



UiT Norges arktiske universitet

Institutt for lærerutdanning og pedagogikk

En casestudie av rutiner rundt kartlegging av yrkesfagelever i norsk

Inger Gunvaldsen

Masteroppgave i spesialpedagogikk...PED-3901...mai 2020

Innholdsfortegnelse

1	Innledning.....	1
1.1	Bakgrunn for valg av tema og problemstilling.....	1
1.2	Problemstilling:	2
1.3	Forskningsspørsmål:.....	2
1.4	Avgrensning.....	2
1.5	Oppgavens deler	2
2	Teori	3
2.1	Videregående skole.....	3
2.2	Sakkyndig vurdering, enkeltvedtak og individuell opplæringsplan (IOP).....	6
2.3	Kartlegging	8
2.4	Hvordan kartlegge elever.....	10
2.5	Kompetanse i norsk	12
3	Metode.....	14
3.1	Valg av casestudie som forskningsmetode.....	14
3.2	Vitenskapelig perspektiv	15
3.3	Utvalg	15
3.4	Intervju.....	16
3.5	Intervjuguide og gjennomføring av intervju.....	17
3.6	Transkribering og analyse av data	18
3.7	Forskningens kvalitet.....	19
3.8	Etiske hensyn.....	21
4	Empiri.....	23
4.1	Informasjonsmøter før eleven starter i videregående skole.....	23
4.2	Hvilken informasjon får skolen om elevene før de starter i videregående skole?.....	27
4.3	Hva brukes informasjonen før skolestart til?.....	30
4.4	Informasjonsflyt i det nye skoleåret	32

4.5	Norsklærernes kartlegging av elevene.....	35
4.6	Hva brukes informasjonen fra norsklærernes kartlegging til?.....	42
5	Analyse.....	45
5.1	Informasjonsmøter før eleven starter i videregående skole.....	45
5.2	Hvilken informasjon får skolen om elevene før de starter i videregående skole?.....	46
5.3	Hva brukes informasjonen før skolestart til?.....	47
5.4	Informasjonsflyt i det nye skoleåret	49
5.5	Norsklærernes kartlegging av elevene.....	51
5.6	Hva brukes informasjonen fra norsklærernes kartlegging til?.....	53
5.7	Veien videre.....	54
6	Avslutning	55
	Referanseliste	57
	Vedlegg 1 – Godkjenning fra NSD	61
	Vedlegg 2 – Informasjonsskriv med samtykke	64
	Vedlegg 3 - Intervjuguide	66

Sammendrag

Bakgrunnen for undersøkelsen er en casestudie basert på kvalitative intervju med avdelingsledere, rådgivere for pedagogisk-psykologisk tjeneste og norsklærere ved to videregående skoler. I alt deltok sju intervjupersoner, hvorav alle har en tilknytning til yrkesfaglig programområde. Formålet med undersøkelsen har vært å trekke erfaringer fra intervjupersonenes kjennskap til rutinene for kartlegging av elever før og etter at de starter i videregående skole, for på den måten å få innblikk i hvordan nye elever på yrkesfag blir kartlagt i norsk.

Funnene av undersøkelsen tyder på at overgangsrutinene innad i kommunen fungerer godt. Intervjupersonene opplever samarbeidet med grunnskolen som positivt, men de hadde ønsket seg mer informasjon om elever fra andre kommuner. Her ser det ut til at det er noe uklart hvem som skal videreformidle informasjonen.

Norsklærerne er også fornøyde med rutiner i forhold til kartlegging av elevene. De opplever å få den informasjonen de trenger om elevene gjennom klasselærerråd og sin egen kartlegging av elevene i norsk. Dette til tross for at utvalget av kartleggingsprøver i norsk er begrenset og ikke spesielt tilpasset elevenes programområde. Stort sett får elevene den hjelpen de har krav på, selv om første semester kan gå før tiltak blir satt i verk.

Forord

Etter gjennomførte emner i spesialpedagogikk er nå punktum satt for en lang reise. Det har vært en kronglete studievei som nå ender opp i en masteroppgave i spesialpedagogikk. De siste årenes studier har jeg kombinert med full jobb i videregående skole. Det har vært svært nyttig for å få praktisk erfaring rundt teorien som studiet har omfattet.

Selve gjennomføringen av masteroppgaven har til dels vært en ensom prosess, der jeg har fått kjenne på å dra hele lasset selv. Jeg vil rette en stor takk til min veileder, Bent-Cato Hustad, for gode innspill i utformingen av spørsmål til intervjuguiden, utformingen av oppgaven og kritisk gjennomlesing. Min gode, alltid syngende, medstudent Nina Dønnem har også vært til uvurderlig hjelp i innspurten, da alt så trivielt ut og motivasjonen var i fritt fall. Ellen fortjener også en takk for å trylle fram litteratur når jeg har stått fast. En stor takk rettes også til mine tålmodige foreldre og min kjære søster Tanja, for å lese gjennom resultatene.

Borg, 1. juni 2020

Inger Gunvaldsen

1 Innledning

1.1 Bakgrunn for valg av tema og problemstilling

Kartlegging er et tema som har fanget min interesse. Jeg jobber til daglig på en videregående skole, både som faglærer og oppfølgingslærer. Noen ganger har jeg sett at det kan ta tid før det avdekkes at elever trenger ekstra hjelp til å mestre det faglige i skolehverdagen. Slik jeg ser det utføres kartleggingen av elever på tre stadier, det første i overgangsmøter mellom grunnskole og videregående skole, det andre av norsklærer når eleven begynner på skolen og et eventuelt tredje som ei utredning gjennomført av pedagogisk- psykologisk tjeneste¹ (PPT). I denne undersøkelsen har hovedfokuset ligget på de to første stadiene i kartleggingen.

Tidligere undersøkelser har vist at informasjonsflyten fra grunnskolen til videregående skole ikke alltid fungerer. Strukturelle forhold som feilsending og manglende tilganger kan gjøre at informasjon fra grunnskolen ikke når videregående skole (Markussen, Carlsten, Grøgaard & Smedsrud, 2019). Et annet problem Markussen et al. (2019) fant, var at informasjonsflyten innad i videregående skole ikke fungerte slik at lærerne fikk nødvendig informasjon om elevene. Manglende informasjon om elever kan få følger for organisering, ressursfordeling og tilpasning av undervisning.

Formålet mitt med undersøkelsen var å høste ulike erfaringer rundt kartlegging av yrkesfagelever gjennom å sammenligne empiri fra intervjupersoner fra to ulike videregående skoler. For å konkretisere temaet ytterligere bestemte jeg meg for å vinkle det inn mot norskkartlegging. I læreplanverket for Kunnskapsløftet er lesing, skriving og muntlige ferdigheter tre av fem grunnleggende ferdigheter, som nevnes i overordnet del (Kunnskapsdepartementet, 2017). Det å kunne lese, skrive og uttrykke seg muntlig i norsk er ferdigheter som er viktige både i skolesammenheng, men også for dagliglivet til eleven. De tre grunnleggende ferdighetene blir redskaper for å tilegne seg kunnskap i alle fag og i Kunnskapsløftet ligger det forventning til at elevens kompetanse innen grunnferdighetene øker i løpet av utdanningsløpet (Kunnskapsdepartementet, 2017).

¹ Pedagogisk-psykologisk tjeneste, også omtalt som PPT eller PP-tjeneste. Hjelper skolen med individ- og systemretta arbeid, ansvar for å utarbeide sakkyndig vurdering (Opplæringslova, 1998, §5-6).

1.2 Problemstilling:

På bakgrunn av dette utarbeidet jeg følgende problemstilling:

Hvilke rutiner har videregående skole for å kartlegge nye yrkesfagelever i norsk?

1.3 Forskningsspørsmål:

For å besvare problemstillingen utviklet jeg disse tre forskningsspørsmålene:

1. Hvordan blir elevene kartlagt før de starter i videregående skole?
2. Hvordan blir elevene kartlagt av norsklærerne etter at de starter i videregående skole?
3. Hvordan foregår overføringen av informasjon om eleven?

1.4 Avgrensning

I denne oppgaven har jeg valgt å se på rutiner for kartlegging som gjelder alle elever som skal starte i videregående skole. Kategorisering av elever har bestått av å se på om de har behov for tilpasset opplæring og eventuelt spesialundervisning. Jeg kunne også sett på rutiner for kartlegging av minoritetsspråklige elever, men av hensyn til oppgavens omfang har jeg valgt å avgrense oppgaven slik at det å være minoritetsspråklig ikke er et eget tema. I forhold til norsk skal det gjennomføres kartlegging av minoritetsspråklige for å avklare behov for særskilt språkopplæring (Opplæringslova, 1998, §3-12).

En annen gruppe som ikke nevnes spesielt er elever med individuell plan (IP). Her henviser jeg også bare til generelle rutiner som gjelder for overgangen til videregående skole og den kartleggingen som norsklærer utfører.

1.5 Oppgavens deler

Denne oppgaven består av seks kapitler. Det første kapitlet beskriver bakgrunnen for valg av problemstilling, problemstilling og hvilke forskningsspørsmål jeg har rettet meg etter.

I kapittel nummer to tar jeg for meg den teoretisk bakgrunnen for undersøkelsen, juridiske rettigheter knyttet til videregående skole og yrkesfag spesielt. Frafall i videregående skole er et svært aktuelt tema som jeg vil belyse med relevant teori og statistikk. Kartlegging er et annet av hovedtemaene i teorikapitlet. Her vil jeg se på ulike former for kartlegging og vurdering og teorier rundt dette. I tilknytning til kartlegging vil jeg også gjøre greie for ulike måter å

kartlegge elevene. Til slutt vil jeg se på ulike ferdigheter i norskfaget som lesing, hvordan det står til med elevers leseferdigheter og hva som går galt når elever strever med lesing og skriving.

I kapittel tre presenteres undersøkelsens metode, vitenskapsteoretiske perspektiv, aspekter ved intervju og transkribering samt validitet og reliabilitet. Avslutningsvis tar jeg opp etiske problemstillinger knyttet til oppgaven.

Kapittel fire er en framstilling av empirien fra intervjuene. Denne har jeg delt inn i fem underkapittel basert på forskningsspørsmålene og kategorier som framkom under bearbeidelsen av materialet.

Det femte kapitlet består av analyse av empirien, en kombinasjon mellom sammenfatning av det intervjupersonene har sagt og mine refleksjoner til empirien sett i forhold til aktuell teori. Som en avslutning reflekterer jeg over veien videre og potensialet for videre undersøkelser.

I det sjette kapitlet oppsummerer jeg kort de viktigste funnene og forsøker å besvare forskningsspørsmål og problemstilling.

2 Teori

Jeg vil her presentere den teoretiske bakgrunnen for undersøkelsen. I norsk skole har alle elever rett til tilpassa opplæring, enten innen den ordinære opplæringa eller gjennom spesialundervisning (Opplæringslova, 1998, §3-1). Alle elever kartlegges på ulike tidspunkter i skoleløpet for å vurdere hvilket utbytte de har av opplæringa. Samtidig gir kartleggingen informasjon til skolen og lærerne om nivået til eleven og fungerer som et grunnlag for organisatoriske tiltak som kan sikre alle elever god opplæring. Jeg vil videre se på norske elevers lesekompetanse og knytte det til dagligliv og videre studie- og karrieremuligheter.

2.1 Videregående skole

I denne delen vil jeg ta for meg ulike juridiske rettigheter og krav knyttet til inntak til videregående skole, tilpassa opplæring og spesialundervisning. Videre vil jeg presentere hvordan løpet i yrkesfaglig videregående skole er lagt opp og se på tidligere forskning rundt frafall i videregående skole.

2.1.1 Retten til videregående opplæring

Jeg kommer her til å presentere det juridiske grunnlaget for elever som tas inn i videregående skole. Elever som er under 24 år og har fullført norsk grunnskoleopplæring har rett til inntak på videregående trinn 1 (vg1) på ett av sine tre ønskede utdanningsprogram (Opplæringslova, 1998, s., §3-1). For elever på yrkesfag betyr retten vanligvis 2 år på skole og 2 år som lærling i bedrift (Utdanningsdirektoratet, 2014). I tillegg sikrer loven rett til å gjøre et omvalg og likevel ha rett til å fullføre utdanninga (Opplæringslova, 1998, s., §3-1). De som har fullført og bestått videregående trinn 2 (vg2) og eller fagprøve kan søke om ett års påbygging for generell studiekompetanse innen utgangen av året de fyller 24 år (Opplæringslova, 1998, s., §3-1).

2.1.2 Yrkesfag

Elever som velger et yrkesfaglig løp har i dag åtte ulike yrkesfaglige utdanningsprogram å velge mellom, dette utvides til 10 utdanningsprogram fra høsten 2020 (Utdanningsdirektoratet, 2020a). På timeplanen har elevene både teoretiske og praktiske fag. Nytt fra neste skoleår vil være at all norskopplæring skal gis det 2. året (Vg2), mens timene i dag er fordelt over begge årene (Vg1 og Vg2). Det totale timeantallet vil være det samme (Utdanningsdirektoratet, 2020b).

Det finnes to søknadsfrister for inntak til videregående skole. For elever med fortrinnsrett er søknadsfristen første februar og for ordinære søkere er fristen første mars (Forskrift til opplæringslova, 2006, §6-8).

2.1.3 Første februar søkere

Det er mulig å søke fortrinn om inntak på videregående skole på bakgrunn av fire rettslige grunnlag som jeg kort vil presentere her.

Ifølge Forskrift til opplæringsloven (2006), kan søkere med enkeltvedtak om spesialundervisning etter Opplæringslova §5-1 søke første februar dersom de har «... eit særleg behov for inntak til eit bestemt utdanningsprogram ...» (§6-15). Forskriften krever i vurderinga av søknaden bevis for at valg av utdanningsprogram har «... svært mykje å seie for moglegheita søkjaren har til å fullføre vidaregåande opplæring med yrkes- eller studiekompetanse ...» (Forskrift til opplæringslova, 2006, §6-15). Et vilkår for å søke fortrinnsrett er at det foreligger ei sakkyndig vurdering som anbefaler et bestemt utdanningsprogram (Forskrift til opplæringslova, 2006, §6-15).

Videre kan søkere med sterkt nedsatt funksjonsevne (Forskrift til opplæringslova, 2006, §6-17), søkere med rett til opplæring i eller på tegnspråk (Opplæringslova, 1998, §3-9) og søkere med vedtak om utvidet tid (Opplæringslova, 1998, §3-1 femte ledd) tas inn på fortrinn. I tillegg kan elever med rett til spesialundervisning, men som mangler karakter i mer enn halvparten av fagene, søke om individuell behandling (Forskrift til opplæringslova, 2006, §6-22). Inntaket er da basert på skjønn, og fylkeskommunen har ansvar for at eleven kommer inn på et av sine tre ønskede utdanningsprogram.

2.1.4 Første mars søkere

Elever som har noen vansker, men ikke store nok vansker til å ha rett etter vilkår som er nevnt i §6-8 (Forskrift til opplæringslova, 2006), søker ordinært første mars. De konkurrerer med andre elever som har rett til videregående opplæring om å komme inn på ønsket programfag med sine karakterer fra 10. trinn. Blant elever som søker ordinært vil det da finnes elever som har behov for ekstra oppfølging og tilpasninger, såkalte «gråsoneelever». Denne elevgruppen vil være ekstra sårbar og kjennetegnes fra grunnskolen av lavt karaktersnitt, høyt fravær, fysiske eller psykiske vansker og fagvansker (Tangen, 2012, s. 651). Ifølge tall fra Utdanningsdirektoratet kom 81,2 prosent av elever med ungdomsrett², som søkte Vg1, inn på sitt førstevalg høsten 2019. Det vil si at nesten 20 prosent av elevene kom inn på noe annet enn sitt førstevalg (Utdanningsdirektoratet, 2019).

2.1.5 Frafall

Undersøkelser har vist at noen elever sliter med lav motivasjon når de avslutter grunnskolen, det gir seg utslag i høyt fravær og lavt kunnskapsnivå (Markussen, Lødding & Holen, 2012; Tangen, 2012). Samlet sett gir det et dårlig grunnlag for videre skolegang.

Tall fra Statistisk sentralbyrå (SSB) viser at andelen elever som har fullført med studie- eller yrkeskompetanse på normert tid, det vil si i løpet av 5 år, er svakt økende (Nygård, 2019; Statistisk Sentralbyrå [SSB], 2019). For perioden 2013-2018 lå andelen som fullførte yrkesfag på 62 prosent. Trenden er svakt økende, flere elever fullfører videregående skole på normert tid i dag, enn da Læreplan for Kunnskapsløftet (LK06) ble innført i 2006. Det er også interessant

² Ungdomsrett: Innebærer blant annet at eleven skal ha fullført grunnskole eller tilsvarende opplæring, har rett til tre års videregående opplæring på heltid og gjelder ut året eleven fyller 24 år (Opplæringslova, 1998, §3-1).

å merke seg at over en tiårsperiode fullfører flere elever. For elever som startet i videregående skole i 2007 lå frafallet på 31 prosent etter fem år, mens det for de samme elevene hadde sunket til 21 prosent etter 10 år (Granseth, 2018). Dette viser at flere fullfører videregående skole sett over et lengre tidsperspektiv.

En undersøkelse utført i Finnmark viste at karaktergjennomsnitt fra ungdomsskolen var den viktigste enkeltfaktoren som avgjorde om elever ikke fikk bestått eller sluttet i videregående skole. Høyt karaktersnitt fra ungdomsskolen predikerte høyere grad av fullføring på videregående skole (Markussen et al., 2012). En annen undersøkelse med en litt annen vinkling peker på viktigheten av å fullføre videregående skole. Av de som droppet ut av yrkesfag, oppga 71 prosent at de var i arbeid eller studerte som 31-åringer (Barth & Simson, 2013). Tilsvarende tall for de som fullførte yrkesfag var 84 prosent ved samme alder. Av de som droppet ut av videregående skole tidlig var det en høyere andel som var arbeidsløse og trygdede ved 31 års alder, noe om igjen indikerer lavere økonomisk, helsemessig og sosial status (Barth & Simson, 2013).

Av elevene som sluttet i videregående skole forklarte nesten halvparten det med at de var skolelei. En del av de som sluttet manglet grunnleggende ferdigheter som var nødvendige i fag, mens andre ga uttrykk for at de gradvis ble mer umotiverte. Blant de umotiverte framsto undervisningen som ensformig og lærerne som uengasjerte (Markussen et al., 2012).

2.1.6 Juridisk grunnlag for tilpassa opplæring og spesialundervisning

Opplæringslova §1-3 (1998) slår fast at alle elever har rett til tilpassa opplæring. Det innebærer at undervisningen skal tilpasses elevens evner og forutsetninger (Opplæringslova, 1998). Videre slår loven i §5-1 fast at: «Elevar som ikkje har eller som ikkje kan få tilfredsstillande utbytte av det ordinære opplæringstilbodet, har rett til spesialundervisning» (Opplæringslova, 1998). Det er vidare nedfelt i loven at eleven skal få et forsvarlig utbytte av opplæringa sammenlignet med andre elever og de opplæringsmålene som er realistiske for eleven (Opplæringslova, 1998, §5-1). Betegnelsen forsvarlig utbytte vil være opp til den enkelte skole å vurdere.

2.2 Sakkyndig vurdering, enkeltvedtak og individuell opplæringsplan (IOP)

Eleven eller foreldrene kan kreve at skolen gjør nødvendige undersøkelser for å finne ut om eleven trenger spesialundervisning (Opplæringslova, 1998, §5-4). Lærerne har plikt til å

vurdere om en elev trenger spesialundervisning, og dersom behovet for det avdekkes, skal rektor informeres. Tiltak innen den ordinære opplæringa skal være vurdert og eventuelt utprøvd før det foretas ei sakkyndig vurdering (Opplæringslova, 1998, §5-4). Eleven selv eller foreldrene må samtykke til at det kan foretas ei sakkyndig vurdering av eleven og at det fattes vedtak om spesialundervisning.

Den sakkyndige vurderingen skal særlig ta stilling til fem punkter: Eleven sitt utbytte av ordinær undervisning, lærevansker hos eleven, realistiske opplæringsmål for eleven, elevens mulighet til å få hjelp innenfor den ordinære opplæring og hvilken opplæring som kan gi eleven et forsvarlig tilbud (Opplæringslova, 1998, §5-3)

På bakgrunn av sakkyndig vurdering kan skolen enten gjøre tilpasninger slik at eleven kan følge den ordinære undervisningen og oppnå kravene kompetansemålene fastsetter eller fatte enkeltvedtak om spesialundervisning (Opplæringslova, 1998, §5-3). Etter at enkeltvedtak er fattet må faglærer utarbeide en IOP som beskriver undervisningens mål, innhold og organisering. I den individuelle opplæringsplanen vil det stå om eleven skal vurderes med karakter eller ikke, det vil si om det er forventet at eleven klarer å tilegne seg kompetanse innenfor de samlede kompetansemålene i faget eller ikke (Utdanningsdirektoratet, 2014). Alternativt vil eleven få ei skriftlig vurdering i faget. Elever med store lærevansker dokumentert av PPT kan få fritak fra vurdering i inntil to fellesfag³ og likevel kunne få vitnemål og gå opp til fagprøve/-svenneprøve (Forskrift til opplæringslova, 2006, §3-44a).

