



UIT

NORGES
ARKTISKE
UNIVERSITET

UIT Norges arktiske universitet – Institutt for lærerutdanning og pedagogikk

Fra barn til ungdom

En studie av kommunale rutiner for overgangen mellom barne- og ungdomsskolen

—

Robin Hilmarsen Sivertsen

Masteroppgave i lærerutdanning for 1.-7. trinn mai 2017



Forord

Jeg vil bare få si at jeg er endelig ferdig med et 5-årig studie, fullt av utfordringer, frustrasjoner, og lærerike øyeblikk. Denne oppgaven representerer slutten på livet mitt som student, og begynnelsen på livet mitt som pedagog i barneskolen.

Jeg vil gjerne få takke alle mine informanter, tusen takk til dere rektorer som ga meg deres synspunkter, og tanker, rundt temaet overgang fra barneskolen til ungdomsskolen. Jeg er glad for at dere tok dere tid i en ellers så travel rektorhverdag.

Jeg må også takke min veileder Rachel Jakhelln, Universitetet i Tromsø Norges arktiske universitet, du har gitt meg utallige gode tilbakemeldinger, og til tross for noen humper i veien (mest på grunn av meg selv), har du klart å motivere meg til å fullføre denne oppgaven. Så tusen takk.

Jeg vil også få takke alle mine medstudenter for noen fantastiske år, og jeg håper dere alle gjør det bra videre i arbeidslivet!

Tromsø, mai 2017

Robin Hilmarsen Sivertsen

Innholdsfortegnelse

1	Innledning.....	1
2	Teori	4
2.1	Overganger	4
2.1.1	Sammenheng i overganger	5
2.2	Organisasjoner	7
2.2.1	Skolen som organisasjon	8
2.2.2	Samhandling i organisasjon	9
2.2.3	Opplæringsloven	11
2.2.4	Rektors rolle	11
2.3	Eleven	12
2.3.1	Fra barneskole til ungdomsskole.....	12
2.3.2	Utviklingspsykologiske perspektiv	13
2.3.3	Samspill, relasjoner og selvbilde.....	15
2.3.4	Trygg og god	18
3	Metode.....	18
3.1	Valg av metode	19
3.1.1	Kvalitativ metode	19
3.2	Intervju som metode	19
3.3	Tekstanalyse	21
3.4	Drøfting av metode	22
3.5	Forskningsetikk	23
4	Resultater.....	25
4.1	Rutiner for overgang.....	25
4.2	Analyse av rutinene	26
4.3	Rektorenes synspunkt.....	28

4.3.1	Overgangen fra barneskolen til ungdomsskolen	28
4.3.2	Viktig i overgangen	30
4.3.3	Utfordringer i overgangsfasen.....	32
4.3.4	Samarbeidet mellom skolene	34
4.3.5	Rutiner for overgang i kommunen	35
5	Diskusjon.....	37
5.1	Funn	37
5.2	Rutiner for overgang.....	37
5.3	Trygg og god overgang.....	40
5.3.1	Utviklingspsykologiske perspektiv på trygg og god overgang	43
5.3.2	Emosjonelt perspektiv på trygg og god overgang	44
6	Avslutning	45
	Referanseliste	48
	Vedlegg 1 – Formelt brev sendt på e-mail	51
	Vedlegg 2 - Intervjuguide	52
	Vedlegg 3 – Samarbeidsskjema	53
	Vedlegg 4 – Rutiner for overgang.....	54

Tabelliste

Tabell 1 - Piagets stadier	14
Tabell 2 - Rutiner for overgang, eksempel.....	26

1 Innledning

Overgangen fra barneskolen til ungdomsskolen kan oppfattes av elevene på mange forskjellige måter. Noen elever synes det er spennende, gleder seg til å møte nye klassekamerater og til å få karakterer. For andre elever kan det være skummelt og utfordrende å beholde vennene sine, i møte med mange nye mennesker. Kanskje er de usikre på om de kommer til å klare karakterpresset, og ansvaret de har for egen opplæring. Overgangen mellom barneskolen og ungdomsskolen er en dramatisk overgang (Bronfenbrenner, 1979), som kan bety mye for hvordan hvert enkelt individ utvikler seg psykisk og faglig de kommende årene. Dette gjør at skolen som organisasjon har et stort ansvar for å gjøre dette på en slik måte at elevene blir tatt godt vare på, og føler seg godt mottatt når de starter på ungdomsskolen.

I denne oppgaven er Tromsø kommune, og hvordan overgangen er planlagt og gjennomført her, i fokus. Tromsø kommune har i samarbeid med rektorer, fagledere og andre, laget en detaljert plan for hvordan overgangen mellom barneskolen og ungdomsskolen skal foregå. Denne planen, eller rutinene for overgang (Vedlegg 4) som de refereres til fra nå av, er utarbeidet i 2014 for å kvalitetssikre overgangsprosessen.

Som fremtidig lærer er det også viktig for meg at elevene jeg skal følge noen år, er klare for overgangen mellom barneskolen og ungdomsskolen. Derfor ser jeg på det som viktig å undersøke og studere denne prosessen mer nøye, for å ha best mulig forståelse for hva denne prosessen innebærer. I tillegg oppfatter jeg det som at det er lite forskning gjort på akkurat overgangen mellom barneskolen og ungdomsskolen, i motsetning til andre overgangsprosesser, som for eksempel overgangen fra barnehagen til barneskolen. Dette har også bidratt til å vekke min interesse for teamet.

Ser jeg tilbake på egen skoletid, var overgangen til ungdomsskolen slutten på noe jeg hadde likt godt. Jeg syntes barneskolen var fantastisk, i tillegg hadde jeg vært blant de eldste på hele skolen! Det var fantastisk å jobbe med lekser, leker av alle slag i friminuttene, og timene der jeg konstant fikk oppmerksomhet. I tillegg var jeg i en klasse jeg kjente godt, og jeg hadde flere gode venner. Nå skulle jeg plutselig vokse opp, komme i en ukjent klasse og til en lærer jeg ikke hadde noen relasjon til. Jeg lurte på om jeg kom til å beholde vennene mine, om jeg kom til å klare å få gode karakterer, og ikke minst hvordan det ville være å måtte være rolig

og kul i friminuttene. Jeg syntes også at puberteten var en vanskelig periode, i og med at jeg var ganske liten av vekst ennå, i motsetning til mesteparten av elevene i niende og tiende trinn.

Dette avsnittet beskriver i korte trekk hvordan jeg husker min egen overgang, mellom barneskolen og ungdomsskolen. I samtale med flere av mine bekjente fant jeg ut at vi hadde hatt helt forskjellige opplevelser av overgangsprosessen. Dette gjorde at jeg ble interessert i å finne ut hvordan denne prosessen foregår i en kommune, og muligens hvorfor det var så mange forskjellige opplevelser av dette.

Da jeg bestemte meg for temaet, måtte jeg finne ut hvordan jeg skulle få muligheten til å skrive om dette. Det første jeg måtte finne ut, var om det var noen former for faste rutiner for gjennomføringen av prosessen. Jeg prøvde å søke etter rutinene for overgang i Tromsø kommune, men jeg kunne ikke finne dem ute på nettet. Jeg fikk tak i et telefonnummer til en skolefaglig rådgiver i kommunen, og fikk dermed tilgang til rutinene. Det var allerede her jeg fant ut at rutinene var detaljerte, helt ned til hvem som skulle gjøre hva og når det skulle gjøres (mer om dette i kapittel 4).

Det neste jeg ville gjøre, var å finne ut hvordan rutinene fungerte i praksis. Jeg tok kontakt med to rektorer på barneskoler i kommunen, og to rektorer på ungdomsskoler som tar imot elever fra barneskolene jeg var i kontakt med. Jeg ville gjerne være i kontakt med noen som jobber direkte med rutinene for overgang, og også høre perspektivene til både barneskolerektorer og ungdomsskolerektorer. Jeg skrev et formelt brev til de jeg ønsket å intervju på e-mail (Vedlegg 1). Samtlige svar på mailene var positive, og datoene for intervjuene ble planlagt deretter.

Det er viktig å starte tidlig med å forberede overgangen mellom barneskolen og ungdomsskolen, dersom elevene må foreta et skolebytte. Det er spesielt viktig dersom det gjelder en elev med spesielle behov (Utdanningsdirektoratet, 2015). Det at Utdanningsdirektoratet presiserer at overgangen ved skolebytte må planlegges tidlig, understreker igjen viktigheten av at denne prosessen blir behandlet på en bra måte. Forvaltning av informasjon mellom ansatte i samme organ/etat er lovlig i henhold til forvaltningsloven (§13b første ledd nr. 3), dersom dette skulle være nødvendig for en hensiktsmessig arbeidsordning (Utdanningsdirektoratet, 2015). Det vil si at dersom det er

nødvendig for ungdomsskolen å vite noe om en enkeltelev, som er taushetsbelagt informasjon, kan denne informasjonen overleveres. Informasjonen kan bare overleveres, dersom den er nødvendig for at enkelteleven sine behov skal bli dekket på en tilstrekkelig måte. Det meste av informasjonen fra utdanningsdirektoratet er i henhold til elever med spesielle behov. Jeg skal fokusere på den generelle eleven, og selve overgangsprosessen. Derfor skal jeg ikke se på enkelttilfeller og bestemmelser for elever som har behov for ekstra tilrettelegging. Jeg ønsker å finne ut om rutinene for overgang legger til rette for en god overgang, som kan oppfattes som trygg, fra elevenes side.

I denne oppgaven skal jeg undersøke hvordan overgangen mellom barneskolene og ungdomsskolene i Tromsø kommune foregår. Dette betyr at jeg kommer til å avgrense resultatene etter dette. Jeg ønsker å finne ut om rutinene for overgangen fungerer, og om de som jobber med disse rutinene finner dem hensiktsmessige. Jeg kommer i oppgaven til å redegjøre for skolen som en organisasjon, undersøke hva det er, og hvordan dette påvirker overgangen og skolen generelt. I og med at Tromsø kommune har spesifikke rutiner for overgang, skal jeg også redegjøre for disse. Oppgaven i sin helhet har som hovedfokus å se på selve overgangen mellom barneskolen og ungdomsskolen, men på grunn av de menneskelige variablene må jeg også finne ut hva slags individer vi har med å gjøre. Dette skal jeg gjøre ved å undersøke utviklingspsykologiske og sosiologiske aspekter for aldersgruppen 12 år. I tillegg skal jeg undersøke hvilken prosess barna skal gå igjennom, og hvordan denne prosessen burde gjennomføres i henhold til rutinene for overgang. Jeg har som nevnt valgt å avgrense til den generelle eleven, det vil si elever som ikke har spesielle behov eller trenger noen form for ekstra tilrettelegging.

I henhold til Tromsø Kommune sine rutiner, og synspunkter fra rektorer i kommunen som arbeider med rutinene, har jeg kommet frem til problemstillingen:

Hvordan kan kommunale rutiner bidra til en trygg og god overgang mellom barneskolen og ungdomsskolen for elevene?

Oppgaven er inndelt i følgende kapitler: Innledning, Teori, Metode, Resultater, Diskusjon og Avslutning

Innledningen sier noe om begrunnelsen for oppgaven, og hensikten med oppgaven. Den gir også generell informasjon på noe av den viktigste tematikken i oppgaven.

Kapittel 2 legger det teoretiske grunnlaget jeg har for oppgaven. Denne delen ligger til grunn for diskusjonen i kapittel 5. I denne delen vil man finne redegjøring for begreper og definisjoner, samt utdypning av disse.

Kapittel 3 handler om metode. I dette kapittelet redegjør jeg for valg av metode, redegjør for metoden intervju, redegjør for tekstanalyse og drøfter om metodene er hensiktsmessige. I tillegg drøfter jeg noen forskningsetiske betraktninger.

I kapittel 4 redegjør jeg for resultatene mine. Jeg redegjør for rutinene for overgangen mellom barneskolen og ungdomsskolen i Tromsø kommune, gjennomfører en deduktiv tekstanalyse og redegjør for rektorenes synspunkter på mine temaer fra intervjuguiden.

Kapittel 5 dreier seg om diskusjonen av overgangsprosessen, både i lys av resultatene fra kapittel 4, men også i lys av teorien i kapittel 2. Kapittelet blir delt opp i funn, diskusjon rundt rutinene for overgang og diskusjon rundt hva en trygg og god overgang innebærer.

Avslutningen inneholder en oversikt, og oppsummering, av oppgaven i korte trekk. Det er også noen avsluttende tanker om veien videre.

2 Teori

I dette kapittelet vil jeg først definere hva overganger er for noe, og definere hva begrepet innebærer i denne sammenhengen. Deretter skal jeg redegjøre for skolen som organisasjon, og hva et slikt perspektiv på skolen innebærer. Dette gjør jeg fordi jeg mener dette er relevant i forhold til at de forskjellige skoleslagene, barneskolen og ungdomsskolen, kan bli sett på som ledd i organisasjonen. Jeg skal undersøke overgangen mellom barneskolen og ungdomsskolen, derfor anser jeg det som viktig å se på hva slags eventuelle forskjeller det er på disse leddene, og hvordan de påvirker hverandre gjennom prosessen. Jeg skal også redegjøre for hva slags elev vi har med og gjøre i overgangsprosessen.

2.1 Overganger

Overganger generelt er når noe går fra en ting til noe annet, det er også beskrevet som en mellomfase (Universitetet i Bergen og Språkrådet, 2017). I denne sammenheng kan det tolkes

som noe trivielt eller noe dramatisk. Et eksempel på en triviell overgang kan for eksempel være en fysisk forflytning, fra et sted til et annet. Dette vil ikke ha en stor effekt på de fleste mennesker rent psykologisk, og vil ikke påvirke hverdagen og/eller selvfølelsen til en person. En dramatisk overgang derimot, kan påvirke en person betraktelig. Et eksempel på en slik dramatisk overgang, kan være overgangen mellom barneskolen og ungdomsskolen. Det er snakk om en langvarig overgang, som vil si en overgang der situasjonen i forkant og etterkant defineres som en del av overgangen (Bronfenbrenner, 1979). I dette tilfellet vil det vi kan forstå som overgangen, være tiden i slutten av syvende klasse og begynnelsen av åttende klasse. En annen dramatisk overgang kan være overgangen til å bli forelder, det finnes utallige anekdoter som beskriver hvor mye livet forandres når et barn kommer inn i bildet (Bronfenbrenner, 1979).

Peters (2010 i Hogsnes og Moser, 2014) skriver at det er noen nøkkelfaktorer som beskriver en god overgang mellom barnehage og skole. «Barna føler seg hjemme og trives på skolen» (Hogsnes og Moser, 2014:2), det vil si at de føler de blir ivaretatt ved den nye institusjonen, og at miljøet er tilrettelagt dem. Det må være: «gjensidig anerkjennelse mellom institusjonenes kultur og relasjonen mellom dem» (Hogsnes og Moser, 2014:2). Det vil si at både skolen og barnehagen må anerkjenne den andre institusjonens måte å fungere på, og arbeide for at relasjonen mellom institusjonene skal være positiv. Det må være «positive lærerforventninger i skolen» (Hogsnes og Moser, 2014:2). Det vil si at forventningene som stilles til lærerne ved institusjonen, må ha ønske om lærerens suksess som bakgrunn. «Skolen bygger videre på barns kunnskap» (Hogsnes og Moser, 2014:2), barna har lært en hel del i barnehagen, og dette burde bygges videre på for å sikre blant annet mestring hos barnet. Peters (2010 i Hogsnes og Moser, 2014) skriver også at det er ikke én universell løsning på hvordan en overgang skal foregå. Bakgrunnen for dette er at alle overganger involverer forskjellige mennesker, som gjør at prosessen er kontekstavhengig. Som nevnt er det lite litteratur om overgangen mellom barneskole og ungdomsskole. Det er gode grunner til å påregne at noen av de samme nøkkelfaktorene, også vil kunne gjelde overgangen mellom barneskolen og ungdomsskolen.

2.1.1 Sammenheng i overganger

Overgang betyr at det er diskontinuitet, og sammenheng betyr at det er kontinuitet (Hogsnes og Moser, 2014). Både barneskolen og ungdomsskolen er ledd i samme organisasjon, og de

bærer preg av hverandre. Dette gjør at selv om det er mye nytt ved ungdomsskolen, i forhold til barneskolen, som for eksempel karakterer og høyere krav til selvstendighet, er det også mye som vedvarer, for eksempel klasserom, undervisning, lekser og læresituasjoner. I denne delen utdypes fire former for kontinuitet barnet kan oppleve i overgangsprosessen; Fysisk, sosial, kommunikasjonsmessig og filosofisk (Broström, 2009; Fabian, 2007 i Hogsnes og Moser, 2014). Disse begrepene har tidligere blitt brukt, og definert, i overgangen mellom barnehage og barneskole. Begrepene kan brukes som analytiske redskaper, og det er grunn til å tro at de kan overføres til overgangen mellom barneskolen og ungdomsskolen.

Fysisk kontinuitet handler om sammenhengen mellom fysiske miljøer (Broström 2009; Fabian, 2007 i Hogsnes og Moser, 2014), i denne sammenhengen så vil skolebygget og klasserommene være annerledes, men det vil fremdeles være klasserom og en skolebygning. Dette betyr at i forhold til overgangen mellom barneskole og ungdomsskole er det en viss form for fysisk kontinuitet, og barnet kan oppleve dette. For at barna skal kunne oppleve fysisk kontinuitet, kan det være hensiktsmessig at de får besøke ungdomsskolen i forkant av at de skal begynne der. Dette er viktig for at barna skal kunne kjenne til bygningen, praktiske kunnskaper som for eksempel hvor toaletter befinner seg og hvor deres framtidige klasserom kommer til å være. Barn er opptatt av å kunne vite hvor de forskjellige fasilitetene befinner seg i skolebygget (Peters, 2010 i Hogsnes og Moser, 2014).

