

UIT. NORGES ARKTISKE UNIVERSITET

Overgang fra barnetrinn til ungdomstrinn.

Master i spesialpedagogikk og tilpasset
opplæring.

SPEMG_06-7
Kandidat nr. 1

Vibeke Berg

Høst 2014

Førord.

Siste punktum i masteroppgaven er skrevet. En intens, spennende og lærerik periode er over. Jeg vil benytte anledningen til å takke min veileder Stefan Popovici for et konstruktivt og godt samarbeid underveis i prosessen. I tillegg vil jeg takke familie og venner som har hørt på meg, støttet meg og oppmuntret meg hele veien. Noen har lest over deler av oppgaven, mens andre har vært delaktig med diskusjoner og drøfting om ulike ting. Den største takken går til min gode venninne Bente Holm. Hun har bidratt med faglige diskusjoner, gode og kloke innspill, og som «psykisk» støtte når det har vært nødvendig. Det har vært verdifull og avgjørende hjelp for meg.

Tusen takk.

Vibeke Berg.

04.12.2014

Innhold

1	Innledning.	4
1.1	Bakgrunn for tema.	4
1.2	Formål med studien.	5
1.3	Relevans for spesialpedagogikk og tilpasset opplæring.	6
1.4	Problemstilling og avgrensninger.	6
1.4.1	Problemstilling og avgrensninger.	6
1.4.2	Begrepsavklaring.	7
1.4.3	Forskningsspørsmål.	8
1.5	Oppbygging av oppgaven.	8
2	Lovverk, forskrifter og teorier.	10
2.1	Lovverk og forskrifter.	10
2.1.1	Opplæringsloven.	10
2.1.2	Kunnskapsløftet.	11
2.1.3	Stortingsmelding 22 (2010-2011) Motivasjon-Mestring-Muligheter.	11
2.1.4	Nou 2010:7. Mangfold og mestring.	13
2.1.5	Kommunens retningslinjer.	13
2.2	Teorier.	14
2.2.1	Det utviklingsøkologiske perspektiv.	15
2.2.2	Kommunikasjonsperspektiv.	16
2.2.3	Elevenes utviklingsstadier. Følelsesmessig/psykososial utvikling.	18
2.2.4	Elevenes kognitive utvikling.	19
2.2.5	Relasjoner lærer-elev.	21
3	Forskningsmetode.	23
3.1	Introduksjon til metoden. Metodisk tilnærming.	23
3.2	Vitenskapsteoretisk tilnærming.	24
3.3	Det kvalitative forskningsintervjuet.	25

3.3.1	Utvalg av informanter	26
3.3.2	Utarbeiding av intervjuguide.....	29
3.4	Analyse og bearbeiding av datamaterialet.....	30
3.4.1	Transkribering.	30
3.4.2	Analyse av data.	31
3.5	Kvalitet i forskningsarbeidet.	31
3.5.1	Validitet.....	31
3.5.2	Reliabilitet.....	33
3.5.3	Etiske refleksjoner.....	34
4	Analyse av datamaterialet.....	36
4.1	Innledende spørsmål.....	36
4.2	Tidsperspektiv.	40
4.3	Informasjonsoverføring.	45
5	Drøfting.....	58
	De sentrale temaene.....	59
6	Konklusjon og avslutning.	75
6.1	Oppsummering og konklusjon.....	75
6.2	Avslutning.	81
	Litteraturliste.....	83
	Tabelliste.....	85
	Vedlegg.....	86
	Vedlegg 1. Intervju guide.....	86
	Vedlegg 2. Samtykkeskjema.....	88

1 Innledning.

1.1 Bakgrunn for tema.

Etter å ha fulgt en klasse i flere år skulle jeg overlevere mine elever, som jeg kjente på godt og vondt, var blitt glad i, og sett utvikle seg til tenåringer og gryende ungdom, til helt nye lærere på nye skoler. Jeg skulle sende dem ut i den store verden, til ulvene følte det som! En verden hvor ikke lærerne visste om små tegn og signaler, hos den ene eller andre, som sa noe om hvordan dagen hadde startet eller kom til å bli. En verden hvor tryggheten fra vår skoledag var borte og ny trygghet og relasjoner måtte bygges. Jeg bekymret meg for enkelte av elevene og håpet overgangsprosessen mot ungdomsskolen skulle betrygge meg. Det gjorde den etter mitt syn ikke. Overføringsmøter, der kontaktlærere fra 7.trinn på vår skole, representanter fra ungdomsskolene, samt PPT deltok, startet etter min mening alt for seint. De møtene gjaldt elever med særskilte utfordringer, være seg lærevansker, atferd eller fysiske utfordringer. For de øvrige elevene var møtene enda senere på våren. Vi ga da informasjon direkte til rektor og inspektør ved mottakerskolene. Noe noterte de selv fra det vi sa, mens på noen elever fikk de skriftlig informasjon av oss. Da skoleåret var over, og jeg var ferdig med 7. trinn, satt jeg igjen med en opplevelse av at det var flere ting i prosessen som jeg følte ikke var god nok for våre elever. Især for de som trenger ekstra tilrettelegging, oppfølging og tilpassing.

Vi hadde fått en tidsplan til skolen vår fra ungdomsskolene for når ulike ting skulle skje i prosessen, allikevel ble det ikke helt som i planen. Jeg undersøkte litt og fant ut at kommunen har en tidsplan med rutiner og retningslinjer for når de ulike ting skal skje i overgangsprosessen. Min opplevelse var at den ikke ble fulgt, i hvert fall ikke det året jeg avleverte 7.trinns elever. Jeg snakket med flere lærere på andre skoler som også hadde 7.trinn. Mange hadde samme opplevelse som meg. Det fikk meg til å lure på hvordan lærerne som skulle starte opp med de elevene vi sendte fra oss opplever det å starte opp med helt nye elever. Føler de at de vet nok? Hva vil de vite? Hva trenger de å vite? Hvem har ansvar for at elevene får en så god overgang som mulig når de skal over i ungdomsskolen? Jeg satt igjen med mange spørsmål og dermed bestemte jeg meg for at dette vil jeg ut å undersøke. Slik endte jeg opp med overordnet tema for denne masteroppgaven;

Overgang fra barnetrinn til ungdomstrinn.

1.2 Formål med studien.

I kommunen jeg gjør min undersøkelse er det to store ungdomsskoler som mottar elever fra 7 barneskoler hvert år. Det betyr at det er mange elever som blandes, deles i nye klasser og starter opp med nye medelever og lærere. Det er en spennende og, for noen, utfordrende tid.

At elever bytter skole skjer hele tiden. Noen bytter underveis i skoleløpet på grunn av flytting, noen bytter fordi de av ulike årsaker ikke lenger kan gå på samme skole, og noen bytter naturlig fordi skolen de går på er en 1-4 skole. 1-7 skole osv.. Noen bytter bare en gang, mens andre får flere skolebytter. Felles for alle er at de må ut av det kjente og inn i noe nytt og ukjent. Alle slike overganger er potensielle risikofaser. For noen mer enn for andre. Uri Bronfenbrenners (1979) utviklingsøkologiske modell viser til de ulike stadiene/situasjonene barn og unge oppholder seg i oppveksten. Han legger vekt på samspillet mellom de ulike systemene og internt innenfor hvert system. Han sier også en del om overganger mellom systemer og nivåer og betegner dem som økologiske overganger. Disse økologiske overgangene kan være sårbare overganger fordi belastningen ved hyppige skifter kan bli for store for barns utvikling. I teorikapitlet komme jeg nærmere inn på dette.

Det viktige er uansett at overgangene blir så bra som mulig for alle elevene. Når jeg bestemte meg for tema var det med bakgrunn i egen erfaring, at det ikke var optimalt etter mitt syn. Samtidig er jeg klar over at det kanskje bare er min subjektive oppfatning av overgangen. Kanskje er lærere på 8.trinn fornøyd slik det er, kanskje er det store forskjeller på hvordan lærere opplever denne overgangen. Kanskje er det ulike rutiner fra skole til skole, år til år avhengig av lærere og andre involverte parter, og kanskje ulikt fra kommune til kommune. Mest sannsynlig, siden alle mennesker er individer med ulike oppfatninger av samme ting. Det en synes er bra kan en annen oppleve negativt og motsatt.

Formålet med studien er å undersøke hvordan 8.trinns lærere opplever det å starte opp med nye elever. Gjennom det å finne læreres opplevelse av å starte opp med nye 8.trinns elever håper jeg å finne noen svar på de spørsmålene jeg sitter med. Jeg håper å finne ut om jeg bekymrer meg unødvendig eller med rette. Svarene fra dem vil forhåpentligvis kunne si noe om hvordan de opplever dette. Kanskje blir jeg beroliget. Kanskje enda mer bekymret. Dersom det viser seg at flere sitter med samme opplevelse og erfaring som meg, er det grunn til å spørre hvorfor det blir slik, og hvem som har ansvaret.

Om det siste er resultatet vil jeg komme med noen tanker om hvordan overgangsprosessen kan gjøres bedre.

1.3 Relevans for spesialpedagogikk og tilpasset opplæring.

Jeg har ikke satt som krav at lærere jeg intervjuer må ha elever med enkeltvedtak om spesialundervisning. Fordi det i de fleste klasser finnes elever med store eller små utfordringer, faglig, fysisk, sosialt eller atferdsmessig. Alle elever har rett til tilrettelagt og tilpasset opplæring ut i fra sine forutsetninger og sine evner, etter opplæringslovens § 1-3 (Opplæringslova, 1998). Det betyr at hele spekteret av elever skal ha sin individuelle tilpassing, uavhengig av enkeltvedtak eller ikke. Med det som bakgrunn tenker jeg at de aller fleste lærere har elever med særskilte behov slik jeg har beskrevet over.

1.4 Problemstilling og avgrensninger.

1.4.1 Problemstilling og avgrensninger.

Min første tanke var at jeg skulle intervjuer både lærere på 7.trinn og lærere på 8.trinn. Det var for å kunne sammenligne svarene de gav for så å se om begge gruppene hadde like opplevelse av overgangen. Jeg tenkte og at jeg ville prøve å finne ut hvor informasjonen vi som avgivende skole ga ble av. Kom den frem til de riktige lærerne? muntlig eller skriftlig? Jeg noterte ned tanker og spørsmål til begge gruppene underveis i startprosessen. Noen spørsmål var like, mens andre mer spesifikk for hver av gruppene. Etter hvert skjønnte jeg at det ville bli for stort omfang av undersøkelsen dersom jeg skulle intervjuer begge gruppene, så jeg gikk bort i fra det. Jeg bestemte meg derfor for at jeg bare skulle ta for meg lærere i ungdomsskolen. Grunnen til at jeg valgte bare dem er at jeg er nysgjerrig på hvordan de opplever det. Det kunne selvfølgelig vært interessant og viktig å undersøke 7.trinns læreres opplevelse, men jeg sitter med min egen erfaring, og jeg har snakket med mange lærere som har hatt 7.trinn. Flere av dem hadde samme erfaring som meg, derfor falt valget på å finne ut hva 8.trinns lærere mener om, og hvordan de opplever, dette tema.

Jeg ønsker også å finne ut litt om tidsperspektiv i overgangsprosessen. Når starter prosessen? Hvem har ansvar? Hvem er med i prosessen? Grunnen til at jeg vil undersøke dette er for å se om det er ulikheter fra år til år, eller fra skole til skole, slik jeg har skrevet litt om i bakgrunn for tema.

Vi lærere som har hatt de samme elevene over mange år, kjenner dem og vet hva de trenger, har nok en oppfatning av hva nye lærere burde vite om dem. Men kanskje de nye lærerne ikke føler de trenger vite så mye og kanskje ikke akkurat det samme som det vi «gamle» lærere mener de bør. Det håper jeg å finne ut av.

Etter å ha avgrenset oppgaven til å gjelde lærere som har startet med nye 8.trinns elever begynte jobben med problemstillingen. Jeg endte tilslutt opp med følgende, foreløpige, problemstilling:

Hvordan opplever lærere det å starte opp med nye 8.trinns elever; er informasjonen de får om elevene, og især de med spesielle faglige, sosiale eller atferdsmessige utfordringer, tilstrekkelig og nyttig?

1.4.2 Begrepsavklaring.

Når jeg skriver om elever med *spesielle eller særskilte utfordringer* tenker jeg ikke bare på de elevene som har enkeltvedtak på bakgrunn av diagnoser, faglig kartlegging eller andre typer tester om spesialundervisning. Som jeg nevnte i punktet om relevans for spesialpedagogikk tenker jeg at alle elever trenger tilrettelagt undervisning. I min oppgave vil jeg fokusere på de som av en eller annen grunn ikke er helt «strømlinjeformet». Elever som har spesielle faglige utfordringer; et fag de sliter mer med enn andre. De jobber kanskje veldig seint, bruker lengere tid på å forstå eller trenger ekstra oppfølging i forhold til å komme i gang med arbeid. Elever som er urolige i timene, vandrer, snakker mye, gjør lite. De som har dårligere konsentrasjon; de blir fort avledet, har behov for hyppige avbrekk, og trenger ekstra struktur og stabilitet. Elever som har atferdsmessige utfordringer; vanskelig å forholde seg til regler, blir fort sinte og kan utagere, de trenger hjelp i forhold til samhandling med andre. Det kan være andre sosiale utfordringer elevene sliter med. For eksempel at de er veldig stille eller går mye alene. Det kan også være fysiske utfordringer som syn, hørsel eller andre funksjonsproblemer.

Enkeltvedtak gis som regel på bakgrunn av diagnoser, kartlegginger; som viser at de ikke kan følge ordinær undervisning, og ulike tester. Jeg skal som sagt ikke undersøke noe om enkeltelever, kun på generelt grunnlag.

Når jeg snakker om *overganger* som *risikofaser* mener jeg situasjoner der elever flytter fra noe kjent og trygt over i noe nytt og ukjent. I den fasen kan elever med behov for trygghet og forutsigbarhet jamfør beskrivelsene over, reagere på en negativ og kanskje uheldig måte, for både seg selv, medelever og lærere.

1.4.3 Forskningsspørsmål.

Forskningsspørsmålene skal være med på å belyse problemstillingen. Tidlig i prosessen fant jeg noen overordnede spørsmål for å få tydeliggjort det jeg ønsker å vite noe om. I tillegg kommer flere detaljerte spørsmål i intervjuguiden, (Vedlegg 1).

1.Hvilken informasjon får lærere om elevene, særlig da de som har spesielle utfordringer?

Med dette spørsmålet ønsker jeg å få frem hvilken type informasjon lærerne faktisk får om elevene de mottar. Er det grundige beskrivelser eller er det generelle opplysninger.

2.Dekker disse opplysningene elevenes faglige, sosiale og atferdsmessige utfordringer?

Her vil jeg finne ut om opplysningene er relevante og om lærerne opplever at de er «riktige» i forhold til hvordan de opplever elevene.

3.Hvordan opplever lærere overgangen med tanke på informasjonsoverføringen?

Målet med dette spørsmålet er å finne ut om de synes det er et godt nok system i forhold til informasjonsoverføring, opplever de at det er hjelp i informasjonen de får.

1.5 Oppbygging av oppgaven.

Oppbyggingen av denne oppgaven følger et oppsett jeg har fått av studiekoordinator ved universitetet i Tromsø, campus Alta. Den er laget av Rienecker og Jørgensen, presentert på en veilederkonferanse i 2012. Jeg har jobbet med flere deler av oppgaven samtidig.

Intervjuene og transkribering er gjort underveis i arbeidet med teorikapitlet og avslutningen av metodekapitlet. I dette første kapitlet redegjør jeg for bakgrunn av valg av tema, problemstilling og hensikten med studien. Jeg avgrensner oppgaven og avklarer noen begreper samt forteller hvilken metode jeg skal bruke for å finne svar på problemstillingen. Videre viser jeg også til noe av litteraturen jeg bruker som støtte i studien. I kapittel 2 redegjør jeg for teorier, lovverk og forskrifter som begrunner viktigheten av tema jeg undersøker. Metodevalg blir grundig beskrevet og begrunnet i kapittel 3. I kapittel 4 presenterer jeg resultatene av intervjuene. Her vil jeg ha en temasentrert analyse av det jeg har undersøkt.

Diskusjonsdelen/drøftingsdelen av oppgaven er i kapittel 5. I dette kapitlet vil jeg drøfte teorier jeg har brukt opp mot empirien og jeg vil forsøke å tolke hva som kan ligge bak svarene fra informantene. I kapittel 6 følger konklusjon, oppsummering og svar på problemstillingen. Jeg vil og si noe om fremtidsperspektiv i forhold til eventuelle funn. Siste del av det kapitlet er avslutning av oppgaven. Her vil jeg si noe om undersøkelsens nytteverdi, samt betydning og konsekvenser for feltet.

2 Lovverk, forskrifter og teorier.

Dette kapitlet har jeg valgt å dele i to deler. I første del vil jeg ta for meg hva lovverket sier om overganger mellom ulike skoleslag og hvilke forskrifter som sier noe om det. Jeg vil i tillegg si noe om hvilke regler/retningslinjer som finnes i kommunen jeg undersøker. Elevenes rett til tilpasset opplæring blir og tatt opp i denne dele. I del to vil jeg ta for meg teorier jeg mener er relevant i forhold til min undersøkelse. Alt dette vil jeg knytte opp mot problemstillingen min:

Hvordan opplever lærere det å starte opp med nye 8.trinns elever; er informasjonen de får om elevene, og især de med spesielle faglige, sosiale eller atferdsmessige utfordringer, tilstrekkelig og nyttig?

2.1 Lovverk og forskrifter.

I denne delen av kapitlet vil jeg ta for meg nasjonalt lovverk og forskrifter. Jeg vil også komme inn på retningslinjer kommunen har for overganger. Jeg har valgt å dele opp kapitlet slik at hvert dokument kommer i et eget punkt. Det har jeg gjort for å skille mellom ulike lover og retningsgivende dokumenter. Det kan være noen av dokumentene går inn i hverandre eller overlapper hverandre.

2.1.1 Opplæringsloven.

Lov om opplæring, opplæringsloven, er den overordnede loven som styrer skolen og opplæringsløpet til elever i norsk skole. I opplæringsloven finner jeg ikke noe spesifikt om overganger. Grunnen til at jeg likevel tar den med er prinsippet om tilpasset opplæring. Som jeg skrev i innlednings kapitlet om hvor spesialundervisning kommer inn i min oppgave, er det begrunnelsen og linken mot tema for oppgaven min.

Alle elever har rett til å få opplæring i samsvar med sine evner og forutsetninger etter opplæringslovens § 1-3. Vider står det i opplæringsloven § 9a-1: « Alle elevar i grunnskolar og vidaregåande skolar har rett til eit godt fysisk og psykososialt miljø som fremjar helse,

trivsel og læring» (Opplæringslova, 1998). For å tilpasse opplæringa til hver enkelt elev må lærerne kjenne hver enkelt elev. Det at alle elever har de rettighetene er også en av grunnene til at jeg valgte å gjøre denne undersøkelsen. I svarene fra informantene kom det frem at de i noen tilfeller bruker tiden frem til jul på 8.trinn til å finne ut hvordan de skulle «takle» og tilrettelegge for enkelte elever. Jeg kommer mer inn på dette i senere kapittel.

2.1.2 Kunnskapsløftet.

Kunnskapsløftet er læreplanverket for grunnskolen. Den er forskrift med hjemmel i opplæringsloven og er forpliktende for grunnopplæringen. Den danner fundamentet og rammen for opplæring i skolen (Saabye & skoleinformasjon, 2014). I kunnskapsløftet finner man ikke noen bestemte føringer på hvordan overgangene mellom barnetrinnet og ungdomsskolen bør tilrettelegges. Det som står, under deloverskriften Samarbeid med lokalsamfunnet, er følgende: » Godt og systematisk samarbeid mellom barnehage og barnetrinn, barnetrinn og ungdomstrinn, ungdomstrinnet og videregående opplæring skal bidra til å lette overgangen mellom de ulike trinnene i opplæringsløpet» (Saabye & skoleinformasjon, 2014, s. 28). I Stortingsmelding nr. 16 (2006-2007)...Og ingen sto igjen, Tidlig innsats for livslang læring, kommer dette punktet igjen. Også her uten nærmere beskrivelser av hvordan. Punktet sier at det skal være et samarbeid og det skal være systematisk for å sikre overgangene. Det er ikke beskrevet noe om hvordan eller i hvor stor grad det skal være samarbeid. Slik jeg oppfatter det blir det da opp til hver enkelt kommune og skoler å oppfylle dette «kravet». Det finnes imidlertid stortingsmeldinger som kommer mer inn på temaet, blant annet Stortingsmelding 22 (2010-2011), den ser jeg på i neste punkt.

2.1.3 Stortingsmelding 22 (2010-2011) Motivasjon-Mestring-Muligheter.

Denne stortingsmeldingen tar opp temaet om overganger på en mer grundig måte. Her kommer de inn på overgangene barn og unge skal igjennom i løpet av sitt skoleløp. Det vil si fra barnehage til barnetrinn, barnetrinn til ungdomstrinn, samt ungdomstrinn til videregående opplæring.

I kapittel 8, Gode overganger, tar stortingsmeldingen for seg tema overganger. Her kommer det tydelig frem hvordan elevene skal sikres i overgangssituasjoner fra barnetrinn til ungdomstrinnet, samt fra grunnskole til videregående opplæring. At det er et mål om å gjøre

disse overgangene så gode som mulig. Den sier en del om hvor stor endring det faktisk er for elevene å komme fra barnetrinnet over i ungdomsskolen, da med tanke på både det sosiale og det faglige med karakterkrav og forventninger til elevene. Videre sier den blant annet noe om lærerens rolle; hvor viktig relasjon mellom lærer og elev er og at det er ungdomsskolenes ansvar å være bevisst denne relasjonsbyggingen i møtet med de nye 8.trinns elevene, samt informasjons overføring mellom skolene.

Det første jeg vil se nærmere på er overgangen til å få karakter i fag. For mange elever er det skummelt å skulle få karakterer i alle fag. Det vet jeg av egen erfaring; det var mange spørsmål om hvordan det ble satt karakter og hva som ble forventet av dem i fagene når de kom på ungdomsskolen. Når vi hadde tester og prøver på 7.trinn spurte de ofte om hva de ville fått dersom jeg skulle gi dem en karakter på det de hadde gjort. I St.meld. 22 (2010-2011) viser de til en OECD rapport som påpeker at mange elever opplever en brå overgang til karakterer på ungdomstrinnet (OECD-Norway Steering Group on Lower Secondary Education 2011). De er uforberedt på den karakteren de får, og det tolker OECD som et resultat av at det er ulik vurderingspraksis mellom barnetrinn og ungdomstrinn og mener at dette kan gå utover elevenes motivasjon allerede fra starten av ungdomstrinnet. For å bedre dette fremmes forslag til dialog og samarbeid på tvers av barnetrinn og ungdomstrinn. Hensikten er å få en mer styrket vurderingskompetanse og praksis på begge trinn og slik bidra til en bedre overgang til ungdomstrinnet.

I punkt 8.5: samarbeid og hospitering for lærere, påpeker Stortingsmeldingen viktigheten av en helhetlig tenking i skoleløpet, og foreslår ulike former for hospitering mellom trinn og skoleslag. Dette for å øke kunnskapen om det som skjer på hverandres trinn/skole, for igjen å lettere kunne tilpasse undervisning og overganger på en bedre måte for elevene. I kommunen jeg gjør min studie i er det ingen slik dialog eller samarbeid, i hvert fall ikke som jeg har kunnet finne ut av. Informantene ble spurt om kontakt med avgiverskole. Det vil jeg komme mer inn på i resultat/drøftingsdelen av oppgaven.

Når det gjelder overføring av elevinformasjon tar St.meld. 22 i punkt 8.6, for seg dette. Her sier de at det er viktig at den nye skolen får tilstrekkelig informasjon for å kunne tilrettelegge for den enkelte elev, best mulig og raskest mulig. Samtidig kommer personvernmessige hensyn inn. Opplysningene som overføres må være nødvendige og de må brukes til det de er ment å brukes til. Her kan en diskutere hva som er nødvendig informasjon, hvem definerer det, og hva er hensikten med bruken av dem. Det kan være stor variasjon i hva ulike lærere

mener er nødvendig informasjon og hva de mener de bør vite om nye elever. I spørsmålene til informantene spurte jeg om hva de mente de burde vite om nye elever. Svarene fra dem vil jeg komme nærmere inn på i drøftingsdelen.

I kapittel 7, læringsmiljø og klasseledelse, viser Stortingsmeldingen til en undersøkelse som sier noe om sammenhengen mellom trivsel og prestasjoner. «Skolekulturen, relasjonene mellom elevene og mellom lærerne og elevene, samt det pedagogiske arbeidet påvirker hverandre gjensidig» (St.mld. 22, (2010-2011), s.67). Dette er også i tråd med Bronfenbrenners (1979) teori om den økologiske modell. Den vil jeg redegjøre for senere i kapitlet. Videre sier Stortingsmeldingen i at de elevene som trives på skolen har bedre karakterer enn de som ikke trives, enten fordi kjeder seg og/eller de gruer seg til å gå på skolen.

