og minner om at elever som har en viss faglig ballast står sterkere i møtet med vgs. En informant sier det slik: «De må være modige, tørre å ta egne valg, og ikke velge studieretning pga. venner. De må kjenne inni seg, hva er rett for meg? Veien framover er usikker, de kan møte motgang og utfordringer, men de må velge den selv.»

Informantene påpeker at lærerne først og fremst må legge til rette for at elevene selv har tro på at de skal klare overgangen. De må ha tro på sin egen mestring, ergo må skolen legge til rette for mestringsopplevelser. Det skaper motivasjon, som de trenger for å ha lyst til å gå på vgs. og videre, derfor må skolen tilrettelegge, tilpasse og variere undervisningen mest mulig.

*Jeg husker en elev som ikke var så flink på skolen. Han kom inn på TIF, som var hans store interesse. Det var så trivelig å treffe han igjen, der han var i sitt ess med praktisk arbeid fra første stund og motivasjonen på topp. Når han får prøver med karakterene 4-5, når han var vant til 2 herfra, artig når du observerer dem i arbeidsklær med smil fra øre til øre. Det er veldig fint. Artig å oppleve elevens vekst!*

#### **4.4.8 Læreres og rådgiveres relasjons- og kommunikasjonskompetanse**

Informantene vektlegger betydningen av lærernes og rådgivernes relasjons- og kommunikasjonskompetanse, og beskriver relasjonsbygging som «alfa og omega» for et godt

klassemiljø og for å utvikle trygge elever som er best mulig rustet til å takle overgangen. De sier at det «ganske enkelt handler om å vise elevene at man ser dem og bryr seg om dem.» Da må de ha tid til å snakke sammen, og tid til å utvikle relasjoner. Slik kan de bli kjent med elevenes styrker og ulike behov. Flere nevner at god klasseledelse er viktig for å få til dette. De uttrykker også at de har mange elever, og at «dagens elever» kan ha mange ulike utfordringer, og flere nevner en «konstant dårlig samvittighet for de man ikke rekke over.»

Flere av informantene sier at selv om de har en formell kompetanse, mange års yrkeserfaring og både motivasjon, interesse og ferdigheter for å jobbe med ungdom, så har de et behov for å kunne jobbe mer med selve overgangssituasjonen for gråsoneelevne. Dette arbeidet bør prioriteres mer. De savner diskusjoner på arbeidsplassen om hvordan de bedre kan legge til rette, og ønsker at dette settes på agendaen. Samtlige lærere vi intervjuet har jobbet lenge i skolen, men ingen hadde noensinne vært på et kurs som omhandlet overganger. De forteller at de trives i jobben med ungdommene, og mener at overgangsarbeidet er svært viktig. Informantene er samstemte i at det burde legges mye mer til rette for at både kontaktlærere og rådgivere har tid og anledning til å bygge gode relasjoner med elevene sine. Her nevnes manglende ressurser i skolen som en stor utfordring og et mulig hinder for dette arbeidet.

## 5.0 Drøfting

Med utgangspunkt i problemstillingen «*Hvordan tenker lærere og rådgivere at skolene skal få til en overgang fra ungdomsskole til videregående skole som er godt tilpasset gråsoneelever?*», intervjuet vi til sammen fire lærere og to rådgivere ansatt i ungdomsskole og videregående skole. Etter å ha analysert datamaterialet endte vi opp med tre hovedtema; **organisatoriske forhold, samarbeid og relasjons- og kommunikasjonskompetanse.**

I dette kapittelet vil disse tematiske funnene drøftes i sammenheng med teori presentert i kapittel 2, for å svare på problemstillingen. Informantenes endringsforslag, jfr. fig. 5, vil drøftes under de aktuelle hovedtemaene.

## 5.1 Organisering

Funnene viser at skolene har gode planer og rutiner rundt overgangen fra ungdomsskole til vgs. (vedlegg 4), men våre informanter etterspør mer tid til å kunne gjennomføre dette på en god måte, og spesielt i forhold til gråsoneelevne og elever som trenger ulike tilpasninger. De viser en stor forståelse for at overgangen fra ungdomsskole til vgs. kan være utfordrende for gråsoneelevne, og at det kan være helt avgjørende for at gråsoneelever skal fullføre videregående opplæring. De sier at overgangsarbeidet i størst mulig grad må tilpasses den enkelte elev for å forberede dem på overgangen, og har tro på at større tilpasninger kan føre til at flere elever fullfører videregående opplæring.

Lærere forteller at de aldri har vært på kurs om overganger, at de savner faglig påfyll og mer samarbeid omkring temaet, og at de gjerne skulle bidratt mer hvis de hadde hatt tid.

Rådgiverne uttrykker at de føler seg veldig alene om overgangsarbeidet, som «tidstyver». Dette samsvarer med Buland, som sier at rådgivere, særlig i ungdomsskolen, opplever å ikke ha nok ressurser til arbeidet de er pålagt å gjøre og kan ha følelsen av å bli sett på som tidstyver fra undervisningsfag som gir karakterer i skolen. De ønsker mer tydelig ledelse som kan legge tydeligere føringer for hvordan dette skal løses (Buland et al., 2015, s. 9). På tilmålt tid skal rådgiver bli kjent med elevene, i tillegg til å gi dem hjelp til studievalg og være den som formidler informasjon om elevene videre. Med en time i uka skal rådgiver ha en hel klasse i faget Utdanningsvalg, ordne med hospitering i vgs. og utplasseringer i bedrift, samt veilede elever i valg av studieprogram, m.m. Samtidig uttrykker både rådgiver og lærere at de prøver å tilrettelegge så godt de kan for gråsoneelevne, med f.eks. ekstra besøksdager på vgs., for å trygge elevene mest mulig i forkant av overgangen. Informantene gir uttrykk for at



overgangsarbeidet ikke blir prioritert i vesentlig grad, hverken når det gjelder tid eller ressurser. De snakker om et motsetningsforhold mellom fokuset på karriereveiledning og rådgiving i samfunnet, og kontaktlærernes og rådgivernes tidsressurs som har stått stille i veldig mange år. «Tidsressursen til rådgivere har stått stille i flere tiår!»

Rådgivere og lærere forteller at de får stadig flere oppgaver i skolen, men at ingenting tas bort, og at de ikke rekker å tilpasse så mye som de ønsker. For å få til en overgang fra ungdomsskole til vgs. som er godt tilpasset gråsoneeleven må organiseringen rundt overgangen tilpasses den enkelte. Dette innebærer at skoleledelse og lærere både i kollegiet, på team og den enkelte lærer skal legge til rette for at bevisstheten av tilpasset opplæring holdes høyt oppe i skolen (Moen, 2017, s. 27). Men da må lærere og rådgivere ha tid til å gjøre dette. Våre informanter snakker om en kompleks skolehverdag, med stadig nye utfordringer knyttet til skolemiljø og elever som sliter faglig og sosialt. De er opptatt av å skape robuste gråsoneelever som er trygge på seg selv, og som er godt rustet til overgangen til vgs. Psykisk helse er kommet mer på dagsorden både i samfunnet og i skolen, der det nye tverrfaglige temaet Folkehelse og livsmestring har kommet inn i overordnet del i den nye læreplanen, LK20. Dette er et tema som skal gi elevene tverrfaglig kompetanse som fremmer god psykisk og fysisk helse, og som skal gi dem muligheter til å ta ansvarlige livsvalg (Udir, 2020). Kanskje kan implementeringen av dette temaet i fremtiden bidra til at elever med ulike utfordringer står tryggere og mer robuste i overgangen til vgs.?

Informantene vektlegger at elevene har ansvar for egne liv, og at de etter 10. trinn skal ha kommet langt i å se seg selv som hovedaktør i eget liv. Dette er også i tråd med kompetansemålene i faget Utdanningsvalg, som bl.a. går ut på at elevene skal kunne beskrive sine egne styrker, egenskaper og interesser, samt kunne diskutere konsekvenser av utenforskap og hva det medfører økonomisk og sosialt for dem selv og for samfunnet. Gjennom dette faget skal de også utvikle og bruke ulike mestringsstrategier slik at de håndterer overganger og utfordringer som er relatert til både utdanning og karriere (Kunnskapsdepartementet, 2020). Informantene forteller at dette organiseres forskjellig, men at det stort sett er rådgivere som har disse timene.

Gjennom små drypp av opplysninger om ulike muligheter og valg elevene har skal de i løpet av 10. klasse være rustet til å ta et studievalg de føler seg rimelig sikre på er i den riktige retningen for dem. Dette arbeidet gjennomføres i hovedsak av lærere, som har mest kontakt med eleven, og ikke rådgiver. Det er altså kontaktlærerne som har gråsoneelevne i en 3-årig

«forberedelse», mens når selve valget skal tas overlates de til en rådgiver de kun har hatt en time i uka i faget Utdanningsvalg. Teori slår på sin side fast at ettersom overganger er sårbare perioder i en ungdoms liv, kan det være av avgjørende betydning at de omgis av mennesker som kjenner dem godt og som de er trygge på. Forskere sier at en god lærer-elevrelasjon, basert på tillit og respekt, kan legge grunnlaget for en trygg skolehverdag for eleven (Ogden, 2012, s. 54-56), og at det kan være helt avgjørende for eleven (Ingul, 2020).