Sosial kontinuitet handler om relasjoner og identitet (Broström 2009; Fabian 2007 i Hogsnes og Moser, 2014), som i denne sammenhengen handler om hvordan barnet går fra å være barn til å bli ungdom og om å beholde gamle venner/få nye venner. Når barnet slutter på barneskolen og går over til å begynne på ungdomsskolen, kan barnet oppleve et identitetsskifte. Det er en ny sosial arena og kravene som stilles til barnet er større. For at barnet skal kunne oppleve sosial kontinuitet i overgangen, er det viktig at barneskolen og ungdomsskolen arrangerer noe sammen (Hogsnes og Moser, 2014). På denne måten får barna muligheten til å skape relasjoner til sine nye klassekamerater, og danne seg positive inntrykk av sitt fremtidige miljø (Hogsnes og Moser, 2014).

Filosofisk kontinuitet handler om læring i institusjonene (Broström 2009; Fabian 2007 i Hogsnes og Moser, 2014), i denne sammenhengen betyr det arbeidsmetodene og fremgangsmåtene barna møter i de ulike skoleslagene. For at barna skal kunne oppleve

filosofisk kontinuitet i overgangen til ungdomsskolen, er det hensiktsmessig for institusjonene å opprettholde kommunikasjonsmessig kontinuitet. Det vil si at barneskolen og ungdomsskolen må utveksle informasjon med hverandre, om arbeidsmåter og innhold (Hogsnes og Moser, 2014). På denne måten kan barna møte et arbeidsmiljø som er tilnærmet det fra barneskolen, og gjennom dette oppleve filosofisk kontinuitet (Hogsnes og Moser, 2014).

Måten barna kan oppleve kommunikasjonsmessig kontinuitet, er gjennom dialog med pedagogene som jobber ved de forskjellige institusjonene (Broström 2009; Fabian 2007 i Hogsnes og Moser, 2014). I denne sammenhengen vil for eksempel dialogen kontaktlæreren på barneskolen har med lærere på ungdomsskolen, være essensiell for å kunne videreføre informasjon til barna om hvordan ungdomsskolen fungerer.

2.2 Organisasjoner

I og med at skolen blir betegnet som en organisasjon, er det hensiktsmessig å få frem hva en organisasjon er, og hva det er som gjør skolen til en organisasjon. I store norske leksikon står det at en organisasjon er en samling med mennesker som jobber sammen for å fremme ett eller flere formål, eller et sett med verdier (Berg, 2014). Dale (1989 i Imsen, 2009:380) beskriver en organisasjon som: «et sosialt system med et formalisert medlemskap, og hvor aktivitetene som utføres av medlemmene, er funksjonsbestemte med tanke på organisasjonens oppgaver». Et eksempel på en organisasjon kan være Redd barna. Dette er en hjelpeorganisasjon, der hvem som helst kan være medlem og hjelpe til (Save the children, 2017). Som medlem kan du gi penger, eller være med på redningsaksjoner og lignende, dersom du innehar riktig kompetanse for dette. I forhold til definisjonen til Berg (2014), vil det si at alle som bidrar med penger, gjør dette for å bidra til å fremme et formål om å hjelpe. Alle som bruker andre kompetanser, fremmer de samme formålene om å hjelpe, men ved hjelp av en annen funksjon. Dermed passer også definisjonen til Dale (I Imsen, 2009), der det formaliserte medlemskapet kan fordeles, som bidragsytere med penger og bidragsytere med ferdigheter. De utgjør forskjellige roller, og har forskjellige funksjoner, som begge bidrar til utførelsen av organisasjonens oppgave, som er å hjelpe mennesker i nød.

2.2.1 Skolen som organisasjon

Skolen kan oppfattes som forskjellige organisasjoner, ut ifra hvilket ståsted den sees fra. Imsen (2009) nevner departementet som et av ståstedene. Fra departementssiden vil skolen kunne sees på som et redskap til å oppnå et mål, nemlig å oppfylle læreplanens målsettinger. For å gjøre dette må skolen få riktige midler, og riktig autoritet til å kunne utfylle sin oppgave. Denne måten å tenke på stammer fra slutten av 1800-tallet, der mennesket ble brukt som et redskap for å oppnå et mål, tenk fabrikkvirksomhet der mange mennesker står og masseproduserer produkter for salg. Skolen er mer nyansert enn en bedrift som skal produsere et produkt. Grunnlaget for dette er at skolen er en kunnskapsorganisasjon (Irgens, 2016), kunnskap må oppdateres over tid, dermed er skolen i konstant utvikling. I og med at Irgens (2016) betegner selve organisasjonen som en kunnskapsorganisasjon, mener han at kunnskap ikke bare er en del av målet med skolen som organisasjon, men også en drivkraft i organisasjonen og hvordan skolen opereres. Aktørene i en kunnskapsorganisasjon trenger stort handlingsrom for å kunne utføre sine plikter på en god måte. Det stilles dermed høye krav til disse aktørene, både til kvaliteten på arbeidet generelt, men også til å holde seg oppdatert innenfor sine ekspertiseområder. Det går ikke an å styre en kunnskapsorganisasjon lenge ved å gi ordrer og pålegg om hvordan organisasjonen skal styres, fordi dette hemmer en eventuell vekst og utvikling og skolens evne til å lære (Irgens, 2016).

Skolen påvirkes av både samfunnet, og individene i samfunnet, som innebærer at skolen er en samfunnsinstitusjon (Irgens, 2016). Det betyr at skolen har en viktig jobb, som utvikler av kunnskap og dannelse av mennesker i samfunnet. Det er tre hovednivåer som påvirker skolen som organisasjon, samfunnsnivå, organisasjonsnivå og aktørnivå. Samfunnsnivået innebærer det nivået som ligger over skolen, og samfunnsnivået påvirker skolen i form av behov i samfunnet. Det er her de politiske myndighetene kan komme inn å initiere tiltak, for å sikre at arbeidet i skolen utføres på det nivået som kan forventes (Irgens, 2016). Dette kommer til uttrykk gjennom for eksempel styringsdokumenter, som Kunnskapsløftet. Det kan også komme som konkrete behov fra lokale aktører. I en by som er sterkt preget av fiskeindustri, vil befolkningen gjerne oppfordre skolen til å lære elevene noe om fiske. Beslutninger på samfunnsnivå som rammer medlemmer av organisasjonen, vil ha innvirkning på skolehverdagen (Imsen, 2009). Dette kan være hvordan styringsorganene påvirker selve skolen, i form av lærernes arbeidstid eller tilgang til fasiliteter som svømmehall. En endring i lærernes arbeidstid vil ha en sterk innvirkning på skolen som organisasjon, fordi

organisasjonen som helhet må rette seg inn etter det nye behovet fra samfunnsnivået.

Organisasjonen vil fremdeles ha samme målsetting, og arbeider fremdeles mot de samme verdiene, som understreker det faktumet at det er en organisasjon. Det er kanskje bedre å si at skolen arbeider sammen med samfunnet, om å utvikle seg i den retningen som er nødvendig.

Det neste nivået kalles organisasjonsnivå, dette er det nivået som handler om det som skjer i selve organisasjonen (Imsen, 2009). Skolekultur er et begrep som beskriver et fenomen på organisasjonsnivået. Skolekultur er beskrevet som et grunnsyn som regjerer på en skole, og handler gjerne om hva som er akseptert og ikke akseptert å ta opp eller gjøre, og generell samhandling i skolen (Jahnsen, 2014). Skolekulturen er med på å beskrive en skoles særtrekk, og vil ikke kunne generaliseres. Skolekulturen er preget av individene som jobber på skolene, og dermed vil deler av skolekulturen kunne stamme fra aktørnivået. Berg (1999 i Jahnsen, 2014) definerer skolekultur som et implisitt norm- og regelsystem som styrer enhver skoles virksomhet. Et eksempel på dette kan være at en eller flere lærere ved en skole har mer makt enn andre, på bakgrunn av kunnskapsnivå, ansiennitet, sosiale grupper eller andre (Imsen, 2009). Det kan også være regler og normer på en skole, som at det ikke er lov å gå med sko på biblioteket.

Det siste nivået kalles aktørnivået, og det omhandler individene som er med i organisasjonen (Imsen, 2009). Disse påvirker selvfølgelig organisasjonen, elevene stiller krav til lærerne, lærere stiller krav til hverandre og til ledelse osv. Elever kan stille krav til lærerne sine ved å klage, gjerne på et kaldt klasserom eller andre omgivelser som ikke er tilfredsstillende.

Samfunnsnivået og aktørnivået er tydelige nivåer, som påvirker organisasjonen både direkte i form av krav, og i samhandling med utvikling i fokus.

2.2.2 Samhandling i organisasjon

Ifølge Imsen (2009) er det to ting som kjennetegner skolen som organisasjon: 1. Skolen er en hierarkisk institusjon, det vil si at den er bygget opp med forskjellige nivåer av selvbestemmelse. Det er en leder på organisasjonsnivå, altså rektor, under rektor er kollegiet og nederst er elevene på skolen. 2. Skolen som organisasjon er preget av konflikter på alle de forskjellige nivåene (Imsen 2009). Skolen som organisasjon er med andre ord i konstant spenning.

Imsen (2009) skriver at det er en forutsetning at alle aktørene i en organisasjon burde ha felles verdigrunnlag, for at organisasjonen skal lykkes på best mulig måte. I og med at en kan se på skolen fra to perspektiver nedenfra og ovenfra, og at disse perspektivene er i sterk kontrast til hverandre, kan det skape konflikter og spenninger på bakgrunn av forskjellige forventninger til hverandre. Sett nedenfra handler skolen først og fremst om lærer-elev relasjoner, og sett ovenfra er skolen et styringsinstrument for å realisere nasjonale mål (Irgens, 2016). En endring i timeantall for elevene fra departementet sin side, som gjør skolehverdagen annerledes for lærere, kan bidra til å skape spenning mellom lærere på organisasjonsnivå og departementet på samfunnsnivå. Tanken bak endringen fra departementet kan ligge i forskning, som viser et annet antall timer som det ideelle for å oppnå de nasjonale målene. Lærerne kan oppfatte det som at de får mindre tid til planlegging eller mindre tid til elevene, alt ettersom hvilken vei endringen gikk. Det som er viktig er derimot hvordan organisasjonen behandler disse forskjellige konfliktene. Hva som må gjøres for å oppnå best mulig resultat.

Det neste steget er å finne ut hvordan en skole som konfliktorganisasjon kan jobbe for å tilstrebe harmoni, og på den måten skape et godt samarbeid mellom alle nivåene. Imsen (2009) skriver om organisasjonsnivået som viktig for utvikling av skolen, utvikling av skolen og godt samarbeid på alle nivåene går hånd i hånd. Det er viktig at individene på organisasjonsnivå er med på å skape forandringen, for at forandringen skal bli integrert på en bra måte. Til dette trenger individene støtte og koordinering, noe ledelsen på skolen har ansvaret for å kommunisere videre til de øvre nivåene i organisasjonen. Generelt er kommunikasjon en nøkkel for godt samarbeid, og dersom endringer skal skje burde de forskjellige nivåene kunne påvirke endringene til en viss grad, der det er hensiktsmessig.

En bidragsyter til konflikter og uenigheter, kan være profesjonell usikkerhet. Når det oppstår usikkerhet i forhold til hvordan en handling skal gjøres, eller hvordan samarbeid skal foregå, kan det skape konflikter. I tillegg innehar alle lærere og profesjonsutøvere noe som kalles taus kunnskap (Molander og Smeby, 2013). Taus kunnskap er erfaringskunnskap som kan være vanskelig å artikulere. Når en gruppe lærere sitter og diskuterer hvordan de skal lære bort multiplikasjon, kan de implisere mange ting gjennom sin personlige tause kunnskap. Dette kan skape uenigheter og konflikter, fordi det kan være vanskelig å artikulere hva de mener helt nøyaktig, og kan føre til profesjonell usikkerhet. Det er flere former for profesjonell usikkerhet. I eksempelet over med å lære bort multiplikasjon, kan en lærer bli usikker i

forhold til sin egen evne til å lære bort multiplikasjon, uavhengig av resultat. Dette kalles eksplisitt usikkerhet (Molander og Smeby, 2013).

Den neste formen for usikkerhet oppstår gjerne i form av planarbeid eller prosessorientert arbeid. Hos den erfarne vil intuisjon, og taus kunnskap, effektivisere og gjøre profesjonsutøveren sikker i situasjonen. Ved arbeid med overgangen fra barneskolen til ungdomsskolen, vil en rektor som har jobbet med dette i 20 år ha et helt annet forhold til denne prosessen enn en som nettopp har blitt rektor. Ved denne formen for usikkerhet, som er forbundet til kognitive evner, kan det være fordelaktig å ha noen klare og tydelige rammer rundt arbeidet du gjør (Molander og Smeby 2013). Rutinene for overgang kan bidra til å skape klare og tydelig rammer. Slike rutiner vil ikke kunne erstatte intuisjon og taus kunnskap, men de er med på å skape trygghet rundt arbeidet, eliminere usikkerhet og gi rom for den uerfarne. Særlig vil dette gjelde for en som er ny som rektor. Dette kan knyttes opp mot Irgens (2016) sitt perspektiv på en kunnskapsorganisasjon, der profesjonsutøveren har rom til å bestemme hvordan han/hun skal utforme egen arbeidshverdag. Dette kan skape usikkerhet, på bakgrunn av kravene dette stiller til profesjonsutøveren og samarbeidet mellom profesjonsutøverne.

2.2.3 Opplæringsloven

Kommunen har som ansvar å sørge for at det er tilgjengelig undervisning og utdanning til alle som er bosatt i den respektive kommunen, i henhold til opplæringsloven (1998, §13-1). Dette gjelder for grunnskolen, og dermed for både barne- og ungdomsskolen. Dette betyr at kommunen også har et ansvar for hvordan overgangen mellom barneskolen og ungdomsskolen skal skje. I forhold til opplæringsloven (1998, §13-10) har kommunen, som er skoleeier for offentlige skoler, et ansvar for å gi de ressurser som er nødvendige for at tilfredsstillende praksis skal bli gjennomført på norske skoler. Dette betyr altså at kommunen må bistå med de nødvendige midler og retningslinjer for overgangen mellom barneskole og ungdomsskole (Opplæringsloven, 1998, §13-10).

2.2.4 Rektors rolle

Kommunen har som rolle å tilrettelegge for at rektor og lærere har de midler og retningslinjer de trenger, for å utføre sitt arbeid i henhold til lovverk og styringsdokumenter (Opplæringsloven, 1998, § 13-10). Rektor har da som rolle å sørge for at de midlene og retningslinjene som kommunen har presentert og gitt, er videreført til lærerne og eventuelle

andre som måtte trenge informasjonen/midlene. Rektor er mellom rollen som en som skal forvalte ressurser, lover og regler, og en som skal arbeide med pedagogisk utviklingsarbeid. Rektor står i en rolle nå der han/hun må legitimere sin egen rolle ved å begrunne sine handlingsvalg overfor ansatte, foreldre og offentlighet, men også overfor skoleeier (Møller og Fuglestad, 2006). Det kan oppstå konflikter mellom rektor og ansatte, foreldre, offentligheten og skoleeier, dersom beslutningene og begrunnelsene til rektor ikke er tilfredsstillende. I kapittelet ovenfor om organisasjoner beskrives viktigheten av kommunikasjon mellom leddene i organisasjonen for å oppnå godt samarbeid (Imsen, 2009), rektor er et bindeledd for kommunikasjon i organisasjonen. Rektoren står mellom samfunnsnivået og organisasjonsnivået, samtidig som rektor jobber med og rundt aktørene i organisasjonen. Dette gjør at rektoren har en unik rolle som gir muligheter til å påvirke retningen til organisasjonen.

2.3 Eleven

Denne delen handler om hva slags individer man kan forvente å ha med å gjøre, i perioden mellom syvende og åttende trinn. Det er viktig å ha et perspektiv på individene som gjennomgår overgangen, for å finne ut hvordan overgangen kan påvirke den generelle elevmassen. Det kan bistå i forståelsen av hvorfor overgangen blir gjennomført på den måten den gjør. Det er snakk om elever som er på høyeste trinn på en institusjon, og må gå over til laveste trinn på den neste. Mer spesifikt handler dette om den generelle eleven, det vil si at denne delen vil ha et generelt perspektiv. Overganger påvirker alle forskjellig, men fokuset i oppgaven skal være på det overordnede bilde av overgangen, og hvordan den påvirker elever i 12-13 årsalderen.

2.3.1 Fra barneskole til ungdomsskole

I en undersøkelse gjort av Landsrådet for Norges Barne- og Ungdomsorganisasjoner (LNU) (2017) fant de ut at overgangen mellom barneskolen og ungdomsskolen var en utfordrende fase av livet til unge mennesker. I rapporten står det at overgangsfaser som denne kjennetegnes ved utrygghet i nye roller og rollekonflikter. Spesielt i forhold til hvilke roller de forskjellige individene skal oppfylle. Barnet vil kanskje være barn, samtidig som foreldre stiller høyere krav til selvstendighet. Det er nye krav i forhold til selvstendighet på skolen også, for eksempel får elevene nå anmerkninger dersom oppførselen ikke er bra nok, hvis de ikke har gjort lekser og lignende. Elevene skal nå få vurdering på arbeidet sitt, med helt

tydelige karakterer. Karakterene er spesielt trukket frem av ungdommer i 8. trinn, da de ble spurt om hva som var de største forskjellene på barneskolen og ungdomsskolen (LNU, 2017). Mange nevnte også tentamen, en stor muntlig eller skriftlig oppgave, som vurderes summativt med karakter. Mange av barna opplever at de må prioritere vekk ting de selv ønsker å gjøre, som å spille fotball, fordi de har forpliktelser andre steder, som hjemmet eller skolen.