2.1.4 Nou 2010:7. Mangfold og mestring.

Grunnen til at jeg har tatt med denne NOU rapporten er at den i kapittel 14 omtaler tema om overganger mellom opplæringssystemer. Jeg er klar over at den omhandler flerspråklige elever, men det er det også i den kommunen jeg undersøker. I mitt fylke er det mange som kommer fra flerspråklige hjem fordi en del av befolkningen har samisk bakgrunn og har samisk som morsmål. Rapporten sier også noe om overganger generelt. I kapittel 14.4 står det om overganger at det er viktig å sikre gode overganger i opplæringsløpet for alle barn og elever, både faglig og sosialt. Overganger innebærer nye muligheter og utfordringer for den enkelte elev (NOU 2010:7).

Videre i rapporten står det at: «overgangen fra barnetrinnet til ungdomstrinnet kan være utfordrende å håndtere for mange elever. Rundt 2/3 av elevene skifter skole som følge av overgang fra barnetrinn til ungdomstrinn. Videre kjennetegnes overgangen av at elevene i ungdomsskolen for første gang får erfaring med formell vurdering med karakter», (NOU 2010:7, s. 301). Det jeg har referert til over gjelder alle elever, uansett om de er norskspråklige eller om de er flerspråklige.

2.1.5 Kommunens retningslinjer.

Kommunen har en egen tidsplan for når de ulike prosessene skal gjennomføres for elever med enkeltvedtak, og her kommer også overgangen mellom barnetrinnet og ungdomstrinnet inn.

Skrivet heter «Rutiner for spesialundervisning-tilpasset undervisning», og tar som nevnt i hovedsak for seg elever med vedtak om spesialundervisning, men, den sier også noe om tilrettelegging for best mulig skolestart og overgang for elevene på 1. 5. og 8.trinn.

Videre står det at i mai skal ansvarlige lærere til høsten være avklart, mottakerskolene skal ta initiativ til møter mellom lærere og elever, og for hver enkelt elev skal det skal være overføringsmøter. Både mellom barnehage og skole samt barneskole og ungdomsskole. Det var tilfeldig at jeg fikk vite om denne planen; en kollega viste meg den da jeg fortalte hva jeg skulle skrive oppgave om. Jeg hadde ikke sett den før. Jeg bestemte meg derfor for at jeg ville spørre lærerne i ungdomsskolen om de visste om dette, eller rettere sagt om de visst noe om og i så fall hvilke retningslinjer kommunen har for overganger.

I min undersøkelse hadde jeg også spørsmål som gikk på tidsperspektiv i overgangsprosessen. Jeg spurte blant annet informantene om når de fikk vite at de skulle starte opp med 8.trinn om høsten. Når de fikk informasjon om nye elever, etc. Det var på bakgrunn av at jeg hadde lest planen fra kommunen. I kapittel 4 kommer jeg inn på hva informantene svarte på spørsmålene.

Ved Sandgotna skole i Bergen har de en plan for overgang mellom 7. og 8.skoleår. Her har de tidfestet de ulike stegene i prosessen, de har med målsettinger og tiltak for hver periode, samt hvem som har ansvar. Den viser at de har et samarbeid mellom barne- og ungdomsskole som inkluderer både elever og lærere. De starter prosessen i januar allerede med møter mellom skolene, og i mars er det første møter med lærere og elever. I planen kommer det også frem at de har elever på ungdomstrinnet som skolerer ekstra og drar ut og besøker alle 7.trinn. Denne planen synes jeg viser at de tar overgangen fra barnetrinn til ungdomstrinn «alvorlig» og de har en systematisk plan for prosessen slik det står i kunnskapsløftet.

2.2 Teorier.

I denne delen av kapitlet vil jeg redegjøre for hvilke teorier jeg støtter meg på i oppgaven. Jeg har valgt å ta utgangspunkt i teorier om en helhetlig forståelse i det sosialpedagogiske arbeidet og jeg vil ha fokus på de to hovedretningene innenfor systemteorien/perspektivet, det *utviklingsøkologiske perspektiv* ved Bronfenbrenner (1979), og *kommunikasjonsperspektiv*, som Bateson (1979) sier mye om. Begrepet system kan defineres som «en helhet av enkelte

deler som henger sammen» (Gjertsen, 2010, s. 205). Et sosialt system kan være stort eller lite. Det kan være en skoleklasse, en barnehagegruppe, en familie, et idrettslag osv.

Individene i et system har mange forskjellige funksjoner og roller, og endringer som oppstår blant enkeltpersoner eller mellom dem vil påvirke hele systemet (Gjertsen, 2010). Jeg vil i tillegg ta for meg *elevens utviklingsstadier* da med bakgrunn i blant annet Eriksons modell om den *psykososiale utviklingen*, samt den *kognitive utviklingen* der jeg kommer inn på Piaget og Vygotskys teorier om dette. Lærerens rolle og *relasjon lærer-elev* er og en viktig faktor, det kommer jeg inn på avslutningsvis i denne delen

2.2.1 Det utviklingsøkologiske perspektiv.

Urie Bronfenbrenner (1979) og det utviklingsøkologiske perspektivet for forståelse av barns utvikling og sosialisering er opptatt av en tverrfaglig tilnærming. Bronfenbrenner har som utgangspunkt at barn oppholder seg i mange forskjellige miljøer; skole, hjemme, blant venner, og de bærer med seg impulser fra de ulike miljøene og både påvirkes og påvirker dem. De ulike sosiale kontekstene kan føre til forvirring, men også allsidighet. Bronfenbrenner sier at dersom vi skal forstå barns utvikling må den ses i sammenheng med barnets oppvekstmiljø. I den økologiske tilnærmingen betyr det at for å forstå barn må disse studeres i de kontekster hvor de oppholder seg, og også forholdet mellom dem (Bronfenbrenner, 1979, gjengitt i Gjertsen, 2010). Hans teori regnes derfor å være innenfor det som kalles kontekstuelle teorier (Gjertsen, 2010).

Den utviklingsøkologiske modell.

Bronfenbrenner (1979) utviklet en modell som viser hvor mange og gjensidige avhengige forhold som spiller inn i barns utvikling og sosialisering. Han beskriver og forklarer fire nivåer som alle er med på å påvirke barnet og dets utvikling og sosialisering. De fire nivåene er: *mikro*, *meso*, *ekso* og *makronivå*. *Mikronivået* er det nivået nærmest barnet. Det kan være i hjemmet med foreldre og søsken, blant jevnaldrende, venner, på skolen, i barnehagen. I dette nivået er barnet ansikt til ansikt med dem som bidrar til sosialiseringen. Her kommer også følelser og relasjoner inn. Det må være et balansert forhold mellom blant annet voksen og barn. De voksne har en viktig oppgave som rollemodell og forbilde for barnet. *Mesonivået* kan forklares som tråder mellom de forskjellige sosialiseringsskildene på mikronivået. Dersom

for eksempel et barn ikke har det bra hjemme kan det påvirke barnets læring i skolen, eller hvordan det er sammen med jevnaldrende. Det kan dermed påvirke barnets utvikling på en negativ måte. I *Eksonivået* blir ikke barnet direkte påvirket, men indirekte gjennom for eksempel foreldrenes arbeidsmiljø. Foreldre som kanskje ikke trives i sin jobb vil kunne bli påvirket av det i forhold til kanskje dårlig humør, noe som igjen kan påvirke barnet i negativ forstand. Når det kommer til *makronivået* finner vi de overordnede verdier, ideologier og tradisjoner i samfunnet generelt, og de kulturer som preger en familie. For eksempel synet på barneoppdragelse, prioriteringer i familieaktiviteter, verdier og roller barna tildeles.

Bronfenbrenner mente at en kan ikke bare se på direkte samspill, for eksempel mellom foreldre og barn, men en må se på samspillet dem imellom i en større kontekst der samfunn og nærmiljø er med å utgjøre helheten (Bronfenbrenner, 1979, gjengitt i Bunkholdt, 2000).

Med begrepet *økologiske overganger* mente Bronfenbrenner at det er situasjoner hvor barn og unge går inn i nye situasjoner eller sammenhenger med mennesker. De får nye posisjoner i det økologiske miljø som følge av en endring i rolle, setting eller begge. Dette kan være sårbare overganger dersom det blir mange av dem fordi belastningen ved hyppige skifter kan bli for stor for mange barns utvikling (Bronfenbrenner, 1979, gjengitt i Gjertsen, 2010, s. 204-205).

Det jeg har redegjort for i denne delen, og i neste delpunkt, er det som kalles systemisk perspektiv på utvikling. Felles trekk for systemiske teorier er at helheten er større enn summen av delene. I en familie for eksempel vil det være slik at dersom et medlem av familien endrer seg, påvirkes de øvrige familiemedlemmene av det. Er det en forstyrrelse hos et medlem vil det virke forstyrrende på de andre. Et annet trekk er at kommunikasjon mellom familiemedlemmene foregår både verbalt og non-verbalt (Bunkholdt, 2000).

2.2.2 Kommunikasjonsperspektiv.

Gregory Batesons (1979) teori er en av flere systemteorier. Han kombinerer økologisk tenkning med kommunikasjon. Hans teori har som intensjon å forstå hvordan mennesker tenker og skaffer seg kunnskap om omgivelsene. «Alt er kommunikasjon» er et av Batesons hovedbudskap; gester, kroppsspråk og tonefall utgjør en svært viktig del av kommunikasjonsbildet og det som ikke blir sagt eller skrevet er også sentrale deler av kommunikasjon. (Bateson, 1979, gjengitt i Gjertsen, 2010, s. 205). Det er to nøkkelbegreper i

en systemisk forståelse av kommunikasjon: *kontekst* og *relasjon*. Kontekst viser til hvilken sammenheng vi forstår et fenomen i. Skolen eller familien kan være eksempel på kontekster. Relasjon viser til samspillet mellom mennesker, og mellom mennesker og den situasjonen de er i. Det betyr at ved relasjonsvansker mellom mennesker må en se på hvilken kontekst disse oppstår i (Gjertsen, 2010).

Det finnes to motsatte forståelser av relasjonsvansker mellom mennesker; Lineær og sirkulær forståelse av menneskelig samspill. Bateson (1979) hevder at i mange tilfeller er grunnen til at en ikke får løst et problem at en tenker for lineært; det vil si at virkningen kommer etter en årsak. Da klarer en ikke å komme ut av en fastlåst situasjon. Sammenhengen i en sirkulær forståelse er at hendelse A er årsak til hendelse B, og samtidig kan hendelse B være årsak til hendelse A (Bateson, 1979, gjengitt i Gjertsen, 2010). Den ene hendelsen er årsaken til den andre som igjen forsterkes av den første hendelsen. Dette fører til at det kan være vanskelig å finne ut hva som egentlig er problemet dersom en ikke forsøker å finne hva som foregår rundt et menneske. Det betyr at både individet og omgivelsene må tas med når en skal forstå og hjelpe andre. Alt henger sammen i et sirkulært mønster. For skolen medfører det at man ikke kan se på en elev med ekstra utfordringer sosialt, faglig eller atferdsmessig, som en isolert del, man må se på konteksten og helheten for å finne årsak og løsning. Er det familiære forhold som er årsaken til for eksempel atferd eller faglige utfordringer? Eller er det andre faktorer som påvirker. Har eleven en medfødt diagnose eller vanske som påvirker de familiære forholdene? Kan det være noen andre i elevens nærmiljø som har stor påvirkning i elevens liv? For å finne svar og løsninger må alt tas med i betraktning, ikke bare en isolert del.

Mange faktorer er med på å påvirke hvordan hverdagen blir for elevene i skolen. Alle har sin bakgrunn og sin rolle i samspillet og de påvirker og påvirkes av hverandre, både lærere og elever. Dersom en tenker som Bateson (1979) sier, at alt er kommunikasjon, vil hver dag by på et utall situasjoner hvor det kan tolkes og oppfattes ulikt av de involverte partene. Især i en overgangsfase eller situasjon der det er mange nye og ukjente som møtes og skal bli kjent med hverandre. Med en sirkulær forståelse av årsakssammenheng vil en kunne lette disse økologiske overgangene for eleven. Dersom en har tilstrekkelig informasjon om elevene både i forhold til det familiære, det sosiale og det faglige vil en være bedre i stand til å hjelpe dem som trenger det. Det at lærerne da er godt forberedt på hva som møter dem av elever og er sin rolle bevisst i samspillet og kommunikasjon med elevene er svært viktig.

2.2.3 Elevenes utviklingsstadier. Følelsesmessig/psykososial utvikling.

Erik H. Erikson var psykolog og psykoanalytiker. Han utviklet en modell om den *psykososiale utviklingen*, der han la sterk vekt på at barnet fra begynnelsen er på vei inn i et samfunn og at samfunnets ulike institusjoner påvirker det som skjer i menneskets utviklingsløp. Erikson la også vekt på at egoet i mennesker har en stor plass i menneskers tilpassing, altså den følelsesmessige delen. Videre mente han at mennesker utvikler seg hele livet, selv om det legges et grunnlag i de første utviklingsårene og at erfaringer i barneårene har betydning for utviklingen senere i livet. Til sist la han vekt på identifisering som drivkraft i utviklingen; barnet prøver å være likt mennesker de liker og beundrer, eller som de mener har makt. Det kan være foreldre, søsken, venner, lærere eller andre (Erikson, gjengitt i Bunkholdt, 2000). Eriksons teori hører inn under de psykodynamiske teoriene der en vektlegger behovsdekning som den viktigste drivkraften i utviklingen (Bunkholdt, 2000).

Hans modell har en del felles med Freuds utviklingsmodell, men skiller seg vesentlig fra den på de punktene jeg har nevnt over. Erikson beskrev utviklingen ut i fra en følelsesmessig vinkling mens Piaget la vekt på det intellektuelle. Samtidig kan en i Eriksons teori og beskrivelse av den personlige utviklingen se paralleller til Piagets stadier i utviklingen (Bunkholdt, 2000). Jeg vil senere i dette kapitlet komme inn på Piagets stadier. Både Piaget og Eriksons teorier ser på familien og ikke hele konteksten rundt familien (Bunkholdt, 2000). Allikevel vil jeg kort redegjøre for hva Eriksons teori om den følelsesmessige utviklingen gikk ut på, en del av det er viktig for å forstå eleven og barnet i den sosiale konteksten.

Erikson mente at det finnes åtte ulike avgrensede vekstperioder hos mennesker, de strekker seg fra fødsel og gjennom alderdommen. I hver periode er det fasetypiske behov og fasetypiske grunnholdninger, der grunnholdningene skilles mellom en positiv variant og en negativ variant av utformingen. Det betyr at mennesket har bestemte behov som må dekkes på en tilfredsstillende måte slik at grunnholdningen som knytter seg til perioden/fasen skal få en positiv utforming. Dersom det ikke blir tilfredsstillende dekket kan det bli en negativ utforming. Hver av periodene er sensitive perioder og i overgangen fra en fase til en annen oppstår det som Erikson kalte en utviklingskrise. Det vil si en ny situasjon som en ikke vet hvordan en skal takle, oppgaver en ikke vet hvordan skal løse eller utfordringer en ikke vet om en klarer (Erikson, gjengitt i Bunkholdt, 2000). Jeg kommer ikke inn på de første av fasene i modellen og heller ikke de siste fordi de dreier seg om faser før og etter mellomtrinn og ungdomstrinn alder. Jeg vil se på fase fire og fem som går på ferdighetsfasen og

puberteten. Det er de fasene jeg mener er aktuelle for aldersgruppen min undersøkelse omhandler.

Fase 4 ferdighetsfasen fra ca. 6 år til puberteten. I denne fasen er de fasetypiske behovene ansvar, læring og produktivitet. De fasetypiske grunnholdningene er blant annet flid og lærelyst som positive varianter mens mindreverd og passivitet nevnes som negative varianter. I denne fasen er det viktig at barna får prøve seg ut i vanskeligere oppgaver slik at følelsen av mestring vokser. Barna trenger å føle seg nyttige og at de behersker mer enn tidligere. De må samtidig oppleve at det stilles realistiske krav til dem slik at de ikke utvikler dårlig selvfølelse fordi de også selv får urealistiske forventninger til seg selv. Fase 5 er puberteten. Her er det å bygge en identitet som er det fasetypiske behovet. Den positive grunnholdningen er stabil identitet, mens negativ variant er identitets- og rolleforvirring. I denne fasen bygges identitet eller egoidentitet som Erikson kalte det (Erikson, gjengitt i Bunkholdt, 2000).

Når elevene begynner i ungdomsskolen er de et sted midt i mellom de to fasene jeg har redegjort for i det overstående. Noen er kommet godt inn i pubertetsfasen, noen er i begynnelsen av den mens andre ikke er kommet riktig så langt. Uansett er de både i en «psykisk» overgang og en fysisk overgang med skolebytte. Det betyr at det er nye situasjoner på flere områder i elevens liv, det er store omveltninger og mye nytt som skal oppleve, erfares og læres.

2.2.4 Elevenes kognitive utvikling.

Når det gjelder den *kognitive utviklingen* handler det om utviklingen av evnen til å tenke, vurdere og lære, og løse problemer (Bunkholdt, 2000, s. 98). Jeg vil i det kommende kort redegjøre for Jean Piagets teori på dette området samt si noe om kritikken som har kommet om hans teori. Videre vil jeg se på hva Lev Vygotskys teori sier, og på hvilke områder de to skiller seg fra hverandre når det gjelder kognitiv utvikling.

Piaget utviklet den mest kjente stadieteorien om kognitiv utvikling. Den sentrale tanken hans var at all utvikling og læring skjer gjennom handling. Piaget brukte begrepene *skjema*, *likevekt*, *assimilasjon*, *akkomodasjon* og *organisering*. Det første begrepet *skjema*, er et indre forestillingsbilde, om handling og ønsket resultat. Piaget delte dette opp i fire separate stadier. Jeg vil se nærmere på det fjerde stadiet; det formal-operasjonelle, som ifølge teorien starter i 12 års alderen, altså på den alderen elevene er i overgangen fra barnetrinnet til

ungdomstrinnet. Å kunne tenke formal-operasjonelt betyr å kunne tenke abstrakt og hypotetisk. I følge Piaget starter dette stadiet som sagt når barna er 12 år. Han forkastet senere det fordi han observerte at flere 12 åringer bare var helt i begynnelsen på dette stadiet, mens mange var mye senere ute. Streving etter *likevekt* blir forklart som drivkraften i den kognitive utviklingen. Dersom et barn står overfor et problem eller noe som «ikke stemmer» med bildet det har av verden, oppstår det «ulikevekt». I forsøket på å løse problemet dannes nye skjema for forståelse og dermed oppstår det likevekt igjen. Når det gjelder *assimilering* betyr det at noe nytt hentes inn i et eksisterende skjema uten at det endres, det blir utvidet. En ny hendelse, gjenstand eller erfaring blir tolket i lys av innholdet i skjemaet. Ved *akkomodasjon* blir de eksisterende skjema endret i takt med den nye erfaringen (Piaget, gjengitt i Bunkholdt, 2000).

Kritikken mot Piaget har blant annet gått på metodikken han brukte for å utvikle sin teori. Den var svært vanskelig å etterprøve og at han generaliserte etter bruk av små forsøksgrupper; blant annet sine egne tre barn. Det blir også rettet kritikk mot hans manglende vektlegging av det sosiale miljøet. I dag har forskning og observasjoner vist at det er meget viktige faktorer og det starter helt fra barnet er født. Videre blir det kritisert manglende vektlegging av erfaringer. Piaget mente det ikke hadde så mye å si for tenkingens utvikling om de hadde erfaring med situasjoner eller problemer fra før (Bunkholdt, 2000).

Vygotsky utviklet sin teori med vekt på det sosiale samspillet. Han la i motsetning til Piaget vekt på at barn utvikler seg i samspill med andre mennesker. Vygotskys teori hører derfor inn under det som kalles de kontekstuelle teorier, i likhet med Bronfenbrenners teori, der en ser barns utvikling i en omfattende sammenheng der alle forhold påvirker utviklingen. Piaget på sin side mente barn handler i forhold til døde gjenstander og at det lærer best alene og mest naturlig når det gjør sine egne erfaringer uten andres inngripen (Bunkholdt, 2000). I forhold til en sirkulær forståelse kan en se fellestrekk med Vygotskys teori om samspill mellom mennesker. Alle forhold påvirker utviklingen og en må se på helheten rundt et barn. Inngripen på et område vil få konsekvenser på et annet (Gjertsen, 2010).

Et annet sentralt punkt hos Vygotsky er det han kalte for en «læremester». Han mente læremesteren hadde en svært viktig rolle i å formidle språk til barnet for at det skal kunne bruke det som redskap til å konstruere sin virkelighet med. Videre i Vygotskys teori kommer det frem at barn først må lære å gjøre ting sammen med andre før det kan handle selvstendig. Her skiller han mellom to nivåer; det nivået der barnet kan handle og mestre oppgaver alene,

og det nivået der barnet kan handle med hjelp og støtte av andre. Sonen mellom disse to nivåene kalte han den proksimale utviklingssonen. I denne sonen kommer også læremesterens rolle inn. Barnet får hjelp til å komme videre i sin kognitive utvikling (Vygotsky, gjengitt i Bunkholdt, 2000).

2.2.5 Relasjoner lærer-elev.

Når det gjelder relasjon mellom lærer og elev vil jeg først ta for meg boken » Livet i skolen 1» (Manger m.fl., 2009) som brukes blant annet i lærerutdanningen. Boken sier mye om lærerens kjennskap og kunnskap om eleven i relasjonsbygging og undervisningssammenheng. Det står blant annet at lærerens kjennskap til og kunnskap om eleven er avgjørende for hvordan læreren forholder seg til eleven. Videre står det at feilaktig eller mangelfull forståelse av eleven kan føre til lite hensiktsmessige handlinger overfor eleven (Manger m.fl., 2009). Når da en lærer står med 30 nye elever kan dette by på utfordringer dersom læreren ikke kjenner til elever med spesielle utfordringer eller behov. Det kan føre til at elever som er engstelige for å svare eller gjøre feil kamouflerer det med å lage uro eller bare ikke gidder å gjøre noe. Dersom læreren vet om at eleven har det på den måten kan den møte eleven på en mer hensiktsmessig måte, i stedet for å kanskje tro at eleven er vanskelig eller lat. Det kan føre til at eleven etter hvert oppfatter det som at læreren ikke liker han/henne, noe som igjen vanskeliggjør samarbeidet mellom lærer og elev. Ved at læreren har god kjennskap til elevene vil også muligheten for et godt faglig utbytte være større. Oppfatninger av andre og relasjoner til andre både bygger på og påvirker interaksjonen vi har med andre mennesker (Manger m.fl., 2009). Dette er også i tråd med den sirkulære forståelsen. Det ene påvirker og forsterker det andre.

Når elevene starter på ungdomsskolen må de forholde seg til mange nye lærere. De første møtene kan være avgjørende for hvordan de neste 3 årene skal bli for både lærer og elev. Det er derfor viktig at lærerne vet hva som møter dem i klasserommet og at de er sitt ansvar bevisst i dette møtet. Det er skolen og læreren som sitter med hovedansvaret for å skape gode relasjoner. Eleven er også aktør i skolen, men det er læreren som voksen og profesjonell som må legge til rette for å gode relasjoner og et godt læringsmiljø.

I første del av dette kapitlet viste jeg blant annet til hva St.meld.22 (2010-2011) sier om overganger og litt om hva den sier om læringsmiljø og klasseledelse. Stortingsmeldingen sier også en del om lærerens rolle. Den viser til elevundersøkelsen gjort i 2010 der det tydelig

kommer frem at elever trives mindre med lærerne etter hvert som de går høyer opp på klassetrinn. Det vil si at elever på 5. trinn trives bedre med lærerne enn elever på 10.trinn. Om dette er en naturlig utvikling fordi elevene kommer i pubertet eller om det er fordi det stilles høyere krav til dem kan sikkert diskuteres. Elevene på 10. trinn svarer mest negativt på spørsmål om medbestemmelse og på spørsmål om lærerne er hyggelige mot dem. Det er betenkelig når en da vet at trivsel og prestasjoner henger sammen. Det er på 10.trinn elevene får karakterer som de skal søke seg inn på videregående opplæring med.

Det finnes mange teorier og teoretikere som kan trekkes inn. Jeg har valgt ut de jeg mener bygger opp og belyser tema i min oppgave og som jeg anser for å være mest relevant i forhold til problemstillingen. Teoriene har jeg brukt for å vise hvor viktig det er å tenke helhetlig og systematisk rundt elever med særskilte behov.

Alle modeller er i stadig utvikling, nye perspektiver trekkes inn. Det som var aktuelt for 10-20 år siden er kanskje ikke like aktuelt i dag. Teorier drøftes etterhvert som samfunnet endrer seg. I dag er en stor del av barn og unges sosiale omgang gjennom digitale medier. Slik var det ikke for få år siden. En må derfor justere og utvikle noen «gamle» modeller og teorier i takt med samfunnsutviklingen. Selv om den psykososiale og kognitive utviklingen er lik uavhengig av samfunnets utvikling er det nye aspekter som må tas med i betraktning og forståelsen av barn og unge i dag.