Informantene fra ungdomsskolen mener at det må være lærer/rådgiver med en god relasjon til gråsoneeleven, som bør delta i møtene rundt overgangen til vgs. Det er de som kjenner eleven best som bør bidra med relevante opplysninger som kan være med å hjelpe elevene til å få en bedre overgang. Lærerne, som kjenner elevene godt etter tre år sammen, vil på sin side gjerne være en bidragsyter opp mot vgs., men føler at det ikke blir satt av tid til at de kan bidra.

Både informantene våre og forskningen, jfr. bl.a. Ogden og Ingul, ser dermed ut til å peke mot at den mest nærliggende måten å organisere overgangen mellom skoleslag på følger to spor. For det første bør lærerne i større grad få være med på å avslutte det arbeidet de tross alt har gjort i tre år. På den andre siden bør rådgivere ha mer tid til overgangsarbeid. Det ene sporet utelukker ikke det andre. På bakgrunn av våre funn og forskning som vi her har vist til, er det fristende å foreslå en utvidelse av kontaktlæreres mandat og samtidig gi rådgivere mer tid. På den måten får elevene råd, støtte og veiledning fra noen de kjenner og stoler på, samtidig som rådgiver blir mindre alene i arbeidet. Det kan i neste omgang gi lærere ved vgs. nødvendig bakgrunnskunnskap til å tilpasse undervisningen for gråsoneelevne.

Det er et lederansvar å sette av nok tid og ressurser til overgangsarbeidet. Befring fremhever betydningen av at overgangen fra ungdomsskole til vgs. vies ekstra oppmerksomhet når det gjelder ungdommer med behov for ekstra støtte. Han hevder at tett oppfølging og samarbeid rundt elever som har en mer utfordrende lærings situasjon er avgjørende for hvor vellykket videre skolegang vil bli (Befring, 2019, s. 659).

Rådgivingstjenesten i skolen må være et nasjonalt ansvar, og ikke være opp til den enkelte kommune eller fylke slik det er i dag. Hvis politisk ledelse mener alvor med Fullføringsreformen, og har som målsetting at nesten alle skal fullføre videregående opplæring, burde de lytte til rådgivere og lærere og gi dem ressurser og muligheter til å veilede og ta vare på gråsoneelevne. Når rådgivere forteller at tidsressursen ikke har blitt endret på over 40 år (!), er det et tydelig signal om at dette ikke er et godt nok prioritert satsningsområde i dag.

## 5.2 Betydningen av samarbeid

Informantene er nokså samstemte i sin beskrivelse av dagens situasjon, om manglende samarbeid i forbindelse med å tilrettelegge for gode overganger mellom ungdomsskolen og vgs. for gråsoneelevne. En informant sa «It takes a village», og mente at det burde vært et fellesskap av mennesker rundt gråsoneeleven for å sikre en trygg og god overgang. Den samme tankegangen gjenspeiles i «Godfotteorien», nevnt av en annen informant; «Vi må spille hverandre god». Historien vi nevnte i kap. 2 om Essunga kommune som gikk fra å score lavest på alle kvalitetsmål til å på tre år bli den beste, er et godt eksempel på dette.

Stikkordene de oppga for suksessen var «felles visjoner, felles forståelse, kollektive løft og samarbeid med mål om å bli bedre» (Olsen & Haug, 2020, s. 31).

Samtlige informanter uttrykker at et mer planlagt samarbeid kunne ført til en bedre overgang for gråsoneelevne. Det kan dreie seg om å avklare hvilke roller kontaktlærere, rådgiver, faglærer, spesialpedagog, fagarbeider m.fl. har i dette arbeidet, og hvordan de ulike aktørene kan bidra til å gjøre overgangen så god som mulig. Gråsoneelever er ofte en elevgruppe med lavere selvvurd på grunn av sine utfordringer. Skaalvik & Skaalvik beskriver at hvis man har lavt selvvurd, er man mindre trygg på seg selv, sårbar i sosiale sammenhenger og ofte sensitiv for kritikk. Man unngår å ta risiko og skjerner seg selv fra utfordrende personer/situasjoner (Skaalvik & Skaalvik, 2017, s. 71). For at skolen skal kunne tilrettelegge så godt som mulig rundt overgangen for disse elevne, kreves det et utstrakt samarbeid mellom alle involverte. Flere informanter uttrykker også at det er helt nødvendig at ledelsen må legge til rette for at de skal kunne samarbeide om dette. De må ha *tid* til å snakke sammen.

Noen, spesielt rådgiverne, opplyser at de i varierende grad samarbeider med andre om dette, mens de fleste informantene opplever å stå nokså alene i dette arbeidet. Samtidig nevner flere av informantene «suksesshistorier» om gode overganger, der de fikk til et godt samarbeid mellom hjem-skole eller mellom ungdomsskolen og vgs. Funnene våre viser spesielt at foresatte som samarbeider med skolen og følger opp elevne også etter ungdomsskolen, er med på å legge til rette for en bedre overgang. Informantene foreslår derfor at et sterkere foreldresamarbeid kunne vært mer implementert i prosessen rundt både overganger og studievalg. Slik ville foreldre følt seg mer delaktig, og det kunne ført til tryggere overganger og riktigere studievalg for gråsoneelevne. Et godt samarbeid rundt eleven er en vesentlig del av læringsmiljøet, og dette er viktig for tryggheten, faglig læring og sosial utvikling (Lyngsnes & Rismark, 2015, s. 149). Med godt samarbeid menes all slags samarbeid som dreier seg om tilrettelegging for eleven i en overgangssituasjon og for å kunne tilpasse

undervisningen for gråsonenelevne. Både tidligere forskning og våre informanter viser altså til at foreldre kan være en nyttig ressurs i skolen, og både føre til et bedre læringsmiljø og til at elevene lærer mer (Lyngsnes & Rismark, 2015, s. 149-150). Derfor er det et uheldig paradoks at foreldre uttrykker at de ikke føler de har en reell medvirkning i skolens innhold (Lyngsnes & Rismark, 2015, s. 149).

I Fullføringsreformen fremhever også Regjeringen betydningen av samarbeid for å sikre en trygg og god start på vgs. slik at elever skal fullføre. De vurderer på sin side å innføre en *plikt* slik at kommuner og fylkeskommuner må samarbeide for å få på plass en god praksis og et godt system for overgangen mellom grunnskole og videregående opplæring. De håper at denne samarbeids-plikten skal bidra til at utsatte elever, som f.eks. gråsoneelever, skal få tilrettelegging og tilstrekkelig informasjon. Da må aktører som for eksempel rådgivere og PP-tjenesten ta initiativ til å formidle informasjon om elevene til vgs. Mottakere av informasjonen skal på sin side bruke den til å gi elevene en trygg og god overgang. Regjeringen har et mål om at innen 2030 skal ni av ti elever som starter på vgs. bestå og vurderer flere tiltak for å oppnå dette (Meld. St. 21 (2020-2021), s. 68).

Informantene opplever at dagens ungdomsskole er veldig teoritung, og savner en mer praktisk tilnærming i skolen. Flere mener at et utstrakt samarbeid med foreldre og lokalt næringsliv kunne vært positivt her, og sier at mer bruk av ulike læringsarenaer og yrkesutplassinger kunne bidratt til større trivsel og økt mestring. De uttrykker at det å gi elevene positive opplevelser i skolen også kan hjelpe på motivasjonen for fag, noe som igjen gjør de mer rustet til videre studier. Befring understreker viktigheten av at alle elever har et godt skoleliv med noe de opplever som en meningsfull læring, og at det er med på å ruste dem for det videre voksen- og arbeidslivet. Han poengterer at innholdet og oppgavene i opplæringen skal gi dem følelsen av mestring, mening og verdi, både mens de er i skolen og for fremtiden (Befring, 2019, s. 659).

Studiens funn viser også at det er en utfordring å få til en god informasjonsutveksling mellom de to skoleslagene i forbindelse med gråsoneelevens overgang, og at lærere på vgs. på grunn av manglende informasjon kanskje aldri får vite om hvilke tilpasninger gråsoneeleven har behov for. De forteller om en praksis der tidligere overganger, f.eks. fra barneskole til ungdomsskole, ofte er godt forberedt med overføringsmøter der viktig informasjon om elevene blir gitt videre, men at de ikke har det samme systemet for overgangen mellom ungdomsskolen og vgs. for gråsoneelever. Informanter ved vgs. mener at det er vesentlig at

all relevant informasjon om eleven kommer frem til mottaksskolen så tidlig som mulig, men opplever at hvis det kommer noen informasjon, så kommer den rett før elevene skal starte og at det da er hektisk og kort tid for å kunne legge til rette på en god måte. Lærere ved vgs. uttrykker også at relevant informasjon om gråsoneeleven må være tilgjengelig hvis de skal kunne tilrettelegge, men uttrykker at dette er et problem i dag. Dette er i tråd med forskning, som sier at det ser ut til å være en vedvarende utfordring å få til hensiktsmessig og forsvarlig informasjonsflyt knyttet til elever med behov for særskilt oppfølging i overgangen fra ungdomsskole til vgs. (Befring et al., 2019, s. 646). Det gjelder både informasjon mellom grunnskole og vgs. og internt i skolene. For å trygge gråsoneelevne i overgangen, samt forebygge frafall, bør man legge vekt på å etablere gode rutiner for informasjon og samarbeid mellom ungdomsskolen og vgs. Her har spesielt ungdomsskolens rådgivere og deres kompetanse og kunnskap om tilrettelagte opplæringstilbud i vgs. en sentral rolle, og det er av avgjørende betydning at de har nok ressurser til å veilede elevene og overføre nødvendig informasjon på en god måte.