Elevene på 7. trinn ble spurt om hva de gleder/gruer seg til ved å begynne på ungdomsskolen. Svarene elevene produserte handlet for det meste om relasjoner til venner, og generelt å bli likt (LNU, 2017). Det er med andre ord usikkerhet rundt de sosiale aspektene ved overgangen. Det er også flere elever som er bekymret for å gjøre det dårlig i forhold til karakterene, noen opplever overgangen som spennende, andre opplever overgangen som skummel (LNU, 2017).

2.3.2 Utviklingspsykologiske perspektiv

Utviklingspsykologi kan forstås som et psykologisk forskningsområde som utforsker hva som skjer i forhold til menneskelig atferd fra fødsel til død (Svartdal, 2016). Mer konkret handler det om spesifikk oppførsel og endringer i atferd i forhold til alder, for eksempel sier Piaget (1952, i Haugen og Bjerke, 2006) at et barn utvikler objektpermanens i andre halvdel av første leveår. Det vil si at barnet forstår at selv om du tar et objekt ut av synet, vil det ikke forsvinne bare fordi du ikke kan sanse det. Her er objektpermanens den spesifikke oppførselen, eller endring i oppførsel, og andre halvdel av første leveår er den alderen som oppførselen står i forhold til.

Stadiumsteorien til Piaget (1952, i Haugen og Bjerke, 2006) beskriver perioder i oppveksten til barn relativt til alder, og er gruppert etter perioder i barnets liv. Han beskriver fire perioder/stadier, den sensomotoriske perioden fra 0-2 år, den preoperasjonelle perioden fra 2-7 år, den konkret-operasjonelle perioden fra 7-11 år og den formell-operasjonelle perioden fra 11 år og oppover. Teorien til Piaget bygger på assimilasjon og akkomodasjon, og skjemaer. Skjemaene barna innehar er det mentale bildet barna har av verden, for eksempel hva som skjer hvis du griper tak i noe, eller om noe smaker godt eller ikke (Haugen og Bjerke, 2006). Disse skjemaene utvikler seg ved hjelp av assimilasjon og akkomodasjon. Et eksempel på assimilasjon kan for eksempel være at et barn vokser opp med en hund og lager et skjema for hva hund er. Når barnet møter på en helt annen type hund og ser at denne også har hale, fire ben og pels, kan barnet tilpasse sitt skjema for å inkludere denne nye typen hund. Barnet har

nå assimilert sitt skjema, og når barnet kan gjøre det så kalles det for å være i ekvilibrium eller kognitiv balanse (Haugen og Bjerke, 2006). Det betyr at barnet klarer å tilpasse seg situasjoner med sine nåværende skjemaer. Spørsmålet gjenstår da, hva skjer når et barn så møter en katt? En katt har samme karakteristikker som hunder, pels, fire ben og hale. Når barnet så blir korrigert av foreldrene sine, eller andre, som sier at dette ikke er en hund, så må barnet endre sin oppfattelse av verden rundt seg og tilpasse skjemaene for dyret katt. Dette er det som kalles akkomodasjon. Fellesbetegnelsen på assimilasjon og akkomodasjon er adaptasjon (Haugen og Bjerke, 2006).

Piaget mener at periodene er permanente i form av at det ikke går an å hoppe over en periode (1952, i Haugen og Bjerke, 2006). Dette vil si at hvis et barn er rask eller treig i utviklingen sin, vil det fremdeles gå igjennom periodene i samme rekkefølge. Dette kan illustreres slikt:

Tabell 1 - Piagets stadier

Den sensomotoriske perioden: fra 0-2 år. Sensoriske inntrykk og motorisk atferd er sentralt.
Den preoperasjonelle perioden: fra 2-7 år. Tanken blir mer frigjort fra handlingen. Tankene trenger ikke handle om bare det barnet opplever her og nå.
Den konkret-operasjonelle perioden: fra 7-11 år. Barnet utvikler en sterkere logisk sans og kan tenke mer logisk på det som konkret kan sanses rundt seg.
Den formell-operasjonelle perioden: fra 11 år og oppover. Barnet lærer seg å tenke abstrakt og kan forme scenarioer i hodet. Barnet blir også flinkere å se ting fra andre sitt ståsted.

(Haugen og Bjerke, 2006)

Den perioden som er mest relevant for 12-åringen er selvfølgelig den formell-operasjonelle perioden. Noe som er typisk for denne perioden er at barnet blir opptatt av hva som er mulig. Evnen til å tenke mer abstrakt gjør at barnet kan vurdere problemer og hvordan de kan løses uten å måtte ha det eksplisitt foran seg. Dette gjør at barnet evner å vurdere situasjoner og møter med andre på helt andre måter enn tidligere. Barnet utvikler evnen til hypotetisk deduktiv tenkning. Det vil si at barnet klarer å se at det er forskjellige måter å tolke verden på, i forhold til religiøse og kanskje moralske dilemmaer, og det er opp til barnet selv å tolke hva som er det riktige i gitte situasjoner (Haugen og Bjerke, 2006). Dette innebærer også at barnet

tenker mer framover, hva som kan skje i fremtiden, og vurderer det ut ifra ting som har skjedd i fortiden. Barns psykologiske utvikling er viktig i henhold til overgangen mellom barneskolen og ungdomsskolen, fordi det har betydning for barnets forutsetninger for å takle den nye situasjonen. I tillegg kan man ut ifra den psykologiske utviklingen drøfte om overgangen blir gjennomført på en måte som ivaretar barnets psykiske helse, og om overgangen er hensiktsmessig i forhold til aldersgruppen barna befinner seg i. I det utviklingspsykologiske perspektiv, vil det være hensiktsmessig å undersøke om barn i det formell-operasjonelle stadium er klare for en overgang mellom barneskolen og ungdomsskolen.

2.3.3 Samspill, relasjoner og selvilde

I definisjonen av sosiologi finner man at det handler om læren om sosiale systemer, både mellom få personer, men også de sosiale systemene innenfor institusjoner og samfunnet i helhet (Skirbekk, og Kjølrsrød, 2015). Dette betyr i denne sammenhengen å undersøke de sosiale aspektene, relasjonene og selvildet til 12-åringen. I undersøkelsen fra Landsrådet for norske ungdomsorganisasjoner (LNU) (2017) kan vi få et innblikk i hva unge selv mener er problemer og hva de møter i ungdomsperioden. For eksempel synes mange at det er vanskelig å løse konflikter mellom venner, fordi de ikke har det riktige vokabularet, eller metodene for megling, som kreves for å gi slipp på ubehagelige følelser.

Barnet har allerede tidlig i oppveksten ganske avansert sosial kognisjon. Barn er flinke til å lese situasjoner, og tolke andre menneskers reaksjoner på handlinger (Haugen og Bjerke, 2006). Dette kommer mest sannsynlig av at barnet er rundt mennesker hele tiden, fra helt ung alder og frem til voksenlivet. Utviklingen av selvoppfattelsen blir viktig for forståelsen av seg selv i forhold til andre (Haugen og Bjerke, 2006). Dette betyr at når barnet går fra barneskolen til ungdomsskolen, der det er nye grupperinger, må barnet lære seg å tolke disse nye menneskene som skal være rundt dem til daglig. Dette kan ta tid, i og med at mange barn ikke helt vet hvem de selv er i denne alderen. Barnet utvikler tanken om at de selv er et individ, og i denne perioden sies det at det psykologiske selvet styrer ungdommen. Det innebærer at både ytre situasjoner som kommentarer fra andre, og indre psykologiske inntrykk som for eksempel refleksjoner over egen prestasjon, kan påvirke hvordan barnet vurderer situasjoner og samhandling med andre (Haugen og Bjerke, 2006). Ungdom kan mene at de er ganske

flinke i noe, som viser at de vurderer seg selv opp mot andre innenfor noe de er ganske flinke i (LNU, 2017).

Noe som er fremtredende i ungdomsperioden er å bli oppfattet positivt av andre (Haugen og Bjerke, 2006). Ønske om å bli oppfattet positivt er ikke noe som er spesifikt for ungdom, det er kanskje heller at det er her selvbevissthet og oppfattelsen av at andre har en formening om en selv begynner å formane seg. Dette virker å stemme i forhold til Piaget (1952 i Haugen og Bjerke, 2006) sine forklaringer av hvordan det psykologiske aspektet av mennesket utvikler seg i den formell-operasjonelle perioden. Det betyr at ungdom i denne alderen begynner å vurdere seg selv opp mot andre i mye større grad, fordi nå har de en større forståelse for hva andre kan se i dem selv. Ungdom er allikevel uerfarne, i forhold til forståelsen av sosiale dynamikker sammenlignet med en voksen person. Derfor kan en ungdom oppleve å feilvurdere situasjoner og som resultat være for negativ mot seg selv. Dette stammer også fra at ungdom er i en fase av livet der de vil finne ut hvem de er, og søker etter en egen identitet (Haugen og Bjerke, 2006). Det er forskjell på kognitiv selvforståelse, og emosjonell eller evaluerende selvvurdering, der kognitiv selvforståelse er noe de fleste har innen to-årsalderen der de forstår at de er et eget individ, og emosjonell eller evaluerende selvvurdering handler om hvordan barnet vurderer seg selv opp mot andre (Haugen og Bjerke, 2006).

Det går ikke an å ta utgangspunkt i at et barn i 12-årsalderen er et blankt ark, som kommer til ungdomsskolen, uten inntrykk eller en form for innlært sosial væremåte. Dette gjør at å undersøke hva relasjoner har å si for utviklingen og forutsetningene for å takle en overgang til ungdomsskolen, er hensiktsmessig. Den første relasjonen et barn har, er relasjonen til foreldrene og hjemmet. Denne vil danne et grunnlag for hvordan barnet takler sosiale situasjoner fra barnehagen av. Barn som vokser opp emosjonelt trygge vil lettere kunne inngå i positive relasjoner med andre mennesker, både voksne og barn (Utdanningsdirektoratet, 2016). Dette betyr at barna som vokser opp emosjonelt trygge, og i gode hjemmeomgivelser, danner seg bedre forutsetninger for hvordan de skal takle sosiale situasjoner generelt. Barna danner seg «hensiktsmessige indre arbeidsmodeller for samspill» som fungerer som en slags oversikt over hvordan du skal opptre som menneske i sosiale situasjoner (Utdanningsdirektoratet, 2016). Undersøkelser viser også at barn som har et hjemmemiljø som er preget av en positiv oppdragelse, lavt kritikknivå og mye varme og kjærlighet, er også elever på skolen som opplever en viss mengde popularitet. Samtidig viser det seg at barn som

har en negativt preget oppdragelse, med negativitet, diskusjoner og konflikter i hjemmet, har en sammenheng med å bli avvist av sine jevnaldrende (Utdanningsdirektoratet, 2016).

En annen relasjon som er kritisk for barnets utvikling, og oppfatning av sosiale situasjoner, er relasjonen mellom lærer og elev. Dette er et relasjonsforhold som begynner fra første klasse i en alder av 5-6 år, og vedvarer med forskjellige lærere opp til slutten av ungdomsskolen, og for 92% av ungdom også gjennom videregående opplæring (Utdanningsdirektoratet, 2016). Læreren har en stor jobb foran seg, for å få sin egen skoleverden til å kolliderer best mulig med elevenes. Skolen har blitt omtalt som å fostre to verdener i elev- og lærerperspektiv, lærerens verden som omhandler læring, undervisning, fag, kontroll, makt og tilpasning, og elevens verden som omhandler forholdet til jevnaldrende, sosiale strategier, personlige interesser og mye mer (Utdanningsdirektoratet, 2016). Det er lærerens oppgave å legge til rette for, at elevene og læreren sin verden samspiller. Dersom læreren er for fokusert på sin skoleverden, og ikke viser interesse for elevenes skoleverden, vil skolen kunne virke uinteressant for elevene, og ikke minst fremmedgjørende (Utdanningsdirektoratet, 2016). Poenget med dette er at et godt læringsmiljø med fokus på sosial kompetanse, har mye å si for elevenes sosiale kompetanse og sosiale kompetanseutvikling. Det viser seg at kvaliteten på læringsmiljøet har en sammenheng med elevenes sosiale relasjoner (Utdanningsdirektoratet, 2016). Læreren sin oppførsel foran elevene har stor betydning for hvordan elevene oppfører seg. Spesielt en kontaktlærer, eller lignende, som har en kontinuerlig og lang relasjon til sine elever. En forutsetning for at elevene skal behandle hverandre med respekt og velvilje, er at læreren selv behandler andre med respekt og vennlighet i sosiale situasjoner, også i konflikter (Utdanningsdirektoratet, 2016). Når en elev er utagerende og forstyrrer timen, og læreren er for opptatt med å beholde sin verden med kontroll, makt og læring, og setter til side elevens verden, kan læreren oppføre seg negativt mot denne eleven. Hvis dette er et gjentakende mønster, vil andre elever kunne se at denne formen for oppførsel mot en enkeltelev er greit og akseptert. Dette kan føre til at denne eleven får negative relasjoner til andre jevnaldrende som en følge. På samme måte vil en lærer som går inn for å ha et positivt forhold til alle elevene, uansett hvilken oppførsel disse elevene viser, utvikle bedre forutsetninger for elev-elev relasjoner som et resultat. Mercer og DeRosier (2010, i Utdanningsdirektoratet, 2016) fant at det er en sammenheng mellom hvilke elever som blir likt av læreren, og hvilken oppfatning elevene har av hvilke elever som blir likt av læreren. De bekrefter også at det er større sjanse

for at andre elever avviser elever som ikke er likt av læreren, læreren sin oppførsel overfor disse elevene viser at det ikke er noe feil i å ikke like disse elevene.

2.3.4 Trygg og god

Det er viktig å finne ut hva det er som gjør at et barn eller en ungdom føler seg trygg. Det er rimelig å anta at dersom et barn føler seg trygg gjennom hele overgangsprosessen, så har barnet blitt ivaretatt, og overgangen kan derfor betraktes som god. Selvbildet er noe av det som definerer et ungt sinn mest av alt, og et godt selvbilde vil skape trygghet (Haugen og Bjerke, 2006). Selvbildet består av mange forskjellige ting, fysiologisk sett kan tidlig eller sen utvikling være essensiell i forhold til hvordan en ungdom ser seg selv. Spesielt utsatt er gutter som er trege i den fysiologiske utviklingen, de kan bli mer engstelige og utrygge (Haugen og Bjerke, 2006). For å forstå hvorfor selvbildet er viktig, kan man bruke det som ble nevnt tidligere om å bli sett positivt på av andre. Dersom selvbildet, som utvikler seg mye i denne perioden, er dårlig, vil ikke ungdommen føle seg vel i sin sosiale krets. Dersom ungdommen oppfatter at andre ser han eller hun i et negativt lys, vil det skape utrygghet (Haugen og Bjerke, 2006). Dette er fremtredende i et nytt miljø der ungdommene ikke kjenner alle rundt seg, de er nødt til å tolke nye inntrykk fra nye personer som de ikke har hatt kontakt med tidligere. Hvis barna, som nå er ungdommer, blir introdusert til den nye situasjonen, altså ungdomsskolen og miljøet der, på en måte som gjør at selvbildet blir ivaretatt, vil ungdommen føle seg trygg og god (Haugen og Bjerke, 2006). Det går også an å vurdere trygg og god ut ifra relasjoner eleven har bygget opp igjennom sin oppvekst. I avsnittet over redegjøres det for at gode relasjoner med viktige voksne i barnets liv, foreldre og læreren, er essensielle for at elevens sosiale interaksjon skal utvikles på best mulig måte (Utdanningsdirektoratet, 2016). Det betyr også at gode relasjoner fra tidligere vil være en forutsetning for om barnet, som går over til å bli ungdom, føler seg trygg og god med seg selv, som igjen kan gjøre overgangsprosessen tryggere og bedre.

3 Metode

Dette kapitlet handler om metodene jeg har anvendt, og hvordan jeg kom frem til hvilke metoder jeg skulle anvende. Jeg vil gjennomføre en deduktiv tekstanalyse av rutinene for overgang og jeg vil redegjøre for om metodevalget var hensiktsmessig, samt hvilke forskningsetiske retningslinjer som burde følges.

3.1 Valg av metode

Når det kommer til valget av metode er det viktig å finne ut om metoden passer til hva du skal finne ut. Denne oppgaven har fokus på det praktiske elementet av overgangen, på bakgrunn av dette vil kontakt med noen som jobber direkte med overgangsprosessen være naturlig. Jeg hadde et ønske om å gjennomføre en kvalitativ studie, og på bakgrunn av at jeg ønsket å være i kontakt med personer som jobber direkte med overgangen, falt jeg på intervju som den primære metoden. Jeg opplever det som interessant å jobbe kvalitativt, direkte med personer, og studere fenomener ved hjelp av et strategisk utvalg av informanter. Et intervju, som på mange måter kan sees på som en samtale mellom to personer (Christoffersen og Johannesen, 2012), åpner for muligheten for å få et mer nyansert innblikk i en persons livsverden. Jeg ønsket å få rektorers perspektiver på hvordan overgangsprosessen i Tromsø kommune fungerte. I tillegg til å gjennomføre et intervju med rektorer i Tromsø kommune, har jeg også gjennomført en deduktiv tekstanalyse.

3.1.1 Kvalitativ metode

En kvalitativ metode, er en metode som utforsker egenskaper og kjennetegn ved noen eller noe. Det er en forskningsmetode som brukes primært for studie av individet, og ikke en gruppe. En kvalitativ forsker må prøve å forstå og analysere sammenhenger i en prosess hos et enkeltindivid (Malt, 2015), for eksempel en rektor i en overgangsprosess. Det finnes noen forskjellige kvalitative metoder, som intervju og observasjon. Ofte brukes kvalitative undersøkelser som utgangspunkt i kvantitative undersøkelser. Resultatene i kvalitative undersøkelser kan indikere noe, og ytterligere undersøkelser kan være nødvendige for å kunne bekrefte noe definitivt (Brekke og Tiller, 2013). For eksempel kan intervjuene jeg gjennomfører, indikere at alle informantene mine mener det samme om overgangsprosessen, da kan jeg sende spørreskjemaer til alle skolene i Tromsø kommune, og disse vil kunne avdekke om dette stemmer for hele demografien, eller bare tilfeldigvis for mine informanter.