3 Forskningsmetode

«Begrepet metode betyr opprinnelig veien til målet» (Kvale, 1997, s. 114). Kvale sier også at ordet metode kan brukes i betydningen av å innhente intersubjektiv pålitelige resultater (Kvale, 1997). Det betyr, slik jeg forstår det, at når en bruker en bestemt måte for å samle informasjon om et tema, og så analyserer og sammenligner resultatet etter en bestemt metode, skal det bli likt uavhengig av hvem som kategoriserer det.

Edvard Befring (2002) sier om kvantitative metoder at de kjennetegnes med mange spesifikke regler, formalia og bruk av statistiske metoder. Om kvalitative metoder sier han at de gir mer rom for improvisasjon og personlige valg underveis. Videre definerer Befring forskningsdesign som forskingsopplegg eller forsknings metodisk hovedmønster av de fremgangsmåtene som arbeidet omfatter. Et grunnleggende krav til metodene er at de skal være tydelige og tilgjengelige. Forskingen skal legges frem på en slik måte at den kan repeteres av andre, og resultatet skal kunne kontrolleres og reproduseres (Befring, 2002).

I dette kapitlet vil jeg redegjøre for valg av forskningsmetode. Jeg vil først si noe om min metodiske tilnærming og vitenskapsteoretiske bakgrunn. Så følger utvalg av informanter og utarbeiding av intervjuguide. Siste del omhandler hvordan jeg skal analysere og bearbeide innsamlet data. Tilslutt tar jeg for meg kvaliteten i forskningsarbeidet.

Problemstilling:

Hvordan opplever lærere det å starte opp med nye 8.trinns elever; er informasjonen de får om elevene, og især de med spesielle faglige, sosiale eller atferdsmessige utfordringer, tilstrekkelig og nyttig?

3.1 Introduksjon til metoden. Metodisk tilnærming.

Studiens problemstilling og hensikt er med på å avgjøre hvilken metodisk tilnærming som vil være den mest hensiktsmessige. Er målet å få en dypere forståelse av noens opplevelse av et fenomen, vil en kvalitativ tilnærming være best. Dersom en ønsker å vektlegge utbredelse og antall vil en kvantitativ metode være bedre (Thagaard, 2009).

Monica Dalen (2011) sier om kvalitativ forskning at det har som overordnet målsetting å utvikle forståelse av fenomener knyttet til personer og situasjoner i deres sosiale virkelighet (Dalen, 2011). I min studie er det nettopp det jeg ønsker å gjøre. Jeg ønsker å få en dypere forståelse av læreres opplevelse av oppstart med helt nye 8.trinns elever. Derfor har jeg valgt å bruke en kvalitativ forsknings tilnærming, med forskningsintervju som datainnsamlingsmetode. Jeg vil med den metoden forsøke å belyse problemstillingen og fenomenet; læreres erfaring og opplevelse av det å starte opp med helt nye 8.trinns elever.

3.2 Vitenskapsteoretisk tilnærming.

May Britt Postholm (2010) redegjør for tre ulike kvalitative tilnærminger; fenomenologi, etnografi og kasusstudier, valgt ut fordi de brukes oftest. Etnografi og kasusstudier er studier av pågående prosesser eller hverdagshandlinger. Fenomenologiske studier er forskning av en prosess eller pågående hverdagshandling som er avsluttet når forskningsarbeidet starter (Postholm, 2010). Fenomenet jeg skal undersøke er for så vidt en pågående prosess idet nye lærere starter opp hvert år, men i min studie er det en avsluttet prosess fordi det for mine informanter hendte en periode i år, fjor eller forleden år. Befring (2002) skriver om fenomenologiske studier at de innebærer å sette fokus på folks opplevelser og forståelse av sin situasjon og hverdagsliv (Befring, 2002).

Min studie har dermed en fenomenologisk tilnærming i det jeg søker å gripe enkeltmenneskers opplevelse og erfaringer knyttet til et bestemt fenomen. Det er også i tråd med det Kvale (1997) skriver om det fenomenologiske perspektiv. Det fokuserer på menneskers opplevelse og erfaringer, fremhever presise beskrivelser og søker etter de sentrale betydningene av disse beskrivelsene (Kvale, 1997). Fenomenologien har sin bakgrunn i filosofi og psykologi, og det finnes flere retninger innenfor denne tilnærmingen. Postholm (2010) redegjør for en grovinndeling som skiller mellom et sosiologisk og et psykologisk, individuelt perspektiv. Den sosial-fenomenologiske tilnærmingen har som målsetting å forske på grupper av mennesker og den sosiale interaksjonen. Mens i psykologisk fenomenologi er målet å gripe enkelt menneskets opplevelse av et fenomen og samtidig finne ut hvordan det samme fenomenet oppleves av flere individer (Postholm, 2010).

Min vitenskapsteoretiske tilnærming ligger innenfor psykologisk fenomenologi fordi jeg søker å finne enkeltindividets, her læreres, opplevelse, erfaringer og meninger om fenomenet jeg undersøker. Det er de som har førstehånds erfaring med det jeg skal undersøke. Jeg ønsker også å finne ut om de har noen like opplevelse av fenomenet; overgangsprosessen/oppstart med nye elever.

Videre har jeg min egen opplevelse av fenomenet som gjør at jeg ønsker å forske på dette. Innenfor fenomenologisk forskning er det et samspill mellom subjektiv og objektiv kunnskap. Fenomenologiske studier beskriver den meningen mennesket legger i en opplevelse knyttet til en bestemt erfaring av et fenomen (Postholm, 2010).

3.3 Det kvalitative forskningsintervjuet.

Om intervju som forskningsmetode sier Monica Dalen (2011) at formålet er å fremskaffe fylldig og beskrivende informasjon om hvordan mennesker opplever ulike sider ved sin livssituasjon. Videre sier hun at: «det kvalitative forskningsintervjuet er spesielt godt egnet for å få innsikt i informantens egne erfaringer, tanker og følelser» (Dalen, 2011, s.13). Sollid (2013) skriver at forskningsintervjuet skal bidra til å belyse de problemstillingene og forskningsspørsmålene som forskeren har bestemt seg for å utforske (Brekke og Tiller, 2013).

I alle forskningsmetoder må en forholde seg kritisk. Det finnes styrker og svakheter med alle metoder. Å bruke intervju som metode betyr at man ikke finner et endelig svar på et spørsmål eller at man kan generaliser. Et formål med metoden kan være å utforske et bestemt forskningstema og/eller et utdrag av samfunnet. Forskeren kan være ute etter nye innfallsvinkler eller ny informasjon, eller at forskeren ønsker å belyse et teoretisk felt (Brekke og Tiller, 2013).

Opplevelser kan ikke observeres av en forsker, men gjennom samtale/intervju kan en prøve å finne ut hvordan informantens erfaring og opplevelse var/er. I kvalitativ forskning er det informanternes meninger, selvforståelse, intensjoner og holdninger som er det sentrale (Befring, 2002). Thagaard (2009) sier om intervjuundersøkelser at de er godt egnet til å gi informasjon om personers opplevelser, synspunkter og selvforståelse (Thagaard, 2009).

På bakgrunn av dette har jeg valgt forskningsintervju som metode for min undersøkelse, nettopp fordi jeg ønsker å gå i dybden for å finne betydninger for fenomenet jeg skal forske på.

Det stilles store og varierte krav til forskeren i kvalitativ tilnærming. Postholm (2010) viser til en lang liste der hun tar opp utfordringer til forskeren. Det handler blant annet om å sette seg grundig inn i tema. Det å være bevisst overfor egen subjektivitet eller forforståelse av fenomenet. Å være åpen for tema eller forhold som kan dukke opp underveis, ha gode kommunikasjonsferdigheter, samt flere andre punkter (Postholm, 2010).

Dalen (2011) fremhever de etiske utfordringene forskeren står overfor, som for eksempel utfordringer knyttet til valg av informanter, selve intervjusituasjonen og hvordan resultatet fra studien formidles. Forskeren setter dagsorden og styrer spørsmålene, men skal også være en del av samtalen og i interaksjon med den/de som intervjues produsere kunnskap om fenomenet som undersøkes. De/den som intervjues vil samtidig kunne være med å styre samtalen i forhold til egne innspill og tanker. Alt dette viser at forskeren har en stor og viktig rolle i intervjuet, og at det er mange ting jeg som forsker må ta hensyn til i prosessen. Gjennom samtaler med andre produseres ny kunnskap og sammen kan man finne ut noe om fenomenet (Brekke og Tiller, 2013). I tillegg kan man i samtaler komme på ting og det kan dukke opp ting underveis som er viktig for temaet og som jeg ikke hadde tenkt på i utgangspunktet. Intervju som en kvalitativ metode gir dermed andre muligheter til å finne svar enn det en observasjon ville gjort.

En observasjon handler om å være tilstede i forskningsfeltet og bruke ulike sanser for å samle inntrykk om hva som foregår. Hoved sansene som brukes er synssansen og hørselssansen, i tillegg skal det vi sanser, skrives ned, slik at andre kan lese og forstå det vi har sett. Det skal også fortolkes og filtreres gjennom noe vi vet fra før. En kan derfor si at observasjon ikke er en objektiv og nøytral måte å samle informasjon på (Brekke og Tiller, 2013).

3.3.1 Utvalg av informanter

Å velge ut informanter er en viktig prosess. Informantene skal være med på å belyse problemstillingen og fenomenet. Intervjumaterialet må være av en slik kvalitet at det gir godt nok grunnlag for analyse og tolkning (Dalen, 2011). En må derfor tenke nøye gjennom hvordan en skal velge, og tilslutt hvem som velges ut som informanter. Skal utvalget være

strategisk, tilfeldig eller ut i fra hensiktsmessige kriterier? Hvor stort materiale er nødvendig for å få et grunnlag til å si noe om fenomenet? Hvem skal intervjues? Ethiske refleksjoner må være tenkt igjennom. Utvalget av informanter må derfor begrunnes nøye fordi det er med på å belyse problemstillingen og styrke studiens kvalitet.

I min studie blir valg av informanter foretatt ut i fra hensiktsmessige kriterier og vurderinger. I kommunen er det to rene ungdomsskoler sentralt, i tillegg til at det er tre mindre 1-10 skoler lenger ut i distriktet. Det er 5-6 klasser på den største ungdomsskolen skolen og 3 klasser på den andre, ca. 30 elever i hver klasse. Det er et begrenset antall skoler og lærere. Når min undersøkelse har overgang, med skolebytte, som tema, er ikke utvalget av skoler stort; jeg må intervju lærere på de to sentrale skolene. Studien min har til hensikt å finne ut om læreres opplevelse av overgangsprosessen/oppstarten med nye elever på 8.trinn, det er derfor naturlig, og helt nødvendig, å intervju lærere som har vært i den situasjonen og gjort seg erfaringer med det.

For å kunne sammenligne og trekke noen slutninger bør det være et visst antall informanter. Man bør intervju så mange at en får svar på det en ønsker å undersøke (Brekke og Tiller, 2013). Postholm (2010) skriver at med tre informanter vil en, ved hjelp av intervju, kunne si noe om tendenser. Jeg valgte på bakgrunn av dette tre informanter fra de to ulike ungdomsskolene, slik at jeg kan fange opp om det er noen like tendenser på hver av de to skolene, og om det eventuelt er like/ulike tendenser mellom de to skolene. Jeg har dermed også som kriterium for utvalg at det skal være en lærer fra hvert årstrinn på begge skolene, slik at jeg, om mulig, kan sammenligne årene. Samtidig ønsker jeg å sikre kjønnsbalanse i utvalget. Jeg søker å samle opplevelsene og erfaringene fra både kvinnelige og mannlige lærere. Dersom det bare er ett kjønn representert fra en skole ville undersøkelsen kunne fått kritikk på at den viser bare hvordan for eksempel mannlige lærere opplever det.

Som nevnt før har jeg ingen andre krav til informantene enn at de er lærere og har startet opp med nye 8.trinns elever i løpet av de siste 3 årene. Om de er mann eller kvinne fra et bestemt trinn, alder, hvor lenge de har jobbet som lærer, hvilken bakgrunn de har osv. er ikke viktig for undersøkelsen min. I et større omfang av min undersøkelse kunne en ha samlet mannlige og kvinnelige læreres opplevelse og erfaring, eller nyutdannede kontra mer erfarne læreres opplevelse. Men på grunn av omfanget har jeg valgt å ikke se på disse aspektene i denne studien.

Når det gjelder etiske refleksjoner i utvalget av informanter må en som forsker være nøye både med hensyn til informantene i intervjusituasjonen og informasjon/opplysninger som kommer frem der, samt i forhold til tolkning og analyse i etterarbeidet. Jeg søker ikke informasjon om enkeltelever, personopplysninger eller annen sensitiv informasjon, undersøkelsen er dermed ikke meldepliktig til Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD). NSD har et spørreskjema som går på om studier er meldepliktig eller ikke. Jeg fylte det ut på nett og fikk til svar at den ikke var meldepliktig. Undersøkelsen krever heller ikke samtykke fra foresatte eller andre instanser.

Det første jeg gjorde var å kontakte kommunalleder for oppvekst og kultur for å spørre om jeg måtte søke til kommunen om å intervju lærere. Det trengte jeg ikke og jeg fikk der muntlig tillatelse til å ta kontakt med rektorene på ungdomsskolene. Jeg gjorde så det og fikk muntlig tillatelse hos begge rektorene til å ta direkte kontakt med aktuelle lærere.

Jeg har brukt mitt nettverk for å finne ut hvilke lærere som jobber på ulike trinn på skolene. Så har jeg tatt direkte kontakt med tilfeldige, aktuelle lærere for å spørre om de kunne tenke seg å delta. En informant tilbød seg å delta, uten at vedkommende visst mer om undersøkelsen enn akkurat hva tema var. De øvrige har jeg spurt.

Det er ulike måter å utforme et forskningsintervju på. Et skille er ofte mellom åpne og mer eller mindre strukturerte intervjuer (Dalen, 2011). Åpne intervjuer har som målsetting at informantene skal fortelle mest mulig fritt om sine livserfaringer. Spørsmålene er ikke formulert på forhånd og er mer avhengig av at informantene er villige til å fortelle. I mer strukturerte intervjuer; semistrukturert eller halvstrukturert, er samtalene fokusert mot bestemte temaer forskeren har valgt ut på forhånd (Dalen, 2011). Thagaard (2009) beskriver den strukturerte tilnærmingen som mer sammenlignbar fordi spørsmålene er utformet på forhånd; informantene blir spurt om de samme spørsmålene. Hun skiller mellom strukturerte og delvis strukturerte intervjuer, der rekkefølgen på spørsmålene er viktig i den strukturerte mens mindre viktig i den delvis strukturerte (Thagaard, 2009).

Min studie har således en delvis eller semistrukturert utforming der tema og spørsmål er fastlagt på forhånd. Spørsmålene står i rekkefølge, men må ikke nødvendigvis følges. Informantenes svar vil være med på å avgjøre rekkefølgen. Kanskje kommer de med flere svar underveis mens de forteller. Og kanskje kommer de med innspill som gjør at jeg må stille spørsmål som ikke sto i intervjuguiden for å utdype det de sa.

Jeg har valgt å gjennomføre forskningsintervjuene som individuelle intervjuer. Ingen av informantene jobber på samme trinn, dermed er det ikke nødvendig slik jeg ser det, å intervju dem sammen. I gruppeintervju er det flere informanter samtidig. De har en eller flere ting felles, for eksempel at de jobber i ungdomsskolen. Kjønn, alder etc. har mindre betydning. Å bruke gruppeintervju kan få flere syn frem, det kan bli mer diskusjon og kan dermed medføre at informantene kommer på mer å si fordi det kommer flere innspill. Samtidig vil det kunne føre til at noen kanskje ikke tørr si det de mener eller gjør, fordi det er en eller flere ukjente eller at det er noen som dominerer i gruppa, (Thagaard, 2009). Jeg ønsker at informantene skal fortelle fritt om sin egen opplevelse og erfaring, derfor vil jeg gjøre det med individuelle intervjuer. Transkriberingen vil også bli litt enklere når jeg intervjuer en om gangen.

3.3.2 Utarbeiding av intervjuguide.

Å utarbeide en god intervjuguide er særlig viktig når en bruker et semistrukturert intervju slik jeg skal i min studie. Dalen (2011) sier om intervjuguiden at den skal omfatte sentrale temaer og spørsmål som til sammen skal dekke de viktigste områdene i studien. Spørsmålene må være av en slik art at informanten skjønner hva jeg spør om. De må være klare og utvetydige, og ikke ledende. Videre må de være formulert slik at informanten åpner seg og forteller med egne ord om sine opplevelser og erfaringer (Dalen, 2011).

Tidlig i prosessen begynte jeg å tenke på hva jeg skulle spørre informantene om for å få et klart mulig svar på problemstillingen min. Jeg kom frem til at jeg i intervjuguiden delte opp spørsmålene i to temagrupper for å få utdypet problemstillingen bedre. I tillegg har jeg noen innledende spørsmål om lærerens bakgrunn og erfaring. Det ene temaet tar for seg tidsperspektiv og det andre tar for seg informasjonsoverføring. Grunnen til at jeg valgte de to temagruppene var for å tydeligere få frem hva jeg har fokus på i spørsmålene. Jeg ønsker i min studie å finne ut noe om både tidsperspektivet i overgangsprosessen, og i tillegg informasjon som ble gitt. Denne tanken førte til at jeg delte intervjuguiden i temaer. Det vil og gjøre svarene lettere å sortere i etterarbeidet.

Under selve intervjuet må jeg som forsker forsøke å skape en god dialog med informanten. Målet er at informanten skal fortelle så mye som mulig om temaet og så åpent som mulig. Jeg søker å finne informantens opplevelse og da er det viktig at intervjusituasjonen legger til rette for det. Jeg må også være åpen for at det kan dukke opp spørsmål eller komme innspill jeg ikke hadde tenkt over på forhånd. Det kan være jeg finner nye spørsmål på bakgrunn av

samtalene med informantene, og det kan også komme inn momenter som gjør at jeg kan komme til å måtte endre problemstillingen.

Intervjuguiden ligger som vedlegg nr. 1. Jeg gjennomførte et prøveintervju med en bekjent for å teste hvordan spørsmålene var og hvordan selve intervjusituasjonen kunne bli.

3.4 Analyse og bearbeiding av datamaterialet.

Etter at intervjuene er gjennomført starter jobben med analyse og bearbeiding av datamaterialet. Selve resultatene og drøftingen av det kommer jeg tilbake til i egne kapitler.

3.4.1 Transkribering.

Intervjuene jeg gjennomfører blir tatt opp på lydfil. Etter at intervjuene er ferdige vil jeg fortløpende transkribere dem fra muntlig til skriftlig form. Når intervjuer transkriberes blir samtalene strukturert slik at de blir bedre egnet for analyse, det blir også lettere å få oversikt over materialet (Kvale, 1997). Både Kvale (1997) og Dalen (2011) sier at denne struktureringen er en begynnelse på analysen. Jeg velger derfor å gjøre transkriberingen selv fordi det vil gi meg en viktig mulighet til å bli kjent med det informantene sier, jfr det Dalen (2011) skriver om denne prosessen. Jeg har heller ikke så mange informanter at det er nødvendig med hjelp utenfra for å rekke det tidsmessig.

Når intervjuene er transkribert vil jeg la informantene lese gjennom dersom de ønsker det. Anledningen til å godkjenne det skriftlige materialet skal være med på å styrke validiteten i mitt forskningsarbeid. Med flere informanter og intervjuer vil jeg etter at jeg har transkribert fortette teksten. Kvale (1997) kaller det meningsfortetting. Da forkorter en informantens uttalelser til kortere formuleringer, lange setninger til kortere setninger, uten at meningsinnholdet endres, det gjengis bare med færre ord (Kvale, 1997). Det som er viktig å tenke på etter at intervjuene er transkribert og fortettet er at det kan skje en form for reduksjon i datamaterialet. Jeg vil derfor sjekke den nedskrevne teksten grundig opp mot lydfilene for å sikre at jeg har fått med alt og at det er riktig skrevet ned.

3.4.2 Analyse av data.

Tolkning og analyse av innsamlet materiale henger tett sammen (Thagaard, 2009). Kvale (1997) sier valg av analysemetode avhenger av tema det skal intervjues om, «hva» som skal intervjues og «hvorfor», altså formålet med intervjuet. Videre sier han at før en kan bestemme analysemetode må undersøkelsens «hva» og «hvorfor» avklares (Kvale 1997, s. 114).

Thagaard (2009) redegjør for et skille mellom temasentrert og personsentrert analyse. Som forsker må jeg, ved å bruke intervju som metodisk tilnærming, ta stilling til om jeg skal ha fokus på personer eller situasjoner, eller om analysen skal rettes mot tema innsamlet materiale handler om. En temasentrert tilnærming innebærer at forskeren analyserer informasjonen om hvert enkelt tema fra alle informantene i undersøkelsen. Den baseres på at teksten inndeles i kategorier der temaene er sentrale i undersøkelsen. Videre innebærer en temasentrert analyse at en sammenligner informasjon om hvert tema fra alle informantene. Sammenligningen søker å gi en dyptgående forståelse av de ulike temaene (Thagaard, 2009).

Jeg vil i min analyse ta for meg de ulike temaene i spørsmålene og se på hva hver enkelt av informantene sier om dem. Dermed har jeg en temasentrert analytisk tilnærming.

3.5 Kvalitet i forskningsarbeidet.

Når intervju brukes som metode i kvalitative undersøkelser kan det være vanskeligere å vurdere kvaliteten med validitet og reliabilitet. Allikevel må forskeren sikre pålitelighet underveis og vurdere materialets pålitelighet i etterkant (Brekke og Tiller, 2013).

3.5.1 Validitet

Validitet handler, ifølge Postholm (2010), «om metoden undersøker det dens intensjonen er å undersøke» (Postholm, 2010, s. 171). Dalen (2011) beskriver fem kategorier i drøftingen av validitet og kvalitet i intervjuer, basert på Maxwells fremstillinger fra 1992. Jeg vil i denne delen drøfte validiteten i min studie i forhold til det hun beskriver om; *forskerrollen, forskningsopplegget, utvalg, metodisk tilnærming, datamaterialet, tolkning og analytiske tilnærming*.

Det første jeg ser på er *forskerrollen* og betydningen av det. I kapittel 1 redegjorde jeg for bakgrunn av valg av tema i undersøkelsen. Der forteller jeg om min tilknytning, opplevelse og erfaring med fenomenet. Som forsker må jeg være bevisst at min forforståelse eller opplevelse av fenomenet ikke påvirker hvordan resultatet av intervjuene fremstilles. Når jeg i starten av oppgaven redegjør for hvilken tilknytning jeg har til tema gir jeg leseren en mulighet til å vurdere i hvilken grad min forforståelse kan påvirke tolkningen av resultatet. Dette er i tråd med validitetsdrøfting av forskerrollen (Dalen, 2011).

Når det gjelder validitetsdrøfting av *forskningsopplegget* vil jeg si litt om validitet i *utvalg* og om *metodisk tilnærming*. Utvalget av informanter er gjort ut ifra hensiktsmessige kriterier for studien. Den første informant hadde stilt seg tilgjengelig, de tre neste møtte jeg tilfeldig og spurte dem. De to siste valgte jeg på bakgrunn av hvem jeg til da hadde fått jfr. kriteriene for utvelgelse. Jeg visste på forhånd ingenting om informantenes holdninger eller meninger om temaet. I forhold til metodisk tilnærming mener jeg at datainnsamlingsmetoden jeg har valgt er den mest hensiktsmessige i forhold til det jeg undersøker. Jeg har i dette kapittelet redegjort for hvordan jeg har jobbet og gått frem i prosessen, hvilke valg og hvorfor.

Datamaterialet og bearbeidingen av det tas også opp til validitetsdrøfting. Det innsamlede materialet er det som skal danne grunnlag for tolkning og analyse, derfor er det viktig at det er så relevant og fyldig som mulig. Spørsmålene som stilles må være så gode at informantene forteller så mye som mulig om temaet. Formålet med intervjuet er å fange opp informantenes meninger og opplevelser for å gi grunnlag for «tykke» beskrivelser av fenomenet (Dalen, 2011, s. 97). Intervjuene tas opp på lydfil. Da er det viktig at utstyret som brukes til lydopptak må være bra slik at kvaliteten på opptak blir så godt som mulig. Dersom det er dårlig kvalitet på opptak vil en kunne miste ord og utsagn, transkriberingen vil bli vanskeligere dersom en ikke får med seg alt som blir sagt, og i verstefall mister en viktig informasjon fra informanten. Transkriberingen må gjøres nøyaktig slik at alt kommer med. Det er dokumentasjon som skal danne grunnlag for resultatet av undersøkelsen. Jeg tok opptak med smarttelefon. I forkant av intervjuene testet vi lyden på opptak for å være sikker på at både informanten og jeg hørtes tydelig. Kort tid etter intervjuene transkriberte jeg lydopptakene ordrett og etter noen dager lyttet jeg igjennom hele intervjuet på nytt, mens jeg leste det jeg hadde transkribert. I den prosessen oppdaget jeg at det var småord jeg ikke hadde fått med meg uten at det hadde endret betydningen av det de svarte, men det viste at det var viktig at jeg gjorde det.