Informantene nevner også at det er strengt med taushetsplikt, og opplysninger om elever kan ikke videreformidles før eleven faktisk har bekreftet studiested. Noen ganger skjer ikke det før rett før skolestart. Samtidig må det respekteres at eleven etter fylte 15 år, selv må ha det siste ordet vedrørende hvilken informasjon som skal overføres. Flere informanter har forståelse for at elever bør få muligheten til å starte med blanke ark, uten informasjon fra ungdomsskolen til vgs. Utdanningsdirektoratet og lovdata gir imidlertid rom for at informasjon kan utveksles mellom skolene, så lenge eleven er informert og skriver under på samtykkeskjema. Dermed setter lovverket noen begrensninger for hvilken informasjon som kan gå mellom skolene. Eleven må informeres og forstå at det noen ganger er til hans eget beste at relevant informasjon deles.

Siden gråsoneelever ikke har krav på overgangsmøter så blir informasjonen ofte gitt som en melding fra ungdomsskole til vgs., men for noen av disse elevene uteblir nødvendig informasjon pga. begrensningene i lovverket. Våre informanter vektlegger at informasjonsbehovet er stort, og at det er viktig at informasjon om enkeltelever kommer tidsnok og er tilstrekkelig transparent. Opplæringsloven gir på den andre siden noen begrensninger for at dette kan skje i like stor grad som skolene kanskje kunne ønske. Disse begrensningene er godt begrunnet og er der for å trygge elevens rettigheter. For å avhjelpe denne situasjonen har flere tiltak satt i verk i senere år for å forebygge frafall i vgs. lagt vekt på å etablere gode rutiner for informasjon og samarbeid mellom ungdomsskole og vgs. (Befring et al., 2019, s. 646).

Funnene viser at relevant informasjon som er overført på forhånd kan føre til en større tilpasning og dermed trygge eleven på noen områder. For gråsoneelever er det særlig viktig, siden de har tilleggsutfordringer som er med på å gjøre overganger mer krevende. Våre informanter kom med flere eksempler fra egen praksis hvor dette har vært med på å lette overgangen. Dette er i tråd med forskning, som sier at dersom overgangen fra grunnskolen og starten på vgs. skal bli vellykket for ungdom med spesielle behov, kreves det god informasjon og effektivt samarbeid (Befring et al., 2019, s. 647).

Noen informanter mener at det burde vært en lavere terskel for å holde overgangsmøter for alle med behov og ønsker om det, og i alle fall for gråsoneelevne. Noen ønsker rent faktisk en lovendring på dette punktet. På den måten kunne informasjon om elever som svært sannsynlig vil starte på den aktuelle videregående skolen, kommet tidligere og til riktig skole.

Vi kan ikke presentere noen umiddelbar løsning på dette dilemmaet, og det er heller ikke lett å være umiddelbart enig i at sentrale elevrettigheter bør innskrenkes. Vi kan imidlertid slå fast at både informanter og skoleforskning, som nevnt i denne oppgaven, peker på nødvendigheten av tidlig, nøyaktig og riktig informasjonsflyt til riktig adressat. At sentrale elevrettigheter av og til kan stå i veien for det godes tjeneste må kanskje aksepteres. Kanskje er det prisen vi betaler for å bo i et demokrati.

Overgangsarbeidet er sammensatt, og gråsoneelevne trenger ulike tilpasninger. Dette arbeidet krever derfor et utstrakt samarbeid mellom de som er rundt eleven, både skoleansatte og foresatte. Det vil av forskjellige årsaker ikke være ønsket at foresatte skal følge tenåringene rundt på ulike videregående skoler og bedrifter. Men både nevnte teori og våre informanter peker klart i retning av at foresatte utgjør en uvurderlig ressurs i denne prosessen, og at foresatte gjerne ønsker å bruke denne ressursen. Vi har ikke svaret på hvordan det kan gjøres, men kanskje ville det være av betydning om foresatte kom nærmere den dialogen som foregår mellom de ulike ansatte, eleven og skoleslagene. En arena man kan tenke seg utbygd er fysiske møter eller andre kontaktflater mellom de som utgjør laget rundt barnet. Det nevnte paradokset både kan og bør løses med et tettere, mer informert og tryggere samarbeid innad i skolen, med de foresatte og med andre aktuelle instanser og yrkesgrupper.

Mye tyder på at fellesskapet av mennesker rundt gråsoneeleven må samhandle positivt for å trygge elevens overgang til vgs. for å redusere det massive frafallet fra videregående opplæring. «It takes a village.»

### 5.3 Lærernes og rådgivernes relasjons- og kommunikasjonskompetanse

Informantene var i mange sammenhenger opptatt av viktigheten av å skape gode relasjoner til elevene sine. Dette er i tråd med Fallmyr, som mener at lærernes relasjonskompetanse innvirker direkte på elevenes psykiske helse, samt på deres utvikling av selvfølelse, evne til problemløsning, læring og selvregulering. I motsatt fall vil en dårlig lærer-elevrelasjon være forbundet med negative konsekvenser for elevens psykiske helse (Fallmyr, 2020, s. 21). Det finnes mye forskning og dokumentasjon på at lærer-elevrelasjonen står svært sentralt når det gjelder elevenes trivsel, motivasjon og lyst til å lære. Hattie sier ganske enkelt at «en god lærer-elevrelasjon er selve fundamentet for læring og utvikling» (Fallmyr, 2020, s. 17).

Lærerne i ungdomsskolen forteller at de som kontaktlærere har elevene sine i mange fag i tre år, og dermed blir godt kjent med «deres sterke og svake sider» og at de har gode relasjoner til elevene. Dette er i tråd med flere undersøkelser, bl.a. Talis (2018), som viser at norske ungdomsskoler kjennetegnes ved gode personlige relasjoner mellom lærer og elev (Björnsson et al., 2019). Lærerne i vgs. forteller på sin side at de har mange klasser og færre fag, og dermed ikke tilbringer like mye tid sammen med og blir så godt kjent med de elevene de er kontaktlærer for. Dette til tross for at forskning viser til at gode relasjoner mellom lærer og elev er like viktig for ungdommer/eldre elever, som for de yngre elevene (Drugli, 2012, s. 89). Et annet paradoks er at lærer-elev-relasjoner også ser ut til å virke forebyggende mot frafall i vgs., jfr. Ingul som sier at faktorer knyttet til skolen spiller en vesentlig rolle ved frafall. Han nevner her bl.a. en problematisk lærer-elev-relasjon som en faktor (Ingul, 2020).

Lærerne ved vgs. understreker viktigheten av å få på plass en relasjon til gråsoneelevne raskt etter skolestart, for å kunne tilrettelegge best mulig for dem. De vektlegger betydningen av å ha jevnlig elevsamtaler, og at deres kommunikasjonskompetanse her kommer til nytte. Schibbye understøtter dette ved å slå fast at «læreres kommunikasjonsferdigheter kan være avgjørende for relasjonsbyggingen og hvordan elever føler seg forstått og respektert» (Schibbye, 2004). Skau sier at det er avgjørende å sette av *tid* til den prosessen det er å utvikle denne kompetansen, og mener det er tankevekkende at det å kvalitetssikre de ansattes personlige kommunikative kompetanse ofte har forbausende lav prioritet (Skau, 2017, s. 86).

Nordahl beskriver at det handler om å se og vise interesse for eleven, og samtidig være sensitiv på endringer i oppførsel (Nordahl, 2010, s. 140). Dette er det samme som trygghets-sirkelen nevner som faktorer for hva som skal til for å gjøre elever trygge. Aktører rundt gråsoneeleven må være en trygg base, interessere seg og kjenne elevene godt. Det betyr at

lærere og rådgivere ikke bare skal mestre det pedagogiske og faglige, men også kunne kommunisere med ungdommene på en god måte. Gode relasjons og kommunikasjonsferdigheter hos lærere og rådgivere kan være viktige faktorer for å gjøre overgangen for gråsoneelevne tryggere, og dermed minke frafallet fra videregående opplæring. For gråsoneelever kan det være ekstra viktig å være trygg i skolen, jfr. trygghetssirkelen i kap. 2.

Skaalvik & Skaalvik understreker også at undervisningen skal tilpasses den enkelte elevs forutsetninger og ståsted, og at det å gjøre feil bør bli sett på som en naturlig del av læringsprosessen (Skaalvik & Skaalvik, 2013, s. 258). For å bygge robuste elever må lærerne legge til rette for et godt og inkluderende klassemiljø, med en aksept for å prøve og feile.