3.2 Intervju som metode

Et intervju er en velkjent arbeidsmetode for de aller fleste. Dette er noe vi møter på i hverdagen på mange forskjellige nivåer, som for eksempel for å få ny jobb, i skolesammenheng eller andre situasjoner der en person ønsker å finne ut noen kvaliteter om en annen person. Et forskningsintervju er preget av mye arbeid i forkant og i etterkant av selve intervjusituasjonen. «Forskningsintervjuet kan dermed beskrives som en samtale der formålet er å få fram kunnskap om et gitt tema» (Brekke og Tiller, 2013:126). I tillegg finnes

19

det flere forskjellige former for intervju, Strukturerte, semistrukturerte og ustrukturerte intervju (Christoffersen og Johannesen, 2012). Kvale (2001 i Brekke og Tiller, 2013) beskriver forskningsintervjuet som metode som en prosess, med syv faser; «tematisering, planlegging, gjennomføring, transkribering, analysering, verifisering og rapportering.» (Kvale, 2001 i Brekke og Tiller, 2013:124). Brekke og Tiller (2013) beskriver det som en trefasers prosess, planlegging, gjennomføring og etterarbeid. Planleggingen dekker Kvales (2001 i Brekke og Tiller, 2013) to første faser, og gjennomføringen er lik, deretter dekkes de siste fire fasene til Kvale (2001 i Brekke og Tiller, 2013) av etterarbeid.

I min oppgave var planleggingsprosessen preget av diskusjon med veileder, om hvordan jeg på best mulig måte kunne dekke hele temaet mitt, eventuelt hva som var mest viktig å få med for å kunne finne svar på problemstillingen min om hvordan kommunale planer kan bidra til en god overgang mellom barneskolen og ungdomsskolen. Tematiseringen var allerede der, temaet jeg ønsket å studere var overganger, spesielt mellom barneskolen og ungdomsskolen. Sammen med veileder fant jeg ut at det var hensiktsmessig å lage et semistrukturert intervju, som preges av et klart tema og som veileder for samtalen. Denne typen intervju har gjerne noen hovedspørsmål, og er delt opp i noen hoveddeler, der del en handler om å betrygge informanten i intervjusituasjonen, gjerne ved å spørre noen enkle spørsmål som er lette å svare på (Brekke og Tiller, 2013). Dette er spørsmål som gjerne omhandler informanten selv, som gjør at de er lette å svare på. I forhold til selve gjennomføringen måtte jeg ha et utvalg av informanter. Jeg har allerede nevnt at det skulle være rektorer, på grunn av at de har ansvar for overgangen mellom barneskolen og ungdomsskolen. Utvalget gjorde jeg sammen med veileder, der vi fant ut at det var ønskelig å finne to barneskoler og to ungdomsskoler med tilhørighet til hverandre. Det ville være fire intervjuer, med fire forskjellige rektorer. Skolene måtte ha tilhørighet til Tromsø kommune, fordi rutinene for overgangen var fra Tromsø kommune. I samarbeid med veileder kom vi frem til hvilke skoler som kunne være relevante å kontakte, og hvilke ungdomsskoler som tok imot elever fra disse to barneskolene. Jeg har valgt å holde skolene og rektorene anonyme.

Jeg utformet en intervjuguide i forkant av intervjuene (Vedlegg 2) som jeg fulgte som mal. Etter dette kom transkripsjonen som endte på totalt ca. 11000 ord eller rundt 27,5 sider. Transkripsjonen foregikk ved at jeg lyttet til lydopptaket jeg hadde gjort av intervjuene, for deretter å skrive ned all relevant informasjon fra intervjuene. Jeg gjorde mitt beste for å

bevare innholdet så godt som mulig, det meste er skrevet på dialekt som gjør at noe tolkning må til på noen områder. Jeg unnlot å skrive ned informasjon jeg opplevde som irrelevant for min forskning, som personlig småsnakk mellom spørsmålene, som ikke var rettet mot temaet mitt. En del av analysen av intervjumaterialet begynte allerede under transkripsjonen, der jeg luket ut irrelevant informasjon. Deretter måtte jeg vurdere hva som var mest relevant i forhold til mitt spesifikke tema. Jeg måtte vurdere om informantene hadde svart tilstrekkelig på mine spørsmål, og hvilke deler av intervjuene som kunne brukes i oppgaven.

Brekke og Tiller (2013) skriver om analysen som en pågående prosess, der jeg som forsker analyserer gjennom hele prosessen, til og med når jeg er i intervjusituasjonen. Dette kan jeg relatere til eget arbeid i og med at jeg måtte ta vurderinger underveis i intervjusituasjonen for å kunne tilpasse intervjuet mitt til de forskjellige informantene. Noen svarte kort og jeg måtte få dem til å utdype, andre svarte langt og grundig og jeg kunne for det meste sitte å høre på. Det er fremdeles selve analysedelen i etterkant jeg vil diskutere her. Det er en egen fase som kan skilles fra det kontinuerlige analysearbeidet i prosessen, en spesifikk analysefase der forskeren må gå igjennom forskningsmaterialet sitt for å søke mening og sammenhenger (Brekke og Tiller, 2013). Denne fasen innebærer gjerne at forskeren tar stilling til sine egne transkripsjoner, og jobber direkte med disse, både ved å skrive i marginen på transkripsjonene og ved å samle utdrag og lignende.

Kvale (2001 i Brekke og Tiller, 2013) har beskrevet fem metoder for å analysere datamaterialet på, jeg skal beskrive en av dem. Denne metoden kalles fortetting, og innebærer å korte ned på intervjupersonens uttalelser for å kunne tydeliggjøre poenger og temaer som tas opp av informanten, med færre ord. Dette er den metoden jeg selv har brukt. Verifiseringen kommer jeg tilbake til i drøfting av metode. Selve rapporteringen er den delen av materialet som presenteres i denne oppgaven i kapittel 4.

3.3 Tekstanalyse

I hovedsak dreier tekstanalyse seg om å finne ut hva den som skriver vil formidle til deg som leser. Det er også viktig å finne ut hvem det er som er det beregnede leseren, altså hvem teksten er skrevet til (Universitetsbiblioteket i Bergen, 2005). For å utdype på dette, handler det om hva forfatteren vil formidle, og hvorvidt det blir formidlet på en måte som gjør det troverdig. Det er viktig å finne ut om det er rimelig å anta at forfatteren(e) er kvalifiserte til å formidle det budskapet de kommer med, og om budskapet er formidlet på en god måte. I

forhold til min oppgave, er det viktig å finne ut om rutineene i Tromsø kommune er utformet av personell med relevant kompetanse, og om de oppfyller hensikten sin. Jeg skal utføre en deduktiv tekstanalyse, som vil si en analyse som bruker teori som utgangspunkt for en analyse av en tekst, av rutineene i lys av teori om kontinuitet, der jeg skal bruke begrepene fysisk, sosial, filosofisk og kommunikasjonsmessig kontinuitet som analytiske begreper (Broström, 2009; Fabian, 2007 i Hogsnes og Moser, 2014).

3.4 Drøfting av metode

Det er vanlig innenfor forskning å bruke begrepene reliabilitet, validitet og generalisering.

Disse begrepene brukes gjerne oftest om kvantitativ forskning for å vurdere datamaterialets kvalitet (Brekke og Tiller, 2013). Jeg har jobbet kvalitativt og kommer til å bruke begreper som pålitelighet og overførbarhet

«En premiss for analysen er å holde fast ved intervjupersonens oppriktighet og anerkjenne at deres bidrag i intervjuet representerer en form for sannhet.» (Brekke og Tiller, 2013:135)

Det er vanskelig å si at det bare finnes en sannhet når en jobber med mennesker. Derfor er det også rimelig å anta at informanten i denne sammenhengen bare kan representere en side av sannheten, og jeg som forsker kan representere en annen. Det handler med andre ord om å se på materialet som akkumuleres og vurdere det kritisk. Pålitelighet handler om hvorvidt det går an å reprodusere materialet ved å gjennomføre intervjuet flere ganger med forskjellige personer. Det handler med andre ord om datamaterialet er troverdig og nøyaktig (Christoffersen og Johannesen, 2012). Det faktum at jeg som forsker i dette prosjektet har gjennomført samme intervjuet fire forskjellige ganger med fire forskjellige personer styrker påliteligheten av datamaterialet mitt. Jeg har også vurdert det materialet jeg har samlet inn opp mot hverandre for å sjekke om informantene har lignende eller forskjellige opplevelser. Dette har jeg gjort for å styrke datamaterialet. Sammen med veileder har jeg diskutert om funnene virker rimelige og om de er dekkende.

I og med at dette er en liten studie, vil også min fremstilling av prosessen ha noe å si for påliteligheten av datamaterialet mitt. Jeg har beskrevet prosessen min i dette kapittelet og begrunnet valgene mine underveis, dette er med på å underbygge påliteligheten av mitt datamateriale. Gyldigheten eller bekræftbarheten av materialet mitt handler om hvor godt datamaterialet er tolket (Thagaard, 2002), jeg oppfatter det som at å bruke flere informanter

bidrar til å styrke denne gyldigheten gjennom å sette materialet opp mot hverandre. Jeg tolker datamaterialet i lys av annet materiale. Noe av det som er mest viktig for en forsker innenfor kvalitative studier er å synliggjøre prosedyrene, og reflektere over gjennomføringen i selve forskningsrapporten (Brekke og Tiller, 2013). Dette betyr at når jeg har beskrevet prosessen min og vurdert den underveis, bygger dette opp under min studie og styrker resultatene. Kvalitative intervjuer er ikke like lette å reprodusere som en kvantitativ undersøkelse, dermed er prosessen og datamaterialet viktig å belyse (Brekke og Tiller, 2013). Jeg nevnte at jeg hadde brukt fire informanter som en styrke i forklaring av begge begrepene, det er fordi det er forskjellige styrker ved flere informanter. I forhold til pålitelighet, handler det om at det er pålitelighet i hvordan jeg har samlet datamaterialet. I forhold til gyldighet, handler det om hvor godt materialet er tolket og flere reproduksjoner av «samme» materiell vil dermed være styrkende.

Det siste begrepet er overførbarhet, dette begrepet innenfor kvalitativ forskning handler om hvordan resultater og tolkninger av situasjoner og personer, kan overføres til lignende situasjoner og personer (Thagaard, 2002). I min oppgave vil dette kunne bety at forskningen er overførbar, dersom opplevelsen av overgangen mellom barneskolen og ungdomsskolen er oppfattet på en bestemt måte, og som resultat kan jeg med rimelighet anta at overgangsprosessen er tilnærmet lik på andre skoler i landet. Overførbarhet kan også handle om hvordan leseren av oppgaven kjenner seg igjen i situasjonen eller resultatene (Thagaard, 2002). I forhold til min oppgave vil mest sannsynlig resultatene være mest overførbare til en rektor, eller annet faglig personell, som jobber direkte eller indirekte med overgangen barneskole-ungdomsskole.

3.5 Forskningsetikk

Det er viktig å undersøke etiske betraktninger intervjuet bringer med seg, slik som at informantene skal kunne ha informert samtykke (Brekke og Tiller, 2013). Ifølge personvernombudet for forskning skal informantene som er med i din undersøkelse være tilstrekkelig informert om hva forskningen din handler om før de gir noen form for samtykke. I tillegg skal informantene ha mulighet til å trekke seg i hvilket som helst stadium av forskningsprosjektet (Brekke og Tiller, 2013). Jeg sendte ut et informasjonsskriv i form av et formelt brev (Vedlegg 1). Her forklarte jeg hva intervjuet skulle handle om, hva det skulle brukes i henhold til og hvem jeg og min veileder var. På denne måten hadde informantene

mulighet til å kontakte begge to om de ønsket det. Jeg ga i tillegg informantene muligheten til å få vite flere detaljer om prosjektet om de skulle ønske dette. Jeg fikk deretter samtykke på mail, og avtalte tid for intervju etter dette. Jeg opplevde det som viktig å sette tydelige rammer rundt hva det var som skulle skje under intervjuet, slik at informanten hadde et klart bilde av intervjusituasjonen før intervjuet tok sted. Som vedlegg sendte jeg også et standard skriftlig samarbeidsskjema på vegne av universitetet (Vedlegg 3). Jeg var også pliktig å opplyse om bruken av lydopptaker, og informanten måtte samtykke til dette. I lys av at jeg skulle gjennomføre et intervju der jeg kunne få personalia eller annet sensitivt materiale, måtte jeg melde mitt prosjekt inn til NSD (Norsk senter for forskningsdata). I og med at jeg skrev til NSD at det var min intensjon å anonymisere datamaterialet mitt under transkripsjon, fikk jeg beskjed om at prosjektet ikke var meldepliktig til NSD så lenge jeg destruerte datamaterialet etter prosjektets avslutning.

Under et slikt prosjekt har jeg som forsker en såkalt forskerrolle. Det er noe som kalles å ha definisjonsmakt i forskningsforholdet (Brekke og Tiller, 2013), og det betyr at selv om jeg som forsker snakker med en som er spesialisert innenfor feltet sitt kan denne personen føle seg utrygg og at den må forsvare sin kunnskap. Dette betyr at som forsker har man et ansvar om å skape et trygt miljø der informanten er komfortabel. Forskeren er avhengig av informanten, det gjør også at forskeren er avhengig av at informanten føler seg trygg til å gi informasjonen du er ute etter. Det generelle rådet er å behandle informantene sine med respekt og profesjonalitet (Brekke og Tiller, 2013). Dette gjør du for at informanten skal føle at det er de som sitter med kunnskapen, og det er de som skal lære deg hvordan ting fungerer. Jeg som forsker skal ikke få informanten til å forsvare sin kunnskap, derimot til å redegjøre og drøfte den.

Det er også et siste moment en forsker må være oppmerksom på under og etter et intervju, og det er hensikten med intervjuet. Dette gjelder å se i perspektivet av en selv som forsker, men også fra informantens side. Informanten kan for eksempel ha som hensikt å gi deg et spesifikt synspunkt, hjelpe deg, slippe unna noe annet etc. uten at dette trenger å gå utover kvaliteten på intervjuet (Brekke og Tiller, 2013). Det er uansett viktig å sette spørsmålstegn ved hvorfor en informant svarer slik de gjør i arbeidet med datamaterialet og fremstilling av resultater.

4 Resultater

I resultatdelen skal jeg presentere hvilke rutiner som er førende for Tromsø kommune i forhold til overgangen mellom barneskolen og ungdomsskolen og redegjøre for hva disse innebærer. Etter dette vil jeg foreta en deduktiv analyse av rutinene. Jeg skal også presentere mine funn i lys av forskningsintervjuene jeg har gjennomført med fire forskjellige rektorer, to på barneskole og to på ungdomsskole. Tromsø kommune har i 2014 utarbeidet rutiner som er førende for alle skolene i forhold til overgang, både fra barnehage til skole, men også fra barneskole til ungdomsskole.

4.1 Rutiner for overgang

Rutiner for overgangen mellom barneskoler og ungdomsskoler i Tromsø kommune (Haugli, m.fl. 2014), er utarbeidet våren 2014 og både rektorer, fagledere og skolerådgivere fra kommunen var involvert i utviklingsprosessen. Kommunen som avsender, har en intensjon om at det skal være like rutiner i hele kommunen. Rektorene som mottakere av budskapet, skal bruke dette som en kvalitetssikring av overgangsprosessen. Rutinene er utarbeidet av personell, som ut i fra sine stillinger, skal kunne antas å ha erfaring og kunnskap innenfor teamet overgangen mellom barneskole og ungdomsskole. Dette gjør at forfatterne av rutinene gir troverdighet til materialet de har produsert.

Det neste som er viktig å understreke er at rutinene er utelukkende laget for rektorer og fagledere, med andre ord det personellet som jobber direkte med dette. Dette gjør at jeg som utenforstående kan tolke materialet på en annen måte enn de det er beregnet for. Rutinene er ikke en vitenskapelig tekst, og dermed kommer det ikke tydelig frem hva slags kilder som er brukt i forbindelse med utformingen av disse. Det er rimelig å anta at rutinene er laget med utgangspunkt i opplæringsloven og K06, samt erfaringen forfatterne har ved å jobbe direkte med overgangene. Dokumentet er bygget opp for å vise ansvarsfordeling, i tillegg til å skape en struktur på hele prosessen. Denne strukturen omhandler gjerne tidsfrister, i forhold til hva som skal skje, og når det skal skje. Rutinene skal ligge til grunn for hele prosessen, og rektorene har som ansvar å bruke disse. Dette betyr at rutinene er førende og ikke valgfrie. Rutinene er delt opp i flere deler, med en generell del og en egen del for elever med spesielle behov. Delen for elever med spesielle behov er ikke en egen plan, men presiseringer som bruker de generelle rutinene som utgangspunkt. I presiseringen er det utdypet hva som skal gjøres innenfor tidsfristene som allerede er gitt i rutinene for overgangen.