Ingen av informantene ønsket å lese gjennom intervjuene eller noe skriftlig i ettertid. Det kan muligens være en svakhet for oppgaven. Det er ingen som kontrollerer det jeg har skrevet. Jeg har hele tida vært nøye med at når jeg referer til informantene er det ordrett det de sa. I min tolkning har jeg søkt å være lojal mot det deres beskrivelser av sin opplevelse om fenomenet.

Det neste jeg vil ta for meg er validitet i *tolkningen*. Gjennom tolkningsprosessen søker en å finne en dypere forståelse av temaet som studeres (Dalen 2011). Da er det viktig at det foreligger fyldige, valide og rike beskrivelser fra informantene. Jeg vil i analysen av svarene ha en temasentrert tilnærming som beskrevet tidligere i kapitlet. Svarene sorteres etter tema og sammenlignes for å se om de har lik opplevelse av de ulike temaene de er blitt spurt om. Det er viktig at det er informantenes opplevelse som kommer frem, uavhengig av hva jeg måtte mene om tema.

3.5.2 Reliabilitet

Reliabilitet sier noe om forskningens pålitelighet (Thagaard, 2009). Videre sier Thagaard (2009) at det handler om at en kritisk leser skal bli overbevist om at forskningen er utført på en tillitsvekkende måte. Fremgangsmåten og analysen i studien skal kunne gjentas og etterprøves av andre forskere. Innenfor kvalitativ forskning er det imidlertid vanskelig å stille et slikt krav. Med intervju som metode er det vanskeligere å si om andre ville fått samme resultat som jeg. Forskerens rolle er svært viktig og samspillet med informanten og intervjusituasjonen er en avgjørende faktor for utformingen av forskerrollen (Dalen, 2011). Det er også viktig at forskeren kan skille mellom typen informasjon som informanten har gitt og sin egen tolkning av denne informasjonen (Thagaard, 2009).

Kvale (1997) sier om reliabilitet at det har med forskningsfunnenes konsistens å gjøre. Han tar for seg reliabilitet som del av intervjustadiet; hvorvidt forsker stiller ledende spørsmålene eller ikke, samt virkningen av det. Videre tar han for seg reliabilitet i transkripsjonsstadiet; hvordan velger forskeren å skrive ned intervjuene. Her viser han til et eksempel der to ulike personer skulle transkribere samme intervjuet så nøyaktig som mulig. Resultatet av det var to ulike stiler i det skriftlige materialet. Det viser at nøyaktighet i nedskrivningen er svært viktig. Det er flere vurderinger og beslutninger som må tas når materialet gjøres om fra muntlig til skriftlig form (Kvale 1997).

Å gjenta et intervju på nøyaktig samme måte er umulig ifølge Postholm (2010). Det vil si at det er ikke sikkert en undersøkelse gjort av andre med den samme ”oppskrift” som jeg har brukt ville gitt samme resultat. Informantene vil kanskje ikke huske ordrett hva de sa i et nytt intervju, samspillet mellom forsker og informant spiller inn, nye ting kan komme opp, osv. For å sikre reliabiliteten sier Dalen (2011) at en må være nøyaktig i beskrivelsen av alle ledd i forskningen som er gjort, slik at andre forskere får et godt nok innblikk til å kunne gjennomføre den på mest mulig lik måte.

Befring (2002) sier om tolkningsreliabilitet at det handler blant annet om å tolke og trekke troverdige konklusjoner, samt å legge til rette for intersubjektiv kontroll; at andre forskere skal kunne tolke og vurdere samme materialet.

Jeg har i dette kapitlet søkt å gi grundige beskrivelser av valg, fremgangsmåter og prosesser for å styrke oppgavens reliabilitet.

3.5.3 Etiske refleksjoner.

I alle undersøkelser som blir gjort er det etiske vurderinger man må ta hensyn til. Jeg som forsker må forholde meg til etiske prinsipper som gjelder både i forskningsmiljøer og i omgivelsene. Jeg må følge etiske regler og utvise redelighet og nøyaktighet i presentasjon av både egen forskning og resultatet av det, samt i vurderingen av andres forskning (Thagaard, 2009).

Sollid (2013) tar for seg tre viktige momenter. Det første er informasjon om prosjektet til de som blir intervjuet. De skal ha informasjon om hvordan intervjuet skal brukes før det starter. Det andre momentet er asymmetriske maktforhold. Om det sier Sollid (2013) at forskerrollen i vårt samfunn ofte forbindes med høy status og det er forskeren som har definisjonsmakten i forskningsprosjektet. Allikevel må forskeren gi trygghet og forholde seg til intervjupersonen(e) med respekt og profesjonalitet. En må være oppmerksom på maktrelasjoner fordi de kan få betydning for hvordan intervjuet utvikler seg og hvordan man i ettertid tolker data. Det tredje momentet Sollid tar for seg er målsettinger for å delta i intervjuet. Forskeren ønsker innsikt i hvilke erfaringer informantene har om fenomenet. Informantene kan ha ulike grunner for å delta. De ønsker å spre et bestemt syn, hjelpe forskere osv. Derfor må forskeren i analyse arbeidet hele tiden tenke over hvorfor svarer, spør og snakker informantene slik de gjør (Brekke og Tiller, 2013).

Jeg vil gjøre oppmerksom på at jeg blir å ta opptak under intervjuene, at informantene og skolene blir anonymisert og at all data slettes etter en viss tid. Informantene får vite at de kan lese og godkjenne intervjuene etter transkribering og at de har mulighet til å trekke seg når som helst. De må også skrive under på et samtykkeskjema (vedlegg2), der alt dette står. Når de eventuelt leser gjennom får de bare vite hvem de selv er i teksten, ikke hvem de andre er.

I min studie er det en etisk utfordring at kommunen jeg undersøker har et begrenset antall skoler og lærere. Det betyr at lærerne har god kjennskap til hvem som jobber på de ulike skolene og trinnene. Skolene er kjent med undersøkelsen min og flere lærere er kjent med den. Når jeg skriver må jeg hele tiden sikre at ikke noe gjenkjennbart kommer frem. I analysen av svarene må jeg være nøye på at ikke jeg skriver noe som kan identifisere lærere, elever eller andre parter. Jeg sikrer anonymitet med å kun referere til informantene som nummer i oppgaven. Det vil ikke komme frem hvilken skole for eksempel informant 1 jobber på, og det er kun jeg som vet hvilket nummer hver av informantene har.

I spørsmålsutformingen og under intervjuene må jeg være påpasselig med at ikke informantene får følelsen av at jeg på noen måte skal sette dem fast. Jeg må og se an om noe av det som kommer frem under intervjuene kan være for sårbart å ta med videre, om noen kommer med noe som er veldig personlig eller for gjenkjennbart i forhold til andre lærere eller elever. Mine tanker og meninger om fenomenet må heller ikke komme frem i intervjusituasjonen. Det kan påvirke svarene informanten gir, derfor er det svært viktig å være oppmerksom på at det ikke kommer frem hva jeg mener om saken.

Når det gjelder tolkning og analyse må jeg være nøye på at det er informantenes fortellinger og svar som skal komme frem. Det jeg mener og tenker om spørsmålene og fenomenet skal ikke legges til i tolknings og analyse arbeidet eller presentasjon av resultatet. Mine ord eller meninger har ingen plass der. Det kommer senere i oppgaven.

4 Analyse av datamaterialet.

I dette kapitlet vil jeg presentere og redegjøre for hva informantene har svart på spørsmålene jeg har utarbeidet for å få svar på problemstillingen min:

Hvordan opplever lærere det å starte opp med nye 8.trinns elever; er informasjonen de få om elevene, og især de med spesielle faglige, sosiale eller atferdsmessige utfordringer, tilstrekkelig og nyttig?

Jeg vil som nevnt i metodekapitlet ha en temasentrert analyse der jeg deler opp i temaspørsmål fra intervjuguiden og jeg vil komme med en oppsummering på slutten av hver tema. Avslutningsvis under hovedtema er svarene satt inn i tabeller for å gi en bedre oversikt. I kapitlet blir informantene referert til som nummer. Jeg har delt det opp slik at informant nummer 1, 2 og 3 jobber på samme skole, og informant nummer 4, 5 og 6 på den andre skolen. De vil i hovedsak bli referert til slik at skolene kommer hver for seg. Intervjuguiden ligger som vedlegg nummer 1. Jeg vil også gjøre oppmerksom på at når jeg i sitater fra informantene skriver flere punktum etter hverandre betyr det tenkepause fra informanten, jeg har ikke kortet ned svarene. Avslutningsvis for hvert tema er det en tabell der jeg viser spørsmålene og noen stikkord fra svarene. Der det står bare ei kort setning betyr det at alle svarte det samme. Dette er for å gi en bedre oversikt over det informantene har svart.

Alle informantene har fått tilbud om å lese det jeg har skrevet etter intervjuene, men ingen av de ønsket å gjøre det. En kan diskutere hvorvidt det kan oppfattes som en svakhet for oppgaven fordi det ikke blir en «kontroll» av min presentasjon av svarene fra informantene. Jeg har vært nøye med å sitere dem ordrett i bearbeidingen av datamaterialet.

4.1 Innledende spørsmål.

Erfaring.

De første spørsmålene i punktet innledende spørsmål, går på bakgrunnsinformasjon om lærerne. Det er stor spredning i hvor lang erfaring informantene har. To har jobbet i fire-fem år, (informant 2 og 6), slik at de bare har startet en gang med nye 8.trinns elever.

Det vil si vært med i hele prosessen og at de jobbet på skolen våren før de skulle starte med nytt 8.trinn. To har startet opp 2 ganger, (informant 3 og 4), og de to siste har startet opp 4 ganger, (informant 1 og 5). Det var tilfeldig at det ble slik, det har jeg skrevet om i metode kapitlet under utvalg av informanter. De informantene som har startet opp flere ganger har gjort det på samme skole hver gang.

Opplevelse av det å starte opp med nye elever.

I spørsmål 4 under innledende spørsmål ble informantene spurt om hvordan de opplever det å starte opp med nye elever, hva som er viktig å tenke på i oppstarten, utfordringer. Informant 1 svarte følgende: «Utfordringa e å få oversikt, for det e bestandig eleva med spesielle behov. Å få den oversikta sånn at alle elevan får en god skolestart. Det første møte med elevan e viktig å det e vanskelig åsså for å få vite alt om alle elevan på forskudd». Jeg stilte oppfølgingsspørsmål til informanten om hva han la i spesielle utfordringer, da svarte han: « eleva som ikke har et sånt fysisk handikap- som du ikke vet kordan du skal takle bestandig...ka du skal si til dem, kordan du skal behandle dem... Visst man ikke har sedd dem før å ikke kjenne dem...Av å til les vi et sånn lite overføringsark på eleven, så utifra det skal du danne dæ et bilde av eleven, men samtidig vil man ikke lese det heller for det e jo ikke sikkert det stemme det som står der. Det e ikke sikkert det e sant, det e jo den tidligere kontaktlærern sin oppfattelse av eleven, å mange gang vil æ gi eleven en sjanse, æ vil oppleve eleven sånn som æ oppfatte den eleven, det e ikke det samme som kanskje avgiverlærer oppfatte det. Å mye kan ha skjedd over sommern mange gang så det e ikke så enkelt det der».

Informant 2 svarte at de på vårparten fikk informasjon om hvordan elever de skulle få inn, om det var spesielle utfordringer i forhold til atferd eller diagnoser eller andre utfordringer, « å da når vi starte på høsten har vi god kontroll på kordan type klassa vi skal ha, kor mange å eventuelle utfordringe, men...ja...det e jo en lang prosess å bli kjent me når å mye av starten på 8.trinn handle om nettopp det. Å da e d jo å gå tilbake i papira som vi har fådd før som vi eventuelt ikke har sedd så mye på..»

Informant 3 sa dette: «Opplevs...Veldig rart å få masse nye eleva å skulle forholde sæ til på en gang. Det som e viktig e at man har litt informasjon som kan være viktig å få vite før man møte dem. Det kan være når som har så spesielle behov at det trengs, når har spesielle

familieforhold, som e viktig å vite mye om før man møte elevan. Det som skal være for å gjøre dem så trygg som dem kan».

Informant 4 svarte slik: «Ja det e jo stortsett veldi spennanes, man vet aldri helt ka man får. Man får en beskrivelse av de her elevan som kan ligge ganske langt fra det man faktisk oppleve når man treff dem. Samtidi e det alltid en utfordring å skulle møte dem å ha dem inn i nye rutina, dem møte et større krav til at dem kan være selvstendig, å dem får et litt større ansvar som ofte- hvertfall første halvåret- e vanskeligi å ta. Så e det å bevisstgjøre dem det. Ja... æ tenke jo det å få en klasse kor dem faktisk føle litt tilhørighet til hverandre å føle litt lojalitet til hverandre for først å fremst å forebygge at det skal bli misstrivsel eller mobbing. Visst alle føle at dem e der i lag å har nåkka me hverandre å gjøre-å føle at verdien e bra å ha det sånn». Her stilte jeg oppfølgingsspørsmål om det gikk på klassemiljø og at de jobbet med det. Informanten svarte « Ja nu e det jo nån som kommer med ekstra beskrivelsa og skal være ekstra utfordranes, men æ tenke at oppi det e de andre elevan utruvli viktig- for at det skal funke bedre me sånne eleva åsså».

Den 5.informanten kom med følgende svar på spørsmålet: « Det som e felles faktor me det å starte opp på 8.trinn, hvertfall etter mi erfaring, det e det at det e utfordranes at det e 8.trinns om kommer å det e nye eleva fra 5-6 forskjellige skola rundt om i kommunen. Æ oppleve at de nye 8.trinns elevan kjem til helt ny skole me helt nye hverdagslige ting som dem må forholde sæ til samtidig som dem møte helt nye lærera, dem møte nye eleva som sagt fra forskjellige skola, så det å finne sin rolle byr på utfordringe for nån...ja så e det jo vikti at vi som tar imot dem prøve å gjøre den overgangen så myk som mulig». Jeg spurte om de hadde ekstra fokus på klassemiljø da? Informanten svarte: « ja det som e viktig hvertfall frem til høstferien først e jo å få de daglige rutinan å det som høre me til en ny skole, å få dem i gang i det som vi ønske å ha fokus på. Selvfølgeli det å ha en god skolestart e kjempe viktig å det e det som e tema i den første perioden frem til høstferien på skolen. Det gjeld ikke bare 8.trinn, men for alle tre trinnan.

Informant 6 sitt svar har jeg forkortet fordi hun hadde hatt en mye større rolle i sammensettingen av klassene enn de øvrige informantene og hun sa mye om hvordan de jobbet i prosessen med å sette sammen klassene og utfordringer med det. Hun sa at prosessen startet på vårparten for dem, men at de øvrige lærerne kom ikke inn i bildet før i mai/juni. De brukte 4 dager på å sette sammen klasser og fordele lærere for som hun sa: « for at dem (elevene) sku få best mulig utgangspunkt nå dem kom til oss på skole».

Hun sa følgende om beskrivelser fra barneskolen: «...sånn som dem e beskrevet i rapporta fra barneskolan, det e sånn som dem e på de skolan i det miljøet. Så blir dem tadd opp å kommer i et nytt miljø å så e det ikke sikkert det skjer». Vider fortalte hun om mange hensyn som måtte tas i sammensetningen av klasser; konflikter mellom elever fra barneskolene, behov for fysiske tilrettelegginger, hvilke kontaktlærere som kunne passe for på de ulike elevene og gruppene av elever. Alt gjorde de for å gjøre det best mulig for elevene, men også for å fordele det hun kalte belastning på lærerne. Hun satt som nevnt med større innsyn i elevmassen enn de andre lærerne på trinnet og også i forhold til det de øvrige informantene mine gjorde.

Tabell 1. Innledende spørsmål

Erfaring	2 har jobbet i 4-5 år, startet en gang. 2 har jobbet i 6-8 år, startet 2 ganger tidligere. 2 har jobbet i 10-12 år, startet 4 ganger.
Opplevelse av det å starte opp med nye elever.	Nytt og ukjent. Finne seg til rette og sin rolle i nytt miljø. Nye rutiner skal på plass. Karakterer og større krav til selvstendighet. Mere ansvar. Lang prosess å bli kjent. Skape godt tilhørighet og klassemiljø. Utfordrende å få oversikt over alle elevene.

Oppsummering.

For å oppsummere svarene litt kan jeg si at flere av informantene sier noe om det nye og ukjente for elevene. Det at de skal finne sin rolle og sin plass, og de skal finne seg til rette, i et helt nytt miljø. De sier at det er viktig å vite om spesielle ting, men samtidig er de klar på at det de får beskrevet fra barneskolene ikke alltid stemmer helt med det de ser og opplever selv. Dette kommer jeg tilbake til lenger ut i presentasjonen under informasjonsoverførings delen og også i drøftingsdelen.

4.2 Tidsperspektiv.

Det første jeg spurte informantene om når det gjelder tidsperspektiv i prosessen var når de fikk vite at de skulle starte opp med nye 8.trinns elever. Svarene fra informant 2, 3 og 4 var at de fikk vite det i juni, mens de øvrige tre sa de fikk vite det ganske tidlig. Felles for alle svarene var at de sa det er litt sånn logisk at de som har hatt 10. starter opp med 8 igjen, men at de ikke får det helt avklart før i mai/ juni. Informant 3 var den som skilte seg mest ut her fordi hun fikk ikke helt sikker bekreftelse før på høsten da planleggingsdagene startet, selv om hun hadde fått vite at hun var tiltenkt på 8.trinn før skoleslutt i juni.

Den første kontakten.

De neste spørsmålene går litt over i hverandre fordi de handler om kontakt angående nye elever, hvem det var kontakt med og hvilken type informasjon det gjaldt. Jeg velger derfor å presentere de spørsmålene i lag, og informantene hver for seg.

Informant 1 fortalte på spørsmål 2 under tidsperspektiv at han hadde selv stått for informasjonsinnhenting: « æ trur ikke æ blei kontakta av nån i det hele tatt, va æ sjøl som sto for den informasjons innhentinga». Jeg spurte om det da var i forhold til foreldre eller forrige skole. Han svarte at han først hadde startet med å spørre internt på skolen, de som hadde vært på overføringsmøter med avgiverskolen, og at han hadde brukt litt «ryktebørsen» som han sa, samt sine egne bekjentskaper. Oppfølgingsspørsmålet mitt var om det ikke var noen som hadde tatt kontakt og sagt noe, for eksempel rektor eller andre før de startet opp? På det svarte han « nei ikke på de elevan som æ sku ha nei». Han fortalte at han da hadde fått «tak i de her overføringsskjema som avgiverskolan har gidd». Videre fortalte han at han hadde selv tatt kontakt med alle foreldrene noen dager etter skolestart om høsten: «...da hadde æ jo danna mæ et bilde av dem, hadd dem nån daga å lest papira på dem, sånn at æ kunne da ringe hjem til dem for å presentere mæ å for å høre om det e nåt anna æ trengte å vite, allergia å ting man treng å vite som foreldran syns e nyttig informasjon til skoln da. Å nån av foreldran hadde veldi behov for å komme hit me engang å fortelle, så d har æ hadd 3-4 sånne møta allerede me foresatte».

Informant 2 fikk i juni en skriftlig oversikt med navn på elevene og klasseinndeling fra rektor eller undervisningsinspektør. Det var ingen kontakt med foreldre eller andre instanser før om

høsten. »Æ vet at det va møta på vårparten å kanskje tidligere enn vårparten om spesielle eleva, men da va ikke vi lærera innvolvert eller inkludert i dem, da va det ledelsen å spesped ansvarli som hadde møta». Jeg spurte om når hun først var med på møter, da svarte hun: « All informasjon å kontakta starta på høsten, helt sånn konkret. Enda vi visste at vi ble å ha nån utfordringe i våres klasse».

Den 3. informanten svarte dette: «Vi hadde ikke nå direkte kontakt me PPT eller nån på forhånd. Vi fikk overføringspapiran som vi fikk på planleggingsdagen om høsten- overføringspapiran fra barneskolan- Vi va ikke i direkte kontakt me avgiverskolan, der har vi jo ei som e spesped ansvarlig som tar det. Den første kontaktn æ hadde va ei mor som ringte mæ før første skoledag som ville fortelle mæ nåt om sitt barn før første skoledag...». Jeg har tatt bort resten av det hun sa fordi det var ganske personlige opplysninger om en elev.

Informant 4 kunne fortelle at de hadde møte på skolen før sommerferien der de gikk igjennom elevgruppa. Der de fikk opplysningene som var kommet fra barneskolene. De fikk både muntlig og skriftlig informasjon og det var ledelsen på skolen som tok initiativ til det møtet. Han fikk også da beskjed om at det var noen som ønsket oppstartsmøte før skolen startet. «Etter at vi starta opp så bynte æ etter første skoledag å ringe rundt til alle foresatte på mi fastgruppe for å opprette kontakt der. Så inviterte æ til et oppstartsmøte der d va skrevet at d va ønska». Jeg spurte om det var etter foreldrenes ønsker eller andre. Han svarte. « det sto i overgangspapiran hvertfall, men åsså alle de elevan som e kobla opp mot PPT eller BUP eller sånt». Jeg spurte om han var med på noen møter om de elevene som han sa hadde ekstra beskrivelser før skolen startet, det svarte han at han ikke var med på.

På disse spørsmålene svarte informant 5 at de i mai fikk en oversikt over hvilke elever som skulle komme om høsten, men de var ikke inndelt i klasser eller kontaktgrupper. De fikk også vite litt om hvem som hadde utfordringer, men ikke hvem som skulle ha de elevene. Videre fortalte han at de hadde foreldremøte for det nye 8.trinn i juni, det var han med på. På det møtet ga de rom for foresatte som ønsker å snakke litt mer med lærerne. « Ja altså etter foreldremøte så gir det rom for visst nån lure på nokka ekstra i forhold til det som e gitt så e det mulighet til å stille spørsmål å sånt. Kan godt hende det e nån som spør litt ekstra». Han fortalte også at de hadde hatt et par elever som ønsket å komme på besøk før første skoledag; «..dem ønska å treffe læreran som sku jobbe på teamet, ha litt mer omvisning på skoln...å det syns æ e helt greit». Videre fortalte han at de det året han startet opp hadde gjort et grep i forhold til å ønske de nye elevene velkommen til skolen: «..så da bestemte vi oss for..utifra

den elevlista vi fikk, så fikk vi ansvar for å sende et sommerkort. Alle læreran som sku jobbe på 8.trinn fikk 12 eleva hver- uavhengig av kem dem va- fikk ansvar for å sende et sommerkort. Det va litt sånn felles utforming pluss litt sånn..Ja visst for eksempel en lærer va på ferie i Sverige så skrev dem: Ja æ e nu på ferie i Sverige, glede mæ til du kommer på skoln, hilsn ... å restn av 8.trinns læreran». «Ja å vi fikk veldi god mottakelse på det, for det e mange som grue sæ til å bynne på ny skole å bare det lille sommerkortet gjør at Okei æ føle mæ litt velkommen å sånn. Å det har vi tadd ad nota». Han var ikke selv med på noen møter om enkelt elever før om høsten og informasjonen de fikk var skriftlig både i forhold til overføringspapirer og notater fra overføringsmøter som inspektør hadde deltatt på.

Informant 6 var som jeg har nevnt tidligere mer med i prosessen; hun og en annen lærer begynte før resten av teamet, så hun visste mer om elevene enn de øvrige lærerne. Hun fortalte at de på den første planleggingsdagen om høsten, hadde møte med alle lærerne der de gikk igjennom alle elevene. Hun sa de la veldig vekt på at alle skulle vite alt om alle elevene, uavhengig om de var kontaktlærer til den eller den. «...Så alle vi skal vite alt om alle. Vi har taushetsplikt alle å det e bare en styrke at det e VÅRES eleva. Så vi gikk igjennom alle eleven, så va det jo sånn at det va nån me spesielle forutsetninge, allerede nån foreldra som ønska å ha kontakt, for eksempel å komme å fortelle om nån spesielle allergia, eller å komme å fortelle om hørselsskada. Å da inviterte vi foreldran å komme å fortelle til hele kollegiet, så allerede da va æ i kontakt me nån foreldra, å æ ba de andre kontaktlæreran å ta kontakt me foreldran sånn at dem va klar over at.. Ja hei her e vi å æ skal være kontaktlærer for ditt barn». Videre fortalte hun at PPT hadde vært tidlig inne den høsten i forhold til »tidlig innsats». «.. Dem va å observerte allerede andre uka trur æ det va.. å så hadde vi et møte der dem fikk se på sammensetning på klassan, å så på kordan dem oppførte sæ i de forskjellige klassan. Åsså kom dem me.. det e jo alltid sånn at dem ser ting som ikke vi har sedd.. har dokker lagt merke til den eleven? Kanskje dokker må trekke den mere inn eller se litt mer på den... Å det møte hadde vi sånn ca kanskje tre uke etterpå». Jeg spurte hva hun tenkte om dette og hun svarte: «Det va kjempe fint å det e jo sånn det skal fungere mene nu æ da. Men nu har det vært forskjelli praksis har æ hørt. I fjor så kom dem ikke inn før på vårparten å det e jo helt håpløst!».