Spørsmålet blir da hvordan dette kan gjennomføres? Først og fremst er det viktig å sette av tid til den prosessen det er å utvikle en god relasjons- og kommunikasjonskompetanse. Dette arbeidet bør prioriteres i større grad enn informantene gir uttrykk for at det blir gjort i dag, og det bør legges opp til at lærere og rådgivere får delt erfaringsbasert kunnskap på linje med allmenn teori og evidensbasert kunnskap.

I læreryrket er det avgjørende å ha en sosial kompetanse; en relasjonskompetanse slik at man kan etablere relasjoner, se den enkelte elev og tilpasse undervisningen til den enkelte, samt kommunikasjonskompetanse, for å kunne samhandle med elevene, lytte til deres behov og bekymringer. Men, de ulike aktørene rundt eleven må også ha tid til å utvikle en relasjon til gråsoneeleven. Hvis kontaktlærer kun har eleven noen få timer i uka, som informanter fra vgs. antyder, kan kanskje sosiallærere, fagarbeidere, miljøarbeidere eller andre få ekstra ansvar for å følge opp og ha samtaler med gråsoneelevne i forbindelse med overgangen? Målet må være at når gråsoneelevne starter på vgs. skal de føle tilhørighet og trygghet, og ikke bli en del av frafallsstatistikken. Dette er et dagsaktuelt tema og bl.a. FAU ved ungdomsskoler i Trøndelag uttrykker sin bekymring omkring nedbemanningens konsekvenser for de mest sårbare elevene. Deres bekymring deles nok av mange og får bli avsluttende kommentar:

«Vi er bekymret for gråsoneelevne som trenger en ekstra klapp på skuldra» (FAU ved Verdalsøra og Vuku ungdomsskole, 2021).



## **6.0 Oppsummering og konklusjon**

Denne studiens formål har vært å undersøke hvordan lærere og rådgivere tenker at skolene skal få til en overgang fra ungdomsskole til videregående skole som er godt tilpasset gråsoneelever. Hensikten var å finne informantenes suksessfaktorer og å få deres synspunkt på om noe kunne vært gjort annerledes for å gjøre denne overgangen så god som mulig.

### **6.1. Oppsummering av funnene**

Funnene i vår studie kan tyde på at det gjøres veldig mye bra arbeid med å legge til rette for gode overganger for gråsoneelevne. Lærere og rådgivere er opptatt av å tilpasse overgangen til den enkelte elev og strekker seg langt for å tilrettelegge for så gode overganger som mulig. Samtidig gir informantene uttrykk for at de ikke har anledning til å bistå gråsoneelevne på den måten de ønsker, hverken i skolehverdagen eller når det gjelder overgangen mellom ungdomsskolen og vgs. De opplever at ressursene ikke er til stede, at de ikke har nok tid til dette arbeidet og at det kommer i tillegg til allerede pålagte oppgaver. Flere oppgir at de føler seg nokså alene i dette arbeidet, og de etterlyser en større prioritering omkring dette fra skolens ledelse. De savner også mere samarbeidstid for å legge til rette for gode overganger.

Informantene fra ungdomsskolen snakker om en teoritung ungdomsskole, som er lite tilpasset de gråsoneelevne som best liker å holde på med praktiske fag, og de etterlyser flere muligheter for å tilpasse skolegangen for gråsoneelevne, f.eks. i form av mer yrkesutplassering, flere besøk på den videregående skolen og en mer praktisk tilnærming i skolen. De opplyser at de stort sett har elevene i flere fag, og føler at de får gode relasjoner og blir godt kjent med elevene sine. Informantene fra den videregående skolen snakker på den andre siden om at de har veldig mange elever å forholde seg til, at de som kontaktlærere kan ende opp med å bare ha eleven i ett fag og kanskje ikke blir så godt kjent med elevene sine.

Funnene kan også tyde på at det ikke er en god nok informasjon om gråsoneelevnes behov for tilpasninger mellom de to skoleslagene. Selv om gråsoneelevne søker på ordinært inntak, har de likevel behov for ulike tilrettelegginger. I det meldeskjemaet som i dag brukes, kan det f.eks. gis opplysninger om høyt fravær, spesifikke fagvansker eller om fysiske, psykiske eller medisinske forhold. Men, for at tilretteleggingen skal kunne skje må vi sørge for at informasjonen kommer fram til den læreren som skal tilrettelegge for eleven på vgs. Våre funn avdekket at det ikke alltid skjer.

Hensikten med vår studie har ikke vært å bygge en allmenngyldig teori, men heller at vi ved å løfte fram lærernes og rådgivernes egne opplevelser kan bidra til å utvikle en dypere innsikt i det vi mener er et meget relevant emne. Vi tenker også at de avdekte funnene kan være interessante å diskutere blant lærere, rådgivere og ledere, både i ungdomsskolen og i den videregående skolen. Mange av informantenes erfaringer og opplevelser samstemmer også med forskning og teori om dette fagfeltet, jfr. oppgavens teori- og drøftingskapittel.

## **6.2 Tanker og refleksjoner rundt vårt eget forskningsarbeid**

Underveis i forskningsprosjektet har vi lurt på om vi har valgt ett for homogent utvalg av informanter. Vi gjorde ett bevisst valg av informanter og ville ha erfarne læreres og rådgiveres erfaringer og på den måten et tydelig fenomen. Hvis vi f.eks. hadde valgt å intervju nytilsatte ville vi ikke fått svar på våre spørsmål og det ville ikke vært formålstjenlig i denne oppgaven. Ved å velge intervjudeltakere som har mange års erfaring i å arbeide med overganger for gråsoneelever, så kan oppgaven forhåpentligvis være interessant lesing for personer med ulik bakgrunn, enten de jobber i skole eller er foreldre, eller om de har mye eller lite erfaring innen dette emnet.

Det å forske på et tema vi som lærere har egne erfaringer og tanker om, har vært utfordrende. Vi har derfor, i alle trinn av forskningsprosessen, hatt fokus på å ivareta studiens validitet og reliabilitet, slik at funnene skal oppleves som relevante og et bidrag til ny kunnskap.

## **6.3 Forslag til videre studier og avsluttende kommentarer**

Målet med denne studien har vært å undersøke hvordan lærere og rådgivere tenker at skolene skal få til en overgang fra ungdomsskole til vgs. som er godt tilpasset gråsoneelever, med den hensikt å få til så gode overganger som mulig for *alle* elevene. Det er flere årsaker til at vi har valgt dykke ned i denne tematikken. Opplæringslovens § 1-1 fastslår, som nevnt i innledningen, at opplæringa i skole og lærebedrift skal åpne dører mot verden og fremtiden, og at elevene skal utvikle «kunnskap, dugleik og holdninger» for å kunne mestre livene sine og for å kunne delta i arbeid og fellesskap i samfunnet. Samtidig vet vi at ca. 20 % av elevene som begynner på vgs. ikke fullfører. Dette er svært høye tall, og på tross av ulike reformer har ikke antallet som dropper ut blitt betydelig lavere. De samfunnsøkonomiske kostnadene ved frafall og forsinkelser i utdanningen er selvfølgelig betydelig, for ikke å snakke om den enkeltes mulighet for en inngang i arbeidslivet og en aktiv deltakelse i samfunnet.

Frafallsproblematikken er et av de største problemene innen norsk skole, og dette er et veldig aktuelt tema i dagens politiske klima. Målsettingen må være at alle norske ungdommer skal fullføre videregående opplæring, og her er gode rutiner for overgangen mellom ungdomsskole og vgs. for gråsoneelevne en av flere viktige forutsetninger. Lærere og rådgivere spiller en avgjørende rolle i dette arbeidet, og de må derfor ha ressurser til å utføre dette. Kommune og fylke bør derfor legge til rette for at skolene er i stand til å planlegge og gjennomføre gode overganger mellom de to skoleslagene.

Ved å intervju flere lærere og rådgivere ved både ungdomsskole og vgs. mener vi at vi har fått nok grunnlag til å skrive denne oppgaven. Det kunne vært interessant å intervju rektorer og overordnede instanser for å høre deres tanker rundt temaet i en fremtidig studie. Vi kunne også intervjuet nyutdannede lærere, blant annet med tanke på hvordan yrkeserfaring spiller inn. Sist, men ikke minst, hadde det vært interessant å høre tidligere gråsoneelevners opplevelser, -i oppgaven er elevenes stemme kun hørt via informantene.

Skolen har et samfunnsmandat, og skal legge til rette for at alle elever, *også* gråsoneelevne, skal tilegne seg kunnskaper og ferdigheter slik at de som voksne skal kunne arbeide og forsørge seg selv. Da må det legges til rette for at skolene klarer å gjennomføre dette, ikke bare når det gjelder selve skoleløpet, men også i *overgangen* mellom skolene.

Å være i stand til å utvikle seg er viktig i utøvelsen av læreryrket og i skolesystemet generelt. Det betyr at man må ha vilje og evne til endring, og mulighet til å prøve nye måter å gjøre ting på, særlig hvis noe ikke fungerer optimalt. Små endringer, som også kan gjøre arbeidshverdagen til lærere lettere, kan være bidrag til å trygge og bedre overgangene.