For elever som har søkt videregående skole med fortrinnsrett, kan sakkyndig vurdering, enkeltvedtak og IOP gjøres klar før elevene starter i skolen. Denne elevgruppen har vansker som allerede er kjent fra grunnskolen, de har et større behov for tilrettelegging og tilpasninger slik at forberedelsene i forhold til overgangen til videregående skole kan starte tidligere (Markussen et al., 2019, s. 178).

2.2.1 Omfang av spesialundervisning i videregående skole

Undersøkelser viser at andelen elever som får spesialundervisning i 10. klasse ligger på 10,5 prosent i offentlig skole, mens andelen er redusert til rundt 5 prosent på yrkesfag for samme periode (Utdanningsdirektoratet, 2018a). Tallene for yrkesfag varierer en del, da Markussen et al. (2019) oppgir at 7,5 prosent av elevene har spesialundervisning på yrkesfag. Forskjellen

³ Norsk, matematikk, engelsk, naturfag, kroppsøving og samfunnsfag

begrunnes i tidspunktet undersøkelsen er utført. I likhet med grunnskolen er det en overvekt av gutter som får spesialundervisning i videregående skole, og de fleste går yrkesfaglig studieprogram (Tangen, 2012, s. 652). Markussen (2019) mener at flere elever med svakt grunnlag fra grunnskolen søker seg til yrkesfag og at annen struktur, organisering og innhold i undervisningen i videregående skole kan forklare at andelen elever med spesialundervisning er lavere enn i grunnskolen: «Mindre klasser på yrkesfag gjør det lettere å tilrettelegge. Elevene velger selv utdanningsprogram, og får jobbe med fag som interesserer, motiverer og engasjerer, og behovet for spesialundervisning reduseres» (s. 175). Det er særlig i fagene norsk og matematikk at elever har spesialundervisning i videregående skole.

2.3 Kartlegging

2.3.1 Kartlegging i form av overgangsmøter

Beslutninger som kan være viktige for elevenes videre utdanning og yrkesliv tas på bakgrunn av kartlegginger (Arnesen, Braeken, Ogden & Melby-Lervåg, 2018). Det er viktig å avdekke eventuelle problemer tidlig slik at effektive tiltak kan iverksettes (Hagtvet, 2015). En del av teorien rundt kartlegging er hentet fra engelske kilder som omtaler «assessment». Begrepet kan oversatt til norsk bety kunnskapstesting eller vurderingspraksis (Imsen, 2014, s. 268). Jeg forstår kunnskapstesting som et øyeblikksbilde av elevens kunnskaper eller ferdigheter innenfor et mer eller mindre avgrenset emne som eleven testes i. En vurderingspraksis i et vidt perspektiv kan omfatte informasjon om eleven som den videregående skolen innhenter gjennom overgangsmøter, samtaler mellom elev og lærer og lærerens praksis for vurdering av eleven gjennom året.

2.3.2 Kartlegging i overgang til videregående skole

For elever med store vansker vil det avholdes overgangsmøter mellom grunnskole, videregående skole, kommunal PP-tjeneste og fylkeskommunal PP-tjeneste. Det er fylkeskommunens oppgave å gjøre vedtak om spesialundervisning for elever i videregående skole etter §5-3 om sakkyndig vurdering i Opplæringslova (1998). Vedtaket skal være basert på ei sakkyndig vurdering der det framgår hvilke behov eleven har (Utdanningsdirektoratet, 2014).

2.3.3 Overgang og overgangsmøter

Overgangen fra grunnskole til videregående skole er en sårbar tid for ungdommene og en tid der de står overfor viktige valg for framtida (Birkemo, 2007; Utdanningsdirektoratet, 2014).

Det er også en periode i livet som kan åpne for nye muligheter gjennom personlig utvikling som medfører en endring av rolle. Bronfenbrenner (1979, s. 6) uttrykker at rolleendringen har «magiclike power to alter how a person is treated, how she acts, what she does, and thereby even what she thinks and feels». Endringen skjer med andre ord ikke bare i eleven, men også i hvordan eleven oppfattes og blir behandlet av andre.

2.3.4 Kartlegging versus utredning

Jeg vil skille mellom kartlegging som gjøres for å vurdere om eleven har behov for tilpassa opplæring og utredning som utføres av PPT for å avgjøre om eleven har behov for spesialundervisning i videregående skole. Både kartlegging og utredning kan påbegynnes før eleven starter i videregående skole. Samtaler og møter mellom eleven, foresatte grunnskolen og videregående skole kan være et første skritt for å kartlegge elevens behov for tilpasninger i videregående skole. Det anbefales også at PPT starter tidlig med sin utredning for sakkyndig vurdering av elever der det er klart at eleven vil trenge spesialundervisning i videregående skole. En sakkyndig vurdering fra grunnskolen kan ikke være grunnlag for enkeltvedtak om spesialundervisning i videregående skole, det vil være en saksbehandlingsfeil (Utdanningsdirektoratet, 2014).

I norskfaget vil kartleggingen bli gjennomført av norsklærer som har ansvar for å melde eventuelle behov videre til PPT dersom det viser seg at elevens kompetanse er for smal til at eleven kan følge ordinær undervisning, selv om ulike former for tilpasninger er utprøvd (Utdanningsdirektoratet, 2014).

2.3.5 Formativ og summativ vurdering

Det er vanlig å dele vurdering inn i formativ eller summativ vurdering. Summativ vurdering kalles også vurdering av læring og sees ofte som en bedømming for eksempel når elevene får karakterer etter endt skoleår. Den summative vurderingen er viktig for å vurdere om eleven har oppnådd kompetansemålene i fag og kan være avgjørende for videre skolegang. Til sammenligning omtales formativ vurdering som vurdering for læring og kan sees som ei tilbakemelding og en hjelp i læringsprosessen (Handal & Lauvås, 2014). I forbindelse med kartlegging i videregående skole ser jeg formativ vurdering som mest interessant fordi den kan brukes til å vurdere kartleggingen av eleven, gi informasjon om nivået til eleven, motivere eleven til videre innsats og gi læreren en pekepinn på hvordan veien videre kan tilpasses.

Det kan noen ganger være vanskelig å avgjøre om ei kartlegging er formativ eller summativ, fordi det er bruken av kartlegginga som bestemmer om den er summativ eller formativ (Black & Wiliam, 1998). Tre kjennetegn er særlig viktige for å avgjøre om ei kartlegging er formativ: Om kartleggingen gir informasjon som kan brukes for å gi tilbakemelding til eleven eller læreren, at tilbakemeldingen skjer gjennom lærerens kartlegging av eleven eller elevens egevaluering, og at kartleggingen kan brukes til å endre undervisning eller læringsaktiviteter (Black, Wilson & Yao, 2011). Motivasjon og selvfølelse hos elevene kan påvirkes av kartleggingen og derfor ha stor betydning for videre innsats (Hagtvet, 2015).

Forskrift til Opplæringslova (2006, §3-1) slår fast at alle elever har rett til både underveivurdering og sluttvurdering i videregående skole.

2.3.6 Hvorfor kartlegge elever?

Tidlig på 2000-tallet ble de første nasjonale prøvene gjennomført i norsk skole og siden det har ulike former for kartlegging blitt mer vanlig i norsk skole (Imsen, 2014). Kartlegging kan utføres med ulike formål. Det kan på den ene siden gi et mål på elevenes kunnskapsnivå på nasjonalt plan og være et styringsverktøy for politikerne, men kanskje først og fremst ha en pedagogisk funksjon der læreren får informasjon om elevenes kunnskapsnivå og læreforutsetninger (Imsen, 2014). Opplæringen er ment å ruste elevene for livet utenfor skolen og i så måte kan lærerne jobbe for å støtte elevenes utvikling, kartlegging kan sees som én viktig faktor i dette arbeidet. Black (2018) er kritisk til kartleggingsprøver gitt av eksterne aktører og mener at lærere må ha fullt eierskap til arbeidet sitt. Det kan tolkes som en kritikk av screeningtester, fordi testen ikke nødvendigvis er tilpasset den enkelte lærer og elevgruppe.

2.4 Hvordan kartlegge elever

2.4.1 Observasjon av og samtaler med eleven

Observasjoner i klasserommet og vurdering av det eleven produserer i norsk kan bidra til å gi læreren informasjon om elevens nivå og potensiale for læring (Black & Wiliam, 1998; Buli-Holmberg, 2009). Eksempelvis kan erfarne lærere observere leseferd hos en elev og vurdere den i forhold til jevnaldrende elever.

Alle elever i videregående skole har rett til minst én samtale per semester med kontaktlærer for å vurdere sitt utbytte av opplæringa i forhold til kompetansemålene i de ulike fag (Forskrift til opplæringslova, 2006, §3-11). Samtaler mellom elev og faglærere eller kontaktlærer kan gi et

viktig innblikk i elevperspektivet og dermed avdekke elevens erfaringer og forventninger (Tangen, 2012).

2.4.2 Standardiserte, normerte og lærerproduserte prøver

Prøvene kan blant annet kartlegge elementer som lesehastighet, leseforståelse, skriveferdigheter og språklige ferdigheter hos eleven. Norsk er et lite språk i verdenssammenheng og derfor er utviklingen av kartleggingsprøver noe begrenset (Arnesen et al., 2018). I videregående skole er det i hovedsak to prøver som brukes til å kartlegge elever i norsk, Carlstens leseprøve og Utdanningsdirektoratet (Udir) sin kartleggingsprøve. En tredje variant som brukes er uformelle former for kartleggingsprøver som faglærer selv har produsert (Arnesen et al., 2018; Black & Wiliam, 1998).

2.4.3 Carlsten

Carlsten har leseprøver som kan brukes på yrkesfag vg1 og vg2. I lærerveiledningen blir Carlsten beskrevet som en prøve som er enkel og rask både å gjennomføre og å rette. I tillegg kan den brukes som dokumentasjon på leseferdigheter. Elevene får 10 minutter på seg til å lese gjennom en tekst og må underveis ta stilling til hvilke ord som passer inn i setningen de har lest. Prøven skal gi informasjon om elevenes lesehastighet, leseforståelse, rettskriving og om de kan alfabetet. I tillegg fins det ei egevaluering der elevene kan krysse av for emner de mener at de strever med og om de ønsker hjelp til å komme videre. Den som retter prøven regner ut lesehastighet i antall ord per minutt og noterer det ned i medfølgende samleskjema sammen med antall forståelsesfeil, antall feil på diktat og alfabetet og eventuelle kommentarer (Carlsten, 2002).

2.4.4 Udir sine læringsstøttende prøver

Utdanningsdirektoratet har utarbeidet læringsstøttende prøver for å kartlegge hva elevene mestrer av grunnleggende ferdigheter. Lesing er én av ferdighetene som kartlegges, og resultatet av prøven skal kunne brukes både summativt og formativt og være en basis for å gi tilpassa opplæring. Prøvene kan tas elektronisk og resultatene blir beregnet automatisk. Data fra kartleggingen blir ikke sendt videre til Udir (Utdanningsdirektoratet, 2018b).

2.4.5 Fagsamtale

Jeg velger å benytte begrepet fagsamtale slik intervjupersonen beskriver det, nemlig som samtaler mellom elev og lærer der hensikten kan være å bli bedre kjent med eleven, danne grunnlag for underveisvurdering og en mulighet for læreren til å få tilbakemelding fra eleven

på sin undervisning (Hattie, 2013, s. 73-74). Fagsamtalen, slik jeg ser den, har flere fellestrekk med det som omtales som læringssamtaler, der elev og lærer har en dialog rundt læringsprosesser og læringsutvikling (Saabye, 2013, s. 7).

2.5 Kompetanse i norsk

2.5.1 Lesing og lesekompetanse

Lesing kan forenklet sees som produktet av avkodning multiplisert med forståelse, også kalt «The simple view of reading» (Hoover & Gough, 1990). Den viktigste faktoren for avkodning er fonologisk⁴ bevissthet og tilsvarende for leseforståelse er semantikk⁵ (Gough & Tunmer, 1986) og grammatikk (Snowling & Hulme, 2011). Semantiske vansker kan være knyttet til å forstå betydningen av begreper og sammenhengen de står i (Hagtvet, 2015), mens grammatiske vansker kan være knyttet til morfologi⁶ og syntaks⁷ (Snowling & Hulme, 2011).

Et bredere syn på hva som kan påvirke leseforståelse inkluderer aktiviteter etter at teksten er lest (McNamara, 2007). Slike aktiviteter kan gjøre det mulig for leseren å aktivere sine forkunnskaper for å forstå den nye teksten, strategier for leseforståelse som å forklare til seg selv etter at et avsnitt er lest, stille spørsmål til medelever og svare på spørsmål knyttet til teksten (Day & Gentner, 2007; McNamara, 2007). Forskning har også vist at elever med forståelsesvansker kan streve med forståelse i dagliglivet, utover vansker med tekstforståelse, slik at forståelsesvansker anses som en alvorligere vanske enn avkodingsvansker (Elleman, Compton, Fuchs, Fuchs & Bouton, 2011; Snowling & Hulme, 2012).

Organisasjonen for økonomisk samarbeid og utvikling (OECD) har gjennom rammeverket for PISA (Program for International Student Assessment) definert lesekompetanse slik: “An individual’s capacity to understand, use, evaluate, reflect on and engage with texts in order to achieve one’s goals, develop one’s knowledge and potential, and participate in society” (OECD, 2019, s. 14). Lesekompetanse innebærer altså å forstå, bruke, evaluere, reflektere over og engasjere seg i tekster, med den hensikt å nå sine mål, utvikle sine kunnskaper og evner og delta i samfunnet.

⁴ Lydmessig (Lyster, 2012, s. 12)

⁵ Læren om ordenes og setningenes betydning og innhold (Lyster, 2012, s. 13)

⁶ Formlære, altså oppbygging av ord og hvordan de bøyes (Åfarli, 2006, s. 11).

⁷ Setningslære, omhandler setningsoppbygging eller setningsstruktur (Åfarli, 2006)

Siden år 2000 har norske 15-åringer fått kartlagt sin lesekompetanse gjennom PISA. Undersøkelsen utføres hvert tredje år og lesing var i 2018 hovedområde for kartleggingen. 5800 norske elever fra 250 skoler deltok i undersøkelsen. Undersøkelsen konkluderte med at resultatene innen lesing hadde holdt seg stabile de siste årene og at norske 15-åringer lå litt høyere enn gjennomsnittet i OECD og omtrent på samme nivå som de andre skandinaviske landene. Det som imidlertid var noe bekymringsverdig, var at rundt 20 prosent av elevene ble klassifisert som «lavtpresterende» (henholdsvis 26 prosent av guttene og 12 prosent av jentene), noe som indikerer at de vil ha store vansker med å forstå enkle tekster, og dette kan igjen påvirke videre utdanning og muligheter i arbeidslivet. Årsaker som nevnes er lav lesehastighet, manglende utholdenhet og erfaring med å lese lengre tekster, begrenset vokabular og forståelse av begreper, samt motivasjonsvansker (Jensen et al., 2019).

2.5.2 Lese- og skrivevansker

Som det enkle synet på lesing forutsier vil vansker med avkoding, forståelse eller en kombinasjon av de to kunne gi lesevansker. Vansker med avkoding kan gi seg utslag i dysleksi, som er ansett som en spesifikk vanske, men i noen tilfeller vil elever med dysleksi ha forståelsesvansker i tillegg (Lyster, 2012; Snowling & Hulme, 2012). Forståelsesvansker er verre å oppdage fordi eleven har lært å avkode teksten og derfor kan framstå som en god leser. Spørsmål til teksten kan imidlertid avsløre at eleven ikke har forstått (Snowling & Hulme, 2012).

Det er antatt at årsaken til dysleksi er nevrobiologisk og at den har en arvelig komponent (Snowling, Gallagher & Frith, 2003). Vanskene vil særlig vise seg under avkoding av ord, manglende flyt i lesing og dårlig rettskriving. Fonologiske vansker trekkes ofte fram som en hovedutfordring ved dysleksi (Hagtvet, 2015; Snowling & Hulme, 2011). Gode språkferdigheter kan kompensere for noe av vanskene (Snowling et al., 2003). Det kan vises gjennom muntlige ferdigheter der semantikk og pragmatikk er like viktig som fonologi og grammatikk (Hulme, 2009). Overgangen mellom å være normal leser, ha vansker med lesing og ha dysleksi, er glidende, det er ikke mulig å sette klare grenser for grad av vanske (Pennington & Lefly, 2001; Snowling et al., 2003). Ulike metoder for kartlegging av lesevansker vil også kunne gi ulike resultater når en person ligger i grenseområdet mellom vanske og ikke vanske (Collins, Lindström & Compton, 2018).

3 Metode

Jeg vil her gå gjennom det vitenskapelige grunnlaget for undersøkelsen og spesielt se nærmere på forskningsdesign og forskningsmetode.

3.1 Valg av casestudie som forskningsmetode

Jeg har som nevnt tidligere valgt å gjøre en casestudie med to videregående skoler som caseenheter for å kunne beskrive, forstå og sammenligne likheter og forskjeller i deres kartleggingsrutiner. Casestudier brukes til å forklare, fortolke eller forstå fenomener innen en rekke ulike fagdisipliner (Longhofer, Floersch & Hartmann, 2017, s. 190). «En casestudie er en empirisk undersøkelse som studerer et aktuelt fenomen i dets virkelige kontekst, særlig når grensene mellom fenomenet og konteksten er uklare» (Yin, 2018).

Jeg valgte å gjøre en casestudie med en kvalitativ tilnærming der data ble innhentet gjennom intervju. En av grunnene til å velge casestudie som forskningsdesign er at det gir mulighet til kvalitativt å beskrive eller forstå et fenomen gjennom å gå i dybden (Creswell, 2018, s. 252). En annen grunn til å velge casestudie er at det gir rom for å sammenligne likheter og ulikheter mellom de to casene. På den måten håpet jeg å kunne besvare mine forskningsspørsmål og problemstilling på en måte som ga oversikt og forståelse av hvordan elever på yrkesfag blir kartlagt i norsk. Forskningsspørsmål som starter med «hvordan» eller «hvorfor» er godt egnet til å gå i dybden, og er ifølge Yin (2003, s. 8) et godt utgangspunkt for å gjøre en casestudie. Et tredje moment for å velge casestudie var at intervjupersonene satt med førstehåndskunnskaper om fenomenet, de var på ulike måter knyttet til kartlegging av elever på yrkesfag.

Jeg har i min oppgave valgt å bruke den engelske benevnelsen case, i stedet for det, fra latinsk fornorska begrepet kasus (Fuglseth & Skogen, 2006, s. 52). Årsaken er at kasus, i dagligtale, gjerne henspiller på enkeltindivider, mens case relateres mer til et fenomen (Fuglseth & Skogen, 2006, s. 53).

Flere autoriteter på området synes å påpeke at casestudier er krevende å gjennomføre (Ramian, 2012, s. 11; Yin, 2018, s. 3) både fordi mengden data kan bli omfattende og fordi det er et kompleks forskningsdesign å sette seg inn i. Grovt sett kan casestudier deles inn i studier bestående av enkeltcaser og flere caser. Yin (2018, s. 61) fremhever at konklusjoner dratt på bakgrunn av to caser står sterkere enn ved bare en case. Jeg håpet at data fra to skoler ville gi meg nok materiale til et forskningsdesign med to caser der jeg kunne sammenligne forskjeller og likheter i skolenes kartleggingsrutiner.

Casestudier som forskningsdesign innsnevrer hva som skal tas med i oppgaven og hvem utvalget skal bestå av (Tjora, 2017, s. 41). Metodene for innsamling av data kan være mange, alt fra dokumentanalyse, til observasjon og intervju (Ramian, 2012, s. 19). Det anbefales å bruke flere metoder for datainnsamling (Yin, 2003, s. 8), men jeg har i denne undersøkelsen valgt å kun utføre intervju og heller bygge opp casene basert på flere intervjupersoner. Slik kunne jeg sammenligne utsagn fra forskjellige intervjupersoner og dermed oppnå en form for triangulering av data om kartlegging ved de to skolene i undersøkelsen (Ramian, 2012, s. 19). Årsaken til dette er i hovedsak begrenset tid til rådighet. Når det kommer til analysemetode, er den også åpen for forskeren å velge. En utfordring ved casestudier kan være at det blir vanskelig å generalisere resultatene, de må sees i forhold til den aktuelle situasjonen (Tjora, 2017, s. 42). Generalisering vil jeg se nærmere på i et eget avsnitt (3.7.4 Generalisering).