Oppbyggingen av rutinene er punktvis og kronologisk. Rutinene beskriver hva som skal skjer først, hva som kommer etter det osv. Dokumentet er gjennomgående bygd opp slik tabellen nedenfor eksemplifiserer:

Tabell 2 - Rutiner for overgang, eksempel

	Hvem	Hva	Når
1.	Barneskolens ressursteam	Før møtet med ungdomsskolen i november skal ressursteamet vurdere om det er noen elever som har behov for sakkyndig vurdering eller ny sakkyndig vurdering før overgangen til ungdomsskolen.	Innen november

(Haugli, m.fl. 2014)

Som vi kan se fra eksempelet over er det tydelige rammer på hva som skal skje, hvem som skal utføre det og tidsfrist for når det skal være gjennomført. Gjennom hele dokumentet er det ingen argumentasjon for hvorfor noen av punktene skal gjennomføres, eller hvorfor rekkefølgen er som den er. Den eneste argumentasjonen som er presentert i rutinene er argumentasjonen for at alle skolene skal gjennomføre samme overgangsporsess.

Et eksempel på en presisering som gjøres til dette første punktet i forhold til elever med spesielle behov er: «Barneskole og ungdomsskole tar opp i november-møtet hvilke elever som skal prøves ut og hvilke elever som åpenbart skal ha spesialundervisning videre på ungdomstrinnet» (Haugli, m.fl., 2014).

Det siste punktet i rutinene handler om at avdeling for utdanning i kommunen skal samles årlig for å evaluere og revidere rutinene. Det virker ikke som at rektorene som jobber med rutinene er deltakende i denne evalueringen, det kommer ikke tydelig frem i rutinene.

4.2 Analyse av rutinene

I forhold til fysisk kontinuitet som handler om fysiske miljøer (Broström 2009; Fabian 2007, i Hogsnes og Moser, 2014), er det et punkt i rutinene som sier: «Inviterer 7. klassingene til besøk på ungdomsskolen. De nye klassene/basene bekjentgjøres og elevene får møte de nye kontaktlærerne.» (Haugli, m.fl., 2014). Dette viser at rutinene legger til rette for at elevene

skal bli kjent med det fysiske miljøet på ungdomsskolen i forkant av at de skal begynne der. Det er ungdomsskolen sitt ansvarsområde å gjøre dette innen juni. Dette gjør at møtet med de fysiske omgivelsene, og eventuell kunnskap elevene måtte få om diverse fasiliteter, er friskt i minne når elevene begynner på ungdomsskolen på høsten. På bakgrunn av dette virker det som at rutinene bevarer fysisk kontinuitet. Dette punktet er også det punktet som åpner for å bevare den sosiale kontinuiteten som handler om relasjoner og identitet (Broström 2009; Fabian 2007, i Hogsnes og Moser, 2014), elevene får møte sine nye klassekamerater og får en mulighet til å stifte bekjentskaper og danne nye relasjoner til klassekameratene sine. Med andre ord bevarer rutinene også sosial kontinuitet til en viss grad.

I forhold til filosofisk kontinuitet som handler om læring i institusjonen (Broström 2009; Fabian 2007, i Hogsnes og Moser, 2014), er det spesielt ett punkt som handler om et overgangsmøte mellom barneskolen og ungdomsskolen, der noen av punktene som skal diskuteres er: «elevenes faglige ståsted, og elevens sosiale fungering, positive/negative ledere, de forsiktige, hvem har behov for tett oppfølging eller sosial trening etc.» (Haugli, m.fl., 2014). Et annet punkt i rutinene handler om at barneskolen skal sende over resultater fra M7 og Carlsten, som begge er kartleggingsprøver i matematikk og norsk respektivt. Det går an å argumentere for at dette bidrar til å bevare filosofisk kontinuitet, gjennom å gi ungdomsskolen nødvendige kunnskaper om hvilket nivå elevene er forventet å være på faglig sett. Det står ingenting om hvordan disse resultatene skal brukes av ungdomsskolen, men det er rimelig å anta at ungdomsskolen legger opp undervisning etter dette. Rutinene kan ikke legge opp til at elevene får språkfag på ungdomsskolen, og konkret vurdering i form av karakterer, dermed virker det som at rutinene i svak grad bevarer filosofisk kontinuitet. Det er flere punkter som handler om informasjonsutveksling og lignende. I kapittelet om overganger skriver jeg om de forskjellige formene for kontinuitet, og påpeker at det er en forutsetning å bevare kommunikasjonsmessig kontinuitet, som handler om informasjonsutveksling og dialog mellom institusjonene (Broström 2009; Fabian 2007, i Hogsnes og Moser, 2014), for at den filosofiske kontinuiteten skal kunne oppleves av barna. Dette betyr ikke at så lenge den kommunikasjonsmessige kontinuiteten bevares, er det også en opplevelse av filosofisk kontinuitet. Jeg opplever uansett at den kommunikasjonsmessige kontinuiteten bevares gjennom informasjonsmøtet som inkluderer elevene. I ett av møtene som heter «informasjonsmøte» i rutinene, er temaene;

Skolen – fag, virksomhet og fokusområde

Arbeidsmetoder og forventninger

Organisering og grupperdeling

Fremmedspråk og valgfag

(Haugli, m.fl., 2014).

I tillegg til dette oppfordres det til at elevrådet på ungdomsskolen blir invitert på møte slik at elevene på barneskolen får muligheten til å spørre anonyme spørsmål (sendt inn på forhånd). De samme elevene fra ungdomsskolen kan også si noe om hvordan det er å være elev der, gi tips og råd til barneskoleelevene. Gjennom dette møtet får barna muligheten til å ha en dialog med både voksne og ungdommer (Dersom skolen legger opp til at ungdomskoleelevene skal være med på møtet), og på denne måten legger rutinene opp til å bevare kommunikasjonsmessig kontinuitet.

4.3 Rektorenes synspunkt

Jeg har intervjuet fire rektorer, to på barneskoler og to på ungdomsskoler som tar imot elever fra barneskolene jeg har vært på, i tillegg til andre barneskoler i kommunen. Intervjuene har som hensikt å belyse hvordan rektorene i Tromsø kommune tolker arbeidet med overgangen fra barneskolen til ungdomsskolen. Jeg skal i denne delen, 4.3, redegjøre for mine funn fra intervjuene. Jeg har valgt å skrive ut synspunktene fra rektorene på deres dialekt, for å gjøre det så genuint som mulig.

4.3.1 Overgangen fra barneskolen til ungdomsskolen

Denne delen handler om hvordan disse rektorene jobber med overgangsprosessen.

4.3.1.1 Barneskolerektorene

Den første rektoren, Rektor 1 fra nå av, hadde jobbet tidligere som rektor på en distriktskole der 1-10. trinn var samlet sammen i én skole. Det førte til at jeg forklarte at premisset for denne oppgaven var nettopp overgangen mellom barne- og ungdomsskolen. Da jeg spurte om overgangen fra barneskolen til ungdomsskolen i byskoleperspektiv fikk jeg til svar at Tromsø kommune hadde greie rutiner. «men så synes æ jo at Tromsø kommune har veldig greie prosedyra». Rektor 1 utdyper videre at rutinene er greie, i form av å være lette å følge og

tydelige. I tillegg var dette nå andre året Rektor 1 brukte rutinene for overgang, og dette gjorde at hele prosessen var mer effektiv enn tidligere.

Den andre rektoren, Rektor 2 fra nå av, hadde i likhet med rektor 1 jobbet på en 1-10 skole først. I forhold til overgangen mellom barneskolen og ungdomsskolen var dette tredje året Rektor 2 jobbet med dette. Rektor 2 sier: «Og så har æ jo jobba da tre år, eller snart tre år på den her skolen der vi utelukkanes bruke det som hete rutina for overgangen mellom barne- og ungdomsskolen i Tromsø». Rektor 2 utdyper videre at disse rutinene er under revisjon, og at de tre årene den har vært effektiv har den vært et godt verktøy.

4.3.1.2 Ungdomsskolerektorene

Den tredje rektoren, Rektor 3 fra nå av, har vært i skoleverket i over 20 år og har jobbet med dette mest de siste årene. Rektor 3 sier at ansvaret til skolen har ligget på organisering av overgangen, og at gjennomføringen de siste årene har fulgt retningslinjene til kommunen. Rektor 3 går så videre til å forklare hva de gjør i forhold til retningslinjene fra kommunen, Rektor 3 kommer blant annet med eksempler for hva som er interessant informasjon i begynnelsen av overgangsprosessen:

Det første vi e ute etter e jo tallan, altså kor mange eleva e det snakk om, sånn at vi kan begynne å planlegge ut ifra det. Så e vi jo først og fremst interessert i de elevan som har behov for spesiell oppfølging, enten at dem har en sakkynndighet og har nå rettigheta når dem kommer, eller at det e eleva som barneskolen tenke at vi burde være spesielt oppmerksom på.

Den fjerde rektoren, Rektor 4 fra nå av, har jobbet både som lærer og rektor på barneskole og ungdomsskole, og gjennom dette har rektoren fått erfaring med overgangen fra både barneskole- og ungdomsskoleperspektivet. Rektor 4 har i de siste årene jobbet med rutinene for overgangen mellom barne- og ungdomsskolen i Tromsø kommune, og sier at det er en oversiktlig prosess. Rektoren innkaller barneskolerektorene og fagledere til møte i desember, der overgangen bli planlagt i forhold til det rutinene for overgang har satt av frister.

Alle rektorene ser ut til å ha et positivt forhold til rutinene for overgang og alle nevner dem når spørsmålet om overgangsprosessen blir spurt. Det kan se ut som, ut ifra svarene, at rektorene som har jobbet kortere med prosessen er ekstra positive til nyttiligheten av rutinene og disse snakker mer om rutinene enn de to rektorene som har jobbet lenger med prosessen.

4.3.2 Viktig i overgangen

I den følgende delen vil jeg ta for meg om det er noe rektorene anser som viktig i overgangsprosessen.

4.3.2.1 Barneskolerektorene

Rektor 1 snakker om at det er viktig med initiativ og kontakt allerede tidlig på høsten, med fagleder/rektor på ungdomsskole. Det er snakk om å skape et bilde av hva slags elever det er som kommer til ungdomsskolen til neste høst. I tillegg snakker rektor 1 mye om elever med spesielle behov, og at hvis det var én ting som skulle fokuseres på så var det disse: «Og det er jo spesielt de elevene med spesielle behov, der vi må begynne med tidlige prosessa. Og i fjor da begynte vi prosessen allerede i september, vi hadde en elev med spesielle behov». Videre forklarer rektor 1 hvordan barneskolen og ungdomsskolen, i samarbeid, la til rette for denne ene eleven. Det handlet om møte med foreldre, og tidlig besøk på ungdomsskolen for eleven. Alt dette var for at den ene eleven skulle få et positivt møte med sin nye skole, og bli kjent med bygningen og personalet. Rektor 1 vektlegger at det er individuelle tilfeller, og skal behandles som individuelle tilfeller.

Rektor 2 snakker om viktigheten av rutine for overgangen. Rektor 2 mener at det at rutine er tydelige på hvem som skal gjøre hva, og når det skal gjøres, har vært viktig for å komme tidlig i gang. Rektor 2 spesifiserer også at dette gjelder særlig elever med spesielle behov, for det er viktig å skaffe den hjelpen elevene trenger tidlig. Dette gjør også at ungdomsskolene har en god oversikt over de elevene som trenger eventuelle ekstra midler allerede tidlig i januar/februar. Angående ekstra midler snakker rektor 2 om kartlegging av elever som trenger spesialundervisning, og spesifikke ressurser til dette. Rektoren skryter av opplegget, i og med at de hadde hatt mange møter med ungdomsskolen tidlig på året allerede: «Så det var jo da allerede nå, i metten av februar, og vi har hatt type 6 eller 7 møter allerede med ungdomsskolen, med tanke på neste skoleår, så det er bra».

Som vi kan se fra disse to rektorene er det mye fokus på elever med spesielle behov og tidlig innsats.

4.3.2.2 Ungdomsskolerektorene

Det første Rektor 3 tar opp er elever med spesielle behov, elever som har IOP (individuell opplæringsplan) og lignende. Rektoren mener at det er viktig å ta godt tak i det arbeidet som allerede har blitt gjort på barneskolen, slik at det går an å jobbe videre med på en bra måte.

Ungdomsskolen må gjøre sine egne vurderinger i forhold til ungdomstrinnet, for å vurdere om disse elevene trenger en ny sakkyndig vurdering og videre oppfølging. Rektor 3 beskriver relasjonsarbeidet som viktig, i og med at en kontaktlærer ikke har like mye tid til elever med spesielle behov:

vi ser ofte at det har vært veldig mye tilrettelegging for de her eleven på barnetrinnet, du har ikke like mange faglærere inne, du har gjerne en kontaktlærer som har flere fag som kjenne eleven godt, også slit vi litt med å få til den samme relasjonen når dem kommer på ungdomstrinnet for at den kontaktlæreren har færre timen med disse eleven.

Men andre ord opplever Rektor 3 det som viktig å fokusere på relasjonsbygging. Dette er noe som også er viktig for den generelle elevmassen som kommer på en ny skole. Mye av den første tiden burde brukes til sosialisering av elevene og skape trygghet i de nye gruppene (klassene). Rektoren understreker at for den generelle elevmassen er det viktig at alle føler seg godt mottatt.

Rektor 4 mener at det viktigste med overgangen, er å få tydelig og rikelig med informasjon om elever med spesielle behov: «Fra rektorsida og ledersida så må æ jo si det at det som e viktig å ha kontroll på; e jo å få gode overføringer i forhold til informasjon om eleven med spesielle behov». Rektoren forklarer at jo fortere ungdomsskolen får den informasjonen de trenger, jo fortere kan foreldre og andre relevante personer involveres i en prosess der disse elevene kan bli integrert på ungdomsskolen, i forkant av at de begynner der. Her er det snakk om informasjon om elevens faglige nivå, eller fysiske vanskeligheter, som gjør at rektoren må planlegge en form for tilpasning. Rektor 4 nevner et eksempel som handler om at ungdomsskolen gjerne har en «hospiteringsrunde» der elever med behov for det kan komme fysisk til skolen å vandre litt rundt og bli kjent. I tillegg er det viktig å få kontroll på fysiske aspekter, hvis deler av skolen må bygges om må gjerne dette arbeidet starte så tidlig som mulig for å være klart til den/de elevene som eventuelt trenger dette.

Det generelle inntrykket av svarene rektorene gir er at det er ekstra viktig å fokusere på elever med spesielle behov. I og med at denne oppgaven har et fokus på den generelle elevmassen er det interessant at bare én rektor nevner denne eksplisitt i forhold til relasjonsbygging. Det virker da som at den generelle elevmassen ikke viser store tegn til misnøye eller utagerende atferd ved overgangsprosessen.

4.3.3 utfordringer i overgangsfasen

Denne delen handler om hva rektorene opplever som vanskelig eller utfordrende med overgangsprosessen. De blir bedt om å nevne minst én ting de finner utfordrende og eventuelt noe de opplever som enkelt.

4.3.3.1 Barneskolerektorene

Rektor 1 tar opp overføring av opplysninger som en utfordring som kan være litt vanskelig. Det er snakk om en vurderingssak fra rektor 1 sin side, og det kan oppleves som vanskelig å vurdere hvilken informasjon som er relevant å bringe videre og hvilken informasjon som gjerne er uinteressant for ungdomsskolen å få. Rektor 1 ser ikke overgangen mellom barneskolen og ungdomsskolen som noe spesielt utfordrende. Rektoren snakker om at barna ofte er klar for å komme på en ny skole, og å bli ungdommer. I tillegg har rutinene for overgang gjort at hele prosessen er mer oversiktlig, og lettere å komme seg igjennom. Rektoren avrunder med at det er som regel individuelle saker som er utfordrende, og ikke prosessen generelt som er utfordrende. Rektoren kommer et eksempel om da en ungdomsskole måtte kutte ned på antall klasser, og gjøre en ny inndeling for å få elevene til å passe i de nye gruppene:

Måtte jo skramle fra 6 niendeklassinga eh niendeklassa ned til 5, så måtte dem splitte opp alt i sammen på nytt. Sant så, en ting e at det rotes i sammen når det e i åttende, men å bytte klasse igjen i niende. Og da fikk vi jo spørsmål om den og den eleven kunne gå i samme klasse, ikkje sant ifra tidligere historikk, så det kan jo være litt vanskelig.

Rektor 2, som Rektor 1, opplever ikke overgangen generelt som vanskelig. Rektor 2 nevner at elever med store behov som regel får hjelp ganske smertefritt, så lenge ting blir tatt tak i tidlig. Mye av dette skyldes igjen rutinene for overgang. Det som derimot kan være problematisk, er elever som bare har litt spesialundervisning:

Men de som for eksempel da som har spesialundervisningsvedtak på tre-fire-fem tima norsk for eksempel, dem syns æ e vanskelig. Fordi a, æ vet at der, som æ sa, så må ungdomsskolerektoren fatte et vedtak på bakgrunn av gammelt vedtak, med helt forskjellige kompetansemål, det syns æ e problematisk.

Rektor 2 mener at det er rutiner (Separate rutiner fra PPT) som er under revidering, og at dette forhåpentligvis gjør at elever med «mindre» spesialundervisning får en mykere overgang.

4.3.3.2 Ungdomsskolerektorene

Rektor 3 var allerede inne på utfordringer når samtalen handlet om hva som var viktig.

Nøkkelordet her var relasjonsbygging. Rektor 3 snakker også om at det kan være en utfordring at elevene fra de forskjellige skolene er på forskjellige nivåer i forskjellige fag. For eksempel kan elever fra skole A være flinke i matematikk, og elever fra skole B er flinke i musikk osv. I og med at denne ungdomsskolen tar imot elever fra fire forskjellige skoler, kan det være stor variasjon i elevgruppen:

Så ser vi selvfølgelig variasjona mellom de ulike skolan, og det e en utfordring når du begynne å jobbe. Det kan være fra den ene skolen som ligg veldig langt fremme matematikkfaglig, mens andre ligg bak og omvendt i andre fag igjen. Så det å klare å avstemme dette her sånn at vi kan gi alle en god og tilpassa opplæring.