Oppsummering.

Det som informant 6 sa om PPT og tidlig innsats har ingen av de andre informantene sagt noe om. Jeg spurte alle informantene om kontakt med for eksempel PPT, så jeg lurer på hvorfor de ikke har sagt noe, betyr det at PPT ikke har vært der, at de har kommet seint inn eller har informantene glemt det? I drøftingsdelen kommer jeg mere inn på det. Ellers sier flere av dem at de vet det var møter om elever, men det var ingen av mine informanter som deltok på slike overføringsmøter. Fra begge skolene sa de at det var rektor, inspektør og/eller spesial pedagogisk ansvarlig som var på de møtene. Ellers vil jeg trekke frem at fire av informantene sa de tok direkte kontakt med foresatte til sine kontaktelever i løpet av kort tid etter skolestart og det synes jeg er bra og i drøftingsdelen vil jeg si litt mer om dette. Det var to av informantene som ikke sa noe om at de gjorde det. Der vet jeg ikke om det var fordi de faktisk ikke gjorde det eller at de glemte å si det under intervjuet.

Når møtte de elevene?

Det nest siste spørsmålene under tema tidsperspektiv gikk på når de møtte de nye elevene for første gang. Her svarte alle informantene at første møte med sine kontaktelever var første skoledag. Fem av dem sa at de hadde vært med på besøksdagen som ungdomsskolene har i begynnelsen av juni, men ingen av dem visste på det tidspunktet hvem de skulle være kontaktlærere for. De var derfor tilfeldig plassert på de forskjellige klasserommene med noen av de nye åttende klasseelevene. Den ene informanten var borte på besøksdagen, men skulle vært der om han hadde vært på jobb.

Forberedelser.

Siste spørsmål var når de og resten av lærerne på teamet eller trinnet begynte å forberede seg til de nye elevene. Informant 1 sa dette: «Om høsten rett å slett...vi hadde ikke nåt forarbeid på det..»

Informant 2 svarte følgende: «Vi bynte på våren siste uka eller to hadde vi fokus på eleven vi sku få inn å det ble jo selvfølgelig nån enkelt eleva som vi brukte litt mer tid på enn andre, men det ble jo...altså det e ganske så kjapt, det e jo på høsten den største jobben e for da vet

vi jo kem som e kem sine kontakteleva. Å da bruke jo hver kontaktlærer mere tid på de eventuelle elevan som treng den tida».

Den 3.informanten sa at de fikk klasselistene før sommeren; «Vi fikk bare klasselistan, vi bynte ikke me nå forarbeid før planleggingsdagen. Da fikk vi de endelige klasselistan, men vi hadde ikke hadd nå tid til å jobbe me de overføringspapiran, se i mappan eller finne ut om det va nåt før de to planleggingsdagen før vi tok imot dem».

Informant 4 hadde dette og si: «mentalt sånn engang før sommerferien, men praktisk arbeid så har vi ikke kommet i gang før planleggingsdagen om høsten». Jeg spurte hva han tenkte om det og da svarte han: «Nei.. de siste åran har vi tenkt at det går litt vel lang tid før man vet ka man skal gjøre året etterpå. Selve plasseringa av elevan har gjerne vært litt uklar, å det har det gjerne vært helt inn til skolestart... Ka æ tenke om det?...Nei man tar det nu som det kommer uansett..alt går ann bare man e innstilt på at det skal gå

Informant 5 svarte: «.Altså vi.. det e jo sånn at ikke bestandi det nye teamet e klart før ut i juni, men da e det da de siste planleggingsdagen før skoleferien så snakke vi om elevmassen å de elevan som e utfordranes», «så e det mest intense på planleggingsdagen i august».

Informant 6 hadde jobbet sammen med en annen lærer på trinnet like før sommerferien med å fordele kontaktlærere og grupper. De brukte flere dager på det. Resten av lærerne på trinnet fikk informasjon på planleggingsdagene om høsten og det var også da først at alle lærerne var helt klare.

Oppsummering.

Avslutningsvis når det gjelder de to siste spørsmålene under tema tidsperspektiv vil jeg kort oppsummere at alle informantene svarer at de startet å jobbe sammen med det nye teamet på høsten på de to planleggingsdagene før skolen starter. De sier også alle at de har første møte med sine kontaktelever første skoledag på 8.trinn. På besøksdagen i juni treffer de noen av elevene som skal begynne på 8.trinn om høsten, men ikke nødvendigvis akkurat de elevene de blir å være kontaktlærer for, ha i klassen sin eller ha undervisning med i det hele tatt. I drøftingskapitlet blir dette tatt opp.

Tabell 2. Tidsperspektiv.

Den første kontakten.	Klasselister i juni. Overføringsskjema på høsten. Kontaktelever på høsten. Ringer hjem etter skolestart.
Første møte med elevene.	Første skoledag.
Forberedelser.	Planleggingsdagene rett før skolestart.

Tema som jeg har spurt om i denne delen gikk på tidsperspektiv i overgangs prosessen. Målet var blant annet å finne ut når lærerne fikk vite at de skulle på 8.trinn, når de startet jobben med å forberede seg til nye elever, når de møtte de nye elevene og når de var i kontakt med noen. I neste del som handler om informasjonsoverføring stilte jeg blant annet spørsmål om hvorvidt de følte seg godt nok forberedt, svarene kommer i det følgende.

4.3 Informasjonsoverføring.

Den siste delen av intervjuene handlet om informasjonen som ble gitt. Jeg startet med å spørre dem om hva de selv syntes var viktig for dem å vite om nye elever. Grunnen til at jeg spurte om det var for å prøve å finne ut om deres tanker om hva de anser som nyttig og tilstrekkelig informasjon. Flere av dem snakket da om overføringsskjema fra barneskolene. Kommunen har et skjema som barneskolene skal fylle ut om hver enkelt elev på 7.trinn. Dette skjemaet skal også signeres av foresatte før det sendes ungdomsskolene eller legges i elevmappa som følger med til ungdomsskolen. I skjemaet skal det skrives litt om elevens faglige ståsted, utfordringer og slikt. Jeg komme nærmere inn på hva informantene sa om disse skjemaene. De som har startet opp flere ganger med 8.trinn ble også spurt om det har vært likt hver gang.

Hva trenger de å vite?

Første spørsmål var som sagt hva de tenker er viktig for dem å vite om nye elever. Det var under dette og neste spørsmål; om de opplevde informasjonen som tilstrekkelig og nyttig, at de sa noe om overføringsskjemaene. Det tredje gikk på hva de eventuelt tenkte manglet og kunne vært gjort annerledes. Fjerde spørsmål var om det har vært likt hver gang de har startet opp, for de fire som hadde startet flere ganger.

I intervjuene ble disse spørsmålene besvart litt i sammenheng, derfor tar jeg svarene på de fire spørsmålene i lag. De siste fem spørsmålene er delt i tre. Spørsmål 5 og 6, om kommunens retningslinjer, henger sammen og det gjør også 8 og 9 om kontakt med de «gamle» kontaktlærerne. Helt tilslutt i intervjuene spurte jeg om det var noe utover det jeg hadde spurt om som de tenkte var viktig å få med.

Den første informant hadde svart litt på det første spørsmålet innledningsvis, da sa han at det var viktig å vite om for eksempel allergier, om foreldrene mente det var viktige ting skolen burde vite. Det var viktig å få en oversikt over utfordringer. Han sa videre: »De her eleven som... Det er så mange som har ballast med seg så det er så viktig for dem å få en god første skoledag- alle huske den første skoledagen sin-alle gjør det! Åsså du.. det første møte er så viktig, at dem treffer en lærer som kanskje vet navnet demmes å kjenne når å kan smile til dem å si navnet sitt, det er viktig!«.

Han svarte dette på om informasjonen var nyttig og tilstrekkelig: « Både ja å nei- I utgangspunktet fikk jeg ikke informasjon-Æ mene vi har strebet etter å innhente informasjon, sånn at nå har jeg fått den informasjon jeg trenger. Men man må jobbe mye for å få den, det er ikke når som kommer å gir meg det, så her må man være veldig på hugget sjøl for å få tak i den informasjonen». Jeg spurte hva han tenkte om det, da svarte han: «Æ tenke at det ikke er ideelt. Det ideelle er visst å få lov å si nåt om det, at klassen er på plass om våren. Det er galskap at å være ferdig med det her om høsten!

Da kan man få samsnakkes å gjøre ting klart. Så der er en greie..om det er skolen som er for dårlig eller kommunen det har jeg ikke nå formening om.... Sånn at man kunne fått møtt eleven på våren, kontakta dem- ringt hjem til foreldrene allerede om våren, sendt kort til dem på sommerferie- det er det man ønsker!....Så det er altfor hektisk å få vite det om høsten- så har man ofte en eller to dager før eleven kommer å da skal man innhente alt dette». Jeg spurte om det hadde vært likt hver gang han startet med 8.trinn og da sa han at det hadde vært spesielt tregt nå den siste gangen; «Det her skulle vært gjort i vår...det er jo da alt skal vært på plass...jeg vet andre skoler får det til på våren, men det får ikke vi til...».

Informant 2 svarte at det er en lang prosess å bli kjent med noen og mye av starten på 8.trinn handler om det. Hun hadde ikke noe konkret om hva hun synes er viktig å vite på forhånd, men hun svarte dette på hva hun syntes om informasjonen de fikk: «Det varierer fra skole til skole å for så vidt åsså fra lærer til lærer. Nå skolen har inført IUP, (Individuell UtviklingsPlan) det er jo en del informasjon der som du ikke får fra andre skoler da, men åsså

innad på skolan... at vi kan ha for eksempel ti eleva fra samme skole så oppleve vi at det e forskjellig info, for vi ser at det e forskjellige lærera...så...å den informasjon e nu både og...Det e jo nåt som e veldig nyttig, spesielt visst det har vært en del rundt en elev så ser vi jo visst det har vært en del møta, ka som e bestemt på møtan, kem som følge opp. Sånne ting har vært viktig å vite da.. men så e det jo informasjon der som blir litt sånn overfladisk da..».

Jeg spurte om hun syntes det var tidsnok å starte opp med dette arbeidet om høsten, hun svarte: «...ee...du blir jo kasta uti det...å det e jo fordela å ulempa med det...Fordeln e jo at du lar dæ ikke farge så mye av de papiran som e...Vi oppleve jo av å til å få ikke bare hefta, men bøker om eleva vi skal ha...Å fordeln e jo da at du tar dem imot uavhengig av ka dem har sagt eller gjort eller opplevd på tidligere skola. Ulempen e jo selvfølgelig at du kan oppleve episoda å ting som skjer som du ikke e så klar for..eller obs på da fordi du ikke har hadde tid nok til å lese papiran...Så det hadde ikke gjort nåt om dem kom før å at den jobben starta før å at det va mere fokus på det for læreran som vet dem skal inn på 8.trinn...Ja...Vi har jo planleggingsdag i juni har vi hadd de siste åran å den planleggingsdagen kunne jo blant anna vært brukt til sånn type arbeid.. Det har det vel ikke vært... I såfall helt smått». Denne informanten har kun startet en gang.

Informant 3 sitt svar har jeg for så vidt referert til tidligere fordi hun sa det under spørsmål 4 i innlednings spørsmålene, men for å kort gjenfortelle det sa hun at det var viktig å vite om noen har spesielle behov og spesielle familieforhold. På spørsmålet om informasjonen var nyttig og tilstrekkelig sa hun dette: «Både og, for det første va det veldig varieranes, at fra nån skola kunne man se at det va både det som gikk på det faglige å det som faktisk va nokka som gjør at æ kunne kjenne den eleven bedre- om det va nokka den hadde behov for-Ka den har behov for... Nån sto det at den her eleven har behov for tydelige ramme- han kan pushe grense...Å det e jo info som e direkte nyttig. Men andre skola hadde bare skrevet for eksempel resultat på Carlsten lesetest, vært på mattegruppe.. sånn som æ på en måte kunne sedd utfra en kartleggingsprøve. Så det faglige ståstede kan på en måte være viktig, men nesten viktigere..kordan fungere den her eleven i de sammenhengan. Å det va vel det æ savna mest- Den infoen som gjør sånn at æ kunne legge til rette for eleven, ikke bare det faglige.. E det familiære ting...Vi fant jo fort ut at en hadde en skikkelig historie- En hadde bytta skole flere ganga på grunn av mobbing å sånt sto det ingen steda... Sånne tunge ting». Da hun sa dette responderte jeg med at det er jo vesentlig å vite, hun fortsatte « Ja det e vesentlig å det tenke æ e det mest vesentlige, for det faglige..Vi har jo verktøy for å finne ut kor dem står innafor fagan- Det e jo nesten det første vi gjør- å kartlegge dem- Så heller de tingan...Okei

den fungere ikke... Visst det e folk dem kommer i gruppe med, kordan fungere den... Å kordan bakrunn i ulike situasjona», « Ja når skola hadde nesten ikke skrevet når ting, kunne være bare sånn: eleven er... jobber godt når den vil... Nesten litt sånn klipp å lim virka det som. Mens når va sånn at vi kunne hente ut ting». På spørsmålet om hva som kunne vært gjort annerledes sa hun: «Ja.. da burde man hadd en mal på kordan opplysninge som skulle være me der. For det e jo åpenbart at det e det ikke- hvertfall ikke utifra de overføringspapiran æ har sedd- Kanskje det finnes, men alle har jo ikke fulgt den. I forhold til at det hadde blidd stilt krav til avgiver skolan eller lærer, for vi så jo at det åsså va lærer avhengig ut i fra kem som hadde skrevet under på papiran.. Æ vil tru det e kontaktlærer på avgiverskolan , at variasjon e stor, at det e personavhengig..», « At man jobba mer i team at man ikke satt individuelt, men man satt i lag me de her punktane fo man kjenne jo eleven, men det e jo et tidsperspektiv på det her... sikkert...». Jeg spurte om det hadde vært likt/ulikt forrige gang hun startet opp med 8. trinn, hun svarte at det forrige gang hadde vært flere sjokk når det gjaldt elevenes faglige nivå. « Det har det ikke vært den her gangen. Det har ikke vært sånn: OI!! E den her eleven virkelig så svak... det har det ikke vært nu... Det har vært differansa, men forrige gang va det større overraskelsa me eleva som ikke hadde nå ressurs tildeling og det va skremmanes kordan nivå...» Hun husket ikke om de da fikk overføringspapirer; « æ va i hvert fall ikke me på å lese gjennom dem... æ va jo me fra starten å på planleggingsdagen å alt sånt... men æ tørr ikke svare... dem hadde jo en mappe, men om det va de her overføringspapiran der dem skreiv... det trur æ ikke.. ikke på samme måte hvertfall.. Æ huske vi snakka om- å da jobba æ me veldi erfarne lærera- at man va overraska over eleva som ikke kunne formulere sæ å det sto det ikke i når papira...».

Informant 4 sa følgende: «...nei... det som står i mappa nu e veldig variabelt fra kass skole dem kommer fra. Når e veldig detaljert på faglig nivå, skriv nåt om de sosiale ferdighetane demmes å egentlig nokså utfyllanes papira på den barneskole mappa som følge dem.. allikavel... Det viktigste e jo det inntrykket man gjør sæ sjøl holdt æ på å si for... hvertfall en del av dem kommer med dårlige erfaringe, både foreldra å eleva så uansett ka som står tidligere må man møte dem me blanke ark, selv om man har i bakhode visse ting uansett... Ka e viktig for mæ å vite?... Nei altså visst det e nåkka av den relativt alvorlige sorten... Psykiske problema... heftig atferd... så e det greit å ha gjort sæ når forhåndstanka, men ellers...». På spørsmålet om tilstrekkelig og nyttig informasjonsvarte svarte han: « Både og.. nåkka av det her... altså... Når eleva får vi beskrevet på en sånn måte at vi overhode ikke kjenne dem igjen på hele skole løpet demmes på ungdomsskolen. Det e klart ting kan endre

sæ ganske fort me eleva på den her alder, men æ tenke det e fortsatt veldig avhengig av kordan dem som har skrevet de her raportan å forholdt sæ til den eleven...så blir det fortsatt en stor grad av subjektivitet... Men ja æ vil si at stortsett e det godt beskrevet». På spørsmålet om det hadde vært likt forrige gang han startet opp med 8. trinn sa han at prosessen rundt hadde vært lik.

Jeg spurte om han forrige gang hadde fått vite tidligere at han skulle på 8.trinn, jamfør det han hadde sagt tidligere i intervjuet om at de på skolen hadde snakket om at de syntes det ble sent klart hvor de skulle jobbe fra høsten. Han svarte: « Nei det e ofte litt seint på året det skjer hos oss, man kunne kanskje tenkt sæ å hadd litt av den siste tida på skolen før sommerferien å jobba opp mot neste år. Sånn som det e nu så starte vi opp med to planleggingsdaga å det e kanskje litt knapt...man føle kanskje at man halse litt etter...».

Den 5. informanten svarte på spørsmålet om hva han syntes var viktig å vite om nye elever at for hans egen del var det egentlig ikke noe. Han utdypet det i neste spørsmål om nyttig og tilstrekkelig informasjon. «...Æ e veldig fan av... når æ får nye gruppe så bruke æ ikke å lese så mye i elevmappen demmes til å bynne me...Æ ønske å få mitt eget inntrykk av kordan dem e å skape min relasjon overfor dem i forhold til kordan dem e når dem kommer..». Jeg spurte han om han tenkte at han ikke skulle være forutinntatt dersom de hadde en beskrivelse om at de var sånn og sånn. Han svarte «Ja ikke sant! Det e veldi lett å lese i elevmappa kordan dem e å så tenke man: Okei det e en sånn kar eller å ja det e sånn ho holde på...Så spille man heller me litt åpne kort å skape de inntrykkan sjøl».

På spørsmål om det hadde vært likt de andre gangene han startet opp med 8.trinn eller om noe hadde endret seg svarte han: « Nei æ syns det e temmelig likt når man starte på 8.trinn» Jeg spurte om han da mente rutiner og slikt, «Ja det e ikke nå store forandringe,. Eneste vi merke e at det kan variere i forhold til avgiver skolan i forhold til informasjon om de elevan som kommer, at når gang kjenne vi ikke igjen de elevan som kommer til 8.trinn i forhold til det dem e beskrevet». Jeg spurte om det var variasjon fra år til år eller skole til skole, han svarte «fra år til år...men det e jo klart.. det e ny omgivelsa, nye lærera så det...De kommer fra noe trygt som de har vært på i kanskje 7 år...». Han hadde ikke noe konkret som burde vært gjort annerledes.

Informant 6 sa at hun neste gang hun skulle starte med 8.trinn skulle hun legge mere vekt på å få elevene til å fungere som ei gruppe, ei samla gruppe. «...æ ser at man trur dem e så mye større enn dem e når dem kommer fra mellomtrinnet.. Æ ser at vi forvente at dem skal kunne

lese til prøva i hvert fag, mens det e vanlig på 7. at dem har en målprøve der man tar prøve fra flere fag i en prøve..sånn at den overgangen der e vi nok ikke klar over». Hun sa ikke rett ut hva hun mente var viktig for henne å vite, men hun sa mye om hensyn de måtte ta når de fordelte klassene; hvilke timer elever hadde fått tildelt, tilrådninger fra BUP eller PPT, andre spesielle behov, allergier, vekt, spiseforstyrrelser, psykiske problemer.

På spørsmål om den informasjonen de fikk var tilstrekkelig og nyttig svarte hun: «Absolutt. Vi hadde veldig god bakgrunns informasjon fordi at inspektør hadde skrevet ned den infoen som ble gitt muntlig i de møtan. Ikke nødvendigvis bare overførings papiran som ble gitt, men åsså egne notata som ble skrevet ned i møtan...D fikk vi åsså». Jeg spurte om noe kunne eller burde vært gjort annerledes, da svarte hun: «Sånn e det alltid. Vi ønske vi kunne få vite kem som skal jobbe på trinnet mye, mye tidligere. Det ønske vi kunne vært på plass allerede i mars, men vi vet jo at ressursa, penga, kordan det fordeles, kem som e søkera på stillinge, kem som e fast å kem som får jobb...Det blir aldri på plass før i august å kanskje e vi uheldig så e det ikke på plass før i september...Så...Men nu va vi heldig at det va på plass i august når vi starta opp. Men ting kan skje...folk kan bli sykemeldt i siste liten å man må ta inn ekstra folk... Men det ønske vi hvert år at det skulle vært klart tidligere.

Oppsummering.

Det som går igjen i svarene fra informantene er at flere sier det er variasjon i det som står i overføringspapirene fra barneskolene. Det vil jeg se nærmere på i drøftingsdelen. Alle sier noe om at de skulle ønske at det var klart tidligere hvor og hvem de skal jobbe med fra høsten. De sier også at de synes det er litt knapt med tid at de bare har de to planleggingsdagene før skole starter til å forberede seg. Dette vil jeg også komme mer inn på i drøftingsdelen.

I forhold til informasjonen de får er det informant 1 som skiller seg ut her. Han sier han ikke fikk noe informasjon, han måtte selv stå på for å få den. Det er betenkelig, især dersom flere opplever det. Nå har ingen av de andre sagt at det var slik for dem, så det kan være en tilfeldighet at det ble slik for han, allikevel mener jeg det er uheldig, slik bør det ikke være. Videre er det litt variasjon i det de svarer er viktig for dem å vite om nye elever på forhånd. Her er det informant 5 som skiller seg ut; han sa han for hans del var det egentlig ikke noe han trengte å vite. De øvrige sier noe om familiære forhold, atferds utfordringer, psykiske problemer, spesielle behov og behov for tilrettelegging.

Kjennskap til retningslinjer.

Spørsmål nummer 5 og 6 går på om de kjenner til om, og i så fall hvilke, retningslinjer kommunen har for overgangen til ungdomsskolen, i dersom de vet; om det etter deres erfaring ble fulgt. Her svarte informant 6 at hun visste om møtene som startet i januar/februar der rektor og inspektør var på barneskolene. Nummer 3 sa også at hun visste at det var møter på våren, men ikke noe mere om hvordan informasjons flyten skulle være. Informant 2 svarte:»..hm...æ vet veldig lite om det..det eneste må være visst det e det du spørr om...Så vet æ at elevan har mulighet til å ønske å gå på skole me...Så vet æ at skolan sæ i mellomprøve å få det best mulig for elevan, at dem har nån som dem e og venn me, at dem prøve å skille eventuelle utfordringer å folk som kanskje ikke har så godt av å være i lag...men...utover det har æ ikke så mye info...». Informant 1 svarte nei. Da jeg sa at det finnes svarte han: «Det kan være andre her på skolen gjør den jobben...dem har overføringsmøter å får de papiran, men vi som lærere e ikke me i den prosessen». Informant 4 sa «nei.. mellom barne å ungdomsskole.. det blir vel bare kass skole dem skal på». Den 5.informanten sa nei og at han regnet med at rektor og inspektør gjorde jobben sin. Han lo litt mens han sa det, jeg sa «de har kontroll?» Han svarte «ja dem har kontroll... Vi tar i mot dem som kommer».

Ingen av informantene visst om det finnes bestemte retningslinjer i kommunen som gjelder overgangen fra barnetrinnet til ungdomstrinnet. I teorikapitlet skrev jeg om disse retningslinjene og at det var tilfeldig at jeg selv fikk vite om dem. Informantene vet for så vidt litt om rutinene med at det er overføringsmøter, men ingen av mine informanter var delaktig i den prosessen.

Godt nok forberedt?

Det neste spørsmålet var om de følte seg godt nok forberedt til å møte de nye elevene. Informant 1 sa litt om dette i et tidligere svar, han svarte her: « Æ følte nok at æ va forberedt, men på grunn av stor egen interesse va æ det- fordi æ måtte innhente så mye informasjon sjøl på det». Mot slutten av intervjuet sa han mer om dette. Det kommer på slutten av dette kapitlet.

Informant 2 svarte følgende: «...hmm...altså det va ikke et problem å møte dem visst du tenke på høsten?... D va jo ikke..hmm æ holdt på å si at vi gikk jo veien som den ble til i form av å bli kjent, å det e jo en prosess det der. Dem skal bli kjent me oss å skoln å ramman rundt det hele. Dem møtes...dem kommer jo fra alle barneskolan i byen å samles på ett klasserom å ja..det kan jo være utfordranes, men æ vet ikke kordan vi kunne gjort det annerledes anna enn at prosessen hadde starta tidligere på våren...».