Forhåpentligvis er vår studie et bidrag til at de som leser den tenker gjennom sin egen og arbeidsplassens praksis og på den måten reflekterer rundt muligheten for noen justeringer i forbindelse med overgangen mellom ungdomsskole og vgs. for gråsoneelevne.

«Menneskene bygger for mange murer og for få broer», sa Joseph F. Newton.

Alle aktørene rundt gråsoneelevne bør bidra til å rive ned murene og *å bygge bro* mellom ungdomsskolen og den videregående skolen, slik at de kommer trygt over på den andre siden og etter hvert kan tilegne seg kunnskaper og ferdigheter til å mestre sine egne liv.

## Litteraturliste:

- Aubert, K.E. (2020, 18. juli). Relasjon. I *Store norske leksikon*. <https://snl.no/relasjon>
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy. The Exercise of control*. W.H. Freeman & Company.
- Befring, E., Næss, K-A. B. & Tangen, R. (2019). *Spesialpedagogikk*. Cappelen Damm Akademisk.
- Björnsson, J. K., Carlsten, T. C. & Throndsen, I. (2019). *Første funn fra ungdomstrinnet*. (TALIS - Teaching and Learning International Survey). NIFU – Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning.  
<https://www.udir.no/contentassets/cee13d13f3c14e029320fbf10833925e/talis2018-rapport..pdf>
- Braun, V. & Clarke, V. (2008). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3, 77-101.  
<https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1191/1478088706QP063OA>
- Brekke, M. & Tiller, T. (2013). *Læreren som forsker. Innføring i forskningsarbeid i skolen*. Universitetsforlaget.
- Bråten, I. (2011). *Vygotskij i pedagogikken*. Cappelen Akademisk Forlag AS.
- Buland, T., Mathisen, I.H. & Mordal, S. (2015). *Rådgiverrollen- mellomtidstiv og grunnleggende ferdighet*. (SINTEF Rapport A26556). Utdanningsforbundet.  
[radgiverrollen\\_sintef\\_mfl\\_januar-2015.pdf \(utdanningsforbundet.no\)](http://www.undervisningsvesen.no/utdanning/utdanningstiltak/rapporter/rapport-radgiverrollen-sintef-mfl-januar-2015.pdf)
- Creswell, J.W. & Poth C.N. (2018). *Qualitative Inquiry and Research Design. Choosing Among Five Approaches* (4. utg.). Sage Publications.



Johannessen, A., Tufte, P.A. & Christoffersen, L. (2016). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (5.utg.). Abstrakt forlag AS.

Krumsvik, R.J. (2014). *Forskningsdesign og kvalitativ metode. Ei innføring*. Fagbokforlaget.

Kunnskapsdepartementet (2020). *Overordnet del - Folkehelse og livsmestring*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.

<https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-og-danning/tverrfaglige-temaer/folkehelse-og-livsmestring/?lang=nob>

Kunnskapsdepartementet (2022). *Overordnet del – Tilpasset opplæring*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.

<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/tilpasset-opplaring/>

Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. Gyldendal Akademisk.

Kårstad, Gry. (Videojournalist). (2018, 20. jan.). *Elever over hele landet hyllet læreren*.

<https://www.nrk.no/dokumentar/xl/elever-over-hele-landet-hyller-laereren-1.13871183>

Langdridge, D. (2007). *Phenomenological Psychology. Theory, Research and Method*. Pearson Education Limited.

Lindseth, A. & Norberg, A. (2004). A phenomenological hermeneutical method for researching lived experience. *Scandinavian Journal of Caring Science*, 2004 (18), 145-153.

Lyngsnes, K. & Rismark, M. (2015). *Didaktisk arbeid* (3. utg.). Gyldendal Norsk Forlag AS.

Markussen, E., Strømstad, M., Carlsten, T.C., Hausstätter, R. & Nordahl, T. (2007, mai). Inkluderende spesialundervisning? Om utfordringer innenfor spesialundervisningen i 2007 Rapport nr. 1 fra prosjektet: Gjennomgang av Spesialundervisning, Evaluering av Kunnskapsløftet. NIFU. <https://nifu.brage.unit.no/nifu-xmlui/handle/11250/279073>

Meld. St. 22 (2010-2011). Motivasjon – mestring – muligheter- Ungdomstrinnet. Kunnskapsdepartementet.

<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld-st-22-2010--2011/id641251/>

Meld. St. 21 (2020-2021). *Fullføringsreformen – med åpne dører til verden og fremtiden*. Kunnskapsdepartementet.

<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-21-20202021/id2840771/>

Moen, T. (2017). Didaktisk praksis, 5.-10. trinn. I Lyngsnes, K. & Rismark, M. (Red.) *Tilpasset opplæring: grunnleggende prinsipper for skolens virksomhet*. Gyldendal Norsk Forlag AS.

Nilssen, V. (2012). *Analyse i kvalitative studier. Den skrivende forskeren*. Universitetsforlaget.

Nordahl, T. (2010). *Eleven som aktør. Fokus på elevens læring og handlinger i skolen*. Universitetsforlaget.

NUBU. (2013, 10. des.). *Hva med elevene i gråsonen?* Nasjonalt utviklingscenter for barn og unge AS. <https://www.nubu.no/aktuelt/hva-med-elevene-i-grasonen-article1935-119.html>

Nyeng, F. (2012). *Nøkkelbegreper i forskningsmetode og vitenskapsteori*. Fagbokforlaget.

Ogden, T. (2012). *Evidensbasert praksis i arbeidet med barn og unge*. Gyldendal akademisk.

Olsen, M.H. & Haug, P. (2020). *Tilpasset opplæring*. Cappelen Damm AS.

Olsen, M.I. & Holmen, L. (2018). *Tett på. Frafall i skolen i psykisk helse*. Fagbokforlaget.

Opplæringsloven. (1998). Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova). (LOV-1998-07-17-61).

[https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61#KAPITTEL\\_6](https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61#KAPITTEL_6)

Powell, Cooper, Hoffman & Marvin. (2016). *Circle of security*. Fontene forskning. [Trygghets sirkelen for ungdomsforeldre | Fontene.no](http://fontene.no).

Riksrevisjonen 2005-2006: 3:10. *Riksrevisjonens undersøkelse av opplæringen i grunnskolen*. [https://www.stortinget.no/globalassets/pdf/dokumentserien/2005-2006/dok\\_3\\_10\\_2005\\_2006.pdf](https://www.stortinget.no/globalassets/pdf/dokumentserien/2005-2006/dok_3_10_2005_2006.pdf)

Røkenes, O.H. & Hanssen, P.-H. (2017). *Bære eller breste. Kommunikasjon og relasjon i arbeid med mennesker*. Fagbokforlaget.

Scheving, F. & Egeberg, E. (2015, 19. mai). *Overgang og skolestart for barn med spesialpedagogiske behov*. *Spesialpedagogikk* 4/2015. <https://utdanningsforskning.no/artikler/2015/overgang-og-skolestart-for-barn-med-spesialpedagogiske-behov/>

Schibbye, A.-L. L. (2004). *Den gode dialogen*. *Skolepsykologi*, nr. 2. <http://anerkjennelse.com/wp-content/uploads/2017/04/C-12.pdf>



Skaalvik, E.M. & Skaalvik, S. (2013). *Skolen som læringsarena. Selvoppfatning, motivasjon og læring* (2. utg.). Universitetsforlaget.

Skaalvik, E.M. & Skaalvik, S. (2017). Elevens selvverd. Et aspekt ved mental helse. I Uthus, M. (Red.) *Elevenes psykiske helse i skolen*. Gyldendal Norsk Forlag AS.

Skau, G.M. (2017). *Gode fagfolk vokser. Personlig kompetanse i arbeid med mennesker*. Cappelen Damm Akademisk.

Skårderud, F. (2020, 23. oktober). *Hva er mentalisering?* Psykologisk.no  
<https://psykologisk.no/2016/05/hva-er-mentalisering/>

Spurkeland, J. & Lysebo, M.O. (2016). *Relasjonskompetanse i skolen*. Pedlex AS.

Statistisk sentralbyrå. (2020, 9. nov.). *Trenger flere med yrkesfag fra videregående skole*.  
<https://www.ssb.no/arbeid-og-lonn/artikler-og-publikasjoner/trenger-flere-med-yrkesfag-fra-videregaende-skole>

Statistisk Sentralbyrå. (2021, 14. juni). Gjennomføring i videregående opplæring, etter grunnskolepoeng, todelt utdanningsprogram og fullføringsgrad. 2013–2019.  
<https://www.ssb.no/utdanning/videregaende-utdanning/statistikk/gjennomforing-i-videregaende-opplaering>

Svendsen, L. F. H. & Säätelä, S. (2007). *Det sanne, det gode og det skjønne. En innføring i filosofi*. Universitetsforlaget.

Tjora, A. (2021). *Kvalitative forskningsmetoder* (4.utg.). Gyldendal Norsk Forlag AS.