3.2 Vitenskapelig perspektiv

Undersøkelsens epistemologiske fundament er basert på konstruktivisme, noe som tilsier at ulike mennesker vil tolke et og samme fenomen på ulike måter og tilegne det mening ut fra sin egen forforståelse og bakgrunn (Crotty, 1998, s. 8). Virkeligheten framstår dermed som noe skapt eller konstruert (Kjørup, 2008, s. 162). Yin (2018, s. 16) framhever at en konstruktivistisk tilnærming kan bidra til å fange deltakernes ulike perspektiv og at data som framkommer kan belyse undersøkelsens tema fra ulike sider.

Et vitenskapsteoretisk perspektiv inspirert av fenomenologi vil kunne bidra til å fremme intervjupersonenes egen opplevelse av kartleggingen de utfører av elever på yrkesfag (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 33). I kvalitativ forskning tar fenomenologi «utgangspunkt i den subjektive opplevelsen, og søker å oppnå en forståelse av den dypere meningen i enkeltpersoners erfaringer» (Thagaard, 2013, s. 40). Det er med andre ord intervjupersonenes erfaringer og syn på fenomenet som er viktig. Forskeren tilstreber å innta ei åpen holdning selv om det i datainnsamlingen framkommer opplysninger som bryter med egne oppfatninger om fenomenet. Det er forskerens plikt å videreformidle data så presist som mulig og tolke dem i samsvar med det som er forstått som den intervjuedes intensjon (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 45).

3.3 Utvalg

I min undersøkelse ønsket jeg å benytte intervjupersoner som var direkte involvert i kartlegging av eleven, enten gjennom å skaffe informasjon om eleven fra grunnskolen eller ved å gjennomføre kartlegging av eleven på yrkesfag. Et generelt mål er at utvalget skal bestå av personer som best mulig kan bidra til å besvare forskningsspørsmål og problemstilling

(Creswell, 2018, s. 148). Et annet kriterium lå i selve caseenheten, jeg valgte to videregående skoler som jeg visste at tilbød flere yrkesfaglige programfag. Etter nøye overveielser bestemte jeg meg for å søke etter avdelingsleder for spesialpedagogikk (heretter bare referert til som avdelingsleder), pedagogisk-psykologisk rådgiver⁸ (PP-rådgiver) og to norsklærere ved hver av de videregående skolene. Slik jeg vurderte det ville avdelingsleder og PP-rådgiver kunne si noe om rutineene for kartlegging av elevene før de startet på yrkesfag og hvordan de vurderte ulike behov hos elevene, mens norsklærer kunne skissere hvordan kartleggingen av norsk foregikk i klasserommet og hvordan resultatene av kartleggingen ble brukt. Til sammen anså jeg at intervjupersonene ville sikre en god beskrivelse av rutineene og intensjonene bak kartleggingen.

Opprinnelig ønsket jeg også å intervju rådgivere ved skolen, samt spesialpedagog tilknyttet de enkelte klassene. Dette kom jeg fram til at ble for ressurskrevende både i forhold til tid og mengde data og derfor gikk jeg ned til fire intervjupersoner ved hver skole, altså åtte totalt. I følge Ramian (2012, s. 44) kan omfanget av data gå på bekostning av tid til analyse og gode konklusjoner. Et annet fenomen som tilsier å begrense antall intervjupersoner er såkalt «datametning», det vil si at å øke antall intervjupersoner ikke bidrar til ny informasjon (Johannessen, 2010, s. 202; Skilbrei, 2019, s. 168).

3.4 Intervju

Halvstrukturert intervju er ifølge Hancock & Algozzine (2016, s. 45) velegnet for å samle inn data til casestudier. Det at intervjuet er halvstrukturert, vil si at det fins en ramme for intervjuet, men at spørsmålene er åpne og gir rom for ulike svar. Metoden gir mulighet til å gå i dybden på interessante tema og til å danne seg et bilde av fenomenet sett fra den intervjuedes perspektiv (Kvale & Brinkmann, 2015). Forskningsspørsmålene kan brytes ned til delspørsmål som igjen kan samles i ulike tema. Det er ikke alltid nødvendig å stille alle spørsmålene i intervjuguiden, men det er viktig å bestemme seg for et minimum som må besvares for å sikre ønsket informasjon fra hvert intervju. Samspillet mellom intervjuer og intervjuperson vil være avgjørende for hvilken informasjon som kan hentes ut av intervjuet. Åpne spørsmål, aktiv lytting og det å legge til rette for å skape en fortrolig atmosfære under intervjuet, slik at

⁸ En ansatt i pedagogisk-psykologisk tjeneste (PPT). Hjelper skolen med kompetanse- og organisasjonsutvikling, utarbeider sakkyndige vurderinger (Opplæringslova, 1998, §5-6)

intervjupersonen føler seg komfortabel med å snakke fritt og gi sin beskrivelse av fenomenet (Kvale & Brinkmann, 2015).

Jeg ønsket å gjennomføre intervjuene på en effektiv måte og lot meg derfor inspirere av fokuserte intervju (Tjora, 2017, s. 121), som innebærer at temaet for intervjuet er smalere enn i dybdeintervju. Denne formen for intervju er velegnet å bruke når temaet er begrenset og den som intervjuer har kjennskap til temaet fra før av. Et annet moment som var viktig for meg var å få fram den enkeltes personlige opplevelse av kartleggingen. Alle disse kriteriene kjennetegner fokuserte intervju, og gjør det mulig å innhente ønsket informasjon ved hjelp av korte intervjuer. Mine intervju tok mellom 22 og 45 minutter.

3.5 Intervjuguide og gjennomføring av intervju

Arbeidet med å lage en intervjuguide ble en prosess som strakk seg over flere uker. Det startet etter at jeg hadde utarbeidet en foreløpig problemstilling og gikk gjennom flere runder der jeg vekslet mellom å utarbeide spørsmål og gruppere dem i tema på en måte som kunne besvare forskningsspørsmålene og i sin tur problemstillingen. Da intervjuguiden var pusset og diskutert med veileder foretok jeg to prøveintervju. I følge Thagaard (2013, s. 100) er det en viktig forberedelse før intervjuene til undersøkelsen skal gjennomføres. Det viste seg også å bli svært nyttig og førte til en ny revidering, der jeg delte intervjuguiden i to dokumenter, ett beregnet på intervjupersoner som hadde en overordnet rolle (avdelingsleder, PPT) i forhold til kartlegging av elever og det andre tilpasset norsklærere. Dette følte jeg at bidro til bedre flyt i intervjuet, fordi spørsmål og oppfølgingsspørsmål kom i en, for meg, mer logisk rekkefølge. Jeg trengte ikke å hoppe mellom ulike deler av intervjuguiden. I tillegg fikk jeg gjort de siste endringene i forhold til ordlyden i spørsmålene og kortet enda mer ned på antall spørsmål. Det var viktig for meg å ha åpne spørsmål som fokuserte på det jeg ønsket å få svar på, slik at jeg fikk nødvendig mengde empiri i løpet av den avsatte tiden (Tjora, 2017). Delspørsmålene under hvert hovedspørsmål fungerte kun som en påminnelse for meg selv underveis i intervjuet og ble ikke stilt dersom intervjupersonene kom inn på det av seg selv. Jeg valgte også å sende hovedspørsmålene i intervjuguiden til intervjupersonene i forkant av intervjuet. Dette var noe flere uttrykte at de satte pris på og gjorde at de fleste av intervjupersonene hadde gjort seg noen tanker om temaene på forhånd og på den måten ga mer tid for refleksjoner. Selv om intervjupersonene hadde fått hovedspørsmålene ga de likevel uttrykk for spontane refleksjoner underveis i intervjuene.

3.6 Transkribering og analyse av data

Å transkribere betyr «å transformere, skifte fra en form til en annen» (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 205). Jeg hadde fra tidligere undersøkelser erfart at transkribering var en tidkrevende prosess og at skiftet fra muntlig språk til nedskrevet tekst ikke alltid ga en god gjengivelse av en intervjusituasjon. I det første intervjuet jeg gjennomførte forsøkte jeg meg i starten på en strategi med å ikke ytre alle bekreftende lyder som hører til aktiv lytting, men heller nikke, holde øyekontakt og vise med kroppsspråk at jeg var interessert. Etter to spørsmål kom jeg fram til at strategien føltes unaturlig og kunstig og at jeg heller måtte gjøre noen tiltak under transkriberingen, mer om dette under reliabilitet.

Valgene som gjøres i forhold til transkripsjonen vil være første del av analysen av data (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 206-209). Jeg transkriberte alle åtte intervju selv og kunne dermed se for meg intervjusituasjonen igjen og hente fram stemningen og inntrykk (Tjora, 2017, s. 175). Dette var en side av intervjuet jeg ønsket å beholde, og kom dermed fram til at en lydrett nedtegning ikke var det beste alternativet. Mitt ønske var at intervjupersonenes erfaringer og meninger skulle framkomme på en god måte. Det rent språklige aspektet var mindre viktig. Dette medførte at jeg transkriberte alle intervju på bokmål, delvis for å «kamufilere» dialekter og sikre anonymitet, men også for at transkripsjonen skulle holdes i et lettlest skriftspråk. Jeg lot være å nedtegne mine egne bekreftende lyder som ville vært innskudd i intervjupersonens fortellinger og på den måten fikk jeg en mer sammenhengende tekst som svar på spørsmålene jeg stilte. Småord og lyder som mmm... og ehh... ble tatt med når de var del av ei ellers meningsbærende ytring fra intervjuer eller intervjuperson. Det kunne gi en ekstra dimensjon til analysen ved å antyde usikkerhet, nøling, følelser eller bare at intervjupersonen måtte tenke seg om (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 211-212; Tjora, 2017, s. 174).

Analysen startet som nevnt idet jeg transkriberte intervjuene og fortsatte med koding av det skriftlige materialet. Jeg leste gjennom alle intervjuene og brukte fargekoder til å markere tema jeg anså at kunne være viktige. Etter flere runder med gjennomlesing var det noen tema som utpekte seg slik at jeg kunne bruke dem som knagger for informasjonen fra intervjuene. På den måten hadde jeg en induktiv tilnærming til analysen, det var empirien som avgjorde hvilke tema som pekte seg ut (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 224).

Ut fra temaene ble det klart at det gikk et hovedskille mellom hvordan kartleggingen ble utført før elevene startet i videregående skole og norsklærernes kartlegging etter skolestart. Et annet tema som utpekte seg, var informasjonsflyten mellom de ulike aktørene rundt eleven. Hvordan

ble informasjonen fra grunnskolen overført til norsklærerne? Et siste tema var hva kartleggingen ble brukt til. Intervjupersonenes synspunkter og erfaringer knyttet til de tre temaene var en dimensjon jeg anså som viktig i analysen av data slik at resultatene ikke bare ble beskrivelser av «hvordan», men også kommentarer til kvaliteten av kartleggingen, slik intervjupersonene opplevde det.

Analysen av data kan deles i en deskriptiv og en tolkende fase (Thagaard, 2013). Så langt var analysen rent deskriptiv og resultatene av den framkommer i empiridelen av oppgaven. Siste del av oppgaven består av analyse og avslutning. Med utgangspunkt i temaene kunne jeg analysere forskjeller og likheter mellom de to skolene og se det i sammenheng med relevant teori.

3.7 Forskningens kvalitet

Forskningens kvalitet handler om å vurdere prosessene rundt innsamling av data og analysen av dem på en måte som gjør det mulig for andre å vurdere om resultater og konklusjoner har en verdi (Silverman i Thagaard, 2013, s. 202). De viktigste parameterne for undersøkelsens kvalitet er reliabilitet og validitet, men det er også et ønske at forskningen skal være generaliserbar. Reliabilitet refererer til undersøkelsens pålitelighet, mens validitet representerer gyldigheten av undersøkelsen (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 276). Jeg vil her vurdere reliabilitet og validitet av intervju, transkribering og analyse av data for til slutt å drøfte undersøkelsens generaliserbarhet.

3.7.1 Intervjuet og forskeren

Innen kvalitativ forskning er det ikke et mål at forskeren er nøytral, det kan tvert imot være en fordel at forskeren har kjennskap til fenomenet som skal undersøkes. Det er imidlertid viktig å være bevisst sin forforståelse og være åpen for å forandre den underveis (Ramian, 2012, s. 111; Repstad i Tjora, 2017, s. 235).

I arbeidet med å utforme intervjuguiden fikk jeg etter mine første utkast til spørsmål gode innspill fra veileder, slik at jeg kunne omformulere spørsmål som bar preg av en vridning i retning av mine egne antakelser. Gjennom bearbeiding i flere runder ble spørsmålsformuleringene mer åpne og nøytrale og jeg unngikk etter beste evne å bake egen forforståelse inn i spørsmålene. En åpen tilnærming er viktig i kvalitativ forskning slik at jeg som forsker kan se ulike alternativer uten å låse meg i en bestemt forforståelse. Slik sett blir forskningen induktiv, svarene er ikke gitt på forhånd (Lloyd-Jones, 2003). Thagaard (2013, s.

203) understreker også nytten av at flere forskere diskuterer avgjørelser som har betydning for forskningsprosessen.

Et annet grep for å bedre intervjuets reliabilitet besto i å gjennomføre prøveintervjuer med kompetente forsøkspersoner, henholdsvis en rådgiver i videregående og en engelsklærer. Begge hadde erfaring med rutinene rundt kartlegging i videregående skole og yrkesfag spesielt. Deres tilbakemeldinger under og etter prøveintervjuene gjorde at jeg kunne spisse intervjuguiden mer, fjerne spørsmål som gikk igjen, legge til spørsmål jeg ikke hadde tenkt på, og formulere andre spørsmål mer åpent.

Jeg valgte i denne undersøkelsen å intervju ansatte der jeg selv jobber samt ansatte ved en skole der jeg ikke kjente noen fra før av. På den måten håpet jeg å få tilstrekkelig bredde i utvalget til å kunne sammenligne resultatene og forsikre meg om at ikke alle intervjupersonene hadde samme forforståelse som meg selv. Dersom jeg hadde intervjuet elevene kunne det også ha styrket reliabiliteten til dataene fordi de kunne ha bekreftet eller avkreftet en del av beskrivelsene intervjupersonene formidlet. De fleste elevene er mindreårige, og kravene til behandling av data ville da ha vært mer krevende.

3.7.2 Transkripsjonen

Som nevnt tidligere foretok jeg noen valg i forhold til hvordan intervjuene skulle transkriberes. Jeg lyttet til alle opptak minst to ganger, for å forsikre meg om at jeg hadde fått med alt. Det var også viktig som en sjekk på at intervjupersonens stemme og mening kom fram i den skriftlige fortolkningen av hvert intervju. Ved å benytte meg av diktafon hadde jeg også mulighet til å bruke nøyaktige sitater av det intervjupersoner hadde sagt. Dette kan være med på å styrke undersøkelsens reliabilitet (Silverman, referert i Creswell, 2018, s. 264).

3.7.3 Utarbeidelse av empiriske data og analyse

For at analysen skal være valid og reliabel må den være basert på riktige data. Tolkningen av det intervjupersonene sier og gjengivelsen av det er viktig for å kunne trekke konklusjoner. Datamaterialet som framkom etter transkripsjonen var svært omfattende og måtte reduseres og sorteres for å trekke ut relevante tema. Gjennom hele prosessen måtte jeg ta stilling til hva som var relevant i forhold til forskningsspørsmål og problemstilling, data som ikke passet inn i en av disse kategoriene ble forkastet. Jeg har brukt både omskriving av det intervjupersonene sa og direkte sitat for å få fram deres stemmer fra intervjuene. I størst mulig grad har jeg også

tydeliggjort hvem som til enhver tid uttrykker hva i teksten, slik at det ikke skal være rom for misforståelser (Thagaard, 2013).

3.7.4 Generalisering

Generalisering er også et aspekt ved forskningens kvalitet (Tjora, 2017, s. 238). Innen casestudier kan nye teorier utvikles gjennom kvalitativ forskning, og slik være relevante for andre caser (Tjora, 2017, s. 239). Yin (2018, s. 37) påpeker at statistisk generalisering ikke er mulig i casestudier, til det er utvalget alt for lite. I casestudier er det i stedet nødvendig å generalisere ut fra selve case studien, gjennom teorien som er brukt og resultater fra casestudien, dette omtaler Yin som analytisk generalisering (2018, s. 37). Gjennom analytisk generalisering må leseren selv vurdere om resultatene fra min undersøkelse vil være gyldig i deres kontekst. Leserne av denne oppgaven vil trolig være lærere, rådgivere eller andre fagfolk som jobber med kartlegging før og etter oppstart i videregående skole. Dersom denne studien og funnene av studien er relevante i forhold til lesernes kontekst, vil studien være gyldig utover de to casene jeg har undersøkt. Dette stiller krav til at undersøkelsen framstilles på en måte som gjør det mulig for andre å ta stilling til om funnene er gyldige (Tjora, 2017, s. 239).

3.8 Etiske hensyn

Planleggingen av undersøkelsen stilte noen krav til etiske refleksjoner rundt innsamling av data, hvilke data som tas med i undersøkelsen, en gjennomsiktig framstilling av analysemetoder og tolkning av data samt at konklusjonene som trekkes blir holdbare (Ramian, 2012, s. 108). Jeg har forholdt meg til de fire områdene Kvale omtaler som viktige etiske retningslinjer: Informert samtykke, fortrolighet, konsekvenser og forskerens rolle (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 102).

3.8.1 Informert samtykke

Undersøkelsen ble vurdert og godkjent av Norsk senter for forskningsdata (NSD), siden intervjuene skulle tas opp med diktafon. I den forbindelse utarbeidet jeg et informasjonsskriv der intervjupersonene kunne samtykke til deltakelse i undersøkelsen (Vedlegg 1 og 2). Flere forskere henstiller sterkt til å bruke informert samtykke (Creswell, 2018, s. 151; Kvale & Brinkmann, 2015, s. 104; Ramian, 2012, s. 114). Jeg valgte å bruke NSD sin mal for informasjonsskriv, men tilpasset den mitt eget prosjekt. Informasjonsskrivet ga blant annet informasjon om formålet med undersøkelsen, at alle uttalelser vil bli anonymisert og at intervjupersonene når som helst kunne trekke seg fra undersøkelsen. Noen dager før intervjuet fikk deltakerne informasjonsskrivet tilsendt på mail slik at de kunne lese gjennom og få tid til å tenke ut eventuelle spørsmål de måtte ha til å delta. I forkant av hvert enkelt intervju gikk jeg

så gjennom hovedtrekkene i informasjonsskrivet på nytt og forsikret meg om at de var innforstått med at deltakelsen var frivillig og at deres utsagn ville bli anonymisert. Deretter samtykket deltakerne skriftlig. Det var viktig for meg at de som skulle intervjues var trygge på at de kunne formidle sine erfaringer uten å bli gjenkjent og dermed ikke risikerte å bli utsatt for noen ubehageligheter i etterkant.

3.8.2 Fortrolighet og konsekvenser

Hovedgrunnen til at jeg måtte søke NSD om godkjenning, var at jeg skulle ta opp intervjuene som lydfiler. Dette kan gjøre det mulig å identifisere intervjupersonene og stiller derfor krav til oppbevaring og behandlinga av lydfilene for å sikre anonymiteten til deltakerne. Jeg valgte, foruten å anonymisere navn på intervjupersoner, også å ta bort stedsnavn og navn på skole i transkripsjonen, dette for at intervjupersonene trygt kunne si det de ønsket (Ramian, 2012, s. 108). På små steder kan det være lett for skoleeier eller andre å gjette seg fram til hvem som har deltatt i undersøkelsen, derfor er studien bare lokalisert til to videregående skoler i Norge.

En annen tanke jeg hadde i forkant av intervjuene var at deltakerne måtte stå fritt til å fortelle om uforutsette meninger eller ideer som ikke samsvarte med min egen forforståelse av temaet. Slike overraskelser kunne bidra til verdifulle funn til undersøkelsen og derfor gjorde jeg mitt beste for å møte intervjupersonene med et åpent sinn og la dem snakke fritt med minst mulig avbrytelser fra min side underveis i intervjuene.