Den 3.informanten sa dette: « På en måte nei, fordi æ ser at hadde man visst mer om elevan tidligere så trur æ... for det va en del ting men brukte tida frem til jul på å finne ut av, blant anna han som æ fortalte om i sted, han som hadde bytta skole flere gang å va blidd mobba. Der hadde han trengt mye mere trygghet å vi hadde ting som... En som hørte kjempe dårlig å det sto ikke i overføringspapiran å han hadde ikke turt å si nån ting å han satt bak i klasserommet..å sånne ting...familiære...ei som hadde mista en kjempe nær slektning.. Sånne hadde vært bra å vite...ei hadde mista mora si, det sto heller ikke i papiran...». « Ja sånt e jo så viktig for en som kommer i 8.klasse å burde stå der. Så det va flere ting som æ tenkte ikke sto der..Men så va det jo som sagt varieranen. Fra nån va det sånn: OJ det va kjempe bra». Hun sa mer om dette når jeg spurte om hun syntes det var nok med de to planleggingsdagene: «I utgangspunktet ikke, for da va det jo sånn at du satt der, du fikk jo ikke tid til å sette dæ inn i ting. Du sku lage timeplan..Planleggingsdagen e fyllt me masse. Det vi hadde tid til i forhold til de overføringspapiran va at vi måtte sitte å skrive ned korte notata på hver for vi måtte jo fordele kontakteleva ikke sant.. masse anna.. Så i hvert fall visst man skal gjøre det best mulig å sikre elevan som kommer, for det e jo en svær overgang fra barneskole til ungdomsskole...Ny klasse, lærera, karaktera.. Det at dem skal ha trygge ramme.. føle at dem blir sett, at man skal kjenne dem». « Så kjente man at det va for kort tid».

Informant 4 sa følgende: « nja..tja..Det e vel alltids sånn at man kunne vært bedre forberedt, men sånn etter hvert får man litt mer erfaring på området, en del av de tingan som dukke opp har man vært borti før så man vet litt om ka som funka eller ikke den gangen.. Men uansett e det jo sånn at selv om man trur det ene så kan det være nåkka helt anna, så helt forberedt trur æ aldri man blir...å det e bra...».

Informant 5 sa i tidligere svar at han følte de hadde god oversikt over elevmassen og at de hadde fått grundig informasjon.

Den 6. informant svarte dette: « ..Ja egentlig så opplevde æ det. Vi hadde gjort et veldig godt forarbeid me dem, at vi hadde setta oss ned i god tid.. man følte nesten at man kjente

dem me det vi hadde lest..». Hun sa mye mer, men det var til dels om personlige ting som ikke gikk på om hun følte seg godt nok forberedt, samt en del av det de hadde gjort i oppstarten som hun ville gjøre annerledes neste gang. Det har jeg referert litt til tidligere. Hun hadde også som tidligere nevnt vært inne i prosessen tidligere enn de øvrige lærerne på trinnet, slik at hun hadde et litt bedre innblikk i beskrivelsene og bakgrunnen til elevene.

Informantene svarer stort sett at de følte seg forberedt, men at der var forbedringspotensiale i forhold til å starte prosessen tidligere.

Kontakt med forrige kontaktlærer.

De to siste spørsmålene dreide seg om informantene hadde vært i kontakt med de forrige kontaktlærere til sine nye elever og om de tenker det kunne være nødvendig.

Jeg starter med informant 1 som svarte: «Æ har ikke hadd formelle møta me dem. Æ har truffet nån mer eller mindre tilfeldig fordi man har et kontaktnett. Fordi man har jobba i bransjen i mange år kjenne man lærera å da kan man slå av en prat me dem, men formelle møta har vi ikke hadd». På spørsmålet om han tenkte det kunne vært nødvendig med mer formell kontakt svarte han absolutt.

Informant 2 hadde selv tatt kontakt med en tidligere kontaktlærer en gang fordi det var noen spørsmål de ikke fikk besvart ut ifra papirene. Utover det var det ingen kontakt. Om behovet for det sa hun sa dette: «Æ tenke det kunne vært nødvendig å nyttig i forhold til enkelt eleva, ikke me alle. For vi får jo inn- sånn som me våres gjeng, 65 eleva, å det e kanskje litt vanskelig å skulle samles å gjøre...å få nå bra ut av det visst man skal møte så mange eleva..Men æ syns absolutt at det kunne vært nødvendig me nån eleva».

Informant 3 hadde heller ikke hatt kontakt med avgiver lærer og da jeg spurte om hun noen gang tenkte det kunne vært behov for det svarte hun: «Æ tenke det hadde vært kjempe bra om man kunne hadd det. Vi har mange gangtenkt å sagt: tru kordan det va på barneskolen. Da har man snakka me foreldran; ..å det kan være både det faglige å det sosiale...kordan va det der?». Jeg spurte om hun tenkte på det burde vært mere retningslinjer på utfylling av overgangspapirer og om hun tenkte det var andre ting som kunne gjort for at prosessen skulle vært ideell. Da svarte hun: «Ja.. nu tenke æ jo det.. En ting e jo at man må sikre at det e

samsvar ..likhet mellom det som blir avlevert. Det at man kunne hadd direkte kontakt mellom skolan. Det e jo rart at det ikke ligg ann til at man kan ha felles.. for eksempel når dem e på skolebesøk..At man ikke sett av tid til at avgiverskolan..de læreran e jo her da.. at man ikke kan få til at man sett sæ ned å snakke me dem, sette av tid.. For det e jo den eneste måten man kan få direkte informasjon, stille spørsmål, finne ut ting som ikke nødvendigvis står i en rapport». Hun sa mer om dette og det kommer jeg tilbake til mot slutten av kapitlet.

Den 4. informant svarte om kontakt: « Nei.. Det har jo hendt at æ har møtt nån av dem på fritida. Da har vi snakka om det, men ikke sånn offisielt. Det har vært den kontakta dem har overgitt i papir». På spørsmål om det hadde vært nyttig eller nødvendig svarte han: « I enkelte tilfella ja så hadde det sikkert vært fint.. Så lenge overgangen ellers går mykt så trur æ ikke det e nødvendig. Men i enkelte tilfella så tenke æ dem har nokså verdifull innsikt i ka man skal gjøre for å snu på ting raskere enn ka man gjør visst man skal finne ut av ting på egenhånd».

Informant 5 hadde en gang tatt kontakt med den gamle kontaktlæreren fordi de slet med en elev og de fikk høre at den læreren hadde veldig godt tak. Videre svarte han på om det kunne vært nyttig: «Både ja å nei...Ja for at da kan man få dypere innsikt i eleven.. Men samtidig ønske man jo...altså for nån e det å bynne på en ny skole å stille me blanke ark..å få en ny sjanse til å bevis...ja kordan man har det i skolehverdagen...Å det skal man ikke ta i fra dem. For det e klart at relasjon mellom lærer å elev e super vikti i dag! Om det e på 4. 5. 7. eller 10. trinn. Så det kan godt hende at den relasjon som va på mellomtrinne ikke va så veldi god...Kanskje da at man ønske å stille me blanke ark..ja..».

Informant 6 hadde ikke vært i kontakt med noen av de forrige kontaktlærerne i forhold til sine elever, men de hadde hatt i forhold til andre elever på trinnet. Hun sa dette om det kunne vært nyttig: « Det kunne vært mer samarbeid me de gamle kontaktlæreran..å æ vet ikke kordan man ser på det.. Æ trur man e litt redd for å tenke at: å æ skal ikke mase på dem, dem har sikkert nok å gjøre...Å æ trur...Vi må jo uansett ha dem...Æ tenke nok at det absolutt kunne vært nyttig å hadd ett eller anna slags samarbeid...form for dialog.. hvertfall mellom den gamle å den nye skoln på kontaktlærer biten».

Oppsummering.

For å oppsummere de siste spørsmålene vil jeg si at de fleste av informantene sier de ser at det kunne vært nyttig med en form for mer formelt samarbeid mellom kontaktlærere på gammel og ny skole. Om ikke for alle elevene, men i hvert fall for noen av dem. Slik det er i dag er ikke de nye lærerne direkte involvert i overføringsprosessen, i hvert fall ikke noen av de jeg har intervjuet. Det er ledelsen ved ungdomsskolene som deltar i møter, lærerne kommer inn når skole starter opp om høsten. Noen fikk riktig nok litt info før skoleslutt, men det var veldig lite, i noen tilfeller bare elevlistene.

Annen viktig informasjon.

Avslutningsvis i alle intervjuene spurte jeg om det var andre ting de tenkte om prosessen med det å starte opp på 8.trinn som jeg ikke hadde spurt om eller som de tenkte var viktig å få frem.

Informant 1 kom med et hjertesukk: « Det vi vil- Æ vet ikke kor du vil me den her oppgaven- Men æ ønske jo at det skal bli bedre, å få informasjon tidligere sånn at vi e bedre forberedt. Æ ønske å få klassen om våren, fordele klassekontakta, ressursa å alt det her, gjort det om våren, snakka med foreldran åsså om våren. Det gir en mye mere trygghet til foreldran å elevan som går hele sommern å grue sæ. Æ vet at foreldra å grue sæ hele sommer å e bekymra for sin elev- så har dem ikke fådd gitt uttrykk for det dem e bekymra for... Æ vet at foreldra har ringt hit hele sommern, men her e ikke klart kem som e kontaktlærera eller lærera, det e ikke bra! For dårlige rutina... Om det e internt her på skolen skal æ ikke uttale mæ om...».

Informant 2 hadde egentlig ikke noe mer å si.

Den 3. informanten sa litt mer om kontakt med avgiverskole og forrige kontaktlærer. Hun savnet en liste med tidligere kontaktlærere slik at de visste hvem de kunne kontakte dersom det skulle være nødvendig. Hun sa og på nytt igjen at hun kunne tenkt seg mer samarbeid mellom skolene, for som hun sa: « det e jo den eneste måten man kan få info om eleven. Det e ikke alltid foreldran ser hele bilde om kordan det e i skole situasjon...».

Informant 4 sa en del om elevskjema og beskrivelser der. Han sa blant annet: «I nån tilfella føle æ åsså at nåt e holdt tilbake der.. sannsynligvis fordi foreldra ikke ønske at det skal stå på papiret...» Han sa mye om hva som står eller ikke står i papirene og om det stemmer eller

ikke. Jeg har ikke tatt med alt fordi det til dels var særskilt om en elev, men også at ikke alt var like relevant i forhold til å belyse problemstillingen.

Den 5. informanten sa dette: «...Ikke anna enn at man ønske jo at dem som kommer ...dem e jo like ny som oss å man møte dem på skrætsj..Man ønske jo å skåne dem sånn at det blir en så fin overgang som mulig».

Informant 6 følte hun hadde sagt det hun hadde å si.

Oppsummering.

Siste tema var informasjonsoverføring. Hensikten med disse spørsmålene var å belyse om lærerne som starter opp med føler de får den informasjonen de føler de trenger i forhold til nye elever. Jeg ville også finne ut om det var kontakt mellom gammel og ny kontaktlærer, og om lærerne i ungdomsskolen ser noen nytte i en slik kontakt. Jeg har min erfaring som lærer på 7.trinn og jeg følte behov for å ha kontakt med de nye kontaktlærerne, i hvert fall når det gjaldt noen av elevene jeg skulle sende fra meg. Derfor stilte jeg spørsmål om det. I drøftingsdelen vil dette bli tatt om grundigere, og også knyttes opp mot det som står i kunnskapsløftet om et godt og strukturert samarbeid mellom skoleslagene

Tabell 3. Informasjonsoverføring

Det viktige å vite om elevene.	Allergier. Oversikt over utfordringer. Om det er noe ekstra. Spesielle behov. Familieforhold. Sosiale ting; mobbing. Psykiske problemer. Heftig atferd.
Er informasjonen de får nyttig og tilstrekkelig?	Både ja og nei. Variabelt. Absolutt.
Kjennskap til retningslinjer	Vet ikke om det er formelle retningslinjer. Vet at det er møter på vårparten.
Godt nok forberedt?	Stort sett forberedt. Kan starte tidligere.
Kontakt med forrige kontaktlærer	Lite kontakt. Bør være med enkelte elever. Førstehånds informasjon om elevene.
Annen informasjon	Starte prosessen på våren. Ønsker en myk overgang. Mer kontakt med lærere fra avgiverskole. Elevskjema som ikke «stemmer».

I dette kapitlet har jeg presenter hva informanten fortalte om hvordan de opplever det å starte opp med ny 8.trinns elever. Det er en spennende og utfordrende prosess, med mye nytt for både elever og lærere. Det er det ingen tvil om. Svarene viser at det oppleves ulikt fra lærer til lærer og helt sikkert også fra elev til elev. Videre viser svarene også at det variere litt fra år til år, slik for eksempel informant 1 sa. En skole har gjort grep for å få elevene til å føle seg velkommen, det kan andre trinn og skoler lære av. Informantene kommer med litt kritikk av overføringsskjemaene som barneskolene skriver; det er stor variasjon på det som avleveres av skriftlig beskrivelse av elevene. Både fra skole til skole, men også mellom lærere på samme skole. Slik bør det ikke være. Målet må være å ha rutiner som gjør overgangen så god som mulig for elevene. Slik at det ikke blir lærer eller skoleavhengig slik svarene fra informantene kan tyde på at det er, i hvert fall i noen tilfeller. Alle disse aspektene vil jeg komme grundig inn på i neste kapittel.

5 Drøfting

I dette kapitlet vil jeg drøfte de ulike temaene som framkom i datamaterialet. Jeg vil knytte funn og uttalelser fra informantene opp mot teoriene jeg har redegjort for i teorikapitlet. I tillegg vil jeg, der det er relevant, komme med min egen erfaring om tema. Jeg vil også tolke og forsøke å finne ut hva som kan ligge bak det de har svart. Problemstillingen:

Hvordan opplever lærere det å starte opp med nye 8.trinns elever; er informasjonen de får om elevene, og især de med spesielle faglige, sosiale eller atferdsmessige utfordringer, tilstrekkelig og nyttig?

Først vil jeg klargjøre hvilke tema jeg tar opp til drøfting. De er utledet på bakgrunn av tema i intervjuguiden og fra svarene til informantene. Under hvert av punktene vil jeg redegjøre for hva de omhandler.

Tema 1: Hva er viktig å vite for de nye lærerne og hvordan forholder de seg til informasjonen de får.

Tema 2: Variasjon i informasjon.

Tema 3: Informasjonsinnhenting.

Tema 4: Lærere under tidspress.

Tema 5: Den første kontakten.

Tema 6: Oppstarten

Tema 7: Retningslinjer for overgangen.

De sentrale temaene.

Har spørsmålene vært med på å belyse problemstillingen og gjøre meg «klokere»? Fikk jeg svar? Hvordan løste jeg min rolle under intervjuene. Det er ikke et mål om å være nøytral, men å stille de samme spørsmålene til alle informantene slik at det er samme forutsetninger under intervjuene, og for å få belyst og svar på problemstillingen. Jeg var veldig bevisst at min erfaring og bekymring ikke skulle skinne gjennom under intervjuene. Jeg sa ingenting til informantene om hva jeg syntes om overgangen det året jeg avleverte elever. En ting jeg i ettertid ser er at når informantene kom med utsagn, og jeg stilte oppfølgings spørsmål på bakgrunn av det de sa, betyr det at jeg ikke nødvendigvis stilte samme spørsmål til neste informant. Avslutningsvis i alle intervjuene spurte jeg om det var andre ting de ville si som jeg ikke hadde spurt om, så alt i alt mener jeg at jeg fikk frem deres opplevelse og tanker om temaet jeg har undersøkt.

Tema 1: Hva er viktig å vite for de nye lærerne og hvordan forholder de seg til informasjonen de får.

«...Når æ får nye gruppe så bruke æ ikke å lese så mye i mappen demmes til å bynne me.. Æ ønske å få mitt eget inntrykk av kordan dem e..» (informant 5).

Første tema som fremkommer i datamaterialet handler om hva som er viktige å vite for de nye lærerne. Tema omfatter blant annet spørsmålet jeg stilte informantene om hva de mente var viktig for dem å vite. Informantene svarte også litt på dette under et av innlednings spørsmålene som gikk på hvordan de opplever det å starte med nye 8.trinns elever. Under kommende tema vil jeg også ta for meg informasjonsflyten i overgangsprosessen; herunder overføringskjema som alle informantene sa ganske mye om, samt noe annet viktig som kom frem; hvordan de nye lærerne forholder seg til informasjonen de får.

Å vite noe om elevene i forkant kan hjelpe læreren til å forstå eleven i den første og viktige bli kjent fasen. At det skapes en god relasjon er viktig, og kanskje avgjørende, for resten av tida i skolen. Trivsel og gode relasjoner fremmer læring. Det har jeg vært inne på i teoridelen.

Flere av informantene svarte at de ønsket å danne seg et bilde av eleven uten å være farget av beskrivelsen og oppfatningen til den gamle kontaktlæreren eller andre involverte parter. En av dem sa til og med at det var egentlig ingenting han trengte å vite.

For så vidt er det ingen motsetning i dette; å møte noen med blanke ark og det å skape god relasjoner, når man tenker ut i fra den økologiske modellen og også en sirkulær forståelse. Alle faktorer påvirker hverandre i samspillet mellom mennesker. Kanskje er det til elevens beste, i noen tilfeller, at de blir møtt med nettopp blanke ark og at læreren ikke er forutinntatt og forventer «trøbbel» eller slikt. Allikevel er det noen ting som bør komme frem og som flere av informantene sa at de som nye lærerne ønsket å vite noe om. For eksempel familiære ting; om en elev har mistet en i nær relasjon kan det påvirke både atferd og det faglige for eleven. Det er vesentlig informasjon i møte med, og i forståelsen av et barn eller en elev. Bronfenbrenners (1979) økologiske modell sier noe om dette; dersom noe ikke er bra i en av delene i nivået nærmest barnet, altså på mikronivå, så kan det påvirke skolehverdagen. Mesonivået; trådene mellom de ulike sosialiseringsskildene i mikronivået påvirkes også. Allergier ble nevnt av flere informantene; det er farlig å servere kake med nøtter i, eller spise for eksempel appelsiner/nøtter i samme rom som en som er veldig allergisk mot det. Hørsel var en annen viktig ting som en av informantene sa noe om. De hadde plassert en gutt bakerst i klasserommet og etter ganske lang tid fikk de beskjed om at han hørte kjempe dårlig. Hvor informasjonssvikten har vært her skal ikke jeg ha noen formening om, men at det har vært informasjonssvikt: ja. Slike hendelser mener jeg burde, og kunne, vært unngått om alle hadde sagt og lest det som er forventet.

Hvordan lærerne forholder seg til informasjonen.

Flere av informantene sa de ikke leste mappene til elevene så grundig før de møtte dem. De hadde fått litt muntlig info eller skummet gjennom mappene etter ei lita stund. Noen sa det ikke var tid nok, det kommer jeg tilbake til i et eget punkt, mens andre sa de ikke ønsket det fordi de ville ikke være farget eller påvirket av andres oppfatning. Det siste blir drøftet i det kommende.

Ønsket/valget om ikke å lese så mye i mappene gikk litt igjen hos informantene. De sa de ikke ønsket å være farget av andres opplevelse av elevene, de ville gi elevene en sjanse og de sa også at det ikke alltid var sikkert det som sto i mappa fortsatt stemte.

Kan det bety at informantene ikke stoler på andre læreres vurdering av elever eller mener de at derom de har lest mappene og forberedt seg er de automatisk forutinntatt? Det var en tanke jeg gjorde meg når de svarte dette. Informantene begrunnet dette dypere. De sa at mye kunne endre seg over sommeren og mye kunne endre seg når elevene kom til nye skole og nytt miljø. Det at de er bevisste på at mye kan endre seg hos elever på den alderen er i tråd med Eriksons modell om psykososial utvikling. Elevene beveger seg fra et stadie til ett annet; fra ferdighetsfasen over i puberteten. At elevene har to måneders sommerferie, og mange modnes mye på den tiden, var og et aspekt informantene sa de var bevisste overfor. Samtidig kan elevene være i en brytning i sin kognitive utvikling jamfør Piagets stadier og også Vygotskys teori på området. Å komme i et helt nytt miljø kan være en annen medvirkende årsak til endring i atferd, i tråd med den økologiske modell. Ser en på alle disse aspektene kan det bety at informasjonen som kommer fra barneskolen ikke nødvendigvis er feil, men endring i konteksten og systemet rundt eleven gjør at eleven endrer atferd.

For å drøfte dette videre kan en tenke seg at en elev som oppleves som uproblematisk og flink på barneskolen endrer atferd eller innstilling til skolen som følge av den nye konteksten. Dersom samspillet med de nye medelevene og de nye lærerne ikke er bra, kan «drømmeeleven» bli den som utfordrer mest på den nye skolen. Kanskje som følge av nye venner eller ønske om å fremstå på en annen måte enn tidligere. Eller det kan være andre endringer i noen av nivåene til eleven, for eksempel endring i familieforhold og slike ting som er med på å påvirker eleven.

Tema 2: Variasjon i informasjon.

«...Ja det e jo stortsett veldig spennanes.. man vet aldri helt ka man får..» (informant 4).

Dette tema fremkom tydelig i informantenes svar. I intervjuene sa alle informantene at informasjonen i overgangspapirene varierer veldig fra skole til skole, og også fra lærer til lærer på skolene. Informantene opplevde i tillegg at det som sto i beskrivelsene av enkelte elever ikke stemt med det de selv så og slik de opplevde eleven. Både det at de var beskrevet som utfordrende uten at de opplevde det i ungdomsskolen og motsatt at det sto for lite om utfordringer eller spesielle behov. Det kom også frem at det var informasjon de savnet i papirene.

Et par av informantene sa, som tidligere nevnt, at de bevisst ikke leste mappene før de møtte elevene. De vil gjøre seg opp sin egen mening om eleven uten å være farget av andres mening eller oppfatning. En av informantene forklarte det med at det ikke var sikkert læreren som hadde skrevet overføringsskjemaet hadde en kjempe god relasjon til eleven, han sa også at mye kan ha skjedd med eleven i løpet av sommeren. Flere av de andre informantene sa noe i samme retning. At det er ikke sikkert forrige lærers oppfatning er sannheten om hvordan eleven er. Eller at slik de er beskrevet i rapportene fra barneskolene er slik de er der, det er ikke sikkert de er slik når de kommer i ungdomsskolen. Dette er i tråd med Bronfenbrenner (1997) og den økologiske modellen som sier at en må se på helheten i elevens liv. De ulike nivåene påvirker hverandre, positivt eller negativt. At eleven bytter skole og dermed får nye lærere og medelever kan påvirke elevens atferd. Videre kan dette også knyttes opp mot den sirkulære forståelsen; slik for eksempel informant 4 viser til: en elev var beskrevet med atferds problemer fra avgiverskole, men på ungdomsskolen så de aldri noe til det. Eleven kommer i et nytt miljø og det som tidligere hadde vært en utfordring var ikke lenger det. Kanskje var konteksten årsak til atferden. Det kan ha vært en annen elev som påvirket, eller noe i relasjonen til den forrige læreren. Eller det kan ha vært motsatt; den nevnte eleven kan ha påvirket negativt i den gamle klassen. I den nye konteksten var det noe som var annerledes slik at atferden ble endret.

En kan diskutere om det er en fordel eller ulempe at foreldrene/foresatte skal skrive under på overgangspapirene. Fordelen er at foresatte får være med og legge noen føringer i forhold til hvordan deres barn skal beskrives. Det er de som kjenner barnet best. En ulempe kan være at det på en måte legger et bånd på læreren som skriver det. Det blir kanskje mer overfladisk og «pyntet» på fordi foresatte skal godkjenne og være enig i det som står der. Samtidig er det læreren som kjenner eleven best i skolekonteksten. Kanskje er det en utfordring for lærerne å skrive disse skjemaene fordi de vet at foreldrene skal «samtykke» i det som sto der. Da passer de på det de skriver, og det blir kanskje ikke en god nok beskrivelse. Det kan være de har opplevd at foresatte ikke alltid er fullstendig klar over hvordan elevene oppleves av andre. Kanskje er ikke lærere tydelige nok når de forteller om elevene. Eller kanskje ønsker de å skåne foreldrene for noen detaljer.

I mange tilfeller vet lærerne at foreldre har utfordringer hjemme også. Dermed prøver de å løse utfordringer i skolen og velger ut hva de forteller til hjemmet. Alt dette ut fra et ønske om godt skole-hjem samarbeid. Det er ikke alltid lett å si direkte noe en vet gjør foresatte lei seg

eller fortvilet. I andre tilfeller er det faktisk slik at foresatte ikke helt klarer, eller ønsker, å se sitt barn slik det faktisk oppleves i skolen.

De bortforklarer eller blir sinte på lærerne og mener det er skolens problem. Dette er en stor og vanskelig diskusjon som jeg ikke går mer inn på i denne oppgaven.

Kanskje burde det på bakgrunn av det jeg har drøftet over bare vært et intern dokument mellom skolene. På den andre siden kommer det personvernmessige aspekter inn her; foresatte har rett og krav til å lese sin elevens mappe og de har noe de skulle sagt i forhold til informasjon som gis mellom skoleslagene og andre involverte instanser. Samtidig vil jeg si at i en kommune jobber alle lærerne under samme regler for taushetsplikt og med samme arbeidsgiver slik at det burde latt seg gjøre å utveksle informasjon mer åpent mellom skoleslagene, selv om de bytter skole fysisk.