Trøndelag fylkeskommune. (2018, 31. mai). *Flere fullfører videregående.*

<https://www.trondelagfylke.no/nyhetsarkiv/flere-fullforer-videregaende>

Utdanningsdirektoratet. (2015, 13. februar). *Overgangen mellom grunnskolen og videregående opplæring. Overganger for barn og unge som får spesialpedagogisk hjelp eller spesialundervisning.*

<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/sarskilte-behov/overganger-spesialpedagogisk-hjelp-spesialundervisning/Hva-er-det-viktig-a-huske-pa/>

Utdanningsdirektoratet. (2020, 13. juni). *Samarbeid mellom hjem og skole.*

<https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/samarbeid/samarbeid-mellom-hjem-og-skole/>

Utdanningsdirektoratet. (2021, 24. november). *Rådgiving.*

<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/radgiving/>

Utdanningsdirektoratet. (2022, 5. januar). *Elevundersøkelsen.*

<https://www.udir.no/tall-og-forskning/brukerundersokelser/elevundersokelsen/>

Van Manen, M. (1990). *Researching Lived Experience. Human Science for an Action Sensitive Pedagogy.* State University of New York Press.

Waksvik, G. (2021, 26. november). *Studie av undervisningsopplegget Robust: Gir økt trivsel og mindre stress.* Utdanningsnytt.no

<https://www.utdanningsnytt.no/laeringsmiljo-motivasjon-stress/studie-av-undervisningsopplegget-robust-gir-okt-trivsel-og-mindre-stress/303727>

## Vedlegg

### Vedlegg 1: Intervjuguide

<i>Semi-strukturert intervjuguide</i> <i>Innledning</i>	
<b>Formål</b>	Vi ønsker å intervjuer erfarne lærere og rådgivere for å få mer kunnskap om hva som kan bidra til gode overganger fra ungdomsskole til videregående opplæring, for gråsoneelever.
<b>Innledning</b>	I innledningen av intervjuet ønsker vi å skape trygghet og sørge for at den som intervjues forstår formålet med intervjuet. Vi starter med å takke informanten for at de stiller opp! Vi forteller videre hva formålet med intervjuet er, og viser til problemstillingen for vårt prosjekt.
<b>Problemstilling</b>	«Hvordan tenker lærere og rådgivere at skolene skal få til en overgang fra ungdomsskole til videregående skole som er godt tilpasset gråsoneelever?»
<b>Anonymitet</b>	Vi forteller hvordan dataene blir behandlet, at alle opplysninger forblir hos oss, at de slettes etter bruk og at alle personnavn og navn på arbeidsplasser vil bli anonymisert.
<b>Innhold</b>	Kort gjennomgang av hva intervjuet skal handle om. På bakgrunn av disse opplysningene ønsker vi å stille noen spørsmål om hva som kan bidra til gode overganger mellom de to skoleslagene, for gråsoneelever. Definere hva vi legger i begrepet «gråsoneelever». Vi oppfordrer informantene til å svare så åpent, ærlig og utfyllende som de kan, og opplyser om at vi vil ta notater underveis.
<b>Tid</b>	Vi forteller at informanten må regne med at intervjuet tar ca. en time.
<b>Samtykkeskjema</b>	Gjennomgang og signering av samtykkeskjema

<i>Semi-strukturert intervjuguide</i> <i>Gjennomføring</i>	
<b>Underspørsmål til problemstilling</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Hva er sentralt i forberedelsene til overgangen?</li><li>- Hva kan en god overgang bidra til når det gjelder elever med behov for særskilt tilrettelegging?</li></ul>
<b>Overgang som overordnet fenomen og tema</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Hvilke tanker gjør du deg generelt rundt begrepet/temaet overganger?</li><li>- Kan du beskrive hva du legger i en god overgang? Hva er det som gjør at overgangen blir best mulig for eleven?</li></ul>
<b>Organisatoriske forhold</b>	<b>Samarbeid innad på skolen:</b> <ul style="list-style-type: none"><li>- Er det samarbeid mellom lærere? Hvis ja: hvordan og om hva?</li><li>- Er det samarbeid mellom lærere og rådgiver? Hvis ja: hvordan?</li><li>- Er det samarbeid mellom lærere og helsesykepleier? Hvis ja: hvordan og om hva?</li><li>- Er det samarbeid med heimen? Hvis ja: hvordan og om hva?</li></ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Hvilke rutiner har skolen vedr. samarbeid i forbindelse med overganger?</li> </ul>
	<p><b>Samarbeid med andre aktører:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Er det samarbeid med andre aktører? Hvis ja: hvem og hvordan?</li> <li>- Hvilke rutiner har skolen vedr. samarbeid med andre aktører?</li> <li>- Hvordan foregår kommunikasjonen med andre instanser?</li> <li>- Møter, telefon, mail etc.?</li> <li>- Hvilken informasjon om elevene utveksles mellom de to skoleslagene?</li> </ul>
	<p><b>Forberedelse til overgangen:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Hvilke rutiner har skolen for å forberede elevene på overgangen, eks utdanningsvalg, møter, info?</li> <li>- Har elever muligheter til å besøke den videregående skolen de skal til flere ganger? Hvis ja: hvordan legges det til rette for det? Hvem er med eleven?</li> </ul>
	<p><b>Selve overgangen:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Hvordan foregår selve overgangen?</li> <li>- Er elever med behov for særskilt tilrettelegging i følge med noen? I tilfelle ja: hvem?</li> <li>- Har skolen noen oppfølgende funksjon etter at eleven har begynt på en ny opplæring?</li> </ul>
<b>Erfaringer fra arbeid med overganger fra ungdomsskole til videregående skole</b>	<p><b>Hva har du erfart selv som bidrar til gode overganger?</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Hva var det som gjorde at det fungerte godt?</li> <li>- Eksempel?</li> <li>- Hva tenker du at en god overgang kan bidra til?</li> </ul> <p><b>Har du opplevd overganger som ikke har fungert godt?</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Hva var det som gjorde at det ikke fungerte godt?</li> <li>- Eksempel?</li> </ul> <p><b>Opplever du noen utfordringer i overgangsarbeidet?</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Hvis ja: hvilke? Eksempel?</li> </ul> <p><b>Opplever du arbeidet som meningsfullt?</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Hvis ja: hvorfor? Eksempel?</li> </ul>
<b>Samarbeid</b>	<p><b>Hvem samarbeider du med om overgangsarbeidet?</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Hvordan opplever du at dette samarbeidet fungerer?</li> </ul>
<b>Informasjon</b>	Hvilken informasjon om eleven tenker du det er viktig at blir kommunisert til mottaksskolen?

<b>Anerkjennelse</b>	Hvordan opplever du at ditt arbeid blir verdsatt av andre?
<b>Kurs, veiledning</b>	Får du som ansatt tilbud om kurs, veiledning og opplæring om overgangsarbeidet? <ul style="list-style-type: none"> <li>- Hvis ja: hva?</li> <li>- Hvis nei: skulle du ønske at du fikk det? Hva kunne du tenkt deg veiledning/opplæring i?</li> </ul>
<b>Overgangen for gråsoneelevne</b>	Hvordan tror du elever med behov for særskilt tilrettelegging/ gråsoneelever opplever overgangen?
<b>Koronapandemi</b>	Tror du at Koronaepidemien har vært en faktor som har påvirket overgangen fra ungdomsskole til videregående skole? Hvis ja: på hvilken måte?
<b>Fremtidsrettet</b>	Hva tenker du det er viktig å prioritere for å få til gode overganger? Hva tenker du kan/bør endres i forhold til dagens praksis?

*Semi-strukturert intervjuguide*

*Avslutning*

<b>Avsluttende spørsmål og takk</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Hvis du skulle trekke ut tre ting som du mener er det viktigste vi har snakket om, hva ville det vært?</li> <li>- Er det noe mer du vil si eller legge til?</li> <li>- Kan jeg kontakte deg igjen hvis det blir aktuelt?</li> </ul> <p><b>Tusen takk for at du stilte opp og deltok i intervjuet!</b></p>
-------------------------------------	--

## Vedlegg 2: Samtykkeskjema

### **Vil du delta i forskningsprosjektet**

*«Hvordan tenker lærere og rådgivere at skolene skal få til en overgang fra ungdomsskole til videregående skole som er godt tilpasset gråsoneelever?»*

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å belyse faktorer som kan bidra til gode overganger fra ungdomsskole til videregående skole, for gråsoneelever. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

#### **Formål**

Dette er en studie i forbindelse med vår master i Tilpasset opplæring v/Nord Universitet. Formålet med vårt prosjekt er å belyse hvilke faktorer som har betydning for at overgangen fra ungdomsskole til videregående blir best mulig for gråsoneelever. Vi ønsker å finne ut mer om prosedyrer og tanker rundt dette av noen som er involvert i prosessen på begge læringsarenaene; både ungdomsskole og videregående skole.

Vår problemstilling er: «Hvordan tenker lærere og rådgivere at skolene skal få til en overgang fra ungdomsskole til videregående skole som er godt tilpasset gråsoneelever?»

Dine svar vil kunne hjelpe oss med å belyse denne tematikken. Resultatene fra intervjuet vil bli anonymisert og brukt i forbindelse med vår masteroppgave.