Rektoren snakker om de forholdene som kommer etter at elevene har kommet over til ungdomsskolen, men denne tilpasningsfasen er en del av overgangen.

Rektor 4 nevner rutine for overgangen, og forklarer at selve prosessen er ikke utfordrende lenger. Den oppleves gjerne som enklere enn den var før rutine ble innført. Det som kan oppleves som utfordrende er individuelle saker, gjerne om elever med spesielle behov, eventuelt elevgrupper som er vanskelige å få til å fungere. Rektor 4 forklarer at det som kan være utfordrende er hvordan noen elever med sakkyndig vurdering blir behandlet av systemet. Elevene må komme til ungdomsskolen og prøve ut nye undervisningsforhold og situasjoner, fordi ungdomsskolen ikke kan fatte vedtak før de har en sakkyndig vurdering til deres egen skole (kompetansemålene fra 8-10 trinn). Rektoren utdyper at det er ikke mange av elevene som kommer til ungdomsskolen, som faktisk får noen endringer i sin sakkyndige vurdering på ungdomsskolen. Det hadde vært ønskelig om denne vurderingsprosessen kunne vært gjennomført, før eleven begynte på ungdomsskolen.

Det virker igjen som at det er enighet mellom rektorene, om at det er individuelle tilfeller som oppleves som vanskelige og selve prosessen er generelt sett grei. Flere av rektorene mener rutine er en faktor for at prosessen går lettere enn før, og én av rektorene utdyper litt mer om den generelle elevmassen og tilpasset opplæring i forhold til at elevene fra forskjellige

skoler kan ha forskjellige styrker. Det er bare ungdomsskolerektorene som har et spesifikt perspektiv på den generelle elevmassen.

4.3.4 Samarbeidet mellom skolene

Denne delen handler om hvordan rektorene oppfatter samarbeidet mellom skoleslagene.

4.3.4.1 Barneskolerektorene

Rektor 1 forteller at samarbeidet oppleves som tilfredsstillende. Rektoren nevner at de kom litt sent i gang dette året, men at fristen for første kontakt (I rutinene) gjorde arbeidet litt lettere. Rektor 1 har ikke jobbet så lenge med overganger, så alle disse prosessene er ganske nye enda. Videre kommer det noen eksempler på hvorfor samarbeidet oppleves som tilfredsstillende:

Han (fagleder på ungdomsskolen) e jo flink å ringe ned hvis det e nåkka. Så, så, det oppleve æ som veldig bra, og han e veldig grundig og han sjekke opplysninge flere ganga, «stemme det at dokker ikkje har nån eleva som skal videreføres til oss?» Liksom dobbelsjekke opplysninge, så æ oppleve han som veldig grundig og veldig lett å samarbeide med.

Rektor 2 er fornøyd med prosessen generelt. Rektoren nevner at ungdomsskolerektoren er den som tar kontakt, og arrangerer møte før desember er over. Det er i dette møte at planen for hva som skal gjøres, og når, planlegges innenfor grensene satt av rutinene for overgangen mellom barne- og ungdomsskolen i Tromsø kommune. Etter dette nevner rektor 2 at det er ingen problemer med kommunikasjonen mellom skolene dersom det skulle være noe:

Enten det e i forhold tel dokumenta, eller det e PPT eller BUP, så e det veldig lett å ta kontakt med den skolen som vi skal sende eleva tel. Så æ oppleve at det samarbeidet på skoleledernivå e veldig fint.

4.3.4.2 Ungdomsskolerektorene

Rektor 3 opplever at dette er et velfungerende samarbeid, men det kan bli enda bedre.

Rektoren forklarer at lærerne på barneskolene ofte er interesserte i å vite hvordan elevene de sendte fra seg gjør det når de har kommet på ungdomsskolen. Rektor 3 nevner også at lærerne på ungdomsskolen ofte vil klare alt selv, og at det klarer de om de må, men at det kan være lurt å legge fra seg stoltheten og ta en samtale til kontaktlæreren på barneskolen angående enkelte ting. For eksempel undervisningsforslag, eller angående elever, om det skulle være

tilpasningsproblemer eller lignende. Til slutt snakker rektor 3 om det som heter «Ungdomsskolens dag». Dette er en dag der elevene fra barneskolen, med lærere, kommer til ungdomsskolen, blir delt opp i klassene de skal gå i på ungdomsskolen og deretter tilbringer en halv dag på ungdomsskolen, i sin nye klasse. Rektoren mener at dette er en dag som bidrar til et godt samarbeid mellom skolene. Det hender også at noen foreldre ringer i etterkant, i forbindelse med elever som har uttrykt misnøye, det kan handle om klasseinndeling eller andre ting, som åpner for foreldresamarbeid.

Rektor 4 opplever samarbeidet som: «Veldig godt, ryddig og strukturert». Rektoren nevner tidligere i intervjuet at kommunikasjonen mellom skolene er god, og at det er mye informasjon som går frem og tilbake angående hva som skal gjøres i forhold til elevene med spesielle behov. Det eneste som virker som noe utfordrende, er dette med sakkyndige vurderinger. Dette er ikke noe barneskolen har så mye kontroll over. Dette går mer på rutiner fra PPT, og rektor 4 forteller at det er under vurdering å gjøre noen endringer på dette feltet (Dette handler om separate rutiner angående sakkyndig vurdering, og har ikke direkte med rutinene for overgang å gjøre).

Felles for alle rektorene, er at de opplever samarbeidet mellom leddene som godt. Én rektor etterlyser litt mer kontakt etter elevene er overført, og impliserer kanskje at en forlengelse av samarbeidet for hvert kull kunne vært en god idé.

4.3.5 Rutiner for overgang i kommunen

I denne delen følger jeg rektorenes mening om rutinene for overgang mellom barne- og ungdomsskolen.

4.3.5.1 Barneskolerektorene

Rektor 1 stiller seg positiv til rutinene for overgangen mellom barne- og ungdomsskolen.

Rektoren mener at disse dokumentene bidrar til å skape en god oversikt over selve prosessen, i tillegg til å gjøre det tydelig for alle partene som er med i prosessen hva som skal gjøres, og når. I forhold til den andre delen om hvordan kommunen har tilrettelagt for at rektorene skal følge rutinene mener rektor 1 at rutinene er noe som skal følges, men at man må se på ordlyden. Noe kan tilpasses til akkurat din skoles overgang, dette er noe som skjer i samarbeid med ungdomsskolen. Videre forteller rektor 1 at det ikke har vært noen oppfølging fra kommunens side, i hvert fall ikke på denne skolen. Det kunne gjerne vært noen fra

kommunen som kunne kommet rundt og spurt hvordan disse rutineene fungerte, for å forbedre arbeidet med disse enda mer.

Rektor 2 mener at dokumentet er tilrettelagt i form av at det er gjort tilgjengelig, og henvises til i overgangsprosessen. Rektoren kaller kommunen, som er skoleeier, for «premissleverandør» for at overgangen skal gå bra. Dette mener rektoren at rutineene står for. I tillegg opplever rektoren at noe som kalles rutiner er førende, også fordi det står i rutineene at de er førende. Rektoren utdyper at rektorer og lærere er aktører for elevene, for at de skal få det best mulig. Rektor 2 sier at disse rutineene sørger for at eleven er i sentrum, rektorer får oppfylle deres jobb som aktør, og at i den sammenheng er rutineene positivt førende.

4.3.5.2 Ungdomsskolerektorene

Rektor 3 forklarer at rutineene er der og de følges. Utover dette mener rektoren at skoleeier (kommunen) er opptatt av at denne overgangen skal skje på en god måte. Rektoren mener at dokumentene er spesielt bra i forhold til elever med spesielle behov, og at det virker som at kommunen har et sterkt fokus på dette. Rektoren mener også at rutineene er førende, og kan ikke uttale seg om hvordan kommunen har tilrettelagt for at rutineene skal følges utover at rutineene er gjort tilgjengelige. Rektor 3 sier at han har bare erfaring med sin ungdomsskole, og fire barneskoler, men rektoren har fått inntrykk av at det er disse rutineene som følges over alt.

Rektor 4 har nevnt flere ganger gjennom intervjuet at rutineene for overgangen mellom barne- og ungdomsskolen er nyttige, i form av å skape en god struktur og gjøre prosessen oversiktlig. Rektoren har et ønske om å ha rutineene, og mener at det er godt å få en overordnet struktur på tingene, slik at det gjøres likt over alt. Rektor 4 sier at rutineene ligger tilgjengelig i kvalitetslosen, (Et digitalt kvalitetssystem for skolene, som skal bidra til at skolenes drift samsvarer med lover og regler) som er tilgjengelig for alle skolene, og at kommunen kunne vel ikke tilrettelagt mer for at disse rutineene skulle følges.

Det er generell enighet i at rutineene skaper en god struktur på overgangsprosessen og rektorene er utelukkende positive til dette.

5 Diskusjon

I denne delen skal jeg diskutere funnene mine fra resultatkapittelet, i lys av teori. Jeg hadde som utgangspunkt i problemstillingen å finne ut hvordan kommunale rutiner kan bidra til en trygg og god overgang mellom barneskolen og ungdomsskolen for elevene. Jeg må derfor vurdere hva rektorene fokuserer på i overgangen, hvordan rektorene jobber med overgangen, og hva de mener om rutinene. Jeg må vurdere rutinene for overgang, og trekke frem hva som kan bidra til at en overgang blir god. Jeg vil også utdype hva som konstituerer en trygg og god overgang til slutt. Jeg kommer til å trekke inn relevant teori, og se denne opp mot hvordan overgangen på noen skoler i Tromsø kommune foregår.

5.1 Funn

Jeg vil starte med en kort oppsummering av mine funn:

Jeg fant ut at Tromsø kommune har rutiner for overgang som er førende for alle skoler i kommunen, rutinene er eksplisitte og gir lite rom til individuell tolkning. Det er ingen av punktene i rutinene som er begrunnet. Rektorene er alle sammen positive til å bruke rutinene for overgang, og de mener at rutinene har sørget for at prosessen har blitt mer oversiktlig enn tidligere. Det kan virke som at rektorene med minst erfaring, innenfor arbeidet med overganger der elevene må bytte skole, er de som er mest positive til rutinene. Samtlige rektorer mener at tidlig innsats, og elever med spesielle behov, er noe av det viktigste fokuset i overgangen. Ungdomsskolerektorene nevner den generelle elevmassen spesifikt, spesielt i forhold til at noen elevgrupper kan være vanskelig å få til å fungere. Rektor 3 påpeker at relasjonsbygging er en viktig faktor å fokusere på i overgangen. Alle rektorene mener at selve prosessen for overgang er enklere enn før, og at det er individuelle tilfeller som er utfordrende. Flere av rektorene mener dette skyldes rutiner for overgang. Rektorene er positive til samarbeidet mellom skolene, de mener at det er lett å opprettholde kontakt med det andre leddet dersom det skulle være noe.

5.2 Rutiner for overgang

Jeg vil først starte med en diskusjon av rutiner for overgang, på grunn av at disse legger fundamentet for hvordan overgangsprosessen gjennomføres i Tromsø-skolene. Mitt førsteinntrykk av rutinene for overgang, var at de var for konkrete. Jeg opplevde at måten rutinene for overgang dikterte prosessen, og hvordan denne skulle gjennomføres, var for

førende. En positiv side ved dette, gitt at rutinene er gode, er at det sørger for at alle skolene gjennomfører overgangen på samme måte. Generelt sett, i et skoleperspektiv, har de fleste pedagoger et ønske om at de rundt dem stoler på at deres kompetanse er god nok til å gjennomføre sine arbeidsoppgaver. Irgens (2016) skriver om handlingsrom i en kunnskapsorganisasjon, og legger til grunn at en pedagog trenger et visst handlingsrom dersom de skal klare å utføre sitt arbeid etter beste evne. Jeg opplever at rutinene for overgang lukker dette handlingsrommet, og låser rektorene til en spesifikk prosess. Mitt førsteinntrykk var at dette var en negativ ting, og at rektorene ikke kom til å være fornøyd med å bli vist mistillit, i forhold til evnen til å gjennomføre en overgang mellom barneskolen og ungdomsskolen. Det jeg derimot opplevde, når jeg intervjuet rektorene, var at samtlige rektorer var positive til rutinene og at de så disse som et godt verktøy. Rektorene gir uttrykk for at rutinene for overgang skaper en god struktur i prosessen, i tillegg til å tvinge dem i gang tidlig. Dette sikrer at overgangsprosessen, alltid kommer i gang tidlig nok til at eventuelle problemer de møter, kan løses på en grundigere måte. Hvis rutinene utelukkende blir sett på som et godt verktøy, noe intervjuene indikerer, er det avgjørende å finne ut hva det er som gjør de til et godt verktøy.

Jeg gjorde en deduktiv tekstanalyse av rutinene der jeg brukte noen analytiske begreper som er anvendt i forbindelse med overganger (Broström, 2009; Fabian, 2007 i Hogsnes og Moser 2014). Disse begrepene handler om kontinuitet i overgangene, og jo flere former for kontinuitet overgangen kan ivareta, jo «mykere» er overgangen. En myk overgang, der barna opplever å komme til lignende situasjoner som tidligere, skaper trygghet i overgangen. Jeg har foran gjort rede for at et barn som føler seg trygg i overgangen, vil oppleve overgangen som god (Haugen og Bjerke, 2006). I analysen fant jeg ut at rutinene legger opp til å bevare fysisk, sosial og kommunikasjonsmessig kontinuitet. I ungdomsskolen er det nye fag, og det gis summativ vurdering i form av karakterer. Det er ingenting i rutinene, som synliggjør forventninger, om at pedagogene i ungdomsskolen skal tilrettelegge undervisningen med utgangspunkt i undervisningen på barneskolen. Dette kan føre til at det vil være tilfeldig hvilke elever som opplever filosofisk kontinuitet. Noe av det viktigste i forhold til trygghet er relasjonsbygging, og det er det sosial kontinuitet handler om (Broström 2009; Fabian 2007, i Hogsnes og Moser, 2014). Så lenge rutinene legger opp til at skolene skal arrangere et møte, som i stor grad handler om relasjonsbygging, og å bli kjent med sine nye fysiske miljøer, virker det som at rutinene bevarer de to viktigste (etter min forståelse av kontinuitetsformene)

formene for kontinuitet, fysisk og sosial kontinuitet, når det gjelder å føle seg trygg på omgivelsene sine. Rutinene legger opp til at elevene skal bli godt informert om hva som kommer til å skje i møte med sitt nye skoleslag, det gjør at de styrker tryggheten ytterligere gjennom å bevare kommunikasjonsmessig kontinuitet. Både analysen av rutinene, og rektorenes synspunkt på rutinene, viser at de gir et grunnlag for å legge til rette for en god overgang og gjør prosessen oversiktlig, også for elevene.

Ett av mine funn var at ingen av punktene i rutinene for overgang var begrunnet. Dette betyr at rektorene som bruker rutinene enten stoler på personene som har vært med å utarbeide rutinene, eller at de gjennom erfaring og kunnskap fra tidligere ser at rutinene for overgang er bygget opp på en hensiktsmessig måte. En annen mulighet er at rektorene bare følger rutinene fordi de har kommet ovenfra, som et krav eller behov fra samfunnet, og skolen på organisasjonsnivå bare må følge. Jeg har vurdert tidligere hvorvidt jeg mener rutinene er utarbeidet av personell som er kvalifisert, og jeg kom frem til at alle som har jobbet med rutinene har en stilling som tilsier at de har erfaring med overganger fra tidligere. Dette betyr at erfaringsbakgrunnen til forfatterne, fungerer som en indirekte begrunnelse for rutinenes kvalitet.

Jeg ønsker også å finne ut om rutinene for overgang er med på å eliminere profesjonell usikkerhet, og om dette kan være en av årsakene til at rektorene er positive til rutinene og anvendelsen av disse. Jeg har tidligere redegjort for profesjonell usikkerhet, i forhold til prosessorientert arbeid. Dersom en uerfaren person skal jobbe med en prosess som er godt etablert, slik som overgangen mellom barneskolen og ungdomsskolen, kan usikkerhet oppstå (Molander og Smeby, 2013). To av rektorene jeg intervjuet, hadde jobbet lite med overgangen fra barneskolen til ungdomsskolen. Dette gjør at begge disse er uerfarne med akkurat denne typen overgang, og akkurat denne typen arbeid. I og med at planer og rutiner kan være med på å eliminere denne usikkerheten (Molander og Smeby, 2013), kan det være at dette er en av grunnene til at de to uerfarne rektorene stilte seg ekstra positive til rutinene for overgang. Rektorene mente at utfordringene lå for det meste i elever med spesielle behov, og individuelle tilfeller. På grunn av dette kan det virke som at rektorene ikke opplever noen form for mistillit, i forhold til at rutinene gir føringer på deres praksis. Dette er utfordringer som rektorene fremdeles må bruke sine pedagogiske kunnskaper for å løse, dermed ivaretar rutinene rektorenes ekspertise og kunnskap. Dette kan være en av grunnene til at de to

rektorene som er erfarne med arbeidet som handler om overganger, også stiller seg positive til rutinene. Rutinene bidrar til effektivisering, gjennom å sikre hva som skal skje i overgangen, på denne måten er rutinene instrumentelle. Samtidig vil rutinene eliminere utrygghet, men ikke ta fra rektorene det pedagogiske ansvaret. Rutinene sørger også for at alle rektorene vet hvordan de andre rektorene gjennomfører overgangsprosessen. Dette kan være med på å eliminere usikkerhet, i forhold til hva rektorene opplever av forventninger til eget arbeid.