I en intervjusituasjon vil det være et asymmetrisk maktforhold mellom intervjuer og intervjuperson (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 99). Selv om jeg gjorde mitt beste for å stille åpne spørsmål og gjennomføre tiltak for at intervjupersonene skulle føle seg trygge i intervjusituasjonen, er det alltid mulig at den som ble intervjuet ikke følte det på den måten. Jeg hadde inntrykk av at alle intervjupersonene var bekvemme i situasjonen og snakket åpent om det de ble spurt om. Det er også slik, som Thagaard påpeker, at intervjupersonen har makt til å ikke svare på alle spørsmål eller holde tilbake opplysninger (Thagaard, 2013, s. 97). Sånn sett kan forholdet mellom intervjuer og intervjuperson sees som mer symmetrisk.

3.8.3 Min rolle som forsker

Vitenskapelig redelighet vil si å opprettholde og etterleve god vitenskapelig praksis og fremstår som en av forskningens søyler (Den nasjonale forskningsetiske komite for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH), 2016, s. 29). Jeg har i hele prosessen med undersøkelsen forsøkt å tilrettelegge for en ryddig og gjennomiktig behandling av valg som er tatt underveis og

hvordan arbeidet er utført. Dette for at alle deler av undersøkelsen kan etterprøves kvalitetsmessig. For meg var dette særlig viktig i forhold til å skulle intervju mine kolleger, jeg ønsket at min forforståelse i minst mulig grad skulle påvirke det intervjupersonene sa. Jeg har videre gjort mitt beste for å forholde meg til anerkjente metoder og teorier som brukes innen kvalitativ forskning.

4 Empiri

Dette kapitlet er utarbeidet på bakgrunn av intervjuene jeg utførte ved de to videregående skolene. For å unngå forvirring med hensyn til hvilken skole informantene jobber ved, har jeg valgt å referere til de to casene som «Skole A» og «Skole B». Lederne som har ansvar for spesialundervisningen ved de to skolene har ulik stillingstittel, jeg har i presentasjonen valgt å omtale begge kun som «avdelingsleder». De ansatte blir da også henvist til som «avdelingsleder A» eller «norsklærer 1 ved Skole A» der det kan være tvil om hvor den enkelte arbeider.

Presentasjonen av de empiriske funnene av hvordan elevene blir kartlagt i norsk har jeg valgt å dele i to for å lettere kunne følge en «rød tråd» gjennom skoleåret. Den første delen tar for seg rutinen før eleven starter i videregående skole og den andre delen tar for seg rutiner etter at eleven har startet i videregående skole. Alle opplysninger skriver seg fra intervju med PP-rådgivere, avdelingsledere og norsklærere ved de to skolene.

4.1 Informasjonsmøter før eleven starter i videregående skole

De innledende møtene mellom grunnskolen og videregående skole er en del av kartleggingen for å avklare elevens behov for tilpasninger i videregående skole. Jeg vil her presentere hvordan PP-rådgiver og avdelingsleder beskriver rutinen og erfaringene med overgangen.

4.1.1 Skole A

Møter med grunnskolen

Både PP-rådgiver og avdelingsleder for spesialpedagogikk trekker fram at det er forskjell i rutinen for elever som søker første februar og elever som søker første mars. «For elever med store vansker er det ofte møter med ei ansvarsgruppe⁹ helt fra 8-9. klasse», det gir skolen god

⁹ Retningslinjer for ei ansvarsgruppe utarbeides av kommunen, den er ikke regulert av lover eller forskrifter. Ansvarsgruppa er et forum bestående av foresatte, representanter fra skole, barnevern,

informasjon ifølge PP-rådgiver. Skolen deltar på ulike informasjonsmøter i forkant av at nye elever skal begynne.

Første februar søkere

I januar avholdes det møter mellom PP-tjenesten i videregående skole, avdelingsleder for spesialpedagogikk, kommunal PP-tjeneste og rådgiverne i kommunen og videregående skole. Formålet med møtet er å avklare hvem som skal ha spesialundervisning i videregående skole. På dette møtet blir det bestemt hvilke elever som skal søke første februar og hvilke elever som skal søke ordinært første mars. Avdelingsleder forklarer at for elever med søknadsfrist første februar vil det gjerne være flere møter og flere aktører involvert: Foresatte, eleven selv, kommunal PP-tjeneste og grunnskolen deltar på møtene, men også habiliteringsteam, barnevern, barne- og ungdomspsykiatri (BUP) og ansvarsgruppe kan ta del i planleggingen for å gi eleven en god overgang til videregående skole.

Neste møte er ofte i mars-april. Da er det møte med rådgiverne både fra videregående skole og rådgiverne fra de ulike grunnskolene som sogner til den videregående skolen. Alle rådgiverne kommer samme dag. Det er satt av fra en halv til én time til hver skole.

Første mars søkere

For elever som har søkt ordinært første mars er det overgangsmøter med grunnskolen i juni der det gis informasjon om elever som trenger tilrettelegging i fag, opplyser PP-rådgiver.

Den kommunale PP-tjenesten kaller inn til møte der representanter fra de ulike skolene i kommunen blir kalt inn til ulike tidspunkt i løpet av en dag. Fra ungdomsskolene møter rådgivere, kontaktlærer for eleven det gjelder, miljøarbeider, miljøterapeut eller miljøassistent som kjenner eleven. Fra videregående skole er avdelingsleder for spesialpedagogikk og PP-rådgiver representert, i noen tilfeller også helsesøster og spesialpedagog. Møtet starter med å vurdere hvordan elevene ligger an og gir litt informasjon om elever som skal starte til høsten.

Avdelingsleders og PP-rådgivers syn på samarbeid med grunnskolen

Ifølge avdelingsleder for spesialpedagogikk har møtene vært veldig lærerike. Opplysninger som har betydning for sammensetning av elever i de ulike klassene tas også opp i møtene. Hun synes det har vært spesielt nyttig å ha med kontaktlærerne for klassene, siden de kjenner elevene

BUP og andre som er involvert i planlegging rundt eleven. Ofte opprettet fordi eleven har en individuell plan (IP).

bedre og kan gi mer inngående opplysninger om elevene. Alternativt har bare rådgiver for skolen møtt, men da har informasjonen om elevene vært mindre nyansert.

Avdelingsleder mener at prosessen med overgangsmøter kunne startet litt tidligere. Informasjonen fra møtene med grunnskolen gir mye informasjon om elever som har spesialundervisning i grunnskolen, men de som bare har noen få timer ekstra støtte i norsk får skolen mindre informasjon om. Hun reflekterer over nytten av å kjenne til alle detaljer om elevene: «Det kan være greit å komme med blanke ark, det vil uansett oppdages etter hvert hvis noen ikke klarer å følge den ordinære undervisninga».

PP-rådgiver mener at samarbeidet i overgangsmøtene mellom kommunal PP-tjeneste, rådgiverne i grunnskolen og videregående skole fungerer veldig bra. Et tema som kommer litt på siden er samarbeidet om å veilede elevene i forhold til valg av utdanningsprogram. Her mener hun at det fins et forbedringspotensial: «Hvis du har veldig store lese og skrivevansker, så er det kanskje ikke så lurt å begynne på studiespesialisering, for det er ekstremt mye arbeid som skal gjøres både skriftlig og muntlig på ei sånn linje». Selv om elevene har slitt med lesing og skriving, så mener hun at de kan bli «hva som helst». Gjennom to år på yrkesfag og så påbygging, mener hun at eleven får tid til å modne: «Du kan takle tøffere ting når du er 18 år enn når du er 16 år».

4.1.2 Skole B

Møter med grunnskolen

Ifølge avdelingsleder er det den kommunale PP-tjenesten som tar kontakt og organiserer møtene. De innkaller grunnskolen, hver enkelt skole, avdelingsleder og PP-rådgiver ved den videregående skolen og noen ganger rådgiverne. «Det kan dreie seg om to typer møter», avklarer avdelingsleder:

Noen saker følges veldig tett i hvert fall siste året elevene går på 10. trinn, da er det møter med foreldre og elev. I andre saker er det mer et administrativt møte der ikke foreldrene deltar, men skolen får overført informasjon.

Første februar søkere

For elever med store vansker kan møtene med grunnskolen, ifølge PP-rådgiver, begynne to år før eleven starter i videregående skole. For elevene med størst behov avholdes ansvarsgruppemøter, da kalles foresatte, elev og faglærere inn.

PP-rådgiver sier videre at i de innledende møtene går de gjennom elever som har ulike behov og eventuelt sakkyndig vurdering i grunnskolen. Foresatte til elevene eller elevene selv er ikke med. Avdelingsleder sier: «Nå i starten så har vi et møte hvor vi liksom får et overblikk over elevmassen som kommer og når det nærmer seg utover våren så har vi møter med skolen og foreldre.»

De første overgangsmøtene avholdes før søknadsfristen første februar, da diskuteres både første februar søkere og første mars søkere, forteller PP-rådgiver. Elever som søker første februar blir ifølge PP-rådgiver tatt inn på videregående skole i april og da kan PP-rådgiver begynne å skrive sakkyndig vurdering. PP-rådgiver har møter med eleven og foresatte for å se hvilken tilrettelegging de ser for seg i videregående skole. I tillegg har PP-rådgiver kontakt med og møter med grunnskolen rundt elevene for å høre hva de tenker om hvilken tilrettelegging eleven trenger i videregående skole.

Første mars søkere

Det er også mange elever som har behov, men som søker første mars fordi de har karakterer ordinært, kan PP-rådgiver og avdelingsleder fortelle. Noen elever har overgangsrapporter fra PP-tjenesten selv om de søker første mars, informerer avdelingsleder, og forklarer at: «Elever som har for eksempel dysleksi, har spesialundervisning i grunnskolen, men de har karakterer. De kommer inn på ordinært, men hos oss blir det ikke spesialundervisning, men tilrettelegging».

Da avholdes det møter fortløpende utover våren, opplyser PP-rådgiver: «Det er ikke nødvendig å ha møte om disse elevene før første februar, det er det heller ikke kapasitet til i grunnskolen».

Avdelingsleder mener det er viktig å ta informasjonen skolen har på alvor, at kartleggingen blir gjort og at informasjonen blir videreført.

Avdelingsleders og PP-rådgivers syn på samarbeid med grunnskolen

Både PP-rådgiver og avdelingsleder mener at samarbeidet med grunnskolene i kommunen fungerer fint. PP-rådgiver opplever at rutinene er gode for overføring av informasjon om elever fra grunnskolen i kommunen.

Likevel uttrykker avdelingsleder: «Grunnskolen er veldig positiv til samarbeid, men vi hadde nettopp en liten bekymring rundt dette. Vi ser at det er mindre ressurser til grunnskolen». I

tillegg har det vært en del endringer i forhold til personalet. Folk har gått av med pensjon og nye har kommet inn. Avdelingsleder fortsetter:

Vi skal på første møte med grunnskolen i neste uke så vi er veldig spent. Da får vi vite mer, men som sagt er det ikke uvilje. De vi samarbeider med er veldig positive, vil det beste og gjør sitt beste, så absolutt, fremhever avdelingsleder.

Den største grunnskolen i kommunen har fått et nytt system for administrasjon, og avdelingsleder mener det kan virke som rutine svikter og dermed blir informasjonen til videregående skole dårligere.

Avdelingsleder mener det var bedre tidligere da de hadde faste personer å forholde seg til, men disse har nå sluttet. Det kunne være personer som hadde sittet 30 år i en jobb og dermed hadde alt i fingerspissene. Ifølge avdelingsleder kan det være at overføringsarbeidet ikke har vært det beste og at det handler om taus kunnskap som ikke har blitt overført.

4.2 Hvilken informasjon får skolen om elevene før de starter i videregående skole?

4.2.1 Skole A

Karakterer

På overgangsmøtene blir karakterer og atferd tatt opp. De har også oversikt over gjennomsnittskarakterene til eleven, ifølge PP-rådgiver. I tillegg ber hun også ofte om å få karakterutskrift. Karakterutskriften kan brukes som bakgrunnsinformasjon for hvordan eleven ligger an i norsk og andre fag, ifølge avdelingsleder. I forkant av møtet har rådgiverne fra grunnskolen innhentet samtykke fra elev og foresatte slik at PPT kan få den informasjonen det er behov for.

Egenskaper ved elevene

Avdelingsleder påpeker at det ikke bare er faglige vansker som tas opp på møtene, de snakker også om psykososiale utfordringer som gjør at eleven kan trenge tilrettelegging i videregående skole. Dersom tida tillater det går de gjerne gjennom alle elever, også de som ikke har noen vansker, men tvert imot fremheves for positive egenskaper.

Overgangspapirer

PP-rådgiver forteller at hun mottar overgangspapirer fra avgiverskolen i løpet av våren. For første februar søkere får PP-rådgiver overgangspapirene i løpet av februar måned fra den

kommunale PP-tjenesten. For ordinære søkere som har hatt sakkyndig vurdering i grunnskolen blir også overgangspapirer sendt til PPT i videregående skole.

4.2.2 Skole B

Nivå

Avdelingsleder påpeker at gjennom overgangsmøtene får skolen informasjon om nivået til elevene og hvilket tilretteleggingsbehov de har. For elever med tyngst vansker følger det med overgangsrapporter fra PP-tjenesten.

Psykososiale utfordringer

At eleven sliter på andre måter enn det faglige, er ifølge PP-rådgiver informasjon PPT kan få gjennom uformelle møter og noe som gir mulighet for å være mer i forkant. Slik informasjon kan handle om vanskelige hjemmeforhold, at eleven sliter psykisk eller konflikter med medelever.

Rådgiverskjema

Skolen får også informasjon gjennom rådgiverskjema der foreldrene samtykker til at opplysninger kan videreformidles. PP-rådgiver mener at skjemaene gir begrenset informasjon om eleven. Det kan stå at eleven har dysleksi eller sliter med matematikk.

Informasjon om elever fra andre kommuner

En annen utfordring alle de tre intervjupersonene nevner er overføring av informasjon om elever fra andre kommuner. Ifølge PP-rådgiver skjer det ofte at skolen ikke har fått informasjonen de burde ha fått. Avdelingsleder sier at det er stor forskjell på overgangsrapporten som følger med elever fra kommunen skolen ligger i og rapporten på elever fra andre kommuner med tanke på hvor utfyllende den er. Kommunen skolen ligger i har en mal de følger for å skrive overgangsrapporter, rutinen deres er å skrive veldig utfyllende, forteller avdelingsleder. Overgangsrapporten fra andre kommuner kan være et brev på tre linjer som sier at eleven har hatt spesialundervisning og kanskje vil ha behov for tilrettelegging i videregående skole. Avdelingsleder poengterer at det ikke er grunnlag for å mene at det er forskjell på spesialundervisninga elevene har hatt i andre kommuner, men at rutineene til PPT er ulike.

Avdelingsleder sier:

De sakkyndige vurderingene er ofte gjeldende i 3 år, så når vi får den sakkyndige vurderinga fra nabokommunen så er den kanskje skrevet det året eleven begynte i 8. Det skjer ofte mye i løpet av ungdomsskolen, men det er ofte lite oppdaterte rapporter fra nabokommunen. Nå er det ikke så mange, men det er jo noen elever som kommer hit på yrkesfag og da sliter vi litt med informasjonen.

Avdelingsleder tror at rutinene rundt overføringsarbeidet kan være noe av årsaken til forskjellene i informasjon om elevene. Innad i kommunen er rutinene gode, men det mangler samarbeidsrutiner med andre kommuner:

Med nabokommunen har vi det ikke og det klarer vi jo heller ikke å ha, men vi skulle jo ønske at det var mer informasjonsflyt når grunnskolen i (nabokommunen) vet at elevene har søkt til oss, at vi hadde fått informasjon. Det er svært få som tar kontakt med oss.

I forhold til elevene i nabokommunen så tror avdelingsleder at det avholdes overgangsmøter på samme måte som i egen kommune, men utfordringen ligger i informasjonsflyten mellom kommunene: «Det kan jo være andre veien også, elever her fra grunnskolen som flytter og begynner på videregående skole i nabokommunen. At det er manglende informasjon den veien». PP-rådgiver mener også at systemet er litt mer sårbart når elever kommer fra andre kommuner. Hun tror også at det gjelder for videregående skoler i nabokommuner som får elever fra deres kommune. Skolen har ikke faste møter med andre kommuner. PP-rådgiver mener rådgiveren i grunnskolen bør informere den videregående skolen der eleven kommer inn, men dette blir ikke alltid gjort.

Det kan også hende at eleven på grunn av karakterene har kommet inn på andrevalget sitt i stedet for førstevalget i hjemkommunen, mener PP-rådgiver, og påpeker at det da kan ta tid før skolen får informasjon om eleven. «Det har vært noen tilfeller der eleven har hatt store behov», legger hun til.

Norsklærer nevner også at: «Problemet er hvis elevene har gjort et bytte. Elevene står fritt til å bytte skole, så det kan skje at vi ikke får de papirene fordi det skjer ett eller annet i byttet som blir gjort». Norsklærer mener imidlertid at: «Det er en treghet i systemet. Vi har alltid elever som vi ikke får informasjon om og da er det antakelig sånne ting som skjer».

4.3 Hva brukes informasjonen før skolestart til?

4.3.1 Skole A

Organisering

Opplysninger om egenskaper hos elevene kan være medvirkende til å sette sammen klassene der det er flere paralleller, forteller avdelingsleder.

Vurdere spesialundervisning og tilretteleggingstiltak

Overgangspapirene blir liggende inntil eleven blir henvist til PPT i videregående skole. Unntaket er, hvis det er elever som åpenbart trenger spesialundervisning også i videregående skole, da får PPT papirer tidlig slik at sakkyndig vurdering kan utarbeides før skolestart. Selv om en elev har hatt spesialundervisning i et fag eller har hatt oppfølging av assistent i grunnskolen, så vil det ikke gjøres vedtak om spesialundervisning før PPT mottar ei henvisning etter at eleven har startet i videregående skole, ifølge PP-rådgiver. Tanken er at elevene skal starte med blanke ark i videregående skole.

Siden papirene på eleven allerede ligger hos PPT når elevene starter på skolen, kan de hentes fram og brukes i forbindelse med eventuelle spesialpedagogiske tiltak, ifølge avdelingsleder, hun framhever også at situasjonen for elevene er en annen når de kommer over på yrkesfag i videregående skole og trekker inn klassestørrelse som et eksempel. Det nevner også Norsklærer 1 som positivt:

Gruppestørrelsen på yrkesfag er mye mer ideell enn på studiespesialisering. Jeg trives godt med gruppene og måten jeg kan legge opp arbeidet. Jeg holder ikke så veldig lang intro og forelesning før elevene får jobbe selvstendig. Da har jeg tid til å gå innom de fleste, om ikke alle og hjelpe.

Elevene har også gjort et valg ut fra egne interesser og møter medelever som interesserer seg for det samme fagfeltet, ifølge avdelingsleder. Det kan være mange faktorer som spiller inn og gjør at det ikke nødvendigvis er samme elever som trenger støtte i grunnskolen som i videregående skole.

4.3.2 Skole B

Organisering

Skolen bruker, ifølge PP-rådgiver informasjonen til å sette opp klasser, fordele ressurser i klassene og se på behovet for tolærersystem. Avdelingsleder uttaler: «Vi vet at det er veldig

mange elever som trenger ulike typer tilrettelegging. Vi styrker norskundervisninga i yrkesfag for alle elevene».

Trygge rammer

Elever som trenger mer forutsigbarhet får komme til skolen på våren for å gjøre seg litt kjent i lokalet. Noen ganger samarbeider skolen med BUP og grunnskolen og gir eleven en liten «førstart», noen elever hospiterer også ved skolen før de starter, ifølge PP-rådgiver.

Vurdere spesialundervisning og tilretteleggingstiltak

PP-rådgiver mener at 10. klasse er et tøft år for elevene med mye å gjøre, mens det på yrkesfag er mer praktisk arbeid. Utgangspunktet i videregående skole er at elevene skal begynne i skolen og så prøve ut ulike tilretteleggingstiltak innen den ordinære undervisningen. PP-rådgiver opplever at det er veldig mange som har spesialundervisning i grunnskolen som ikke trenger det i videregående skole. Avdelingsleder påpeker: «Vi ser at grunnskolen har veldig høye tall (for spesialundervisning), men vi ser at vi klarer heldigvis å ivareta elever innenfor tilpasset opplæring».

Informasjonen brukes til å avgjøre hvilke elever som skal ha spesialundervisning i videregående skole. PP-rådgiver opplyser at første semester kan ulike tiltak innenfor den ordinære opplæringa prøves ut: «Noen ganger kan det være usikkert om eleven klarer å få en ståkarakter eller ikke». Da kan eleven trenge en IOP.

Klargjøre sakkyndigvurdering

Tidlig inntak i videregående skole gir PP-rådgiver tid til å gjøre flere kartlegginger av eleven og ferdigstille enkeltvedtaket på et tidlig tidspunkt slik at det kan sendes hjem til eleven og foresatte i løpet av juni måned. Sakkyndig vurdering som foreligger fra grunnskolen, går direkte til PPT i videregående skole. Avdelingsleder mener tidlig enkeltvedtak er positivt, fordi elevene ofte kan trenge mer forutsigbarhet, eleven og foresatte får innsikt i planene og vet mer om hvordan eleven vil bli ivaretatt i videregående skole.