#### **Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?**

Nord Universitet er ansvarlig for prosjektet.

#### **Hvorfor får du spørsmål om å delta?**

Vi ønsker å intervju erfarne lærere og rådgivere som er involvert i prosessen vedr. overgangen fra ungdomsskole til videregående skole. Vi vil intervju to lærere og en rådgiver fra både ungdomsskole og videregående skole, til sammen fire lærere og to rådgivere.

## **Hva innebærer det for deg å delta?**

- Hvis du ønsker å delta i prosjektet innebærer det at du deltar i et intervju. Det vil ta ca. 1 time.
- Vi har utarbeidet en intervjuguide som vi vil ta utgangspunkt i.
- Intervjuet vil være en samtale om hvilke erfaringer du har vedr. overgangen fra ungdomsskole til videregående skole for gråsoneelever, og hvilke tanker du har om dette temaet.
- Det vil bli tatt notater underveis i intervjuet. Intervjuet vil kun bli lest av oss som gjennomfører de; (Audhild Fiborg og Aud Kristin Wiborg), og du og dine svar vil bli anonymisert i masteroppgaven.

## **Det er frivillig å delta**

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

## **Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger**

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

- Det er kun prosjektgruppen som har tilgang til dine svar fra intervjuet. All bruk av dine resultater vil bli anonymisert i masteroppgaven og i en eventuell publisering.
- Navnet og kontaktopplysningene dine vil vi erstatte med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra svarene i intervjuet.
- Du kan når som helst ta kontakt om du har noen spørsmål eller ønsker å trekke deg.
- Du som deltar, vil ikke kunne gjenkjennes i en eventuell publisasjon.

## **Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?**

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er 30.06.2022. Ved prosjektets slutt vil alle personopplysninger som er lagret om deg, samt notater fra intervjuet, bli slettet.

## **Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?**

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Nord Universitet har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

## **Dine rettigheter**

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

- innsyn i hvilke opplysninger vi behandler om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene
- å få rettet opplysninger om deg som er feil eller misvisende
- å få slettet personopplysninger om deg
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å vite mer om eller benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

- Nord Universitet ved Audhild Fiborg (masterstudent) på telefon 40484859 eller e-post: [audfib@trondelagfylke.no](mailto:audfib@trondelagfylke.no), eller Aud Kristin Wiborg (masterstudent) på telefon 99358218 eller e-post: [akw@levanger.kommune.no](mailto:akw@levanger.kommune.no)
- Nord Universitet ved Professor Kitt Margaret Lyngsnes (veileder) på telefon 74022707 eller e-post: [kitt.m.lyngsnes@nord.no](mailto:kitt.m.lyngsnes@nord.no)
- Vårt personvernombud: Toril Irene Kringen, [personvernombud@nord.no](mailto:personvernombud@nord.no), +47 74 02 27 50

Hvis du har spørsmål knyttet til NSD sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost ([personverntjenester@nsd.no](mailto:personverntjenester@nsd.no)) eller på telefon: 53 21 15 00.

Med vennlig hilsen

*Kitt M. Lyngsnes*  
(Forsker/veileder)

Audhild Fiborg  
(Masterstudent)

Aud Kristin Wiborg  
(Masterstudent)

---

## Samtykkeerklæring

*Samtykke vil innhentes skriftlig ved starten av intervjuet, og vi vil da bruke denne malen.*

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet [*sett inn tittel*], og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet

---

(Signert av prosjektdeltaker, dato)



## Vedlegg 3: Godkjenning NSD



### Vurdering

**Referansenummer**

484667

**Prosjekttittel**

Master i tilpasset opplæring ved Nord universitet Levanger

**Behandlingsansvarlig institusjon**

Nord Universitet / Fakultet for lærerutdanning og kunst- og kulturfag / Logopedi, spesialpedagogikk, tilpasset opplæring

**Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)**

Kitt Lyngsnes, kitt.m.lyngsnes@nord.no, tlf: 74022707

**Type prosjekt**

Studentprosjekt, masterstudium

**Kontaktinformasjon, student**

Audhild Fiborg, audfib@trondelagfylke.no, tlf: 40484859

**Prosjektperiode**

18.11.2021 - 30.06.2022

**Vurdering (2)****16.12.2021 - Vurdert**

Vi viser til endring registrert 09.12.2021. Vi kan ikke se at det er gjort noen oppdateringer i meldeskjemaet eller vedlegg som har innvirkning på NSD sin vurdering av hvordan personopplysninger behandles i prosjektet.

Les mer om hvilke endringer som skal registreres hos NSD før endringer meldes inn i fremtiden:  
<https://www.nsd.no/personverntjenester/fylle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-enderinger-i-meldeskjema/>

**OPPFØLGING AV PROSJEKTET**

NSD vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Lykke til videre med prosjektet!

---

Kontaktperson hos NSD: Tore A. K. Fjeldsbø

Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

### 23.11.2021 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 23.11.2021, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

#### DEL PROSJEKTET MED PROSJEKTANSVARLIG

For studenter er det obligatorisk å dele prosjektet med prosjektansvarlig (veileder). Del ved å trykke på knappen «Del prosjekt» i menylinjen øverst i meldeskjemaet. Prosjektansvarlig bes akseptere invitasjonen innen en uke. Om invitasjonen utløper, må han/hun inviteres på nytt.

#### TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 30.06.2022.

#### LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake.

Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

#### PERSONVERNPRINSIPPER

NSD vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om:

- lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen
- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke behandles til nye, uforenlige formål
- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet
- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

#### DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), og dataportabilitet (art. 20).

NSD vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13.

Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

#### FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32).

For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og/eller rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

#### MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde: <https://www.nsd.no/personverntjenester/fyll-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema>  
Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

#### OPPFØLGING AV PROSJEKTET

NSD vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Lykke til med prosjektet!

## Vedlegg 4: Utdanningsvalg, årshjul

### Utdanningsvalg – årshjul. Planer for 8., 9. og 10. trinn (LK06)

**Faget utdanningsvalg** skal bidra til at elevene oppnår kompetanse i å treffe karrierevalg som er basert på elevenes ønsker og forutsetninger. Faget skal bidra til å gi elevene en forståelse for betydningen av utdanning, arbeidsdeltakelse og livslang læring. Faget skal gi kunnskaper om hva forskjellige utdanningsveier kan føre fram til, og gi innsikt i et arbeidsmarked i endring.

Opplæringen skal gi elevene kompetanse i å ta valg og å kunne se sine interesser i sammenheng med muligheter og krav i utdanningssystemet og arbeidslivet. I opplæringen skal elevene bli mer bevisste på kjønnsperspektivet i utdanning og yrker. Elevene skal kjenne til ulike sider ved sine egne valg og forstå hva som påvirker egen karriere.

**Utdanningsvalg** er et fag hvor aktivitetene kan foregå på andre læringsarenaer enn skolen. Faget skal bidra til å styrke samarbeidet mellom ungdomstrinn og videregående opplæring og mellom ungdomstrinn og lokalt arbeidsliv. Utdanningsvalg skal bidra til at elevene får prøve ut og bli bevisste på egne interesser. Sammen med veiledning gitt av skolens rådgivning skal faget utdanningsvalg legge til rette for kunnskapsbaserte valg av utdanning og yrke.

**Hovedområder** Faget er strukturert i tre hovedområder som det er formulert kompetansemål innenfor. Hovedområdene utfyller hverandre og må sees i sammenheng. De tre hovedområdene er: 1. Personlige valg, 2. Utdanning og yrker, 3. Arbeid.

#### Grunnleggende ferdigheter

Grunnleggende ferdigheter er integrert i kompetansemålene, der de bidrar til utvikling av og er en del av fagkompetansen. I utdanningsvalg forstås grunnleggende ferdigheter slik:

*Muntlige ferdigheter* i utdanningsvalg betyr å drøfte og reflektere over verdier, ønsker og interesser. Det innebærer å diskutere muligheter og utfordringer og å lytte, gi respons og stille spørsmål. Videre betyr det å presentere egne kunnskaper og erfaringer.

*Å kunne skrive* i utdanningsvalg innebærer å formulere og argumentere for personlige mål og planer, samt dokumentere og dele erfaringer og refleksjoner. Videre handler det om å ta notater til bruk i egen vurdering og refleksjon over egen læring.

*Å kunne lese* i utdanningsvalg innebærer å innhente og forstå relevant informasjon fra ulike kilder. Videre handler det om å vurdere og systematisere informasjon på en kritisk måte ved å trekke inn faglige og samfunnsmessige perspektiver.

*Å kunne regne* i utdanningsvalg betyr å søke, sammenfatte, bearbeide og tolke statistisk informasjon og annet relevant tallmateriale. Ferdigheten omhandler å presentere resultater fra regneprosesser og bruke dem som grunnlag for en konklusjon eller handling.

*Digitale ferdigheter* i utdanningsvalg er å kunne søke, vurdere, velge ut, bruke og ta vare på informasjon. Videre innebærer det å bruke digitale verktøy og medier til å dokumentere eget

læringsarbeid og erfaringer. Utviklingen av digitale ferdigheter i utdanningsvalg handler om å utøve kildekritikk og sammenstille ulik digital informasjon.