I forhold til rektorenes rolle, må rektorene begrunne sine handlingsvalg overfor skoleeier (kommunen) (Møller og Fuglestad, 2006). Når rutinene ligger til grunn for arbeidet, gjør det denne begrunnelsen lettere for rektorene. Kanskje er det at rektorene unngår misforståelser og uklare begrunnelser i sitt arbeid med overgangene, en medvirkende faktor til at rektorene er positive til rutinene. På denne måten kan rektorene bruke mer tid på andre arbeidsoppgaver, og selve overgangen. I tillegg gjør dette overgangen tydeligere for lærerne, som er deltakere i overgangsprosessen. De kan se på rutinene, og få full oversikt over hvordan overgangsprosessen skal gjennomføres. På denne måten slipper også rektoren å begrunne sine valg overfor lærerne, noe som også skaper økt effektivitet.

Det virker som at rutinene kan fungere som byggeklosser som skaper fundamentet for en trygg og god overgang, men det er opp til aktørene i organisasjonen å bygge videre på fundamentet. Rutinene for overgang har, etter min oppfatning, enda forbedringspotensial i forhold til å bevare kontinuitet, men jeg har inntrykk av at kommunale rutiner for overgang kan bidra positivt til å skape en trygg og god overgang. Videre vil jeg undersøke nærmere hva en trygg og god overgang innebærer.

5.3 Trygg og god overgang

Jeg har allerede argumentert for at om en overgang skal være trygg og god, så hjelper det barnet som gjennomgår prosessen å ha et positivt selvbilde (Haugen og Bjerke, 2006), og barnet burde ha positive relasjoner til familie/foresatte og læreren fra tidligere (Utdanningsdirektoratet, 2016). Jeg har også allerede vært inne på at rutinene for overgang legger til rette for at barneskolen og ungdomsskolen skal arrangere et møte. Dette møtet gir elevene, som skal begynne på ungdomsskolen, muligheten til å bli kjent med skolen og sine nye klassekamerater.

Jeg vil nå undersøke hvordan de forskjellige leddene i skolen som organisasjon, samfunnet, skolen og aktørene, kan bidra til å skape de trygge omgivelsene som trengs for en god overgang til ungdomsskolen. Skoleeier (kommunen) har utarbeidet rutiner for overgang, som skal være med å sikre at alle de viktige momentene i en overgang til ungdomsskolen blir ivaretatt. Dette vil bety at rutinene bidrar til at ingenting skal være glemt. Innenfor skolen som organisasjon vil dette være samfunnsnivået sitt bidrag til overgangsprosessen.

Jeg har også vært inne på at kommunikasjon mellom leddene, og nivåene i en organisasjon, er nøkkelen til å tilstrebe harmonisk utvikling av organisasjonen. Det handler i denne sammenhengen om at aktørene på organisasjonsnivå er med på bestemmelser og avgjørelser, som for eksempel å være med å utarbeide rutinene for overgang. Rutinene kommer fra kommunen som representerer samfunnsnivået, og Irgens (2016) skriver at det ikke går an å styre en kunnskapsorganisasjon lenge ved å gi ordrer og pålegg om hvordan organisasjonen skal styres. Dermed er det viktig at rutinene er blitt utviklet i samarbeid med aktører på organisasjonsnivå, for at de skal vedvare og bidra til vekst og utvikling. Rutinene for overgang i Tromsø er utarbeidet i samarbeid med rektorer i kommunen, og dermed er ikke rutinene bare et direkte pålegg eller ordre fra kommunen, men også et bidrag fra organisasjonsnivået. I og med at rektorene i intervjuene mine var positive til rutinene, tyder dette på at dette tiltaket er gjennomført på en slik måte at det har skapt harmoni i organisasjonen.

En organisasjon som skolen, som er preget av spenninger mellom leddene i organisasjonen, trenger gode tiltak som bevarer harmonien i organisasjonen for å kunne vokse på best mulig måte (Irgens, 2016). De to viktigste leddene, i forhold til organisering av overgangen, er i første omgang barneskolen og ungdomsskolen. Disse representerer begge organisasjonsnivået. I overgangsprosessen er det aktørene i organisasjonen, som bidrar mest til å skape den gode overgangen. Det er igjennom møtet med ungdomsskolen at aktørene, på barneskolen, får mulighet til å skape relasjoner til neste ledd i organisasjonen. Det er også gjennom informasjonsmøtet som er beskrevet i rutinene (Vedlegg 4), at aktørene på barneskolen får muligheten til å lære om det neste leddet i organisasjonen. Hvordan møtene gjennomføres og foregår, er opp til aktørene selv. Dermed ligger hovedansvaret for trygghet i overgangen, på aktørene.

Når Irgens (2016) beskriver de to måtene å se på skolen, ovenfra og nedenfra, nevner han at det viktigste i nedenfra-perspektivet er lærer-elev relasjonen. Denne relasjonen er også viktig for at en elev skal danne seg generelle egenskaper innenfor sosialisering. Elevene ser hvordan læreren oppfører seg mot andre, og hvordan læreren er som rollemodell (Utdanningsdirektoratet, 2016). I og med at hovedansvaret for trygghet i overgangen ligger hos aktørene, som i denne sammenhengen handler mest om læreren og eleven, er det hensiktsmessig å utforske hvordan lærer-elev relasjonen kan påvirke overgangen til ungdomsskolen.

Rektor 3 nevnte eksplisitt at arbeidet med relasjonsbygging, var både viktig og utfordrende. Rektoren fortalte at dette var noe som var vanskeligere å bygge opp på ungdomsskolen, i motsetning til barneskolen, fordi det var flere forskjellige lærere som var involvert i elevene. På barneskolen har elevene gjerne en kontaktlærer som følger elevene gjennom de fleste fagene. Elevene får muligheten til å knytte et sterkere bånd, til en fast og trygg voksen. På ungdomsskolen er det derimot forskjellige lærere i nesten alle fagene, noe som gjør at relasjonen mellom lærer og elev blir mer overfladisk. Peters (2010 i Hogsnes og Moser, 2014) nevner som en av faktorene for god overgang at elevene skal føle seg godt mottatt, og som Rektor 3 sier, så er arbeidet med relasjonsbygging en viktig faktor for dette. Rektor 3 er inne på at aktørene i organisasjonen har hovedansvaret for å skape trygghet i overgangen. Gjennom relasjonsbygging, og sosialisering, i begynnelsen av skoleåret, har aktørene på Rektor 3 sin skole lagt til rette for at elevene skal få muligheten til å bevare sosial kontinuitet, skape gode elev-elev relasjoner, og bygge opp en god relasjon til læreren sin. Rektor 4, som også jobber på en ungdomsskole, nevner også relasjonsbygging som en utfordrende faktor i overgangen. Dette indikerer at rektorene på ungdomsskolene ikke mener overgangen er over, med en gang elevene fra barneskolen har ankommet ungdomsskolen. Dette bygger opp under påstanden om at overgangen mellom barneskolen og ungdomsskolen, er en langvarig og dramatisk overgang (Bronfenbrenner, 1979).

Rektor 3 framhever at lærerne på ungdomsskolen burde svelge stoltheten sin, ta kontakt med de gamle lærerne til elevene, for å høre hvordan de arbeidet med forskjellige konsepter og hvilke rutiner de hadde. Dette betyr at Rektor 3 også er inne på dette med å bevare filosofisk kontinuitet, som handler om læring i institusjonen (Broström 2009; Fabian 2007 i Hogsnes og Moser, 2014). Igjen viser dette til at aktørene i organisasjonen, har hovedansvaret for å skape

en trygg og god overgang. Ideelt kunne rutinene for overgang ha inneholdt anbefalinger til aktørene i organisasjonen, om kommunikasjon angående faglig tilrettelegging for den generelle eleven. På den måten kunne rutinene ha bidratt til å bevare filosofisk kontinuitet.

Alle rektorene var i enighet om at samarbeidet mellom skoleleddene fungerte bra, og kommunikasjonslinjen var åpen om det skulle være noe. Kommunikasjon mellom nivåene i en organisasjon var en av forutsetningene for at arbeidet i organisasjonen, som en helhet, skulle foregå i større grad av harmoni. På bakgrunn av dette, forstår jeg det som at dette gjelder for de forskjellige leddene i organisasjonen også. Hvis barneskolen og ungdomsskolen har god kommunikasjon, legger de et godt grunnlag for harmonisk gjennomføring av overgangsprosessen. Samtidig sørger de for å skape et bedre grunnlag for kommunikasjon av faglig karakter, slik Rektor 3 etterlyser mer av.

5.3.1 Utviklingspsykologiske perspektiv på trygg og god overgang

Noen eksempler på typiske kjennetegn ved Piagets (1952 i Haugen og Bjerke, 2006) formell-operasjonelle stadium, er at barnet begynner å tenke framover, vurderer hva som er mulig, og bruker erfaringer fra fortiden for å vurdere en situasjon i nåtid eller framtid. Barnet utvikler evnen til hypotetisk-deduktiv tenkning, det vil si at barnet skjønner at det er forskjellige måter å tolke, for eksempel, moralske dilemmaer på (Haugen og Bjerke, 2006).

Stadiumsteorien til Piaget (1952 i Haugen og Bjerke, 2006) bygger på adaptasjonsprosessen, som vil si at mennesker danner seg skjemaer for kunnskap og utvikling, og gjennom assimilasjon og akkomodasjon tilpasser og lager mennesker skjemaer, som skal hjelpe dem å forstå verden rundt seg. Målet med en overgang burde være å gjøre det om til en assimilasjonsprosess, der barnet må tilpasse sitt eksisterende skjema, om hva skole er for noe, til ungdomsskolen. Dersom barnet er nødt til å akkomodere, tyder dette på at ungdomsskolen er i stor grad forskjellig fra hva barnet forstår en skole som. Jeg har tidligere diskutert kontinuitetsbegrepet, og hvordan overgangsprosessen kan vektlegge forskjellige handlinger for å bevare kontinuitet. Jeg forstår det slik at dersom de forskjellige formene for kontinuitet bevares, vil barnet kunne assimilere sitt skjema for skole, i overgangen til ungdomsskolen.

Å få karakterer på arbeidet sitt, vil kunne gi barnet en forståelse for sine egne begrensninger og muligheter. I tillegg kan barnet bruke dette som utgangspunkt for å lære å vurdere egen innsats. Rektor 1 gir uttrykk for at barna virker klare til å bli ungdommer når de går i syvende

trinn, og rektoren mener at de aller fleste er spente på hva det innebærer å være ungdomsskoleelev. Barn i den formell-operasjonelle perioden, er også opptatt av muligheter og å tenke fremover (Piaget, 1952 i Haugen og Bjerke, 2006). Det tolker jeg som at barnet i denne perioden er klar for å begynne på noe nytt, og å oppdatere sitt perspektiv på skolen.

5.3.2 Emosjonelt perspektiv på trygg og god overgang

Jeg har vært inne på at selvbildet er viktig for at barna skal føle seg trygge (Haugen og Bjerke, 2006), og dette handler først og fremst om hvordan barnet tolker seg selv i forhold til andre. I en overgangsprosess vil inntrykkene være mange, det er mange nye mennesker å forholde seg til, og barnet bruker mye tid på å tolke andres oppfatning av seg selv. Dette er i tillegg en periode av livet der barnet tolker sine egne prestasjoner i forhold til andres, noe som kan være både negativt og positivt. Hvis barnet opplever å ikke prestere like bra som gjennomsnittet, i sine egne øyne, kan det påvirke selvbildet til barnet. Karakterene på ungdomsskolen, legger opp til sammenligning. Selv om karakterene ikke forteller noe annet enn hvordan barnet har prestert i en enkel vurderingssituasjon, vil et barn kunne akkumulere flere av disse, og på bakgrunn av sin psykologiske utvikling vil barnet kunne bruke denne kunnskapen fra tidligere for å vurdere seg selv i nåtiden.

Når barn ble spurt om hva de synes var vanskeligst i overgangen til ungdomsskolen, i undersøkelsen til LNU (2017), var karakterer høyt på listen. Mange barn reflekterer mye over sitt eget nivå, og synes kanskje det er vanskelig å skulle få en helt presis vurdering på arbeidet sitt. På barneskolen er tilbakemeldingene utelukkende positive, eller i form av hva som kan gjøres bedre. Karakterer derimot betyr mye mer enn kommentaren fra læreren, og karakterer betegnes ofte som gode eller dårlige av barna selv. Dette betyr at å få mange dårlige karakterer kan være ødeleggende for selvbildet til et barn, og dermed skape utrygghet (Haugen og Bjerke, 2006). Hvis dette skjer tidlig på ungdomsskolen, kan det gjøre at barnet ikke føler seg vel på ungdomsskolen. Det kan ha negativ effekt på opplevelsen av overgangen, og generelt på motivasjonen og ambisjonene til barnet. Med tanke på at denne perioden av livet til barnet er preget av et ønske om å bli oppfattet positivt av andre (Haugen og Bjerke, 2006), og at barn gjerne assosierer lave karakterer som dårlig, er det rimelig å anta at barn er bekymret for å bli oppfattet som dumme eller dårlige på skolen, dersom de har lave karakterer.

Med bakgrunn i at selvbildet er så viktig for tryggheten til barnet, og at mye av den første tiden på ungdomsskolen brukes til å vurdere seg selv opp mot andre, oppfatter jeg det som at aktørene på organisasjonsnivå har en stor og viktig oppgave når det kommer til relasjonsbygging tidlig på året. Det er kanskje også viktig å ta opp temaet selvbilde, hva det innebærer for elevene, og gi elevene perspektiv på karakterer og hva de betyr, i tillegg til å sette av tid til sosialisering slik at så få som mulig føler seg utenfor. Peters (2010 i Hogsnes og Moser, 2014) påpeker at det ikke er noen overgangs rutine eller prosess som sikrer at alle får en god overgang, fordi vi alle er forskjellige. Poenget med overgangsprosessene, burde uansett være å sørge for at så mange som mulig opplever en trygg og god overgang. Både individuelt i forhold til selvbilde, og sosialt sett i forhold til gode relasjoner.

6 Avslutning

Hensikten med denne oppgaven har vært å undersøke hvordan kommunale rutiner kan være med å bidra til å skape en tryggere og bedre overgangsprosess, for barna fra barneskolen til ungdomsskolen. For at jeg skulle undersøke dette, gjennomførte jeg fire intervjuer. To med rektorer på barneskoler, og to med rektorer på ungdomskoler med tilhørighet til barneskolene. I tillegg til dette analyserte jeg rutinene fra kommunen, for å finne ut om de legger til rette for en trygg og god overgangsprosess. Jeg har brukt relevant teori, slik at jeg hadde et grunnlag for å diskutere om rutinene bidrar til en trygg og god overgang eller ikke. Jeg brukte også rektorenes synspunkter, i diskusjonen av resultatene av den empiriske undersøkelsen. Rektorene er de som sitter med erfaringer rundt overgangsprosessene, og deres synspunkter er viktige for vurderingen av rutinene i praksissammenheng. Rektorene er positive til rutiner for overgang fra kommunen, og det virker som at rutinene gjør overgangsprosessen mer oversiktlig enn tidligere. En oversiktlig prosess er lettere å gjennomføre på en god måte. Når rektorene også mener at samarbeidet mellom skolene er godt, burde det indikere en overgangsprosess som fungerer bra. Rektorene opplever at det er elever med spesielle behov, og individuelle tilfeller, som er de største utfordringene for overgangsprosessen. Det antyder at den generelle eleven virker tilfreds med overgangsprosessen.

Rutinene i seg selv er gjennomførte, i den forstand at de gir oversikt over overgangsprosessen. Rutinene legger til rette for at elevene ikke skal bli glemt i prosessen, både gjennom stramme tidsrammer, og krav om dokumentasjon om elevene. Rutinene er også med på å sørge for at en nyutdannet rektor, som aldri har gjennomgått overgangsprosessen i rektorstilling, har full

oversikt over hva som skal skje, og når det skal skje. Dette er med på å eliminere usikkerhet. I denne forstand virker det som om rutineene er med på å gjøre prosessen tryggere, både for elevene og rektorene. Forfatterne av rutineene har bakgrunn i skole og skolevirksomhet, som gir en indirekte form for kvalitetssikring.

Jeg fant ut at en trygg og god overgang innebærer en overgang som tar vare på barna, får dem til å føle seg godt mottatt og godt informerte. Det er viktig at barna får muligheten til å besøke ungdomsskolen i forkant av overgangen, for å få muligheten til å bli kjent med det fysiske miljøet de skal inn i. I tillegg hjelper det å få møte sine fremtidige klassekamerater, i forkant av overgangen, slik at barna får mulighet til å danne seg noen relasjoner. Relasjoner og selvbilde, var to viktige faktorer for at barna skulle føle seg trygge. Jeg kom frem til at, gjennom overgangsprosessen har aktørene på skolene mulighet til å gjøre flere tiltak for å bygge relasjoner. En av mine informanter kunne også gi noen eksempler på hvordan de gjorde det på sin skole. Denne informanten mente at relasjonsbygging var essensielt for at elevene skulle føle seg godt mottatt, noe min forskning også antydte. Jeg fant også ut at det er aktørene på organisasjonsnivå, som har den viktigste jobben angående relasjonsbygging.

I arbeidet med denne oppgaven har jeg anvendt rutineene som ble utarbeidet i 2014. Jeg er kjent med at rutineene for overgang revideres i 2017, og trer i kraft høsten 2017. Jeg mener at arbeidet med rutineene, og tidlig revidering indikerer at overgangen mellom barneskolen og ungdomsskolen er noe som tas seriøst av kommunen, og med bakgrunn i eget arbeid med denne oppgaven, er dette noe jeg mener er nødvendig. Jeg opplever også at arbeidet med overgangen i praksis virker som det er bra, jeg håper at de reviderte rutineene kan bidra til at det blir enda bedre.