I Stortingsmelding 22 (2010-2011) står det at det er viktig at den nye skolen får tilstrekkelig informasjon for å kunne tilrettelegge for hver enkelt elev. Informasjonen må være nødvendig og brukes til det den er ment å brukes til. Dette er, som jeg har nevnt i teori kapitlet, ganske runde og uklare punkter. Hva er nødvendig informasjon? Hva er «riktig» bruk av informasjonen? Informantene fikk spørsmål om de opplevde at de fikk tilstrekkelig og nyttig informasjon om elever med spesielle utfordringer. De svarte litt ulikt. To mente noe av informasjonen var nyttig mens i andre tilfeller var det ikke nyttig. Flere av informantene sa at det varierte fra hvilken skole de kom fra, og også hvilken lærer de hadde hatt på barneskolen. En annen svarte at stort sett var informasjonen tilstrekkelig og nyttig. Et felles trekk i svarene var som sagt at det varierte fra skole til skole, og også fra lærer til lærer. Kanskje noen lærere i barneskolen ikke synes det er så viktig hva de skriver. De tenker kanskje at det ikke blir lest uansett. Andre igjen tar det veldig seriøst og skriver grundige beskrivelser. Kanskje lærerne har for mye å gjøre i det daglige slik at skjemaene bare blir hasteskrevet i siste liten? Eller kan det være at noen av lærerne i barneskolen tenker at mye endre seg i løpet av sommeren, elevene modnes, de kommer til et nytt miljø slik at det som var en utfordring hos oss kanskje ikke blir det på ungdomsskolen? Det kan også tenkes at de er bevisst den gjensidige påvirkningen i elevens liv slik den økologiske modell viser og ut i fra en sirkulær årsaksforståelse.

Min erfaring som avgiver lærer var at vi satt igjen med en følelse av at vi ikke hadde fått sagt det som vi anså som viktig om enkelte av elevene. Vi var bekymret for noen av dem fordi vi visste at enkelte hadde ekstra behov for trygghet og forutsigbarhet, både i forhold til det

faglige og det sosiale. Også i forhold til for eksempel å få vite hvilke lærere de kom til å få på ungdomsskolen. Foreldrene til de elevene var også bekymret og utrygge på hvordan det skulle gå. De spurte oss om vi hadde hørt noe, men vi kunne ikke gi dem noen svar. Det opplevdes frustrerende både for de foresatte og oss lærere.

I forhold til dette punktet blir det en diskusjon om hva mottakerlærerne mener er viktig informasjon å få. Det er ikke nødvendigvis det samme som jeg som avgiver lærer mener er viktig. Her kommer perspektiv og fokus hos ulike lærere inn. Kanskje er lærerne på ungdomsskolen mer fagfokusert enn lærere i barneskolen. I ungdomsskolen skal de sette karakterer ut i fra gitte kriterier, mens i barneskolen skal lærere vurdere grad av måloppnåelse, noe som gir mere rom for skjønnsvurdering hos læreren.

En av informantene sa noe om dette; hun sa de nok trodde elevene var større enn de egentlig var når de begynte på ungdomsskolen og at hun i ettertid så at de hadde hatt for høyt fagtrykk til å begynne med. Det skulle hun ikke ha neste gang hun startet opp med 8.trinn. Da skulle de ikke være så opptatt av at de fort måtte komme i gang med det faglige, men leke mere og bruke tid på å bli kjent og trygg i den nye klassen. Dette mener jeg viser til sammenhengen mellom trivsel og læring. Det er viktig å få det sosiale på plass slik at elevene trives og har gode rammer for å lære.

Det jeg har drøftet nå mener jeg viser at skjemaene er utformet slik at det gir rom for læreren til å på en måte bestemme selv hva de skriver der. En av informantene mente det burde vært en mal på dette skjemaet. Det er for så vidt det, men når det kommer så ulike beskrivelser og oppleves så ulikt fra hvilken skole og hvilken lærer det kommer fra er det likevel ganske åpent. Det fører til at det gir rom for læreren til å skrive overfladisk og kanskje for lite. Når lærerne som starter har knapt med tid til forarbeid, slik jeg vil drøfte i det kommende, er det svært viktig at overføringspapirene er godt nok skrevet.

Tema 3: Informasjonsinnhenting.

«..Æ mene vi har streba etter å innhente informasjon sånn at nu har æ fådd den informasjon æ treng...» (informant 1).

Under dette tema vil jeg drøfte noe som en av informantene sa mye om; han hadde måtte innhente all informasjon selv. Det var ingen som hadde kommet å gitt han noe informasjon. Han ga uttrykk for at han var svært oppgitt over dette og at slik skulle det ikke være. I intervjuet sa han at han brukte «Ryktebørsen»; han spurte internt på skolen og han brukte sitt nettverk for å finne ut av ting.

Dersom flere lærere opplever dette finner jeg det svært bekymringsfullt. Tilfeldigheter kan ha gjort at han opplevde dette, for eksempel at han var borte fra jobb, opptatt med andre ting eller lignende. Han sa imidlertid ikke noe om det så da regner jeg med han var tilstede.

Ingen av de andre informantene har sagt akkurat det samme som han, men slik jeg tolker noen av utsagnene fra dem er mye av informasjonsflyten basert på at de selv tar seg tid til å lese mapper og slikt. De får vite at det er noen med spesielle utfordringer og behov og får kanskje litt informasjon om eleven, resten er opp til dem selv og finne ut av. Videre tolker jeg det som er kommer frem at det på en måte blir opp til hver enkelt lærer om de vil lese papirene eller ikke, og hvor mye de vil anstrenge seg for å innhente informasjon. Noen av informantene sier det er et tidsperspektiv på det og noen at det er et eget valg om ikke å gjøre det.

Når det gjelder det at de velger å ikke lese så mye i mappene har jeg drøftet det i den foregående delen. Ser en på tidsperspektivet tolker jeg det dit at lærerne må ha et ønske om å ville finne ut så mye som mulig om en elev. Det krever at de bruker tid på å lese mappene, kanskje utover ordinær bindingstid. I en hektisk hverdag er det langt fra sikkert at alle tar seg den tida. Jeg kommer litt mer inn på dette i neste tema.

I forhold til tema om informasjon står det i Stortingsmelding 22 (2010-2011) om informasjonsoverføring at det er viktig at den nye skolen får tilstrekkelig informasjon for å kunne til rette legge for den enkelte elev best og raskest mulig. Når da informantene opplever at de ikke alltid får informasjon, men må innhente den selv er det tydelig at ikke dette følges opp på en tilfredsstillende måte. Hvor svakheten ligger kan det være delte meninger om. Kanskje er det ledelsen på skolen som ikke er tydelig nok på hva de forventer av lærerne, kanskje er det lærere som ikke følger opp sine oppgaver. Kanskje er det tilfeldigheter som avgjør i enkelte tilfeller; sykdom hos lærer eller andre, etc.

Tema 4: Lærere under tidspress.

« ..man føle kanskje at man halse litt etter...» (informant 4).

Et annet tema som framkom i svarene var tidspresset som lærerne opplever. Informantene ble spurt om når de fikk vite at de skulle på 8.trinn og når de startet forberedelsen til de nye elevene. Svarene var, som presentert i forrige kapittel, at det fikk de vite på vårparten, før skoleslutt. Selve jobben med å forberede seg på de nye elevene gjorde de på de to planleggingsdagene før skolen startet om høsten. For å kunne være mer forberedt og starte jobbe tidligere kom alle med et ønske om at de på et tidligere tidspunkt skulle få vite helt sikkert at de skulle på 8.trinn, hvem de skal jobbe med og hvilke elever de får. At de ikke fikk vite dette før om høsten og starte den jobben da syntes de alle var i seineste laget. Å bruke 2 planleggings dager på å forberede seg på de nye klassene og elevene opplevde de som knapt.

Jeg vet at på endel av barneskolene brukes planleggingsdagen i juni til å starte med forberedelser for de nye trinnene, og at også fellestid på slutten av skoleåret brukes til det, enkelte skoler har det hver uke. De nye trinnene møtes og snakker om elevene og gruppa, de får informasjon fra de gamle lærerne om hvordan gruppa fungerer, hvem som har ekstra utfordringer, faglig, sosialt eller atferdsmessig, spesielle hensyn og behov. Slike ting som gjør overgangen til nytt trinn og nye lærere bedre. Ettersom det gjøres på flere barneskoler, lurer jeg på hvorfor de klarer de ikke det i ungdomsskolen? Det at lærerne i barneskolen fysisk er i samme bygg gjør det selvfølgelig lettere å møtes når man tenker på gamle og nye lærere, men det er ikke umulig å bevege seg mellom skoler. Jobben internt på det nye trinnet kan uansett starte tidligere selv om de ikke har vært i direkte kontakt med avgiverskolen. Informantene sa at planleggingsdagene er fylt med andre ting, blant annet timeplaner, fordeling av kontaktelever og slikt. En av informantene sa at den jobben burde vært gjort på våren, det var galskap at det ikke var klart før om høsten.

Et annet aspekt ved det at lærere opplever tidspress kan være at ressursene i skolen er for små. Flere av informantene var inne på det tema. Skolene i kommunen får stadig kutt i lærerstillinger og vikarbudsjetten, og det kan gå utover lærertettheten. Lærerne har mange elever å forholde seg til og det kan føre til at de må prioritere hva de skal bruke tida si på. Dette vil ramme elevene fordi lærerne ikke har hatt tid nok til å sette seg inn i informasjonen om hver

enkelt elev. I en hektisk hverdag må kanskje lærerne velge hva de skal lese og hvordan de skal bruke tida si. Som informant 4 sa: man føler vel kanskje at man halsler litt etter..

Tema 5: Den første kontakten.

« Æ vet foreldra har ringt hit hele sommern, men her e ikke klart kem som e kontaktlærera eller lærera, det e ikke bra!» (informant 1).

Neste tema handler om kontakt mellom ny kontaktlærer og andre parter. I intervjuene ble informantene spurt om når de første gang var i kontakt med noen angående de nye elevene. Hvem de var i kontakt med og hva kontakten gikk ut på; om det var informasjon om spesielle elever eller slikt. Også her varierte svarene fra informantene på noen områder, mens det var noen felles trekk i svarene på enkelte ting som gjør at jeg velger det som et eget tema.

Noen av informantene sa de ble kontaktet av ledelsen på skolen på våren, og da fikk de kun vite klasselistene. To av dem sa de fikk litt overfladisk informasjon om elevmassen, herunder om det var spesielle behov eller utfordringer hos noen av elevene. En av informantene ble kontaktet av en mor før første skoledag.

At ingen av informantene har vært med på overføringsmøter om elever med spesielle eller særskilte behov før skolestart synes jeg er nødvendig å se nærmere på. Det kan selvfølgelig være andre kontaktlærere som er med på slike møter uten at jeg har truffet på dem i min undersøkelse. Informantene mine fortalte at det ikke var vanlig at nye kontaktlærere var med, men at ledelsen på skolen deltok. På disse overføringsmøtene er ofte både kontaktlærer fra avgiver skole, PPT og foresatte med. Som jeg kommer nærmere inn på under retningslinjer for overgangen er det representanter for ledelsen på ny skole som deltar, ikke den læreren som skal være kontaktlærer. Dette blir grundigere drøftet under tema 7.

Flertallet av informantene tok direkte kontakt med foresatte i løpet av kort tid etter skolestart. Det synes jeg er en god rutine. For mange foreldre er det minst like spennende, og kanskje også skremmende, at barnet deres skal starte på ungdomsskolen, som det er for eleven selv. Og især for elever med spesielle behov eller ekstra utfordringer. At da kontaktlærer ringer hjem er en god start på skole-hjem samarbeidet. To av informantene sa ingenting om at de gjorde det. Jeg vet ikke om de hadde glemt at de gjorde det eller om de faktisk ikke hadde

gjort det. Dersom det siste er tilfelle viser det at skolene ikke har en fast rutine på det. Eventuelt at det ikke er alle som følger den rutinen. Begge deler er like uheldig mener jeg. Det bør ikke være slik i skolen at det er læreravhengeig hvordan ting gjennomføres. Har man en rutine på ting skal den følges. Det er et ledelsesansvar å se til at rutiner følges. Samtidig som det er den ansattes ansvar å følge rutinene.

Informantene på en av skolene fortalte at de sendte ut et sommerkort til elevene som skulle starte på 8.trinn. De fortalte at de gjorde det for å gi elevene litt oppmerksomhet og at de skulle føle seg velkommen til skolen. Lærerne ønsket å gjøre noe personlig for elevene. Videre fortalte de at det var kommet gode tilbakemeldinger på sommerkortet. Det at de har tatt dette grepet direkte mot elevene synes jeg er bra. Slik jeg har redegjort for i teoridelen om relasjon lærer-elev, har relasjon mye å si for trivsel og læring. Det er læreren og skolens ansvar å bygge relasjoner og det at de tar initiativet på denne måten er en god start på den prosessen. Dette er et eksempel til etterfølgelse mener jeg.

Jeg vet at det er foreldremøter på vårparten for de nye elevene, det er en del av planen for overgangen, men det er ikke alltid at lærerne er med på dette foreldremøtet. En av informantene sa han hadde vært med på det. Ingen av de andre sa noe om at de hadde vært med. Det vanlige er at rektor og inspektør har deltatt og noen lærer har kanskje vært klar på det tidspunktet, men det har ikke vært klart hvilken klasse de skulle ha eller hvem de skulle være kontaktlærere for. Om de øvrige informantene var med og bare glemte å si det vet jeg ikke. Men jeg tenker de hadde sagt det dersom de hadde vært med. Alle informantene svarte at det var en slags logikk i at de begynte på nytt med 8.trinn etter å ha avsluttet 10.trinn. Det betyr at de vet på vårparten at de mest sannsynlig skal på 8.trinn fra høsten. Hvorfor de da ikke deltar på foreldremøtene vet jeg ikke. Om det igjen er et tidsspørsmål eller andre forhold som gjør at det blir slik kan jeg ikke si noe om.

I Stortingsmelding 22 (2010-2011) står det blant annet om hospitering og samarbeid mellom skoleslagene for å sikre en god overgang. Så vidt meg bekjent er det kun i helt spesielle tilfeller det er snakk om for eksempel besøk i forkant. Enten i form av at en elev besøker ungdomsskolen eller at en lærer fra ungdomsskolen besøker elever i barneskolen. Da ser jeg bort i fra besøksdagen som alle elevene er med på. I noen tilfeller kunne sikkert mange ting vært unngått om eleven og læreren hadde møttes og etablert en kontakt. Mange foreldre ville nok og vært mere beroliget. En av informantene fortalte at de hadde hatt en elev som ønsket å

komme på besøk før de andre elevene kom. Det var ingen av de øvrige som sa noe om at de hadde vært med på det.

Som jeg viste til i teorikapitlet har en skole i Bergen en egen plan for overgangen mellom 7. og 8. trinn. Den skolen hadde blant annet spesielt skolerte elever som dro på besøk til barneskolene. Lærere og andre dro på skolebesøk og det var en struktur og systematisk oversikt for når ulike ting skulle gjennomføres i prosessen. Kanskje det kunne vært noe å tenke på for den kommunen jeg har undersøkt også. Her er overgangen nevnt i et dokument som omhandler retningslinjer for spesialundervisning og tilpasset opplæring. I tema 7 kommer jeg mer inn på dette.

Et annet funn i svarene, er det som kom frem om tidlig innsats og PPT. En av informantene fortalte at PPT kom på observasjon to uker etter skolestart. Det var etter en plan om tidlig innsats. De så på hvordan klassen fungerte og om det var noen elever som pekte seg ut eller andre ting som lærerne ikke hadde sett eller var klar over. Ingen av de andre informantene sa noe om det. Dette kom i det siste intervjuet slik at jeg spurte ikke noen av de andre om tidlig innsats, og ingen av dem sa, som nevnt, noe om det. Det får meg til å lure på om det var tilfeldig at de var inne det året eller om det har vært så sent de andre årene at informantene ikke regnet det som en del av den første kontakten. Informanten på den andre skolen på samme årstrinnet, sa heller ikke noe. Det kan ha vært at det var spesielle forhold som gjorde at de kom så tidlig inn på det trinnet informantens jobbet, eller så kan det være rutiner som av ulike årsaker ikke følges.

Tema 6: Oppstarten.

«.. Veldig rart å få masse nye eleva å skulle forholde sæ til på en gang..» (informant 3).

Et annet tema som framkom i svarene var selve oppstarten av skoleåret. Dette tema omhandler blant annet lærernes utfordringer med å få 30 elever til å fungere som en klasse der alle trives og føler tilhørighet. Det at de skal bli kjent med mange nye elever på en gang. Hvordan lærerne opplever at det er utfordrende for en del elever å finne sin rolle i det nye. De sa også at de i noen tilfeller brukte tiden frem til jul på å finne ut av enkelte elever.

Flere av informantene sa de hadde mye fokus på klassemiljø den første tida på 8.trinn. Elevene skal bli kjente med hverandre og de nye lærerne. Nye rutiner skal på plass og elevene får karakterer i alle fagene. NOU rapporten jeg redegjorde for i teoridelen sier og noe om dette. Det er første gang elevene får formell vurdering med karakter og overgangen kan oppleves utfordrende å håndtere for mange elever. Videre sier NOU rapporten at det er viktig at overganger sikres både faglig og sosialt for elevene (NOU 2010:7).

En av informantene sa noe som jeg mener er viktig å trekke frem; nemlig det at de andre elevene er viktige i forhold til elever som er ekstra utfordrende. Han sa det var viktig å forebygge mistriivsel og mobbing med å få samhold og tilhørighet til hverandre for da fungerer mange ting bedre for de utfordrende elevene også. Dette er i tråd med Bronfenbrenners (1979) økologiske modell som sier at de ulike faktorene i et system påvirker hverandre positivt og negativt. Samspillet mellom de ulike elevene kan være avgjørende for hvordan atferd kan endre seg. Mange elever reguleres like godt, og i noen tilfeller kanskje bedre, av medelever som av lærer. I noen tilfeller kan samspillet med en bestemt læreren være det som trigger en elev, i andre tilfeller kan det være en elev som gjør det. Dette betyr at en elev kan oppleves utfordrende for en lærer, men ikke for en annen. På samme måte som det kan være mellom elever.

Som jeg har vært inne på tidligere er elevene i ulike stadier av puberteten når de starter på ungdomsskolen. De er også på ulike stadier i sin kognitive utvikling. Ser en på Eriksons stadier i den psykososiale utviklingen er det fasetypiske behov på hvert stadie som bør ha en positiv utforming. Dersom det ikke er en positiv utforming vil det kunne ha stor betydning for elevene. I fase fire som er ferdighetsfasen er de fasetypiske behovene ansvar, læring og produktivitet. Nettopp det elevene trenger å ha i ungdomsskolen. Med en positiv utforming oppnår elevene grunnholdninger som blant annet flid og lærelyst. Dersom de har en negativ utforming kan mindrevord og passivitet være grunnholdningene som nevnes. Over i fase fem som er puberteten er det fasetypiske behovet å bygge identitet. Her kan grunnholdningen være positiv gjennom å få en stabil identitet, mens en negativ utforming kan være identitets- eller rolleforvirring. Disse utviklingsfasene har stor betydning for elevene, især i ungdomsskolen og vil naturligvis ha stor påvirkning i skolehverdagen. Erikson sier at overgangen fra en fase til en annen er sensitive perioder og kan oppleves som en utviklingskrise for dem det gjelder, fordi de er i en situasjon de ikke vet hvordan de skal takle eller hvordan de skal løse utfordringer (Erikson, gjengitt i Bunkholdt, 2000). Når elevene da står med 30 nye medelever og nye lærere og i tillegg kanskje er i overgangen mellom to faser kan dette bli forsterket.

Et annet viktig aspekt i den første oppstartsfasen er kommunikasjon. Det er mange nye og ukjente som skal bli kjent. De er på ulike stadier i utviklingen og de har ulik bakgrunn og interesser. Dersom en ser på Batesons (1979) teori om at alt er kommunikasjon er det et tema som har betydning. Elevene kjenner ikke hverandre så godt, de vet dermed ikke hvordan andre hverken oppfører seg eller hvilken «stil» de har. Noen har kanskje et språk der de bruker ironi, noen har kanskje et tydelig og/eller negativt kroppsspråk. Slike ting gjør noe med relasjoner mellom mennesker. De kan feiltolke signaler og ting som blir sagt. Dette igjen kan påvirke hvordan miljøet i en klasse blir. Noen klarer å skape dårlig stemning og andre skaper god stemning. Dette er ting lærerne bør være bevisste især i oppstarten så det ikke etablerer seg en dårlig kultur eller et dårlig miljø. Lærerne jeg har intervjuet synes å være ganske bevisste dette slik jeg tolker svarene fra dem. De sier de har mye fokus på klassemiljø og trivsel i oppstarten av 8.trinn. Det er bra.

Et tredje aspekt er den generelle samfunnsutviklingen som også har stor betydning for elevene. I dag foregår mye av kommunikasjon på sosiale medier. Det skrives mye i media om mobbing på nett, ungdom som ikke går ut hjemmefra; all sosial omgang er på nett, de spiller og chatter. En konsekvens av dette er at barn og unge har ikke lengere de samme sosiale møtepunkt som tidligere, i hvert fall ikke fysisk. Dette starter stadig tidligere.

Barn har smarttelefoner, ipader og pc fra de er ganske unge. Det gjør noe med den sosiale kompetansen til barn og unge. Der de før møttes ansikt til ansikt og var sammen, er det for mange i dag kun via det elektroniske. De snakker kanskje ikke sammen engang, de sender meldinger og chatter i stedet. Gjemt bak en telefon er det i mange tilfeller lettere å si noe mindre pent til eller om andre; det er ingen som ser meg så da er det ikke så farlig. I tillegg er det mange realityserier som går på tv. Ikke alle er like barnevennlige eller hyggelige. Da tenker jeg på for eksempel baksnakking, det dannes allianser der deltakere lyver og manipulerer, det vises fyll, og er i det hele tatt ganske så virkelighetsfjernt. Det kan kanskje for noen oppfattes som at det er greit å være slik mot andre. Når det gjelder andre sosiale medier er det på noen områder om å gjøre å ha så mange «venner» eller «følgere» som mulig, og det strebes etter «likes» på bilder og innlegg. For dem som ikke får så mange er det kanskje et nederlag; de føler at de ikke blir sett og de kan føle seg mislykket og ensom fordi de ikke får like mye av den typen oppmerksomhet som andre. Det legges ut bilder som det kommenteres på, både positivt og negativt. Det opprettes hemmelige «grupper» der ikke alle blir invitert med. Bilder noen tror de har sendt kun til en venn blir videresendt og publisert offentlig. Disse tingene påvirker elevene i det daglige- også i skoletida. De tar det med seg inn

i klasserommet. Det jeg har skrevet om nå kommer i tillegg til at elevene er i en sårbar fase jamfør det jeg har skrevet blant annet om Eriksons faser.

Alt i alt er det mange ting som påvirker elevene. Noen ting kan lærerne gjøre noe med, eksempelvis fokus på godt klassemiljø og trivsel i klasserommet, men det er ting utenfor klasserommet med stor betydning og påvirkning i skolehverdagen. Ting som lærerne ikke råder over. Det er i hvert fall betryggende at de synes å være bevisst viktigheten av det å få en god start.

Tema 7: Retningslinjer for overgangen mellom barnetrinn og ungdomstrinn.

«Æ regne me rektor å inspektør gjør jobben sin.. Dem har kontroll, vi tar i mot dem som kommer..» (informant 5).

Det siste tema som fremkommer i undersøkelsen min er retningslinjer for overgangen. I dette tema vil jeg drøfte hvordan det gjøres i dag og hvilken rolle de nye lærerne har i overgangen. I tillegg vil jeg under dette tema komme inn på samarbeid mellom gammel og ny kontaktlærer. Det ble informantene spurt om og de kom med sine tanker om det.

Som jeg har redegjort for tidligere har kommunen retningslinjer for overgangen mellom skoleslag. Jeg fikk selv tilfeldigvis se dette dokumentet og dermed tenkte jeg at kanskje det var flere enn meg som ikke visste om det. Det ble derfor naturlig å spørre informantene om de visst at det finnes slike retningslinjer. Under dette tema vil jeg drøfte det informantene svarte på spørsmålene om retningslinjer.

At overgangen skal være god og systematisk mellom barnetrinn og ungdomstrinn er, som tidligere nevnt, det eneste som står i kunnskapsløftet om dette (Saabye & skoleinformasjon, 2014). Jeg mener at det burde stått mere om føringer her. Kunnskapsløftet er ofte det dokumentet lærere forholder seg mest til, og når det ikke står mere om overganger der blir det kanskje noe lærerne ikke tenker noe særlig på. Informantene visste ikke om det fantes retningslinjer på området, de sa riktignok noe om at de visste det var overføringsmøter og slikt, men det var ikke noe de tok del i. Lærerne kom inn i prosessen om høsten når grupper og klasser var fordelt. Noen fikk lese andre hånds info, i noen tilfeller kanskje tredje eller fjerde, om elevene. Først har gammel kontaktlærer skrevet noe, så har den fortalt om eleven

til rektor eller inspektør som gjør seg sine notater. De notatene blir så videreført til ny kontaktlærer i beste fall; i verste fall til en team/trinnleder som så igjen gir det videre til den nye kontaktlæreren.