### **Vurdering:**

Det gis vurdering *Deltatt* i faget. Elevene kan ikke komme opp i eksamen i faget. Ulike arbeidsoppgaver kan ha egne vurderingskriterier, og det kan jobbes tverrfaglig med emner.

### **Timetall:**

Timetallet er oppgitt i enheter på 60 minutter. Ungdomstrinnet, 8.-10. årstrinn: 110 timer.

Dette tilsvarer i 45 min økter 150 timer, Elevene har ca 38 skoleuker.

### **På vår skole fordeles timene slik:**

8. trinn- ca 19 timer (1t vårsemester)

9. trinnca 38 timer (1t pr.uke)

10. trinn ca: 19 timer (1t høstsemester)

Hospitering i bedrift og vgs.: ca 60timer.

Evt. bedriftsbesøk, besøk og informasjon fra andre aktører kommer i tillegg. ca:10 timer

### **Kompetansemål i faget:**

**Personlige valg:** Hovedområdet personlige valg handler om å utvikle bevissthet om egne interesser og muligheter og å reflektere over hva det har å si for karrierevalg. I hovedområdet inngår kunnskaper og ferdigheter knyttet til informasjon om utdanning og yrker. Videre omfatter hovedområdet å lære å sette seg egne mål og lage karriereplaner. Et sentralt element i hovedområdet er hvordan kjønn og andre forhold påvirker utdanningsvalget.

### **Mål for opplæringen er at eleven skal kunne:**

- samle, analysere og bruke informasjon om utdanning og yrker på ulike måter i karriereplanleggingen
- formulere egne kortsiktige og langsiktige karrieremål basert på interesser og muligheter
- gjøre rede for hvordan kjønn kan påvirke utdannings- og yrkesvalg

**Utdanning og yrker:** Hovedområdet utdanning og yrker handler om hvordan ulike utdanningsveier kan føre fram til ulike yrker. Det handler om å skaffe seg relevant kunnskap og praktisk erfaring om utdanningsveier i videregående opplæring og i bedrifter og se dette i sammenheng med personlige ønsker. Et sentralt element i hovedområdet er betydningen av utdanning og livslang læring for den enkelte og for samfunnet.

Mål for opplæringen er at eleven skal kunne:

- beskrive de yrkesfaglige og studieforberedende utdanningsprogrammene i hovedtrekk
- gi eksempler på noen yrker de ulike utdanningsprogrammene kan føre til
- presentere ulike utdanningsveier med utgangspunkt i egne ønsker
- forklare betydningen av utdanning og livslang læring

**Arbeid:** Hovedområdet arbeid omfatter kunnskaper om arbeidslivet og et arbeidsmarked i endring. I det inngår konsekvenser av ulike utdanningsvalg og behov for nyskaping og kreativitet i arbeidslivet. Videre handler hovedområdet om ulike roller i arbeidslivet og kjønnsutradisjonelle fag- og yrkesvalg. Det omfatter også å utvikle ferdigheter i jobbsøking og praktisk utprøving av aktiviteter forankret i kompetansemål i utdanningsprogram i videregående opplæring. Et annet element i hovedområdet er å drøfte betydningen av arbeidsdeltakelse.

Mål for opplæringen er at eleven skal kunne:

- undersøke muligheter for arbeid på det lokale arbeidsmarkedet
- beskrive jobbsøkningsprosesser og utforme jobbsøknader tilpasset medium og mottaker
- planlegge, gjennomføre og dokumentere aktiviteter knyttet til valgte utdanningsprogrammer i videregående opplæring
- gjøre rede for ulike roller i arbeidslivet og drøfte betydningen av nytenking og kreativitet for verdiskaping
- drøfte kjønnsutradisjonelle fag- og yrkesvalg
- reflektere over betydningen av arbeidsdeltakelse og livslang læring

## Årsplan i utdanningsvalg

Trinn Tids- bruk	Periode	Innhold: Kompetansemål Personlige valg Utdanning/yrker Arbeid	Arbeidsmåter: Forslag til arbeidsmåter	Læremidler: Min framtid, nettressurser	Kriterier for vurdering
8.trinn 9t	(Høst) Vår	Del 1: Hvem er du? Identitet, Etikk og valg, Valgkompetanse, Lover og regler for barn/unge, Fritid, egen-skaper, verdier, Familien, Begreper i utv, Karrierelæring, Fortid, nåtid, fremtid, Min plan	Individuelt og i grupper: «ditt liv så langt», og veien videre. Intervju med foresatte om jobb og utdanning, rollespill	Min framtid Nettressurser Filmer o.l Jobpics	Muntlig og skriftlig deltagelse i timer Grunnleggende ferdigheter i faget  Muntlig/Skriftlig intervju
10t	Vår	Del 2 - Muligheter i arbeidslivet - yrker, utdanning Kunnskap/kjennskap til lokalt næringsliv, arbeidsmarked	Bedriftsbesøk «enkel jobbsøknad» jobbskygging presentasjon av «foresattes bedrifter»	Min framtid Nettressurser Filmer o.l Jobpics <a href="https://tv.nrk.no/serie/teknologien-som-forandrer-">https://tv.nrk.no/serie/teknologien-som-forandrer-</a>	Muntlig presentasjon av yrker og lokalt arb.liv  Bruke foresatte, lokale personer

		Likestilling/kjønn, roller i arb.livet, nytenkning, innovasjon, kreativitet Samarbeid hjem- skole «Litt av en jobb»		<a href="https://oss.sesong/1/episode/1/avspiller">oss/sesong/1/episode/1/avspiller</a> <a href="https://tv.nrk.no/serie/litt-av-en-jobb">https://tv.nrk.no/serie/litt-av-en-jobb</a>	
Vgs	Vår	Hva er videregående opplæring? Kort om vdg.	Forelesning + egen fordypning	Vilbli.no Jobpics	Vite forskjell på studieforbred. og yrkesfaglig utd.prog.
Hospitering 6t	Vår	Jobbskyggedag (juni)	Eleven blir med foresatte eller kjente en dag	Jobpics <a href="https://min.utdanning.no/utdanningsvalg-oppgave-jobbskygging">https://min.utdanning.no/utdanningsvalg-oppgave-jobbskygging</a>	Muntlig presentasjon om jobbskyggedagen
<b>9.trinn</b> 19t	Høst	Del 1 -Mål, valg og drømmer -Etikk, læringsmiljø, folkeskikk -Begreper i utv, karrierelæring  Personlig økonomi	Individuelt og i grupper. Edward de Bonos «seks tenkehatter» Samarbeid med MOT, tverrfaglig tema- valg. Jobbsøknad	Min framtid Jobpics  <a href="http://www.ungdata.no/Skole/Skoletrivsel">http://www.ungdata.no/Skole/Skoletrivsel</a>	
19t	Vår	Del 2 Interesser og verdier Bli kjent med RIASEC, Språk i utdanning Likestilling/Kjønn i utdanning	Karrieresamtaler Digitale verktøy i karriereveiledning	Min framtid Jobpics Interestetester	
Vgs	Høst/vår	Bli kjent med videregående opplæring og utdanningsprogrammene Begreper: Fagbrev, lærling, studiekompetanse, fellesfag, programfag, ulike matematikk mm.	Utforske og fordype seg innenfor utd.programmene	<a href="https://www.vilbli.no/nb/nb/utdanning.no/">https://www.vilbli.no/nb/nb/utdanning.no/</a>  <a href="http://www.tautdanning.no/">http://www.tautdanning.no/</a>	Presentasjon av utd.program
Hospitering 24t	Vår	3 dager i bedrift. 1.dag vgs, rullering og kort innblikk i flere utd.program			Logg
<b>10. tr.</b> 10t	Høst	Del 1 -Evaluering, forventinger, min plan.. Riasec, utforske yrker «krav og ulike personligheter» -Informasjon om videregående opplæring -Begreper i utv, karrierelæring/karrierekompetanse -Min karriereplan Personlig økonomi	Jobbsøknad, CV, intervju Karrieresamtaler Digitale verktøy i karriereveiledning  UE/SMN1	Min framtid Vilbli.no Utdanning.no Tautdanning.no <a href="https://www.nrk.no/skole/?page=search&amp;q=utdanning">https://www.nrk.no/skole/?page=search&amp;q=utdanning</a> <a href="https://www.nav.no/no/Person/Arbeid/Ungdom/Nyttig+a+vite/okonomisimulator-for-ungdom">https://www.nav.no/no/Person/Arbeid/Ungdom/Nyttig+a+vite/okonomisimulator-for-ungdom</a>	Innlevering søknad (norsk)
Vgs 12t	Høst	Hospitering, besøke 2 utdanningsprogram, Søknad vgs, Om høyere utdanning, Folkehøgskoler, utenlands mm, Søkeprosess- vigo		Vigo.no Vilbli.no Utdanning.no	Presentasjon og refleksjon
Hospitering 1ot 18t	Høst	Del 2 -Forberedelse yrkesutprøving Hospitering 3 dager i bedrift,		Min framtid, Rollemodel <a href="https://www.rollmodell.no/">https://www.rollmodell.no/</a>	Logg, rapport