Informasjonsflyt

Gjennom overgangsmøtene kommer grunnskolens perspektiv på eleven fram og hvilke utfordringer de mener at elevene har, forteller PP-rådgiver, og ved behov kan opplysningene bringes videre til kontaktlærer eller faglærere dersom de trenger å være ekstra oppmerksomme.

Da avdelingsleder ble intervjuet i begynnelsen av januar, var skolen i gang med overgangsmøter for neste års elever. Avdelingsleder sier:

Jeg er litt spent på neste skoleår for «alle» sier at det er så mange med IOP (i grunnskolen), og så synes vi at informasjonen er litt dårlig og nå er vi i januar og hvem er alle de 30 elevene som kommer med IOP?

4.4 Informasjonsflyt i det nye skoleåret

4.4.1 Skole A

Klasselærerråd i august

Dersom sakkyndig vurdering og enkeltvedtak er klart før skolestart deles informasjonen med faglærere og kontaktlærer på klasselærerråd uka før elevene starter, da har lærerne planleggingsdager. Selv om sakkyndig vurdering og enkeltvedtak for noen elever er ferdig på våren, så er ikke lærerne klar for nytt skoleår før om høsten. Rådgiver, avdelingsleder og PPT står for deling av informasjonen i klasselærerråd. PP-rådgiver forteller at hver lærer noterer ned informasjonen på sine klasselister slik at de selv kan ta hånd om det.

PP-rådgiver mener det er helt nødvendig at lærerne får informasjonen om elevene ved skolestart. Det er ifølge henne ikke sikkert at de trenger å gjøre noe med det, men de kan ha i bakhodet hva den enkelte elev trenger, det er en forberedelse for å gi elevene god undervisning.

Rutiner for å innhente informasjon fra enkeltvedtak

Avdelingsleder for spesialpedagogikk forteller at når det kommer ei sakkyndig vurdering i løpet av skoleåret distribueres informasjonen først til avdelingsleder for programfaget der eleven hører til og deretter er det avdelingslederens ansvar å gi informasjonen videre til kontaktlærer. Kontaktlærer informerer så de ulike faglærerne i klasselærerråd.

Dersom det kommer fram opplysninger om at en elev for eksempel har dysleksi, så må den enkelte lærer be sin avdelingsleder eller skolens sekretærer om å få utskrift av den sakkyndige vurderinga eller enkeltvedtaket fra WebSak¹⁰. Det er strenge krav til hvem som kan hente ut informasjon, og den som henter ut dokumenter må kvittere for det og oppgi i hvilken forbindelse de er utlevert. Den som mottar enkeltvedtaket, skal makulere det etter at IOP er skrevet. Slik informasjon om elevene skal ikke «flyte rundt», derfor kan den ikke deles på mail, opplyser avdelingsleder.

¹⁰ Fylkets elektroniske saks-/arkivsystem.

Ifølge avdelingsleder for spesialpedagogikk er praksisen med å innhente opplysninger fra enkeltvedtak litt ulik på programfagsavdelingene. På noen avdelinger har en spesialpedagog hentet ut enkeltvedtak og laget IOP for de aktuelle fagene, mens på andre avdelinger har hver faglærer hentet enkeltvedtak for å sjekke om det er aktuelt å skrive en IOP. Denne ordningen mener avdelingsleder at «ikke er helt god», men en av grunnene til at det er noe tungvint, er hensyn til personvernet.

4.4.2 Skole B

Klasselærerråd i august

Første klasselærerråd gjennomføres i august før elevene starter skoleåret, ifølge PP-rådgiver. Da er en halv planleggingsdag før skolestart satt av til klasselærerråd. I klasselærerråd møtes alle faglærerne og kontaktlærer til klassen, i tillegg til PP-rådgiver og avdelingsleder. Da videreformidles den første informasjonen om elevene, opplyser avdelingsleder. På forhånd har avdelingsleder sammen med PP-rådgiver samlet og fordelt informasjon om elever i de ulike klassene. I tillegg har rådgiverne innhentet informasjon fra rådgiverne i grunnskolen, forteller avdelingsleder.

Alle lærerne blir bedt om å møte med utskrift av klasselister, penn og papir. De notere ned informasjonen som blir gitt. Møtene er korte og det går ganske i ett for å komme gjennom alle elevene i løpet av dagen, ifølge avdelingsleder. Selv sitter hun med alle mappene på elever. Avdelingsleder og PP-rådgiver fordeler klassene på yrkesfag mellom seg denne dagen.

Stort sett kolliderer ikke møtene for de ulike lærerne annet enn hvis en lærer har elever både på yrkesfag og studiespesialisering.

Første klasselærerråd oppleves av avdelingsleder som en «utrolig intens dag». Videre sier hun: «Vi er veldig fornøyde med de klasselærerrådene. Vi jobber ganske tett ut mot lærerne for å innhente informasjon».

Klasselærerråd i løpet av skoleåret

Skolen har fast møtetid to ganger i uka, hvorav det ene møtet stort sett brukes til klasselærerråd, ifølge PP-rådgiver. Noen klasser har klasselærerråd oftere enn andre, avhengig av klassemiljø og behov. Ulike aktører i skolen, som PPT og miljøtjenesten med miljøterapeut kan kalles inn alt etter hvilke vansker det dreier seg om. Fravær kan henge sammen med skoleprestasjoner og kan også tas opp på klasselærerråd, mener PP-rådgiver. Hun synes det er viktig å prioritere deltakelse på klasselærerråd.

Ifølge avdelingsleder samarbeider alle avdelingslederne om å lage en møteplan for å fordele møter og unngå parallelllegging. De ansatte i elevtjenesten fordeler seg på ulike klasselærerråd.

I klasselærerråd er alle lærerne i teamet samlet. Norsklærer forteller:

Alle lærerne for klassen er til stede i klasselærerråd, så jeg kan spørre om det er andre som synes det samme som meg eller om det gjelder bare for norsk. Det skal være et profesjonelt objektivt syn og da synes jeg det er veldig fint at vi har klasselærerråd, kanskje vi har to eller tre i løpet av halvåret. Du får høre de andre lærerne sine erfaringer med eleven. Vi går gjennom elev for elev, i alle klassene på yrkesfag.

I klasselærerråd før høstferien går alle lærerne gjennom resultatene av kartleggingene i klassen, PP-rådgiver forteller at hun er ansvarlig for gjennomgangen. Før møtet lager hun et oversiktsskjema med resultatene av norsk og mattekartlegginga for alle elevene i de ulike klassene og bruker det som et utgangspunkt for gjennomgangen. Skjemaet med resultater deles med kontaktlærer eller avdelingsleder. Lærerne supplerer ut fra det de har sett av eleven så langt. Møtet brukes også til å minne lærerne om hvem som har dysleksi og har IOP, informasjon som lærerne allerede har fått i klasselærerråd ved skolestart, ifølge PP-rådgiver.

Første møte med kontaktlærer

Alle elevene får en startsamtale på et kvarter med sin kontaktlærer første skoledag. Ifølge PP-rådgiver er det ledd i skolens satsning på motivasjon. Avdelingsleder mener at gjennom startsamtalet blir elevene bedre kjent med kontaktlærer. Kontaktlærer har ei stikkordsliste og spørsmål for samtalen. Avdelingsleder sier: «Jeg tenker at kanskje var det en idé at det med lese- og skriveferdighet godt kunne vært et slikt spørsmål, et eget spørsmål fordi det er et verktøy i alle fag». Kontaktlærer kunne spurt: «Har du lese- og skrivevansker?»

Fagsamtalen

PP-rådgiver trekker inn fagsamtalen som et viktig verktøy i kartleggingen av eventuelle vansker. En tidlig fagsamtale mellom faglærer og elev, mener PP-rådgiver kan gjøre det mulig å imøtekomme utfordringer og avklare om det er noe eleven har slitt med før. Hun mener elev og lærer sammen kan avklare om skolen kan hjelpe til med faglige utfordringer, motivasjonsvansker eller andre faktorer som spiller inn.

Norsklærer er også opptatt av å benytte fagsamtalen til å kommunisere med eleven:

Vi bruker å ha fagsamtalen før første termin er over, når vi får tid og føler at vi kjenner elevene godt nok. Vi snakker jo underveis uten at vi kaller det for fagsamtale, for eksempel når jeg leverer tilbake arbeid de har gjort eller gir dem muntlig tilbakemelding.

Epost

«Jeg må innrømme at det hender vi bruker initialer og sender en epost, hvis det ikke er veldig utleverende ting», sier PP-rådgiver. Informasjon på epost kan være et praktisk og fornuftig alternativ, mener hun. Da vet PP-rådgiver at alle faglærerne får informasjonen. Hun understreker at forutsetningen er at utenforstående ikke kan gjenkjenne eleven. Informasjon på epost utleverer ikke livshistorie og bosted, men er et tilretteleggingstiltak som kan inneholde konkrete råd i forhold til eleven: «Det kan være viktig informasjon på en elev som trenger litt forutsigbarhet, sånn vanlig tilrettelegging. Da hender det at jeg skriver på mail og punkter opp og sender til de faglærerne det gjelder», forteller PP-rådgiver. En av årsakene til at hun bruker epost er «for å skape effektivitet i systemet».

4.5 Norsklærernes kartlegging av elevene

4.5.1 Skole A

Avdelingsleder synes det er viktig å kartlegge yrkesfagelevenes norskerferdigheter. PP-rådgiver mener det er lurt at elevene tar en kartlegging når de begynner på videregående skole slik at eventuelle problemer avdekkes. Hun forklarer at elevene får en ny rolle i videregående skole og det gir dem nye muligheter. PP-rådgiver fremhever videre at en kartlegging er en øyeblikksbeskrivelse og at eleven kan ha hatt en dårlig dag.

Alle elevene kartlegges

Hele klassen tar kartleggingsprøven og norsklærer 2 framhever at «Alle må jo ta den.» Dette gjelder også elever som har enkeltvedtak ved skolestart. Norsklærer 2 mener det er viktig å selv se hva vanskene består i. Likevel kan det hende at en elev som er borte når Carlsten gjennomføres ikke blir kartlagt, opplyser Norsklærer 1.

Valg av kartleggingsprøve

Norsk er en egen fagseksjon ved skolen og seksjonsleder for norsk legger fram hvilke kartleggingsprøver elevene skal gjøre, ifølge Norsklærer 1. Carlsten er den kartleggingsprøven PP-rådgiver har, ifølge Norsklærer 2. Lærerne kan få lærerveiledningen til Carlsten eller nye kopier hvis det trengs. «Så vidt jeg vet bruker alle lærerne i norskseksjonen Carlsten», opplyser Norsklærer 2.

Carlsten

Begge norsklærerne fra Skole A bruker Carlsten til å kartlegge alle elevene på vg1 i løpet av ei totimersøkt de 2-3 første ukene etter at de har startet på yrkesfag. De sier at gjennomføringen er en prioritert oppgave. Norsklærer 2 forteller at progresjon i løpet av skoleåret ikke blir testet, elevene kartlegges kun i starten av skoleåret. Videre opplyser Norsklærer 2 at hun bruker Carlsten på alle nye elever, også vg2 elever som har gått vg1 ved andre skoler og som nå tar vg2 ved skole 1. Årsaken til det er at hun ikke får noen informasjon om elevene på forhånd. Begge norsklærerne følger lærerveiledningen for Carlsten når de gjennomfører kartleggingen.

Informasjon fra Carlsten

Norsklærer 1 sier at kartleggingen gir informasjon om elever som har behov for oppfølging og ekstra hjelp: «Det kan vise seg at de (elevene) sliter med enkelte deler av norskfaget eller at de både sliter med lesing og skriving». Resultat på lesehastighet og leseforståelse vil variere mye etter hvilken test elevene tar, mener Norsklærer 1.

Norsklærer 1 mener at kartleggingen kan avslører to ulike grupper elever som trenger hjelp. Den ene gruppa er de som virkelig har lese og skrivevansker eller andre grunner til at de sliter med faget, mens den andre er elever som åpenbart har en del ressurser, men som særlig sliter med motivasjon.

Dette kan igjen vises seg i hvordan elever med lite motivasjon gjennomfører Carlsten. Selv om de fleste gjør så godt de kan, virker det som at noen elever «boikotter kartleggingsprøven», mener Norsklærer 1 og sier videre: «Det er som at de markerer et standpunkt med å gjøre kartleggingsprøven, enten at de ikke leverer noe eller at de ikke gjør den skikkelig».

Erfaringer med Carlsten

I starten av skoleåret opplever Norsklærer 2 å ha begrenset informasjon, bestående av Carlsten og noen timer norsk. Erfaringsvis mener Norsklærer 2 at det enkle er ofte det beste, og sier: «Jeg får nok informasjon fra Carlsten».

Norsklærer 2 mener at Carlsten ei god kartlegging fordi det er samsvar mellom Carlsten og arbeidet elevene leverer i faget:

For meg er det viktig å få vite det fortest mulig, det går kjapt, enkelt og greit med en Carlsten. Jeg har ikke erfaring med mange andre kartleggingsprøver for vi har lagt oss på Carlsten her på skolen, eller i hvert fall på min avdeling.

Norsklærer 2 uttrykker at noen elever kan ha: «litt noia for kartlegging», særlig de som har blitt kartlagt mye tidligere. Da opplever hun at Carlsten er bra fordi den tar kort tid å gjennomføre og gir ganske god informasjon.

«Carlsten har vært brukt i mange år, den er nok fortsatt god», uttaler Norsklærer 1. «Elevene kan bomme på et ord på diktaten, kanskje hører de ikke om det er sild eller dill, men de vil likevel vise om de vet hvordan det ordet skal skrives».

Norsklærer 1 har erfart at resultatene av Carlsten stort sett stemmer med det eleven presterer i faget, men at det kanskje er avhengig av oppgavene læreren gir eleven. Kartleggingsprøvene gir et veldig begrenset bilde av elevene, det er begrenset tid til gjennomføring. «Det tar gjerne litt mer tid og de må gjøre litt forskjellige typer arbeid før jeg får dannet et bedre bilde av det eleven kan», mener Norsklærer 1.

Tekstoppgave

I tillegg til Carlsten gir norsklærerne elevene en fri tekstoppgave der elevene for eksempel kan skrive om hva de har gjort i sommerferien. Friteksten blir et supplement til Carlsten, selv om den samme informasjonen vil komme fram så fort eleven begynner å jobbe med norskfaget, ifølge Norsklærer 2.

Felles for begge norsklærerne er at elevene gjør seg ferdig med skriveøvingen på skolen, de mener den skal vise hva eleven presterer uten hjelpemidler. Norsklærer 1 mener at skriveøvingen kan være med på å justere inntrykket eleven har gitt ut fra Carlsten: «Lesehastighet og leseforståelse stemmer ofte, men det er ikke alltid helt rett». Når elevene må produsere sin egen tekst kan det gi et annet bilde av elevens nivå, forteller Norsklærer 1. Noen elever som kanskje ikke skåret så godt på Carlsten i år har vist at de har kvaliteter som gjør at de får mye bedre karakterer enn det testen skulle tilsi, men det motsatte kan også være tilfelle, opplyser Norsklærer 1, og sier videre:

Jeg går noen ganger tilbake til resultatene av Carlsten og ser at for mange elever sin del gjenspeiler kartleggingsprøven det de produserer. Det jeg savner å få svar på fra Carlsten prøver jeg å finne ut mer om ut fra skriveoppgaven.

Det skal være mening i teksten framhever Norsklærer 1, denne typen ferdigheter vises fort når elevene skriver en tekst selv: «Det er noe annet å forme en god tekst med god mening enn mekaniske tekster sånn som Carlsten».

Norsklærer 1 sier: «Som norsklærer vektlegger jeg språkbruk i kombinasjon med rettskrivingsregler og det å formidle tanker og fagkunnskaper på en forståelig måte. Det kan en selvprodusert tekst vise bedre enn Carlsten». Norsklærer 2 framhever at elevene får skrevet et sammenhengende avsnitt som kan fortelle litt om elevens ordforråd, setningsbygning, evne til å formulere setninger og til å uttrykke seg fritt, og påpeker at de 5 frasene på diktaten i Carlsten er de eneste skriftlige setningene eleven former i Carlsten. Norsklærer 2 påpeker at teksten ikke gir et direkte målbart resultat, men hun «får en feeling».

Annen kartlegging

Norsklærer 2 opplyser også at kontaktlærer foretar ei generell kartlegging som går på alle fag, men der norsk er en del av kartleggingsprøven. Denne kartleggingen har ikke Norsklærer 2 vært direkte involvert i, men resultatene blir tatt opp på klasselærerråd og samsvarer ofte med resultatene av Carlsten.

Norsklærer 1 etterlyser tester som er bedre tilpasset programområdet: «De som brukes i dag er litt generelle og brukes på samme måte på de ulike linjene». Mange av de som sliter på kartleggingsprøvene ville kanskje mestret godt på konkrete, yrkesrettede tester som ikke er så lange, mener Norsklærer 1. Elevene kan faktisk mestre vel så godt som mange andre. De som skårer lavt på kartleggingstester kan være veldig omhyggelige og dyktige hvis de har tekster som er formålsrettet, med tydelige rammer og ikke for omfangsrike forteller Norsklærer 1. Da kan de få det veldig godt til. Muntlige ferdigheter blir ikke testet gjennom en kartleggingsprøve, påpeker Norsklærer 1.

Antall kartleggingsprøver

Ifølge avdelingsleder har det kommet litt kritikk fra faglærere for hvilke kartleggingsprøver som er brukt i norsk, både kontaktlærer og faglærer har da kartlagt elevene: «I noen klasser er det kanskje brukt to og tre tester i norsk slik at elevene har gått lei og kanskje bare krysset av for noe uten å legge sjela si i kartleggingsprøven».

Det kunne vært større enighet innad i skolen for hvilke tester som skal brukes, hvordan testene skal tolkes, hvordan de skal legges fram og hvilke prosesser som skal settes i gang når det er gjort. Avdelingsleder sier:

Jeg har inntrykk av at det har vært litt tilfeldig hvilke tester som blir brukt. Det er også et spørsmål om alle klasser må bruke alle testene. Det har vært litt tilfeldig hvilke

kartleggingsprøver elevene har gjennomført, alt etter hvilken linje de går på og hvem de har som norsklærer, i forhold til hvor mange norskkartlegginger de må gjennom.

4.5.2 Skole B

I forhold til kartleggingen er det ikke bare prøvene som er viktige, men også det å samtale med eleven om hvordan elevene opplever sine lese og skriveferdighet, mener avdelingsleder. Hun oppsummerer kartleggingen på skolen kort:

Det tas kartleggingsprøver tidlig om høsten. I norsk er Carlsten mye brukt. Når resultatene av kartleggingen er klar, er det nye klasselærerråd for å gi ut informasjonen. Alt skjer før høstferien. Det blir vurdert om elever trenger spesialundervisning eller ytterligere kartlegging av PPT på bakgrunn av overgangsrapporter og resultater på kartleggingsprøver. Da begynner vi å få mer overblikk. Det gjelder å følge med på klasselærerråd jevnt og trutt, ca 1 gang i måneden.

Norsklærer sier at kartleggingen er en prioritert oppgave og at den gjennomføres så snart det er mulig: «Elevene virker kjent med kartlegging, har gjort det før og har få motforestillinger. Alle elevene i klassen tar samme kartlegging».

Valg av kartlegging i norsk

PP-rådgiver har vært med i diskusjonen om hvilken type kartlegging elevene skal ha på selve screeningen, men understreker at det er opp til norskseksjonen å velge hvilke kartleggingsprøver de skal bruke. PP-rådgiver forteller at hun har Carlsten i forhold til lesing og forståelse, slik at lærer kan få den av henne når de trenger den.

Norsklærer forteller også at det er opp til den enkelte lærer å velge kartlegging, det kan være:

Carlsten, UDIR, diktat eller en skriftlig friere innlevering, sammen med de andre vurderingene lærerne gjør underveis. Det blir litt til hva vi vil gjøre selv, hva vi tror på og hva vi har kapasitet til å sette oss inn i. Vi kan gjøre begge deler hvis vi vil.. nei ikke begge deler, vi gjør ikke dobbel kartlegging hehehehe.

Carlsten

Norsklærer forteller: «Vi har kjørt Carlsten som lesetest. I år valgte jeg å ikke lese diktaten, det gjør jeg jo aldri. De skriver ikke alfabetet».