Jeg har gjennom arbeidet med overgangen fra barneskolen til ungdomsskolen, funnet lite litteratur som har et spesifikt fokus på denne overgangen. Jeg har for det meste måtte anvende litteratur som handler om overgangen mellom barnehage og barneskole, og generell litteratur om overganger. Jeg opplever at denne overgangen er et viktig stadium i en hvilken som helst elevs liv, og det kan være kritisk dersom overgangsprosessen ikke blir gjennomført på en god måte. Jeg mener derfor at overgangen mellom barneskolen og ungdomsskolen burde forskes mer på, gjerne gjennom flere perspektiver. Jeg har gjennom oppgaven min prøvd å se på overgangen ut fra flere perspektiv, og har fått inntrykk av at det er mange faktorer som

påvirker barna i overgangen. Jeg skulle gjerne ønske at det var gjort mer forskning på denne overgangen, både i elevperspektiv, og i perspektiv av de som arbeider direkte med prosessen. Mer kunnskap på området burde sikre en tryggere og bedre overgangsprosess for elevene, og for alle som jobber med overgangene.

Referanseliste

- Berg, O. T. (2014, 22. mai). Organisasjon. I Store norske leksikon. Hentet 22. april 2017 fra <https://snl.no/organisasjon>.
- Brekke, M., & Tiller, T. (2013). *Læreren som forsker: Innføring i forskningsarbeid i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget
- Bronfenbrenner, Urie. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Cambridge, Massachusetts, and London, England: Harvard University press.
- Christoffersen, L., & Johannesen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Oslo: Abstrakt forlag
- Forvaltningsloven. Lov 10. februar 1967 om behandlingsmåten i forvaltningssaker. Hentet 25. april fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1967-02-10>
- Haugen R. (red.), & Bjerke, T. (2006). *Barn og unges læringsmiljø 1: Grunnleggende prosesser i læring og utvikling*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Haugli, M. & Rørnes, A.S. & Høiseith, B. & Sørensen, W. & Stiberg, C. & Loftås, M.E. (2014). *Rutiner for overgangen mellom barneskoler og ungdomsskoler i Tromsø kommune: Samarbeid og sammenheng*. Tromsø: Avdeling for oppvekst og utdanning.
- Hogsnes, H.D., & Moser, T. (2014). Forståelser av gode overganger og opplevelse av sammenheng mellom barnehage, skole og skolefritidsordning. *Tidsskrift for norsk barnehageforskning*, 7, 1-24.
- Imsen, Gunn. (2009). *Lærerenes verden: Innføring i generell didaktikk*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Irgens, E. J. (2016). *Skolen: Organisasjon og ledelse, kunnskap og læring*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Jahnsen, H. (2014). Hva er skolekultur? Hentet 05.05.17 fra <http://laringsmiljosenteret.uis.no/skoleutvikling-og-ledelse/skolekultur/hva-er-skolekultur/>

- Landsrådet for Norges barne- og ungdomsorganisasjoner (LNU). (2017). Livsmestring i skolen: For flere små og store seire i hverdagen. Oslo: Kunnskapsdepartementet. Hentet 02.05.2017 fra <http://www.lnu.no/wp-content/uploads/2017/01/lis-sluttrapport-1.pdf>
- Malt, U. (2015, 4. september). Kvalitativ. I Store norske leksikon. Hentet 3. mai 2017 fra <https://snl.no/kvalitativ>.
- Molander, A., & Smeby, J-C. (2013). *Profesjonsstudier II*. Oslo: Universitetsforlaget
- Møller, J., & Fuglestad, O.L. (2006). *Ledelse i anerkjente skoler*. Oslo: Universitetsforlaget
- Opplæringslova. Lov 17. juli 1998 nr. 61 om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa. Hentet 24. april fra: <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Save the children. (2017). What we do. Hentet 05.05.2017 fra <https://www.savethechildren.net/what-we-do>
- Skirbekk, S., & Kjølørød, L. (2015, 31. januar). Sosiologi. I Store norske leksikon. Hentet 25. april 2017 fra <https://snl.no/sosiologi>.
- Svartdal, F. (2016, 2. desember). Utviklingspsykologi. I Store norske leksikon. Hentet 20. april 2017 fra <https://snl.no/utviklingspsykologi>.
- Universitetet i Bergen., & Språkrådet. (2017): Bokmålsordboka/nynorskordboka. Hentet 01.05.2017 fra <http://ordbok.uib.no/perl/ordbok.cgi?&begge=+&OPP=overgang>
- Thagaard, T. (2002). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS
- Universitetsbiblioteket i Bergen. (2005). Informasjonskompetanse - Gode informasjonssøk til oppgaveskriving. Hentet 04.05.2017 fra <http://www.ub.uib.no/felles/IK/index.htm>
- Utdanningsdirektoratet. (2015). Overganger for barn og unge som får spesialpedagogisk hjelp eller spesialundervisning. Hentet 27.04.2017 fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/sarskilte-behov/overganger-spesialpedagogisk-hjelp-spesialundervisning/>

Utdanningsdirektoratet. (2016). Relasjoner mellom elever. Hentet 25.04.2017 fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/laringsmiljo/psykososialt-miljo/Relasjoner-mellom-elever/>

Vedlegg 1 – Formelt brev sendt på e-mail

Robin H. Sivertsen

Kokkvegen 3

9014 Tromsø

Rsi.009@post.uit.no

13.01.17

Eksemelet skole v/Rektor/skoleleder

Eksempelveien 1

9000 Tromsø

VEDRØRENDE MASTERPROSJEKT OM OVERGANGEN FRA BARNESKOLE TIL UNGDOMSSKOLE

Jeg er masterstudent ved grunnskolelærerutdanningen på UIT Norges arktiske universitet. Tema for mitt masterprosjekt er overgangen fra barneskole til ungdomsskole. Jeg er opptatt av prosessen i for- og etterkant av overgangen, og vil jeg gjerne gjennomføre intervjuer med skoleleder/rektor på to barneskoler i Tromsø kommune og ungdomsskolene som tar imot elever fra disse skolene.

Intervjuet vil ha en varighet av ca.30 minutter og handle om hvordan en rektor ser på overgangen og hvordan overgangen gjennomføres. Jeg har vært i praksis hos dere på Eksemelet barneskole og ønsker derfor å intervjuer rektor eller en som fungerer i rektors sted på denne skolen som jeg er kjent med. Intervjuet ønskes gjennomført i perioden 10-28. februar.

Min veileder for mastergradsoppgaven er førsteamanuensis Rachel Jakhelln, denne mailen sendes på vegne av meg og universitetet. Hvis du/dere ønsker mer informasjon om mitt prosjekt er det bare å ta kontakt på mail eller tif. 99238983. Vedlagt finner du et standard kontraktskjema, skulle du/dere ønske å delta i mitt prosjekt.

Med håp om et positivt svar.

Mvh

Robin H. Sivertsen og Rachel Elise Jakhelln

Vedlegg 2 - Intervjuguide

Intervjuguide

Del 1.

Løst snakk om innholdet i masteroppgaven for å skape en basisforståelse for hva det er jeg ønsker å oppnå med intervjuet. Opprette en profil av informanten med spørsmål angående varighet i yrket/denne spesifikke stillingen og hvilke arbeidsoppgaver vedkommende jobber med til daglig.

Del 2.

Erfaringsmessige spørsmål. Denne delen skal være den delen som gjør informanten komfortabel med intervjusituasjonen, informanten selv styrer mesteparten av denne delen og jeg som intervjuer prøver å få med meg viktige momenter som jeg kan få utdypende informasjon om.

Hvordan har du som Rektor/rådgiver/lærer jobbet med overgangen fra barneskolen til ungdomsskolen tidligere?

Hva opplever du er viktig i den gitte perioden/fasen for elevene?

Hva opplever du er vanskelig/lett med overgangsfasen? Jeg tilpasser dette spørsmålet til de eventuelle svarene jeg får, hvis informanten uttreder mye om selve prosessen spør jeg utdypende om elevene og motsatt.

Hvordan er samarbeidet med ungdomsskolene/andre skoler i denne prosessen?

Del 3.

Fokusering. Denne delen skal handle om spesifikke spørsmål som er rettet mot føringer som er gitt av kommunen.

Hvordan har kommunen tilrettelagt for at du/dere skal følge eventuelle planer og eller styringsdokumenter for overganger?

Del 4.

Avslutning. Denne delen handler om å prøve å samle tankene rundt temaet. Oppklare eventuelle uklarheter og lignende.

Er det noe du vil tilføye?

Spørsmål som for eksempel, var det noe som var uklart med spørsmålene mine eller noe annet du vil ha oppklart?

Vedlegg 3 – Samarbeidsskjema



Institutt for
lærerutdanning og
pedagogikk

Integrert master i lærerutdanning 1.-7. og 5.-10.

MASTERGRADSSAMARBEID MELLOM STUDENT OG SKOLE

Student (navn, e-post adresse, telefonnummer)	
Veileder (navn, e-post adresse, telefonnummer)	
Skole /sentralbord/e-post:	
Rektor (navn, e-post adresse, telefonnummer)	
Lærer/kontaktperson (navn, e-post adresse, telefonnummer)	
I forbindelse med sin MA- oppgave skal studenten gjøre følgende:	
Taushetsklæring Studenten skal undertegne taushetsklæring som leveres til skolen. Se neste side.	
Personvern Hvis prosjektet er meldepliktig hos NSD (Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste), skal studenten gi skolen kopi av godkjenning fra Personvernombudet for forskning.	

Dato og underskrift

Rektor

Student

Lærer/kontaktperson

UIT Norges arktiske universitet
Institutt for lærerutdanning og pedagogikk

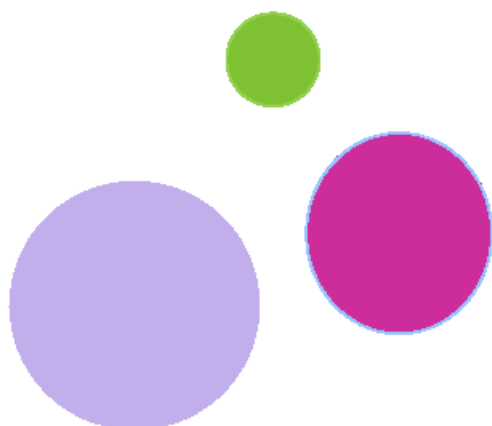
Mellomvegen 110
9007 Tromsø



Vedlegg 4 – Rutiner for overgang

Rutiner for overgangen mellom
barneskoler og ungdomsskoler i Tromsø
kommune

Samarbeid & sammenheng



Innledning

Våren 2014 ble det utarbeidet skriftlige rutiner for overgangen mellom barneskoler og ungdomsskoler i Tromsø kommune.

Følgende representanter har vært involvert i arbeidet:

Marte Enoksen Loftås – fagleder Langnes Skole

Cecilie Stiberg – fagleder Tromstun skole

Wenche Sørensen – rektor Fagereng skole

Bente Høiseth – prosjektleder BTI

Anne Stine Rørnes – skolefaglig rådgiver

Mona Haugli – skolefaglig rådgiver

Rutinene viser ansvarsfordelingen mellom de ulike instansene i dette arbeidet. Den viser hva som forventes, hvem som er ansvarlig og hvilke tidsfrister som gjelder. I tillegg finner man eksempler og tips man gjerne kan benytte seg av.



Det skal være like rutiner ved skolene i Tromsø. Dette dokumentet skal derfor legges til grunn når skolene utarbeider sine konkrete planer for samarbeidet knyttet til overgangen mellom barneskole og ungdomsskole.


Dette dokumentet vil finnes på Kvalitetslosen, samt på kommunens nettsider.

Tromsø nov-2014

Rutiner for overgangen mellom barneskolen og ungdomsskolen i Tromsø kommune

	HVEM	HVA	NÅR
1.	Barneskolens ressursteam	Før møtet med ungdomsskolen i november skal ressursteamet vurdere om det er noen elever som har behov for sakkyndig vurdering eller ny sakkyndig vurdering før overgangen til ungdomsskolen.	Innen november
2.	Ungdomsskolen	Innkalle til møte mellom ledelsen i barne- og ungdomsskolen. Dagsorden: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Gjennomgang av overgangsrutinene. Evaluering av overgangen i fjor og planlegging av årets overgang ▪ Elever som er utredet og har gjeldende sakkyndig vurdering fra PPT ▪ Elever som har IOP i fag og har enkeltvedtak om spesialundervisning ▪ Elever som er oppmeldt PPT, og på venteliste ▪ Elever der BUP/Barnevern er involvert ▪ Oppdaterte klasselister 	November
3.	Avdeling for utdanning	Sende ut skjema for innmelding av elever med stort ressursbehov til spesialundervisning (full oppdekking)	Innen 1. des

4.	Barneskolen	<p>Innkalle til møte om enkeltelever med de største ressursbehovene (IOP elever). Se også «Rutiner for gode overganger for barn med omfattende hjelpebehov»</p> <p> Rutiner overganger endelig versjon des 2</p> <p>Deltakere: Foresatte, PPT, kontaktlærere og representanter fra begge skolenes ressursteam og ledelse. Andre instanser som BUP og barnevern kalles inn ved behov.</p> <p><u>Før møtet:</u> Klargjør for overlevering av mappe. Barneskolen innhenter samtykke fra foresatte.</p> <p> Samtykke fra foresatte til tverrfaglig</p> <p><u>I møtet:</u> Det vurderes hvilke papirer det er viktig at ungdomsskolen får overlevert umiddelbart. Dokumenter som anbefales overlevert:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sakkyndig vurdering • Siste enkeltvedtak om spesialundervisning • Siste IOP • Siste årsrapport • Utredninger fra UNN o.l. <p>I forbindelse med disse møtene, så settes det også av tid (rundt 15 min) til opplysninger om elever som har rett til særskilt språkopplæring – morsmål, finsk eller samisk.</p> <p>Dersom IOP-elever har behov for ny sakkyndig vurdering i overgangen barneskolen til ungdomsskolen, skal ungdomsskolen involveres i arbeidet med denne.</p>	Møtene skal være gjennomført innen 15.01.
5.	Ungdomsskolen	Innmelding av elever med stort ressursbehov til spesialundervisning (full oppdekking) til Avdeling for utdanning.	15.februar

6.	A. Ungdomsskolens ressursteam	<p>Sende brev med tidsplan for besøk til barneskolene for å snakke med kontaktlærerne om klassene.</p> <p style="text-align: center;"> Skjema for overgang barneskole-ungdoms</p> <p>Sende skjema til barneskolene som elev og foresatte skal fylle ut om.</p>	Begynnelsen av mars
	B. Barneskolens ressursteam	Gjennomføre tester for de elever det er tvil om i henhold til råd fra PPT; Carlsten og M-prøver. Språk 6-16 dersom eleven skal henvises til PPT. Resultater diskuteres og leveres ungdomskolen på overgangsmøtet med tanke på behov for tilpasset opplæring.	Begynnelsen av mars
	C. Ungdomsskolen Barneskolen	<p>Overgangsmøte.</p> <p>I forkant for møtet oversendes klasselister fra barneskolen til ungdomsskolen digitalt i Word eller Excel-format.</p> <p>På møtet deltar kontaktlærer og en fra ledelsen i barneskolen, og en fra ledelsen og representant fra ressursteam i ungdomsskolen.</p> <p>Tema:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Gjennomgang av klasselisten. ▪ Elevens sosiale fungering, positive/negative ledere, de forsiktede, hvem har behov for tett oppfølging eller sosial trening etc. ▪ Elevens faglige ståsted. ▪ Samtale om sammensetningen av gruppene. ▪ Overlevering av skjema med informasjon som foresatte og elever har fylt ut. ▪ Gjennomgang av kartlegginger. Fokus på nasjonale prøver. 	Mars/april

7.	Barneskolen	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Dele inn elevene i grupper. Størrelse på gruppene avklares med den enkelte ungdomsskole. ▪ Prioriterte hensyn for gruppesammensetning: <ul style="list-style-type: none"> - Elever med særskilte behov - Faglige, sosiale, pedagogiske hensyn - Kjønnfordeling - Elever med rett til grunnleggende norsk, samisk og finsk <p>Lærere i samarbeid med ledelsen setter sammen grupper. Elevene deles ikke i grupper på bakgrunn av ønsker.</p>	Mars/april
8.	Barneskolen	<ol style="list-style-type: none"> 1. Presentere gruppeinndelingen for elever og foreldre/foresatte. Eventuelle feil avklares. 2. Oversende gruppeinndelingen til ungdomsskolen. 	April/mai
9.	Ungdomsskolen	<p>Informasjonsmøte for foreldre og elever på 7. trinn på ungdomsskolen. Lærere på neste års 8.trinn inviteres også.</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Skolen – fag, virksomhet og fokusområde ▪ Arbeidsmetoder og forventninger ▪ Organisering og gruppedeling ▪ Fremmedspråk og valgfag (disse skjemaene sendes til barneskolene på forhånd) <p>Tips til møtet:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Elevene på barneskolen kan sende inn spørsmål (anonymt) til elevrådet på ungdomsskolen som inviteres til møtet for å gi tilbakemeldinger på spørsmålene. ▪ Elever kan si noe om hvordan det er å være elev ved ungdomsskolen. Tips og råd. 	Mai
10.	Ungdomsskolen	Ressursteamet setter sammen nye klasser/baser.	Mai
11.	Ungdomsskolen	Inviterer 7. klassingene til besøk på ungdomsskolen. De nye klassene/basene bekjentgjøres og elevene får møte de nye kontaktlærerne.	Juni
12.	Barneskolen	Ettersende de siste dokumentene som skal inngå i elevens mappe på ungdomsskolen/supplere mappe. Resultater av kartleggingsprøver fra barneskolen Carlsten og M7 oversendes ungdomsskolen.	Juni
13.	Avdeling for utdanning	Innkalle til årlige møter for å evaluere og revidere overgangsrutinene. Følger opp arbeidet med overgangsrutinene gjennom 1310 systemet	I løpet av høsten

Tips og idéer til materiell som kan benyttes i arbeidet med overgangene:



Orientering til foresatte



Brev til foresatte vedr overgangen