Norsklærer fremhever at det er enkelt og greit å bruke Carlsten:

Den forteller i hvert fall et øyeblikksbilde. De kan ha hatt en dårlig dag, eller de kan konkurrere om å bli først ferdig. Det ser jeg på at de har ei sinnsyk lesehastighet og utrolig mange feil på forståelsen. En feilmargin kan være at de gjerne vil være den som har lest lengst og det er ikke så viktig det de streker under, det blir litt sånn hip som happ. Så det tar man jo alltid hensyn til.

Avdelingsleder mener at Carlsten kanskje er en litt overflatisk prøve:

Det er ikke sikkert at du klarer å fange opp alle i forhold til norsk, så jeg tenker at man kanskje kunne gjort en breiere kartlegging for å være helt sikker. Jeg tenker at det gir oss jo en pekepinn, men man kan jo ha lese og skrivevansker og likevel klare å gjøre det bra på lesetesten. Ut fra sammenhengen så finner du ordene og sånn. Carlsten fungerer som en screening.

Norsklærer synes at kartleggingen er god nok: «Kartleggingen vi gjør som faglærer er informasjon til eleven og faglærer, som kan endre seg. Jeg tenker kartleggingen gir et bilde, men har en begrenset effekt hvis du dropper dialog med eleven».

Dersom norsklærer er bekymra for at eleven ikke klarer å komme seg gjennom kompetansemålene eller er så svak at de ikke får bestått i faget, tas resultatene av kartlegginga fram igjen: «Da kan det jo faktisk være at for eksempel Carlsten gir et godt resultat, men gjennom det som eleven presterer muntlig og skriftlig i klasserommet så klarer de ikke å bestå. Carlsten er jo en LESEtest».

Tekstoppgave

I tillegg til Carlsten gjør elevene en innleveringsoppgave som heter historien om meg. «I mange tilfeller er det mer interessant å få en historie der de selv velger hva de vil skrive om seg. Og hva de synes om norskfaget fra grunnskolen», mener norsklærer. Elevene får ikke karakter på oppgaven og den blir heller ikke rettet, men de får en muntlig eller skriftlig tilbakemelding på den. Elevene bruker 10 minutter på Carlsten ifølge norsklærer, «når de er ferdig med den, så får de sitte resten av timen og skrive». Alle elevene leverte i løpet av økta på 90 minutter.

Om vurderingen av teksten sier norsklærer:

Jeg ser på nivået og noterer for meg selv hvis de skriver veldig kort eller mange feil. Da har jeg den ved siden av Carlsten. Jeg ser om teksten er sammenhengende og at den kommuniserer. At ord som man skriver ofte er skrevet rett. Har de ikke et eneste komma

eller punktum, eller en eneste stor bokstav så forteller det også om manglende skriveferdigheter eller forståelse av språket, altså skriftlig språk.

Udir sitt kartleggingsmaterieill

Norsklærer har ikke selv prøvd kartleggingen til UDIR, men sier: «Jeg var ment på å kjøre udir sin kartlegging i år for jeg tenkte at det sparer jo rettarbeid, men hele skolen her kjørte Carlsten for 1. klasse, så da (...) fulgte (jeg) strømmen».

Norsklærer er likevel spent på UDIR sin test og tenker å prøve den neste år: «De lærerne som har gjort UDIR sin kartlegging har ikke anbefalt den. (...) Neste år vil jeg kanskje prøve uansett, at jeg kan gjøre mine egne erfaringer, om den er overkill eller ikke er like bra som Carlsten».

PP-rådgiver nevner også at de læringsstøttende prøvene til UDIR var litt avanserte: «Det var veldig mange elever som skåret dårlig, særlig i engelsk».

Norsklærerens erfaringer med Carlsten og skriftlig tekst

Med Carlsten, i tillegg til den skriftlige teksten synes norsklærer at hun får et godt førsteinntrykk av elevens styrker og utfordringer:

Du får et visst bilde ut fra kartleggingen, og særlig ut fra den teksten de skriver. De to til sammen gir et bilde av hva elevene mestrer, og hva eleven muligens kan ha utfordringer med. Det er grei info å få tidlig i løpet.

Videre forteller norsklærer: «En Carlsten er jo en Carlsten det er ikke så mye å bruke den til annet enn at den kan vise at de har noen utfordringer med å forstå det de leser og det er jo en viktig informasjon til meg».

Norsklærer mener at formålet med kartlegginga er å få et bilde av elevens styrker og utfordringer tidlig på året. Hun tar høyde for at lesetesten (Carlsten) kan gi feil resultat og vil alltid gjøre vurderinger i dialog med eleven. Det er viktig å bli bedre kjent med eleven framhever hun: «Jeg snakker med elevene om resultatene deres på kartleggingsprøven, eleven får lov å komme med sine synspunkter, selvfølgelig, de er jo 16 år».

Norsklærer mener kartleggingen kan vise hvilke elever det er viktig å være oppmerksom på:

Jeg er mindre bekymra for antall ord per minutt. Man kan lese fort eller sakte, det spiller ingen stor rolle så lenge du får med deg det du leser. Jeg lager ei henvisning hvis jeg ser at eleven ikke kommer gjennom fagstoffet.

4.6 Hva brukes informasjonen fra norsklærernes kartlegging til?

4.6.1 Skole A

Fagsamtale

Norsklærer 2 beskriver kartleggingen som et verktøy for å få innsikt i eventuelle vansker eleven har og den tas opp i fagsamtalen tidlig på året. Under fagsamtalen får eleven kjennskap til resultatene og Norsklærer 2 får i gang en samtale om hvordan det er for eleven å skrive og lese. Eleven kan si noe om sine utfordringer og læreren får informasjon også om historien til eleven. Norsklærer 2 sier:

Resultatene gir grunnlag for en samtale med eleven om det som har vært før, om det som skal skje framover, utfordringer og hvordan vi kan løse det på best mulig måte. Hva eleven trenger av tilrettelegging både ut fra de resultatene som Carlsten gir, men også ut fra det som blir sagt i løpet av samtalen med eleven.

Deling av informasjon i klasselærerråd

Norsklærer 2 deler resultatene av kartleggingen med de andre faglærerne i klasselærerråd. De andre lærerne får ikke detaljer om alle elevene, men informasjon om elever som skiller seg ut positivt eller negativt.

Det kan være i forhold til lesehastighet og forståelse av tekst eller at elever har vansker med å lytte til ei setning i diktaten og skrive den ned selv om den er aldri så kort. I positiv forstand kan det være at kartleggingen var uproblematisk for eleven.

Norsklærer 1 forteller at resultatet blir delt med spesialpedagog som fungerer som tolærer i klassen. Utover det deles ikke resultatene med så mange:

Jeg er ikke kontaktlærer, så hvor stort ansvar har jeg som norsklærer for å kommunisere med mattelærer eller naturfagslærer? Kanskje jeg er litt snever der. Jeg har øynene på ballen for akkurat det som gjelder meg, men ideelt sett skulle jeg kanskje vært bedre til å kommunisere.

Dialog med PPT

PP-rådgiver nevner at dersom lærerne ser vansker når de jobber med eleven, så tar de ofte kontakt for å få råd i forhold til opplegg som kan prøves ut. Norsklærer 1 formidler enten resultater selv til PPT, eller så gjør spesialpedagogen det, hvis klassen er tilknyttet en. Norsklærerne kan også formidle resultatene til PPT via kontaktlærer.

Norsklærer 2 uttrykker seg slik: «Hvis jeg er usikker på om tilrettelegginga jeg gjør i klasserommet er nok til å hjelpe eleven, så tar jeg kontakt med PPT, det er ikke verre enn at PP-rådgiver tar en ekstra kartleggingstest og så er det gjort».

Norsklærer 2 mener at elever med vansker får hjelp, men det kan ta tid:

Hvis det er ille så får vi hjelp, utfordringen er at det gjerne tar tid å få ekstra ressurser til klassen, men ofte så lykkes vi, det opplever jeg, selv om det tar for lang tid. Det skjer ofte ikke noe før etter jul.

4.6.2 Skole B

Videre kartlegging

Avdelingsleder følger med når kartleggingen er gjort og samarbeider tett med PP-tjenesten og de andre lærerne. Hun forteller også at dersom elever har store vansker, så får hun informasjon om det og i samarbeid med kontaktlærer, faglærer, PP-tjenesten, elever og foreldre vurderes behovet for videre kartlegging.

Tilpasning av læreplanmål

I forhold til læreplanmål drøfter PP-rådgiver og faglærer nivå ut fra resultat på kartleggingsprøver, karaktergrunnlag og det som eleven har prestert fram til da. Hvis en elev ligger på en toer kan læreplanmålene til denne eleven justeres slik at eleven skal jobbe med lav grad av måloppnåelse. Eleven skal ha mindre og kanskje enklere oppgaver og så blir man enig med eleven om hva som er målet. Kanskje er eleven fornøyd med å få ståkarakter. «Det tenker jeg er ei god tilpasning», sier PP-rådgiver.

Deling av resultater

Norsklærer sier: «Carlsten sender vi inn til PP-tjenesten her på skolen. PP-rådgiver får inn resultatene fra alle førsteklasse. Hvis jeg velger å ta diktaten med, så ser jeg resultatet på diktaten og så skriver jeg om noe er bekymringsfullt».

PP-rådgiver forteller at hun har bedt om å få resultatene for at ikke informasjonen fra kartleggingene skal gå tapt dersom for eksempel en faglærer blir borte. Denne lista får PP-rådgiver en kopi av for stort sett alle fag: «I hvert fall etter litt purring». Hun følger ikke med på vurderingen av alle elevene underveis og forteller at hun er avhengig av at faglærer melder inn hvis det er utfordringer.

Fagsamtale

Norsklærer forteller at eleven selv gjøres kjent med resultatene av kartlegginga gjennom en fagsamtale og at hun kan bruke resultatene som et utgangspunkt for å få i gang en dialog med eleven om ulike utfordringer. Videre fremhever norsklærer:

Hvis de har mye feil på forståelsen kan jeg spørre om de synes det var en spesielt vanskelig tekst. Da kan eleven forklare og for eksempel si: «Jeg hadde lyst til å få flest ord i minuttet og var ikke så opptatt av innholdet» hehehehe.

Tilrettelegging

Norsklærer poengterer at hun tilrettelegger gjennom variert undervisning, uansett resultat av kartleggingen, og det skjer alltid i dialog med eleven:

Det er vanskelig å bruke bare ei kartlegging. Ei kartlegging alene får ikke meg til å gjøre noe spesielt, jeg må bli kjent med elevene og elevene må få komme med sine innspill. Vi har en dialog hele veien til hvordan de synes at de lærer best, hva som får dem til å yte sitt beste og hva som får dem motivert. Hvilke læringsmetoder og undervisningsformer. Jeg bruker ikke kartlegging for å bestemme undervisninga mi, jeg bruker det bare som et første møte med elevene i forhold til deres ferdigheter faglig.

Vurdere behov for spesialundervisning

Ifølge norsklærer er spørsmålet om eleven får det han eller hun har krav på. Dersom norsklærer mener at eleven har behov for spesialundervisning snakker hun med eleven og skriver på et henvisningsskjema sammen med eleven. Eleven skriver under, og norsklærer lager en pedagogisk rapport som forteller hvilke tilpasninger som er prøvd og om det for eksempel er blitt tatt opp i klasselærerråd: «Både jeg og eleven skal signere og så leverer vi det til elevtjenesten. Jeg skriver en pedagogisk rapport og den trenger ikke eleven skriver under på».

Bruk av kartleggingen på klassenivå og individnivå

Et annet interessant moment norsklærer trekker fram er at kartleggingen kan brukes både på klassenivå og individnivå:

Hvis du ser klassen samlet under ett, og ser hvor du må starte, hvor jeg tenker skoen trykker eller hva elevene får spesielt godt til. På et individnivå brukes det bare som en del av et større bilde.

5 Analyse

5.1 Informasjonsmøter før eleven starter i videregående skole

Intervjupersoner fra begge skoler skiller mellom elever som søker første februar og elever som søker første mars. Det er flere møtepunkter der søkere til første februar er temaet, og møtevirkosomheten strekker seg over et lengre tidsrom enn for de som søker ordinært første mars. Dette er som forventet da det er vurdert at elevene vil ha et større behov for tilrettelegging i videregående skole og derfor søker med fortrinnsrett eller individuell vurdering (Forskrift til opplæringslova, 2006, §6-8).

En annen gruppe elever som blir nevnt er de som ikke har «nok» vansker til å søke første februar, men som av ulike grunner vil trenge oppfølging i videregående skole. Elevene kan ha hatt spesialundervisning i ulike fag, men oppnådd høy nok kompetanse til å få karakterer i mer enn halvparten av fagene. Avdelingsleder omtaler det som at elevene får karakterer fra grunnskolen, men at de må konkurrere som ordinære elever om skoleplass. Dette er elever som omtales som «gråsoneelever» (Tangen, 2012). Ut fra det intervjupersonene sier, vil enkelte av disse elevene også trenge tilpasninger utover ordinær undervisning, men at skolene har en «vent og se»-holdning. Det er også forankret i lovverket at dersom det viser seg at eleven har behov for spesialundervisning i videregående skole, så skal eleven henvises til PPT på nytt (Opplæringslova, 1998, §5-3; Utdanningsdirektoratet, 2014). Det er også viktig å merke seg at i flere tilfeller kan elever som har prestert dårlig i grunnskolen, gjøre det bedre på videregående skole. På yrkesfag er det færre elever i hver klasse og nytt miljø gjør at eleven kan vokse inn i en annen rolle enn på ungdomsskolen. Overganger kan gjøre elever sårbare, men det er også mulig at elever blomstrer i et nytt miljø der omgivelsene har nye forventninger til dem og at de dermed gjennomgår en identitetsutvikling (Birkemo, 2007). Jeg vil seinere i oppgaven komme tilbake til denne elevgruppen og analysere intervjupersonenes bekymringer i forhold til om informasjonen om disse elevene når fram.

Et annet punkt som er viktig å merke seg er at avdelingsleder ved Skole A uttrykker stor tiltro til at eventuelle vansker hos eleven vil bli oppdaget etter hvert. Hun sier ikke spesifikt at kartleggingen avdekker dette, men siden norsklærer er ansvarlig for å avdekke fagvansker, må norsklærer ha noen rutiner som sikrer elevene hjelp når de trenger det. Dette drøftes ytterligere i kapittel 5.6.

Elever som ikke har noen spesielle vansker nevnes ikke videre av intervjupersonene, selv om denne gruppen elever vil utgjøre majoriteten av elevene. Avdelingsleder ved skole A kommenterer at opplysninger om at elever er faglig eller på andre måter «sterke» kan brukes i sammensetningen av klasser. Informasjonen fra grunnskolen brukes altså også organisatorisk. På den måten blir klassene mer heterogene, noe som særlig kan være positivt for elever som tidligere har blitt tatt ut av klassen for å ha undervisning i små grupper (Hattie, 2013, s. 147).

Rutiner både kan og bør endre seg over tid. Avdelingsleder ved Skole 2 uttrykker bekymring for rutinene i grunnskolen fordi hun mener at informasjon ikke er overført fra de som hadde ansvar for å videreformidle informasjon om elevene før og de som har ansvaret nå. Både mindre ressurser, men også manglende formidling av taus kunnskap kan være årsaker til at situasjonen har endret seg. Dette framstår som et eksempel på hvordan rutinene vil være i endring. Selv om prosedyrer er nedskrevet vil det også være aspekter som ikke er beskrevet eller kanskje krever praktisk erfaring for å kunne utføres.

5.2 Hvilken informasjon får skolen om elevene før de starter i videregående skole?

Intervjupersonene fra begge skoler nevner ikke uventet at møtene før skolestart gir informasjon om nivået til elevene, i form av gjennomsnittskaraktter eller oversikt over karakterer i fag. De kan også få andre opplysninger om elevene, som sosiale eller psykiske faktorer som kan være viktig å ta hensyn til.

Skolene har også rutiner for overføring av dokumenter som rådgiverskjema og andre overgangspapirer mellom grunnskolen og videregående skole. Innholdet i dokumentene omtales lite av intervjupersonene og framstår som noe formelle. PP-rådgiver ved Skole B mener at rådgiverskjemaene gir begrenset informasjon om eleven, det kan tolkes som at skolen kjenner til ulike vansker eller diagnoser som elever har, men ikke i detalj. Rutinene som kommunal PP-tjeneste har for å videreformidle informasjon virker også å være varierende. Fra noen kommuner følger overgangsrapporten en mal og er fyldig i sin utforming, mens overgangsrapporten på elever fra andre kommuner er veldig kort. Videre kartlegging blir dermed nødvendig når eleven kommer i videregående skole, for å avgjøre hvilke tilpasninger eleven trenger for å følge ordinær opplæring, eller om det er nødvendig med henvisning til PPT for videre utredning og eventuell spesialundervisning. Det er ingen automatikk i at elever som

eksempelvis har dysleksi vil få spesialundervisning i videregående skole, selv om de har hatt det i grunnskolen.

Et tema som alle intervjupersonene fra skole B nevnte, var mangelen på informasjon om elever fra andre kommuner. Dette var et noe overraskende funn nettopp fordi det dreier seg om informasjon som ikke når den videregående skolen. Kanskje er dette et tema som har vært oppe til drøfting i møter ved skolen i den senere tid, tatt i betraktning at bare én norsklærer ved Skole A er innom problemstillingen, i det hun forteller at det mangler informasjon om elever som har tatt vg1 ved en annen skole. Dette kan tyde på at den samme utfordringen gjelder ved Skole A, men at problemstillingen ikke tas opp i intervjuet.

I forhold til manglende informasjon nevner norsklærer ved Skole B at det kan ha med bytte av prioritering på søknaden før skolestart, mens avdelingsleder forteller at elever kanskje ikke kommer inn på førstevalget sitt og dermed kommer inn på skole i en annen kommune enn planlagt. Det virker noe uklart hvem som har ansvar for å videreformidle informasjon om elever som skal begynne på skole i en annen kommune. PP-rådgiver nevner at rådgiverne «bør» informere om dette, men sier samtidig at det ikke alltid blir gjort. Det kan virke naturlig at rådgiverne skal følge opp elevene fram til de har fått plass på videregående skole. Kanskje blir oppfølgingen avsluttet for tidlig, i og med at elever kan endre prioritering i løpet av sommerferien. For at rådgiverne skal ha mulighet til å følge opp elevene, trenger de til enhver tid oppdatert informasjon om hvilken skole elevene har kommet inn på. Dette blir kanskje tidkrevende på store grunnskoler med mange avgangselever, slik at ressurser er en begrensende faktor i overføringsarbeidet.

5.3 Hva brukes informasjonen før skolestart til?

Begge skoler bruker informasjon om elevene til å sette sammen klasser og vurdere behovet for tilpassa opplæring og spesialundervisning. PP-rådgiver ved Skole A fremhever indirekte at informasjonen før skolestart har en «sorteringsfunksjon». Skolen og PPT vurderer hvilke elever som vil trenge spesialundervisning fra skolestart og hvilke elever som kommer i en «vent og se»-kategori. Sistnevnte gruppe følger ordinær undervisning med de tilpasninger som gjøres av norsklærer. Dette følger prinsippet om at elevene skal starte i videregående skole med «blanke ark». Avdelingsleder og Norsklærer 1 ved Skole A trekker fram flere faktorer som reduserer behovet for spesialundervisning i videregående skole, blant annet at mindre gruppestørrelse på yrkesfag gjør det mulig for norsklærer å gå innom hver elev i løpet av ei økt. Mindre klassestørrelse nevnes også av Markussen et al. (2019) som en av fordelene med yrkesfaglig

videregående skole. Elevene har også gjort et valg ut fra interesse når de går over i videregående skole og i tillegg møter de likesinnede slik at de kan inngå i et interessefelleskap sammen med sine medelever. Dette kan bidra til en ny og mer positiv skolehverdag for elevene, der de blir mer motivert for skolearbeid og ser seg selv i en ny rolle både i forhold til læring og det sosiale miljøet. PP-rådgiver ved Skole B reflekterer også over at det er mer praktisk arbeid på yrkesfag og at det kan oppleves som lettere enn 10. klasse for elevene. Elever kan også komme på «tilvenning» mens de enda går i 10. klasse, for å gjøre overgangen til videregående skole lettere og tryggere.

PP-rådgiver ved Skole B nevner også at informasjonen påvirker fordeling av ressurser i klassene og at de styrker undervisningen for alle elevene gjennom tolærersystem. Mange elever kan trenge tilrettelegging, men den blir gjennomført i klassen.

Mitt inntrykk er at begge skolene er fokusert på og har rutiner for å bruke informasjonen før skolestart både på et organisatorisk og et individrettet plan slik at forholdene legges til rette for at elevene skal mestre skolehverdagen på yrkesfag. Forskning viser at yrkesfag har en forholdsvis høy andel elever som får spesialundervisning (7,5 prosent) i forhold til videregående skole samlet sett (fire prosent). Dette virker det som at skolene er bevisst på, de vurderer hvilke elever som må ha spesialundervisning fra skolestart, og innhenter informasjon om elever som kanskje vil trenge det.

Skolen kan i samarbeid med PPT for videregående skole ferdigstille enkeltvedtak om spesialundervisning for elever som har behov for det allerede i juni. Det sikrer elevene mer forutsigbarhet. Begrepet tidlig innsats kan kanskje oppleves som noe malplassert i forhold til norsk i videregående skole, sett i forhold til at elevene allerede har 10. års erfaring med norsk i grunnskolen. Jeg tenker at tidlig innsats i videregående opplæring må sees som at eleven opplever å få nødvendig hjelp fra starten av skoleåret de begynner på yrkesfag. Norsklærer 2 ved skole A nevner at for noen elever som starter i videregående skole vil hjelpen komme forholdsvis seint. Dersom eleven ikke klarer å nå kompetansemålene med de tilpasninger norsklærer gjør, vil det være behov for spesialundervisning. Det ser ut til at denne hjelpen noen ganger kommer etter at hele første semester er gått. Det må sies å være seint med tanke på at elevene kun har fire semester med norsk i yrkesfag og i forhold til at planen på sikt er at elevene kun skal ha ett år med norsk på yrkesfag. Ifølge utkast til ny læreplan vil all norsk være samlet på vg2, noe som da ville innebære at halve opplæringsløpet i norsk på videregående skole er

gjennomført før hjelpetiltak settes i verk (Utdanningsdirektoratet, 2020b). Gode rutiner for å avdekke behov og sette i gang med tiltak raskt vil trolig bli enda viktigere enn i dag.

PP-rådgiver er opptatt av at informasjonen om elevene skal videreformidles til lærerne, dette vil analyseres nærmere i avsnitt 5.4.

5.4 Informasjonsflyt i det nye skoleåret

Intervjupersonene beskriver informasjonsflyten mellom administrasjon og lærer, mellom elev og lærer, og mellom elev og PPT. De to skolene har flere likheter når det kommer til rutiner for å formidle informasjonen fra overgangsmøtene til faglærerne. Begge skoler bruker klasselærerråd som et forum for å diskutere elevenes nivå og utveksle erfaringer underveis i skoleåret. Ved oppstart av skoleåret diskuteres elevene som er antatt å ha størst vansker og før høstferien blir resultatene av kartlegging i fag tatt opp.

Det er viktig å huske at det fins ulike kategorier av vansker selv om elever er oppgitt å ha samme diagnose. Eksempelvis vil det innenfor dysleksi som diagnose være et kontinuum som spenner over elever som klarer seg godt og anses som ordinære elever, til elever som kan følge ordinær undervisning ved hjelp av enkelte tilpasninger og hjelpemidler og til den «tyngste» kategorien elever med dysleksi som trenger tilrettelegging utover det faglærer kan tilby. Den siste gruppen vil bestå av elever som hører inn under Opplæringslovens §5-1 (1998) og dermed ha krav på spesialundervisning. Juridisk sett gir det elevene noen rettigheter som sikrer at de stiller mer likt med elever som følger ordinær undervisning.

Når elever på bakgrunn av kartlegging får enkeltvedtak om spesialundervisning, vil det bli utarbeidet en IOP. Den skal vurderes to ganger i året og er med på å sikre elevenes rettigheter og hvilket utbytte de har hatt av undervisningen. For elever som ikke har vedtak om spesialundervisning vil karakterene være dokumentasjon på måloppnåelse. Med tanke på at graden av gjennomføring øker med ti prosent fra et femårs-perspektiv til 10 år etter at de starter i videregående skole (hhv 31 prosent og 21 prosent frafall) (Granseth, 2018), så er det rimelig å anta at flere elever ville hatt nytte av bedre tilpasning tidligere i skoleløpet. Enda bedre kartlegging kunne kanskje bidratt til at vansker ble fanget opp tidligere, slik at effektive tilpasninger kan settes i verk raskt. Statistikken viser at elevene har evne til å fullføre, men at de trenger mer tid på seg. Elevenes evner og ambisjoner vil være viktig forutsetninger for hvordan de lykkes i videregående skole (Markussen et al., 2012).

Evner og ambisjoner vil også være høyst individuelle, men være avgjørende for elevenes målsetning. For noen vil målet være fagbrev mens for andre vil det være studiekompetanse. Som PP-rådgiver på Skole A er inne på, er det viktig å gi elevene god yrkesveiledning, og ha i bakhodet at et yrkesfaglig løp ikke utelukker videre studier. Det kan tvert imot være positivt for å gi en litt mindre teoritung start for elever som har strevd faglig i grunnskolen.

Når det kommer til å ta i bruk informasjon fra enkeltvedtak beskriver intervjupersonene ved Skole A en noe varierende praksis. Avdelingsleder omtaler selv rutinen som noe tungvint, men begrunner det med personvern hensyn. Ifølge lovverket er faglærer til slutt ansvarlig for at elever som har behov for IOP i fag får det (Utdanningsdirektoratet, 2014). Slik avdelingsleder beskriver prosedyren virker det som at hver lærer må sjekke om eleven skal ha IOP i sitt fag. Det virker for meg logisk å tenke at avdelingsleder eller kontaktlærer kunne sjekket hvilke elever som skal ha IOP i ulike fag og deretter bedt faglærer om å utarbeide en.

5.4.1 Samtaler med eleven

Ved begge skolene omtaler norsklærerne fagsamtaler og korte uformelle tilbakemeldinger som en måte lærerne kan bli bedre kjent med elevene og kanskje motivere dem til videre innsats. Samtalene kan sees som en form for formativ vurdering, en vurdering for læring der eleven får tilbakemeldinger på sin læringsprosess.

Skole B har innført et system ved skolestart der kontaktlærer og elev møtes første dag. Det kan også sees som ei litt uformell kartlegging av eleven. Formålet er å motivere elevene og at alle elevene opplever å bli sett fra første dag. På den måten får også læreren førstehånds tilgang til informasjon om eleven. Samtalen som utspiller seg vil være avgjørende for nytten av møtet. Avdelingsleder ved Skole B påpeker at kontaktlærer kunne spurt eleven direkte i forhold til lese- og skrivevansker.

5.4.2 Epost

Når PP-rådgiver nevner informasjon på epost, er det naturlig å stille seg noen spørsmål til å sikre elevenes anonymitet. Det er enkelt å trykke feil på avsender slik at epost kommer på avveie, kanskje vil opplysningene om eleven være av en slik art at det for enkelte vil være mulig å gjenkjenne eleven ut fra innholdet i eposten. Et annet ankepunkt til bruk av epost er om den er godt nok kryptert, kanskje kan uvedkommende få tilgang til eposten? Når det er sagt kan PP-rådgivers uttalelser tolkes dit hen at det er behov for mer effektiv formidling av informasjon

om eleven. Det kan se ut til at skolene mangler en digital arena for å utveksle informasjon på en sikker måte.

Etter å ha sammenlignet rutinene ved de to videregående skolene sitter jeg igjen med et inntrykk av at enkeltpersoner er viktige for å «ta mer tak» og finne gode rutiner slik at skolen får informasjon om elever som skal starte og at denne informasjonen når fram til norsklærerne. Eksempelvis laget PP-rådgiver selv ulike systemer som sammenfatning av resultater, sette frister for klasselærerråd og etterlyse informasjon dersom hun ikke fikk den i første omgang. Her mener jeg det kan trekkes en parallell til det avdelingsleder ved Skole B nevner om nøkkelpersoner som har sluttet i grunnskolen. Rutinene blir ekstra sårbare når nøkkelpersoner forsvinner fra ei stilling og den tause kunnskapen blir borte. Jeg mener derfor at det er viktig at effektive prosedyrer blir formalisert slik at nytilsatte lettere kan ta over både små og store arbeidsoppgaver.

5.5 Norsklærernes kartlegging av elevene

Ved begge skolene er kartleggingen norsklærerne gjør en prioritert oppgave. Alle elevene kartlegges, også de som har blitt utredet av PPT før skolestart. Dette var et noe overraskende funn, fordi elever som er utredet av PPT har gjennomført en mer spesifikk og omfattende kartlegging enn den som gjøres i klasserommet. En screening vil lite trolig tilføre ny informasjon utover det utredningen allerede viser. Norsklærer 2 ved Skole A uttrykker også at noen elever har «litt noia» for kartlegging, noe som kanskje er et resultat av at de tidligere har prestert dårlig på kartleggingsprøver.

Norsklærerne indikerer selv at årsaken til at de kartlegger alle elever er at de vil ha førstehånds erfaring for å danne seg et bilde av elevenes nivå. Jeg tolker det som at norskkartleggingens funksjon er todelt. Den ene består i å sortere elevene etter ferdigheter, for igjen å vurdere ytterligere tilpasninger av undervisning og en eventuell henvisning. Den andre funksjonen er å kartlegge for å gå nærmere inn på hva som er elevenes styrker og svakheter i norskfaget. Rundt sistnevnte funksjon reflekterer både Norsklærer 1, Skole A og avdelingsleder ved Skole B over behovet for en mer tilpasset kartlegging. Norsklæreren ved Skole B er tydelig på at hun får begrenset informasjon fra Carlsten og derfor bruker den som et utgangspunkt for dialog med eleven.

Totalt sett virker imidlertid norsklærerne å være fornøyde med Carlsten og oppgir at resultatene stort sett stemmer overens med inntrykket de får av eleven utover skoleåret. Hovedgrunnen til

at de velger Carlsten ser ut til å være at den er enkel og rask å gjennomføre samtidig som den gir en indikasjon på elevenes leseferdigheter.

Det framkommer også gjennom intervjuene med norsklærerne at alle tre bruker en uformell, enkel skriveoppgave som et supplement til Carlsten, for å få et inntrykk av elevenes skriftlige nivå. Det virker som at dette er noe hver av dem «har for seg selv» og ikke resultater som deles med andre lærere i klasselærerråd. Ut fra det norsklærerne forteller gir kartleggingen de utfører et foreløpig bilde av elevens nivå. De opplyser også at de går tilbake til resultatene av kartleggingen seinere i skoleåret når de kan sammenligne den med arbeid elevene produserer. Det kan se ut til at Carlsten i kombinasjon med skriveoppgaven brukes som en første screening for å danne et bilde av elevenes ferdigheter i norsk, dette kan bidra positivt til tidlig innsats overfor elever med behov som ikke har blitt fanget opp gjennom overgangsmøtene. På den måten har skolen flere kontrollposter for å fange opp elever med ulike behov for tilpasninger i norsk.

Til sammenligning har ingen av intervjupersonene testet Udir sin kartleggingsprøve i norsk, og kun en av de tre norsklærerne vurderer å prøve den. Det kan virke som at Udir sin test har et litt «dårlig rykte» på seg for å være for vanskelig for elevene og at den derfor ikke blir brukt. Tatt i betraktning at utvalget av kartleggingsprøver i norsk er lite, og for elever på videregående nivå, enda mindre enn for grunnskolen, er det noe overraskende at norsklærerne ikke har prøvd ut Udir sin kartleggingsprøve (Arnesen et al., 2018). Gjennom egne søk på nett har jeg ikke kunnet finne andre kartleggingsprøver enn Carlsten og Udir sine prøver som er beregnet på hele klasser i videregående skole.

Norsklærer 1 ved Skole A mener også at resultatet er testavhengig. Dette er interessant med tanke på det begrensede utvalget av tester som fins i Norge. Ut fra det norsklærerne har sagt i intervjuene er det ønskelig med en form for screening som er rask og enkel å utføre, ikke krever mye ressurser for å sette seg inn i eller rette og som kan «sile ut» elever som har behov for ekstra hjelp. Med de digitale løsningene som er tatt i bruk den siste tiden er det naturlig å tenke at en alternativ kartleggingsprøve bør være nettbasert. Det vil medføre lite etterarbeid for norsklærerne og kanskje vil det være enklere å tilpasse prøven til elevgruppen. Eventuelle oppdateringer og forbedringer vil alltid være tilgjengelige med en digital løsning.

Ved Skole A kom det fram at tilfeldigheter kan påvirke om eleven blir kartlagt av norsklærer eller ikke. Norsklærer 1 fortalte at det manglet resultater for noen elever, trolig fordi de ikke

hadde vært til stede den økta da kartleggingen ble gjennomført. Det virker som at skolen mangler rutiner for å ta oppsamlingskartlegging av elever som ikke var til stede i første runde. Dette var litt overraskende siden både avdelingsleder og norsklærere uttalte at kartlegging i starten av skoleåret er viktig.

Som forventet mener norsklærerne at kartleggingen gir informasjon om at elever har behov for oppfølging og hjelp. Norsklærer 1 ved Skole A påpeker også at det ikke bare dreier seg om faglige vansker, men at motivasjonsvansker også må sees som en årsak til at elevene gjør det dårlig på kartleggingen. Ut fra Markussen et al. (2012) sine funn må norsklærerens antakelser være rimelige, siden mange elever oppgir å streve med lav motivasjon når de går ut av grunnskolen.

5.6 Hva brukes informasjonen fra norsklærernes kartlegging til?

5.6.1 Utgangspunkt for dialog med eleven

Gjennom intervjuet kommer det fram at to av norsklærerne er opptatt av å bruke resultatet av kartleggingen som et utgangspunkt for å gå i gang en dialog med eleven rundt fortid, nåtid og framtid i forhold til skoleprestasjoner. Det kan gi en mulighet til å bli bedre kjent med eleven og få fram elevens synspunkter på hva som har fungert eller ikke fungert tidligere. Dette ser jeg som en viktig, fordi det er en mulighet til å få fram elevens stemme. Muntlige ferdigheter blir ikke målt gjennom vanlig kartlegging, men gjennom dialogen fins ei åpning for at eleven kan reflektere over sin egen læring sammen med læreren. Det vil, som avdelingsleder ved Skole B nevnte, være viktig å utarbeide noen retningslinjer for samtalen slik at den er godt forberedt fra lærerens side, slik at samtalen oppleves som nyttig både for eleven og læreren.

5.6.2 Deling av informasjon gjennom klasselærerråd

Informasjonen gir også grunnlag for samtaler i kollegiet, gjennom klasselærerråd. Her virker praksis mellom de to norsklærerne innad i Skole A å være litt ulik. Norsklærer 1 gir åpent uttrykk for å være mest fokusert på eget fag, og mindre opptatt av å dele resultater med kolleger, mens Norsklærer 2 er opptatt av å dele resultatene. Her er det tydelig at individuelle egenskaper hos lærerne gir større utslag på delingsrutinen, enn hvilken skole vedkommende jobber på. Forskjellene kan kanskje også forklares ut fra hvilke forventninger som stilles til lærerne ved de ulike skolene. Ved Skole B har PP-rådgiver tatt et tydelig initiativ til å samle alle resultater av kartlegging og det er tydelig forventet at tema for klasselærerråd før høstferien er gjennomgang av resultater. Ut fra måten PP-rådgiver beskriver initiativet, så er det en rutine

hun har etablert selv, ikke noe som følger med stillingen. Det er et av flere systemer som PP-rådgiver har satt i gang for å sikre god informasjonsflyt. Jeg kan videre trekke en parallell til avdelingsleder ved Skole B sitt hjertesukk om taus kunnskap som hadde forsvunnet fra grunnskolen. Dersom PP-rådgiver går over i ei annen stilling, er det stor sannsynlighet for at en del systemer kan rakne fordi de er personavhengige. Det er viktig at gode løsninger blir formalisert, slik at de kan gå inn som etablerte rutiner. Det vil kunne sikre at kvaliteten opprettholdes selv om enkeltpersoner skulle finne seg en annen stilling.

5.6.3 Henvisning til PPT

Norsklæreren ved Skole B understreker at kartleggingen alene ikke er nok til at hun henviser en elev til PPT. Det må en samlet vurdering av kartlegging, dialog med eleven og at det kommer fram i elevens arbeid at vedkommende ikke kommer gjennom fagstoffet før beslutningen om å henvise til PPT blir tatt. Det er mulig at denne prosessen vil ta litt tid, siden elevens arbeid også inngår i vurderingen. I tillegg vil henvisningsprosessen og tiden det tar fra enkeltvedtak er fattet til tiltak settes i verk, også ta tid. Det kan forklare at Norsklærer 2 ved Skole A uttrykker at elevene får hjelp, men at hjelpen ofte ikke er på plass før etter jul. Når fagfornyelsen innføres og all norskopplæring blir gitt på vg2, vil det være avgjørende at vurderingene om effektive tilpasninger og eventuell spesialpedagogiske tiltak gjøres tidlig i skoleåret, slik at eleven får nødvendig hjelp på et tidlig tidspunkt i opplæringen.

5.7 Veien videre

I forhold til kartlegging av elever i videregående skole er det fortsatt mye som er uutforsket. Det kunne vært interessant å vite mer om elevenes opplevelse av kartlegging før og etter oppstart i videregående skole. Gjennom min undersøkelse kommer det fram at noen elever deltar i møter med representanter for videregående skole før oppstart på vg1. De fleste elevene får også en samtale med faglærer etter at de har blitt kartlagt i norsk. På den måten kommer elevenes stemme til uttrykk til en viss grad, men en kvalitativ undersøkelse for å få fram elevenes versjon av hvordan kartleggingen fungerer kunne gitt ytterligere bidrag til å forbedre allerede eksisterende kartleggingsrutiner.

Et annet moment som kommer fram i intervju med PP-rådgiver ved Skole 1 handler om samarbeidet mellom grunnskolen og videregående skole i prosessen der elevene skal velge programfag. Valgene elevene gjør i forholdsvis ung alder, kan ha stor betydning for deres framtid (Birkemo, 2007). Uttalelsen fra PP-rådgiver tyder på at det er rom for forbedring av

rutinen, slik at flere elever kan oppleve mestring og på den måten forebygge frafall i videregående skole.

6 Avslutning

Formålet med studien har vært å se på rutiner rundt kartlegging av elever på yrkesfag og videre hva informasjonen som framkommer av kartleggingen brukes til ved to videregående skoler. Resultatene er basert på intervjupersonenes egne erfaringer og synspunkter. Her vil jeg kort oppsummere undersøkelsens svar på forskningsspørsmålene og problemstillingen.

Elevene kartlegges i første omgang gjennom overgangsmøter mellom grunnskolen, videregående skole og PPT. Skolen har hyppigere møter og får mer informasjon om elever som søker første februar enn elever som søker første mars. For elever som har hatt spesialundervisning i grunnskolen, men som søker ordinært første mars, har PPT som regel mottatt informasjon fra grunnskolen, men informasjonen blir liggende på vent inntil PPT mottar ei henvisning fra faglærer, kontaktlærer, foresatte eller eleven selv.

Rutinene innad i kommunen fungerer godt, men det kan se ut til at det mangler rutiner for å kartlegge elever som har gått på skole i andre kommuner. Det kan også se ut til at det i grunnskolen fins noen utfordringer knyttet til at ansatte skifter stilling, slik at det oppstår «hull» i informasjonskjeden mellom grunnskole og videregående skole. Det tar tid å etablere nye rutiner for informasjonsoverføring.

Etter at elevene har startet i videregående skole er norsklærerne ansvarlige for å kartlegge elevenes norsklærferdigheter. Alle norsklærerne i undersøkelsen bruker lesetesten Carlsten for å kartlegge elevenes lesehastighet og leseforståelse. Denne testen framstår som en litt overflattisk screening og blir supplert med en skriveoppgave og samtale med eleven. Funksjonen til kartleggingen er å gi norsklærerne et øyeblikksbilde av elevens nivå i norsk, men intervjupersonene uttrykker noe ulik mening om resultatenes validitet. Dette er knyttet til usikkerhet i forhold til om eleven har gjort sitt beste på kartleggingsprøven og hvilken informasjon kartleggingen egentlig kan gi. Her ytres det også ønske om mer spesifikk kartlegging.

Norsklærernes kartlegging er også viktig for å fange opp elever med utfordringer som kanskje er oversett. Mindre teori og mer interesse for programfaget kan bidra til at elever ikke har samme behov for spesialundervisning i videregående skole som i grunnskolen. I tillegg er det

færre elever per klasse og nytt miljø slik at elevens rolle er åpen for utvikling. Gjennom dialog fokuseres det på å bli kjent med eleven og tilpasse undervisningen både til den enkelte elev og klassen som helhet.

Gjennom undersøkelsen skisseres tre veier for overføring av informasjon om eleven. Den første er mellom grunnskolen og representanter fra videregående skole og PPT. Denne informasjonen overføres i hovedsak gjennom informasjonsmøter og dokumenter fra grunnskolen og kommunal PPT. Videre overføres den første informasjonen til norsklærerne og andre faglærere gjennom klasselærerråd i starten av skoleåret. Dette er informasjon som lærerne får før de har møtt elevene, og gjør at de kan danne seg et bilde av enkeltelever og klassen som helhet. Den neste veien til informasjon er gjennom kartlegging og dialog med eleven, informasjon som norsklærer får fra eleven selv. Intervjupersonene knytter større usikkerhet til resultatene av kartleggingen enn til samtaler med eleven og resultater av arbeid i klasserommet.

Avdelingsleder ved Skole B oppsummerer de tre viktigste punktene i forhold til kartlegging av elevene slik: «Kartlegging er viktig, både kartleggingsprøver og samtaler med elevene og den informasjonen vi får før elevene kommer til skolen».

Videregående skole går en spennende tid i møte med fagfornyelse og nye læreplaner. Kanskje vil mer tverrfaglig arbeid i norsk kunne øke elevenes motivasjon i faget. I mitt arbeid med denne oppgaven har jeg kunnet konstatere at det er forsket forholdsvis lite på videregående skole, selv om den forskning som er gjort tyder på at det å fullføre videregående skole kan gi økonomiske og sosiale gevinster seinere i livet.

Referanseliste

- Arnesen, A., Braeken, J., Ogden, T. & Melby-Lervåg, M. (2018). Assessing Children's Social Functioning and Reading Proficiency: A Systematic Review of the Quality of Educational Assessment Instruments Used in Norwegian Elementary Schools. *Scandinavian Journal of Educational Research*.
<https://doi.org/10.1080/00313831.2017.1420685>
- Barth, E. & Simson, K. v. (2013). Ulike veier gjennom videregående: Hva skjer de neste ti årene? *Søkelys på arbeidslivet*, (04), 313-333.
- Birkemo, A. (2007). Utdannings- og yrkesvalg i ungdomsalderen. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, (03), 183-191.
- Black, P. (2018). Helping students to become capable learners. *European Journal of Education*, 53(2), 144-159. <https://doi.org/10.1111/ejed.12273>
- Black, P. & Wiliam, D. (1998). Inside the Black Box: Raising Standards Through Classroom Assessment. *Phi Delta Kappan*, 80(2), 139.
- Black, P., Wilson, M. & Yao, S.-Y. (2011). Road Maps for Learning: A Guide to the Navigation of Learning Progressions. *Measurement: Interdisciplinary Research and Perspectives*, 9(2-3), 71-123. <https://doi.org/10.1080/15366367.2011.591654>
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development : experiments by nature and design / Urie Bronfenbrenner*. Cambridge, Mass.: Cambridge, Mass., Harvard University Press.
- Buli-Holmberg, J. (2009). *Likeverdig og tilpasset opplæring i en skole for alle*. Oslo: Universitetsforl.
- Carlsten, C. T. (2002). *Norsk Rettskrivnings- og leseprøve for videregående skole*. Oslo: N. W Damm & Søn AS.
- Collins, A. A., Lindström, E. R. & Compton, D. L. (2018). Comparing Students With and Without Reading Difficulties on Reading Comprehension Assessments: A Meta-Analysis. *Journal of Learning Disabilities*, 51(2), 108-123.
<https://doi.org/10.1177/0022219417704636>
- Creswell, J. W. (2018). *Qualitative inquiry & research design : choosing among five approaches* (4th ed. utg.). Los Angeles: SAGE Publications.
- Crotty, M. (1998). *The foundations of social research : meaning and perspective in the research process*. London: Sage.
- Day, S. & Gentner, D. (2007). Nonintentional analogical inference in text comprehension. *Memory & Cognition*, 35(1), 39-49. <https://doi.org/10.3758/BF03195940>
- Den nasjonale forskningsetiske komite for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH). (2016). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Hentet fra <https://www.etikkom.no/forskningsetiske-retningslinjer/>
- Elleman, A. M., Compton, D. L., Fuchs, D., Fuchs, L. S. & Bouton, B. (2011). Exploring Dynamic Assessment as a Means of Identifying Children At Risk of Developing Comprehension Difficulties. *Journal of Learning Disabilities*, 44(4), 348-357.
<https://doi.org/10.1177/0022219411407865>
- Forskrift til opplæringslova. (2006). *Forskrift til opplæringslova* ((FOR-2006-06-23-724)). Hentet fra <https://lovdata.no/forskrift/2006-06-23-724>
- Fuglseth, K. & Skogen, K. (2006). *Masteroppgaven i pedagogikk og spesialpedagogikk*. Oslo: Cappelen akademisk.
- Gough, P. B. & Tunmer, W. E. (1986). Decoding, Reading, and Reading Disability. *Remedial and Special Education*, 7(1), 6-10. <https://doi.org/10.1177/074193258600700104>

- Granseth, T. (2018, 29. mai). Flere gjennomfører videregående. Hentet 10. april 2020 fra <https://www.ssb.no/utdanning/artikler-og-publikasjoner/flere-gjennomforer-videregaende>.
- Hagtvet, B. E. (2015). *Den intensive leseopplæringen : dialog og mestring når lesingen har låst seg*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Hancock, D. R. & Algozzine, B. (2016). *Doing Case Study Research: A Practical Guide for Beginning Researchers. Third Edition*. New York: Teachers College Press.
- Handal & Lauvås. (2014). *Veiledning og praktisk yrkesteori* (3. utg. utg.). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Hattie, J. (2013). *Synlig læring for lærere : maksimal effekt på læring*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Hoover, W. & Gough, P. (1990). The simple view of reading. *An Interdisciplinary Journal*, 2(2), 127-160. <https://doi.org/10.1007/BF00401799>
- Hulme, C. (2009). *Developmental disorders of language learning and cognition*. Chichester: Wiley-Blackwell.
- Imsen, G. (2014). *Elevers verden : innføring i pedagogisk psykologi* (5. utg. utg.). Oslo: Universitetsforl.
- Jensen, Pettersen, Frønes, Kjærnsli, Rohatgi, Eriksen & Narvhus. (2019). *Pisa 2018. Norske elevers kompetanse i lesing, matematikk og naturfag* Oslo: Universitetsforlaget.
- Johannessen, A. (2010). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (4. utg. utg.). Oslo: Abstrakt.
- Kjørup, S. (2008). *Menneskevidenskabene : 2 : Humanistiske forskningstraditioner* (2. udg. utg., bd. 2). Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del - verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/53d21ea2bc3a4202b86b83cfe82da93e/overordnet-del---verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaringen.pdf>
- Kvale & Brinkmann. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg., 2. oppl. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Lloyd-Jones, G. (2003). Design and Control Issues in Qualitative Case Study Research. *International journal of qualitative methods*, 2(2), 33-42. <https://doi.org/10.1177/160940690300200204>
- Longhofer, J., Floersch, J. & Hartmann, E. (2017). A Case for the Case Study: How and Why They Matter. *Clinical social work journal*, 45(3), 189-200. <https://doi.org/10.1007/s10615-017-0631-8>
- Lyster, S.-A. H. (2012). *Elever med lese- og skrivevansker : hva vet vi? Hva gjør vi?* Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Markussen, Carlsten, Grøgaard & Smedsrud. (2019). «... respekten for forskjelligheten ...». *En studie av spesialundervisning i videregående opplæring i Norge skoleåret 2018–2019* (12). Oslo: Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning (NIFU). Hentet fra <https://nifu.brage.unit.no/nifu-xmlui/handle/11250/2626316>
- Markussen, Lødding & Holen. (2012). *De' hær e'kke nokka for mæ: Om bortvalg, gjennomføring og kompetanseoppnåelse i videregående skole i Finnmark skoleåret 2010-2011*. Oslo: NIFU.
- McNamara, D. S. (2007). *Reading comprehension strategies : theories, interventions, and technologies*. New York: Lawrence Erlbaum.
- Nygård, G. (2019). Fakta om utdanning 2020 - nøkkeltall fra 2018, 2020(10. april). Hentet fra <https://www.ssb.no/utdanning/artikler-og-publikasjoner/attachment/408682?ts=16f7ff04f48>

- OECD. (2019). *PISA 2018 Assessment and Analytical Framework*. Paris: PISA, OECD Publishing.
- Opplæringslova. (1998). Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (LOV-1998-07-17-61) Hentet fra <https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61>
- Pennington, B. F. & Lefly, D. L. (2001). Early Reading Development in Children at Family Risk for Dyslexia. *Child Development*, 72(3), 816. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00317>
- Ramian, K. (2012). *Casestudiet i praksis* (2. udg. utg.). København: Hans Reitzels Forl.
- Saabye, M. (2013). *Muntlig undervisningsvurdering : lærings- og fagsamtaler*. Oslo: PEDLEX norsk skoleinformasjon.
- Skilbrei, M.-L. (2019). *Kvalitative metoder : planlegging, gjennomføring og etisk refleksjon* (1. utgave. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Snowling, M. J., Gallagher, A. & Frith, U. (2003). Family Risk of Dyslexia Is Continuous: Individual Differences in the Precursors of Reading Skill. *Child Development*, 74(2), 358-373. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.7402003>
- Snowling, M. J. & Hulme, C. (2011). Evidence-based interventions for reading and language difficulties: creating a virtuous circle. *The British journal of educational psychology*, 81(1), 1-23. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8279.2010.02014.x>
- Snowling, M. J. & Hulme, C. (2012). Interventions for children's language and literacy difficulties. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 47(1), 27-34. <https://doi.org/10.1111/j.1460-6984.2011.00081.x>
- Statistisk Sentralbyrå [SSB]. (2019, 13. juni). Gjennomføring i videregående opplæring. Hentet fra <https://www.ssb.no/vgogjen>
- Tangen. (2012). *Veien inn i og gjennom videregående opplæring for ungdom i vanskelige lærings situasjoner*. I Befring & Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (5. utg.). Latvia: Cappelen Damm AS.
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse : en innføring i kvalitativ metode* (4. utg. utg.). Bergen: Fagbokforl.
- Tjora, A. H. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (3. utg. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Utdanningsdirektoratet. (2014). Veilederen Spesialundervisning. Hentet 5. mai 2020 fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/sarskilte-behov/spesialundervisning/Spesialundervisning/>
- Utdanningsdirektoratet. (2018a, 10.10). Hva vet vi om spesialpedagogisk hjelp og spesialundervisning? . Hentet fra <https://www.udir.no/tall-og-forskning/finn-forskning/tema/notat-om-spesialundervisning/>
- Utdanningsdirektoratet. (2018b, 28. august). Kva er læringsstøttande prøver? Hentet 1. mai 2020 fra <https://www.udir.no/eksamen-og-prover/prover/laringsstottande-prover/kva-er-laringsstottande-prover/>
- Utdanningsdirektoratet. (2019, 05.08.2019). Førsteinntak til videregående opplæring 2019-20. Hentet 2. mai 2020 fra <https://www.udir.no/tall-og-forskning/statistikk/statistikk-videregaende-skole/sokere-vgs/forsteinntak-til-videregaende-opplaring-2019-20/>
- Utdanningsdirektoratet. (2020a). Her er nye læreplaner - Vg1 yrkesfag. Hentet 5. mai 2020 fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagfornyelsen/her-er-nye-lareplaner---vg1-yrkesfag/>
- Utdanningsdirektoratet. (2020b). Norsk (NOR01-06) - Timetall. Hentet 5. mai 2020 fra <https://www.udir.no/lk20/nor01-06/timetall>
- Yin, R. K. (2003). *Case study research : design and methods* (3rd ed. utg., bd. vol. 5). Thousand Oaks, Calif: Sage.

- Yin, R. K. (2018). *Case study research and applications : design and methods* (Sixth Edition. utg.). Los Angeles: SAGE.
- Åfarli, T. A. (2006). *Grammatikk : syntaks og morfologi med norsk i sentrum*. Oslo: Samlaget.

Vedlegg 1 – Godkjenning fra NSD

5.12.2019

Meldeskjema for behandling av personopplysninger



NSD sin vurdering

Prosjekttittel

Hvordan blir elever på yrkesfag kartlagt i norsk?

Referansenummer

537870

Registrert

26.11.2019 av Inger helen Gunvaldsen - igu011@post.uit.no

Behandlingsansvarlig institusjon

UIT – Norges Arktiske Universitet / Fakultet for humaniora, samfunnsvitenskap og lærerutdanning / Institutt for lærerutdanning og pedagogikk

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Bent-Cato Hustad, bent.cato.hustad@uit.no, tlf: 77646484

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Inger Helen Gunvaldsen, ihg_81@hotmail.com, tlf: 90944281

Prosjektperiode

15.12.2019 - 15.06.2020

Status

26.11.2019 - Vurdert

Vurdering (1)

26.11.2019 - 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 26.11.2019. kan starte.

LÆRERES TAUSHETSPLIKT

Lærere har taushetsplikt, og det er viktig at intervjuene gjennomføres slik at det ikke samles inn opplysninger som kan identifisere enkeltelever/foresatte eller avsløre taushetsbelagt informasjon. Vi anbefaler at du er spesielt oppmerksom på at ikke bare navn, men også identifiserende bakgrunnsopplysninger må utelates. Vi forutsetter også at dere er forsiktig ved å bruke eksempler under intervjuene.

Studenten og læreren har et felles ansvar for at det ikke kommer frem taushetsbelagte opplysninger under intervjuet. Vi anbefaler derfor at studenten minner læreren om taushetsplikten før intervjuet starter.

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://nsd.no/personvernombud/meld_prosjekt/meld_endringer.html

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 15.06.2020.

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: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), 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.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!

5.12.2019

Meldeskjema for behandling av personopplysninger

Kontaktperson hos NSD: Eva J B Payne
Tlf. Personvern tjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

Vedlegg 2 – Informasjonsskriv med samtykke

Vil du delta i forskningsprosjektet

”Hvordan blir elever på yrkesfag kartlagt i norsk”?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke hvordan elever på yrkesfag blir kartlagt i norsk når de starter på vg1. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Denne undersøkelsen inngår i en masteroppgave i spesialpedagogikk ved Universitetet i Tromsø (UiT) og har til formål å undersøke rutiner rundt norskkartlegging av elever på yrkesfag. I undersøkelsen vil vi intervju 4-8 personer med tilknytning til vg1 ved yrkesfaglige programområder på ulike videregående skoler. Vi ønsker gjennom prosjektet å beskrive hvordan kartleggingen foregår ved de videregående skolene og hvilke tanker og erfaringer informantene selv har rundt kartlegging i norsk.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Universitetet i Tromsø er ansvarlig for prosjektet, med førstelektor Bent-Cato Hustad som veileder. Mastergradsstudent Inger Gunvaldsen foretar intervjuer og bearbeider data.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Vi ønsker å sammenligne kartleggingsrutinene for fire ulike klasser ved yrkesfag og ber i den forbindelse personer som er tilknyttet de ulike klassene om å la seg intervju, dette for å kunne lage en case som beskriver klassens kartlegging i norsk.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du sier ja til å delta i prosjektet, innebærer det at du deltar i et intervju som varer i 30-40 minutter. Intervjuet tas opp som ei lydfil og transkriberes så til tekst.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykke tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle opplysninger om deg vil da bli anonymisert. 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.

- Opplysningene vil kun være tilgjengelige for masterstudent Inger og for veileder, Bent-Cato Hustad ved UiT.
- Navnet og kontaktopplysningene dine vil vi erstatte med en kode som lagres på en egen navneliste adskilt fra øvrige data.
- Navn på skoler, hvilke kommuner eller hvilke fylker de befinner seg i vil ikke bli publisert, dette for å sikre best mulig anonymisering av data.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Prosjektet skal etter planen avsluttes 15. juni 2019. Da vil personidentifiserende data og lydopptak slettes.

Dine rettigheter

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

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- få slettet personopplysninger om deg,
- få utlevert en kopi av dine personopplysninger (dataportabilitet), og
- å sende klage til personvernombudet eller Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

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

Hvor kan jeg finne ut mer?

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

- Universitetet i Tromsø ved Bent-Cato Hustad, på epost: bent.cato.hustad@uit.no eller telefon: +4777646484
- Vårt personvernombud: Joakim Bakkevold, på epost personvernombud@uit.no eller telefon: 776 46 322 og 976 915 78
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost personverntjenester@nsd.no eller telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Bent-Cato Hustad
Prosjektansvarlig
(Forsker/veileder)

Inger Gunvaldsen
Student

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *Hvordan blir elever på yrkesfag kartlagt i norsk?*, 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, ca. 15. juni 2019.

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 3 - Intervjuguide

Intervjuguide – spørsmål til norsklærer

Innledning	<ol style="list-style-type: none">Fortell om din jobb ved skolen.<ol style="list-style-type: none">Hva er ditt ansvarsområdePå hvilken måte er du involvert i norskkartlegging av elever på yrkesfag?
A. Beskrivelse	<ol style="list-style-type: none">Jeg vil gjerne at du prøver å beskrive, så detaljert som mulig, hvordan kartleggingen i norsk foregår.Når blir elevene kartlagt?<ol style="list-style-type: none">Hva mener du om tidspunktet for kartlegging?Hvilke elever tar kartleggingsprøve i norsk?<ol style="list-style-type: none">Hvordan skjer en eventuell utvelgelse av elever som tar prøven?Er det noen elever som ikke trenger å ta kartleggingsprøven? Hvorfor?Egne meninger/erfaringer.Hvilken kartlegging er gjort i klassen i år? Ta med alle hvis det er flere.Hvordan blir det avgjort hvordan kartlegging i norsk skal gjøres?Hvilken informasjon gir kartleggingen?<ol style="list-style-type: none">Hva er formålet med kartleggingen?
B. Strategi	<ol style="list-style-type: none">Hvem gjøres kjent med resultatene av kartleggingen?<ol style="list-style-type: none">Kan du beskrive hvordan det skjer?Hva tenker du om det?Hvordan foregår henvisning for videre utredning av PP-tjenesten.<ol style="list-style-type: none">Hvem står for henvisningen?Hva er bakgrunnen for henvisningen?
C. Refleksjoner	<ol style="list-style-type: none">Hvordan mener du at kartleggingen kan brukes?<ol style="list-style-type: none">Hva brukes resultatene til?Hvordan avgjøres det hvilken type tilpasning eleven trenger (innfor den ordinære opplæringa eller spesialundervisning)?Er det samsvar mellom det du mener er formålet med kartleggingen og det som gjøres i praksis?Hva mener du er god kartlegging?Hva slags informasjon ville du ønsket å få gjennom en kartlegging?Kan du fortelle om ei kartlegging som du synes fungerte godt?
Avslutning	<ol style="list-style-type: none">Er det noe du ønsker å fortelle som ikke har kommet fram i dette intervjuet?<ol style="list-style-type: none">Var det noen spørsmål du hadde forventet å få som jeg ikke stilte?

Intervjuguide – avdelingsleder for spesialpedagogikk ved skolen og PP-rådgiver

Innledning	<ol style="list-style-type: none"> 1. Fortell om din jobb ved skolen. <ol style="list-style-type: none"> a. Hva er ditt ansvarsområde 2. På hvilken måte er du involvert i norskkartlegging av elever på yrkesfag?
A. Beskrivelse	<ol style="list-style-type: none"> 3. Jeg vil gjerne at du forteller om informasjonen skolen får om elevenes nivå i norsk før de starter på vg1. <ol style="list-style-type: none"> a. Hvem bidrar med informasjon? b. Hva videreformidles? 4. Kan du beskrive gangen fra første møte med grunnskolen til eleven har fått avklart sitt behov for tilpassa opplæring i videregående skole? 5. Hvordan foregår overgangsmøtene med grunnskolen? 6. Hvordan avgjøres det hvilken type tilpasning eleven trenger (innafor den ordinære opplæringa eller spesialundervisning)?
B. Strategi	<ol style="list-style-type: none"> 7. Til hvem videreformidles informasjonen? <ol style="list-style-type: none"> a. Til de ulike avdelingene b. Til faglærere 8. Når videreformidles informasjonen? 9. Hvordan videreformidles informasjonen? <ol style="list-style-type: none"> a. Muntlig b. Skriftlig c. Klasselærerråd 10. Dersom elever skal utredes av PP-tjenesten, hvem står for henvisningen?
C. Refleksjoner	<ol style="list-style-type: none"> 11. Hvordan mener du at samarbeidet med grunnskolene fungerer? <ol style="list-style-type: none"> a. Tenker du at noe kunne vært gjort annerledes? b. Hva fungerer godt? c. Hva kan forbedres? 12. Hva mener du er viktig i forhold til å kartlegge yrkesfagelever i norsk når de begynner på vg1? <ol style="list-style-type: none"> a. Hva kan kartleggingen brukes til?
Avslutning	<ol style="list-style-type: none"> 13. Er det noe du ønsker å fortelle som ikke har kommet fram i dette intervjuet? <ol style="list-style-type: none"> a. Var det noen spørsmål du forventet å få som jeg ikke stilte?