Andre av informantene sa de først fikk litt muntlig informasjon, så leste de i mappa etter hvert. Jeg synes det er bekymringsfullt at informasjonen går innom mange ledd fra tidligere kontaktlærer til den nye, fordi viktige ting kan gå tapt underveis. Vi vet hvordan «hviskeleken» kan ende eller at en fjær kan bli til fem høns. Informasjon kan gå tapt i rekka av formidlere eller en liten ting kan spinne på seg slik at det som i utgangspunktet ikke var en stor ting plutselig er blitt det. Fokus og perspektiv til rektor og inspektør som skriver notater fra møtene kan være helt annerledes enn hos de som skal være kontaktlærere.

Kontakt med tidligere kontaktlærer.

Jeg finner det naturlig å ta inn et eget punkt om kontakt med de gamle kontaktlærerne i denne delen. Informantene forteller om lite eller ingen kontakt med forrige kontaktlærer; det er kun i helt spesielle tilfeller. Som for eksempel informant 5 sa så var det en elev de ikke fikk helt tak på, derfor tok de kontakt med forrige kontaktlærer. De hadde hørt at den forrige kontaktlæreren hadde gjort en god jobb med eleven og visst hvordan den skulle håndteres. Dette gjorde de rundt juletider. Det var den ene kontakten han hadde hatt. To av de andre informantene sa også at de hadde tatt kontakt i enkelt tilfeller.

Det er de gamle kontaktlærerne som har første håndinfo om de nye elevene. Selv om de bytter skole kan det være metoder og tilrettelegginger som fungerte godt og bør videreføres. Dersom den forrige kontaktlæreren sitter med vesentlig informasjon og kunnskap om en elev er det jo bedre å få den hjelpa derifra tidlig, i stedet for å bruke tida frem til jul på å finne ut av ting på egenhånd, slik flere av informantene sa de gjorde. En trenger ikke «finne opp kruttet selv» når andre sitter med noen svar.

Når elever bytter mellom skoler på barnetrinnet er det ofte overføringsmøter mellom gammel og ny kontaktlærer dersom eleven har ekstra timer eller utfordringer. Hvorfor klarer en ikke å få det til mellom barneskole og ungdomsskole? i hvert fall for noen av elevene og især de med spesielle eller ekstra utfordringer. Er det et tidsproblem eller ser man ikke nytten av det? Som jeg tidligere har nevnt er det en del ting lærere fra barneskolen vet om elevene og som de nye kontaktlærerne helt sikkert kunne hatt nytte av å vite. De har tross alt jobbet med elevene i

mange år og etter hvert funnet strategier og løsninger som fungerte. Videre vet de også om spesielle hensyn som må tas i forhold til både fysiske forhold og andre ting. Selv om elevene er i utvikling både psykososialt og kognitivt er det ting som kan og kanskje bør videreføres. Når det gjelder kontakt med den forrige kontaktlærer var det flere av informantene som sa de hadde møtt den tidligere kontaktlærer tilfeldig og de hadde da slått av en prat. Det blir veldig tilfeldig og ikke systematisk. Det er ikke bra at det er tilfeldigheter som skal gi informasjon.

Alle informantene sa de så nytte og behov for formell kontakt med de gamle kontaktlærerne i en del tilfeller, ikke nødvendigvis for alle elevene, men for de med spesielle utfordringer eller behov. Det mener jeg viser at det ikke bare er jeg som lærere i barneskolen som tenker at det burde vært et formelt samarbeid og at det burde prioriteres tid til dette. Det er overføringsmøter mellom gammel og ny skole, men så lenge ikke de nye kontaktlærerne deltar på de møtene er det ikke optimalt etter mitt syn.

6 Konklusjon og avslutning.

I dette kapitlet vil jeg oppsummere forskningsprosjektet mitt. Jeg vil også si noe om jeg har fått svar på forskerspørsmålene og problemstillingen:

Hvordan opplever lærere det å starte opp med nye 8.trinns elever; er informasjonen de får om elevene, og især de med spesielle faglige, sosiale eller atferdsmessige utfordringer, tilstrekkelig og nyttig?

6.1 Oppsummering og konklusjon.

Etter å ha lest ulike lover og forskrifter er min oppfatning at det står mye om overgangen fra barnehage til barnetrinnet og fra ungdomstrinnet til videregående opplæring. Overgangen mellom barnetrinnet og ungdomstrinnet er etter mitt syn ikke like mye omtalt og drøftet. Etter det jeg har kunne finne ut er overgangen fra barnehage til skole systematisk. Jeg vet lærere fra barneskolen drar på besøk til alle barnehagene der de barna som skal begynne på 1.trinn går. Barnehager er på besøk på skolene med gruppene som skal begynne på den bestemte skolen. Det er egne besøksdager; «førskoledag», der de er på klasserommet de skal ha fra høsten av og de møter alle lærerne som skal jobbe på trinnet. Elever fra høyere trinn er faddere til de nye 1.trinns elevene og mye av den første tida har de eldre elevene litt ansvar for de minste. De drar på turer i lag og leker med dem ute blant annet. Slik er det i hvert fall på den skolen jeg kjenner best. Etter mitt syn et fint tiltak fordi flere er involvert i de nye elevene og føler ansvar for dem. Ikke bare voksne i skolen, men også andre elever. Fra barnehagen skal det fylles ut skjema med bestemte føringer for hva som skal stå. Jeg mener ikke at det ikke dermed kan skje at lærere opplever barnet annerledes i skolen enn det de gjorde i barnehagen. Samspill og kontekst kommer jo inn på dette stadiet også. Elevene skrives inn på skolen, de møter og snakker med rektor eller inspektør. Det er også en plan for tidlig innsats helt fra starten av 1.trinn. I den jobben er både skole- med lærere og ledelse, PPT, barnevernet, helsesøster og habiliteringsteam med. Her er det bestemte datoer for når ting skal være gjort og hvem som har ansvar for de ulike tingene.

Et av målene med overgangen er å sikre at elevene opplever trygghet i forhold til å begynne på en nye skole. Fra et barns perspektiv skal de over i noe nytt og ukjent, for mange er det nye også utrygt. De skal møte nye medelever og lærere. Dersom de vet hvem læreren er og også har møtt den, og de har vært på klasserommet med de nye medelever, tror jeg mange ville vært mye tryggere når de står der første skoledag. Dette gjelder også for elever i ungdomsskolen. Selv om elevene i ungdomsskolen er mye større enn de som begynner på 1.trinn kan de ha samme behov for trygghet. Jeg mener det er viktig å søke å gi også dem den tryggheten. Dersom en ser på overgangen mellom barnetrinnet og ungdomsskolen er det etter min mening noen ting som kunne vært tatt med fra overgangen mellom barnehage og skole.

Informantene har fortalt om viktigheten av en god start; de har sagt noen om fokus på godt klassemiljø, samhold og trivsel, slik at elevene skal oppleve en god overgang fra det kjente til det nye og ukjente. Trygghet og forutsigbarhet er viktige momenter for mange elever for at de skal oppleve en god start på en ny skole. Elever som er usikre og utrygge kan oppføre seg på en uønsket måte for å kamuflere det. Dersom de vet hva de møter kan kanskje det føre til at de ikke føler behov for tømme seg eller slikt. Og på den andre siden; dersom lærerne vet hva som møter dem er de igjen bedre forberedt. Det blir tryggere for alle. Teoriene jeg har redegjort for tidligere viser at det er mange momenter som spiller inn og påvirker elevene i det daglige. Overganger kan være vanskelige for noen elever og det er desto viktigere at de med større utfordringer og behov får en så god overgang som mulig. Om det er faglige, fysiske, sosiale eller atferdsmessige utfordringer skal de fanges opp, uavhengig av hvilken skole de kommer på eller hvilken lærer de får. Alle elever har rett til tilpasset opplæring i den norske skolen. Man kan ikke se på et område alene eller en ting spesielt, en må se på alle sider av en sak og alle forhold som kan spille inn. Helhet er et nøkkelord.

Tidligere innsats.

Frafallet i den videregående opplæringen er stort i Norge og det diskuteres mye. Her kom det, i 2010, en satsning kalt «Ny GIV», Gjennomføring i videregåendeopplæring. Et overgangsprosjekt for å fange opp de svakest presterende elevene på 10.trinn (St.meld. 22, 2010-2011). Elever på 10.trinn som står i fare for å få lave karakterer får tilbud om ekstraundervisning etter jul i 10. Målet er at den tette oppfølgingen skal få elevene gjennom videregående.

Det snakkes om skolevegring og mangel på mestring og motivasjon fra tidlig på mellomtrinnet allerede. Jeg tenker det da er litt seint å starte med for eksempel «Ny GIV» på slutten av 10. trinn. Det bør startes tidligere og kanskje kan noe av dette kan unngås dersom overgangen til ungdomsskolen får større fokus. Spesielt for elever med særskilte/spesielle utfordringer.

Kan det være at overgangen mellom barnetrinn og ungdomstrinn ikke har fått like mye fokus fordi elevene fortsatt er i grunnskolen og en har tenkt at det ikke har vært nødvendig og å ha en like grundig prosess som overgangen fra barnehage til skole. Det er kommunen som eier grunnskolen og elevene er dermed i samme system på en måte. Over i videregående er det andre regler og forutsetninger og ikke minst er det «frivillig» å gå på videregående, kanskje derfor er det mye fokus på den overgangen. Er kanskje overgangen til ungdomsskolen blitt glemt i alt det andre som skjer i skolen og samfunnet for øvrig. Det er bare blitt slik. Ingen stiller spørsmål med hvordan det gjennomføres nå, man bare fortsetter i samme stil. Kanskje er det på den andre siden bare jeg som synes det er viktig å se om noe kan gjøres annerledes slik at det blir en bedre overgang?

Debatten om frafall i den norske skolen viser at vi har en vei å gå for å sikre elevene et helhetlig opplæringsløp og da bør en etter min mening legge større vekt på overgangen fra mellomtrinnet til ungdomsskolen. Kanskje klarer en da å fange opp de som står i fare for å «falle fra» på videregående på et tidligere tidspunkt, slik at flere fullfører videregående og dermed også tar videre utdanning.

Intensjonen om et helhetlig opplæringsløp er klar, men om det blir det gjennomført i praksis er jeg fortsatt ikke sikker på.

Har jeg fått svar på og belyst problemstillingen?

Etter å ha forberedt og gjennomført intervju, analysert intervjuene og drøftet funn mener jeg å ha fått svar på noe av det jeg ønsket å få svar på. Informantene har gitt meg et innblikk i hvordan de opplever det å starte opp med nye 8.trinns elever. Ut ifra spørsmålene jeg stilte dem har de blant annet fortalt hva de synes er viktig i oppstarten, hvordan de jobber og hvordan de opplever informasjonsflyten. Den nye kunnskapen jeg har fått har gitt meg noen ideer om hvordan overgangen kan gjøres bedre for elevene.

De tre forskningsspørsmålene jeg hadde var:

- 1.Hva slags informasjon får lærerne om elevene, særlig da de som har spesielle utfordringer?
- 2.Dekker disse opplysningene elevenes faglige, sosiale og atferdsmessige utfordringer?
- 3.Hvordan opplever lærerne overgangen med tanke på informasjonsoverføringen?

Informantene sa det var stor variasjon i informasjonen de fikk om elevene, og det var ikke alltid det stemte med det de faktisk så. Noen elever fikk de fyldige beskrivelser og informasjon om; behov for rammer, struktur, atferd, sosiale utfordringer, fysiske og faglige utfordringer. Andre elever fikk de for lite informasjon om. Informantene var heller ikke deltakere i overføringsprosessen, de kom ikke inn før ved skolestart.

Jeg mener jeg har fått et godt innblikk i hvordan noen lærer i ungdomsskolen opplever det å startet opp med nye 8.trinns elever. Informasjonen de får er delvis tilstrekkelig og noen ganger nyttig. Det er forbedringspotensial på flere nivåer og områder. Det gjelder både for barneskolene, ungdomsskolene, kommunen og nasjonalt. Forbedringer som kan være med på å gjøre overgangen til ungdomsskolen bedre for elevene. Betyr det at frafallet på videregående stopper? Ikke nødvendigvis, men at noen elever kan få det bedre i ungdomsskolen og dermed også ha et bedre utgangspunkt for videregående opplæring. Det tror jeg. Da er det en grunn til å ta med seg dette i det videre arbeidet med overgangen fra barnetrinnet til ungdomstrinnet.

Funnene i datamaterialet har gitt meg noen tanker om forslag til veien videre.

-Kommunen bør utarbeide en plan som konkret omhandler overgangen til ungdomsskolen.

-Et mer systematisk samarbeid mellom skoleslagene som blant annet kan gå på besøk og hospitering. Tidligere enn det gjennomføres i dag. Både at lærere fra ungdomsskolen besøker barneskolene og at elever som trenger det kan komme på besøk til ungdomsskolen. Her kan gjerne foresatte også få tilbud om å være med.

-Elevskjema bør ha mer føring for hva som skal stå i dem. Lærere i barneskolene må bli mer samkjørte. Se eksempler på godt utfylte skjema.

-Øke bevisstheten hos både avgivende skole og mottaker skole om hvor viktig overgangen er for elevene. Kanskje vurdere og bruke fellestid på skolene til dette arbeidet.

-Ungdomsskolene må avklare nye kontaktlærere på et tidligere tidspunkt. Det bør senest være klart på besøksdagene i juni. For elever med særskilte behov enda tidligere. Her bør de nye kontaktlærerne være med på overføringsmøtene allerede på vårparten. Dette vil gi større forutsigbarhet for alle parter.

-Mer systematisk samarbeid mellom gammel og ny kontaktlærer. Sette av tid til å kunne møtes. I hvert fall bør dette gjelde elever med særskilte utfordringer. De nye lærerne bør få en oversikt over hvem som har vært kontaktlærer tidligere for alle elevene.

-Ledelsen på skolene har et ansvar for å sørge for at alle lærere leser elevmappene tidlig. Det bør ikke være opp til hver enkelt lærer når og i det hele tatt om de skal gjøre det.

-De nye teamene i ungdomsskolen bør starte jobben opp mot de nye 8.trinns elevene tidligere.

- Nasjonale retningslinjer med mer forpliktende føringer for overgangsprosessen

Har jeg funnet det jeg forventet å finne?

Overgangen oppleves ulikt fra lærer til lærer, det regnet jeg med. Noen funn var uventede og interessante, blant annet om PPT og tidlig innsats. Kun en av seks informanter sa noe om det. Jeg sitter igjen og lurer på hvorfor ingen av de øvrige sa noe om det. Sommerkortet som en av skolene har begynt å sende ut var og et positivt funn.

Informanten opplevde informasjonen i overføringsskjemaene som svært varierende fra barneskole til barneskole og også lærer til lærer på barnetrinnet var ikke overraskende, men likevel uheldig. Jeg hadde hørt lærere i ungdomsskole si noe om akkurat dette lenge før jeg begynte med min undersøkelse. Informantene bekreftet noe annet jeg hadde hørt litt rykter om tidligere, nemlig at de ikke begynner forberedelser før på planleggingsdagene om høsten. Alle informantene syntes de fikk lite og kort tid til forberedelser for de nye elevene. Det mener jeg er verdt å ta med videre. De bruker to dager før elevene starter på skolen. Etter mitt syn er det lite forberedelsestid på en viktig start.

Teori opp mot empiri.

Jeg mener jeg har brukt teori som er relevant. I forhold til teorier på området er det endel forhold og utviklingstrekk hos barn og unge som ikke endrer seg selv om samfunnet og skolen har endret seg betydelig de siste årene. Jeg har søkt å knytte svarene fra informantene opp mot teorier om de ulike områdene. Lovverk og forskrifter jeg har lest og brukt i oppgaven mener jeg har vært med på å belyse temaet og begrunne hvorfor jeg tenker det er viktig med større fokus på overgangen fra barnetrinn til ungdomstrinn.

Hva ville jeg gjort annerledes?

Å intervjuet flere lærere kunne vært med på å gitt et enda tydeligere bilde av hvordan overgangen oppleves. Jeg har intervjuet et begrenset antall lærere i undersøkelsen. Det betyr at alt som er kommet frem og drøftet ikke er representativt for alle lærere i kommunen. Det kan være lærere som er fornøyd og synes alt er bra. På den andre siden kan det være lærere som ikke er så fornøyde. Utvalget er likevel så stort at jeg kan si noe om tendenser i svarene. Jeg kunne og hatt mer fokus på relasjon mellom lærer og elev i startfasen av et skoleår. Funnet ut hva og hvordan lærerne tenker i forhold til det å skape gode relasjoner til nye og ukjente elever. Fått vite hva de faktisk gjør for å bygge relasjoner.

Fremtidsperspektiver

Videre forskning i forbindelse med overgangsprosessen kan være å finne ut hvordan elevene opplever den. De er den andre viktige aktøren i skolen. Hva ledelsen på skolene tenker om overgangen og prosessen kunne også vært spennende og vite mer om. Kanskje har de et helt annet bilde og tanker om overgangen enn det lærerne har. Det kunne og vært interessant å gjort undersøkelsen i et større omfang og intervjuet flere lærere. Kanskje ville svarene sett annerledes ut, kanskje ikke. Videre kunne en gjennomført undersøkelsen i andre kommuner for så å sammenligne. Det kan være kommunen jeg har undersøkt har andre rutiner enn for eksempel nabokommunen. Et annet mulig forskningsområde kan være å undersøke hvordan overgangsprosessen er på 1-10 skoler. Undersøke hvilke rutiner de har. Finne ut hvordan lærerne på de skolene opplever det å starte opp med 8.trinn. På 1-10 skoler er elevene- og lærerne, fysisk på samme skole hele grunnskoleløpet. Kanskje har det betydning for overgangen.

6.2 Avslutning.

Avslutningsvis vil jeg si noe om undersøkelsens nytteverdi og om den har noen betydning for fagfeltet eller samfunnet.

Undersøkelsen jeg har gjort har gitt meg ny kunnskap om tema overgang fra barnetrinn til ungdomstrinnet. Jeg mener jeg har avdekket at det i noen tilfeller kan virke som det er tilfeldigheter som avgjør hvordan overgangen blir for elevene. Det er ikke alltid et like systematisk og godt samarbeid for overgangen slik det står i kunnskapsløftet at det skal være. Hvor ligger ansvaret når det oppleves så vidt ulikt fra lærer til lærer? Er forskjellen mellom læreres opplevelse og forventninger så stor at det oppfattes ulikt? Lærerne jeg intervjuet sa de tok imot de nye elevene som kom og de har jo for såvidt ikke noe valg. Elevene står der første skoledag uavhengig om lærerne har lest mappe eller ikke. Jeg mener videre at jeg har funnet noen områder som bør gjøres noe med; for eksempel overføringskjemaene fra barneskolene og det at lærerne opplever at de har lite tid til å forberede seg på de nye elevene. Det er og kommet frem noen gode grep for å gjøre overgangen personlig for elevene, sommerkortet som en skole sender ut. En hyggelig ting som ikke krever mye av lærerne, men som betyr mye for elevene.

I denne undersøkelsen har jeg søkt å sette fokus på noen viktige områder for overgangsprosessen mellom barnetrinnet og ungdomstrinnet. Noen områder kan skolene med enkle grep gjøre noe med. Det kan ha betydning både for elever og lærer i skolen. Det kan også ha betydning for foreldre i den forstand at de føler seg tryggere på hva barnet møter i ungdomsskolen. Det kan ta bort en kilde til uro og usikkerhet. Især for elever med spesielle utfordringer, være seg faglig, sosialt eller atferdsmessig.

På andre områder må det føring fra høyere hold inn. Kommunen har det overordnede ansvaret for å sørge for at overgangsprosessen blir så bra som mulig for elevene. Har kommuneadministrasjonen oversikt og innsikt i hva som skjer i skolene? Nasjonalt er det og en vei å gå. Etter mitt syn burde det vært tydeligere og mer forpliktende retningslinjer for overgangen. Slik det er nå gir det rom for store forskjeller mellom kommuner og også skoler i kommunene.

Det blir en skjønnsvurdering på hva som er en systematisk og god overgang, avhengig av de som til enhver tid er med i prosessen. Når teorier sier noe om barn og unges utvikling og forståelse, og hvor viktig det er med forutsigbarhet og trygghet, bør man ta det med i alt det daglige arbeidet med dem. Det må være en helhetlig tenking der alle forhold rundt elevene sees på og vurderes for at det skal bli best mulig for hver enkelt. Jeg mener ikke at ikke det blir gjort, men jeg tror vi fortsatt har noe å gå på for å gjøre en enda bedre jobb med den oppvoksende generasjonen.

Det bør ikke være slik at tilfeldigheter er med på å avgjøre hvordan overgangen blir for elevene. Især ikke for de elevene som har spesielle utfordringer.

Litteraturliste.

- Befring, E. (2002): *Forskningsmetode med etikk og statistikk*, (2. utg.). Oslo: Det Norske Samlaget.
- Brekke, M og Tiller, T (red), (2013): *Læreren som forsker. Innføring i forskningsarbeid i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Bunkholdt, V. (2000): *Utviklingspsykologi*, (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Dalen, M. (2011): *Intervju som forskningsmetode- en kvalitativ tilnærming*, (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Gjertsen, P-Å. (2010): *Spesialpedagogikk. Forståelse, handling og refleksjon*, (2. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Kvale, S. (1997): *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Manger, T. Lillejord, S. Nordahl, T, og Helland, T. (2009): *Livet i skolen 1. Grunnbok i pedagogikk og elevkunnskap*. Bergen: Fagbokforlaget.
- NOU 2010:7. *Mangfold og mestring. Flerspråklige barn, unge og voksne i opplæringssystemet*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Opplæringslova (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa av 17.juli 1998 nr 61*. Hentet 04.12.2014 fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Postholm, M.B. (2010): *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kausstudier*, (2.utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Saabye, M. & skoleinformasjon, P. n. (2014). *Læreplanverket for kunnskapsløftet: Grunnskolen*. Oslo: Pedlex Norsk Skoleinformasjon.
- St.meld. nr. 16 (2006-2007): *...og ingen sto igjen. Tidlig innsats for livslang læring*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- St.meld. nr. 22 (2010-2011): *Motivasjon-Mestring-Muligheter. Ungdomstrinnet*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.

Thagaard, T. (2009): *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*, (3.utg.).
Bergen: Fagbokforlaget.

Tabelliste.

Tabell 1. Innledende spørsmål	39
Tabell 2. Tidsperspektiv.....	45
Tabell 3. Infomasjonsoverføring	56

Vedlegg.

Vedlegg 1. Intervju guide.

Før opptak:

Først vil jeg starte med å fortelle kort om undersøkelsen min, informere om at det er helt anonymt, at informantene vil få mulighet til å lese oppgaven, at de kan trekke seg dersom de ønsker det, samt at opptakene vil bli slettet etter at jeg er ferdig med oppgaven, (ifht samtykkeskjema).

Deretter vil jeg be informantene fortelle litt om sin bakgrunn og evt. spørre dersom de lurer på noe. Avklare dersom noe er uklart. Så starter jeg opptaket.

Under opptak:

Innledende spørsmål.

Litt bakgrunns informasjon:

1. Hvor lenge har du jobbet som lærer?
2. Har du jobbet på flere skoler?
3. Har du startet med 8.trinn flere ganger? (Dersom ja: se spm 4, info. lenger ned.) På samme skole? Dersom det er på ulike skoler må det komme tydelig frem i spørsmål under tema spørsmål!
4. Kan du fortelle litt om hvordan du opplever det å starte med nye elever? utfordringer, hva er viktig å tenke på i oppstarten..

Tema spørsmål.

Tidsperspektiv:

1. Når fikk du vite at du skulle starte med 8.trinns elever?
2. Når ble du første gang kontaktet av noen angående de nye elevene du skulle få?
3. Hvem kontaktet deg? PPT, barneskole, egen rektor, andre.
4. Hvilken informasjon fikk du? Var det muntlig eller skriftlig informasjon?

5. Dersom det var elever med spesielle utfordringer; faglig, sosialt el atferdsmessig, hvem gav deg informasjon om det og når? Var det møter ang elever med spesielle utfordringer?

6. Når møtte du de nye elevene for første gang?

7. Når begynte du og de lærerne du skulle jobbe med å forberede dere til nye elever? Snakke, lese mapper etc..

Informasjonsoverføring:

1. Når du skal starte opp med nye elever; hva tenker du er viktig for deg å vite?

2. Opplever du at du fikk tilstrekkelig og nyttig informasjon om nye elever med spesielle behov?

3. Dersom nei, hva synes du manglet/ burde vært gjort annerledes?

4. Om du har startet flere ganger: Har det vært likt hver gang? Visst ikke: Kan du fortelle hva som har vært annerledes/ulikt?

5. Kjenner du til om/hvilke retningslinjer kommunen har for overgangen mellom barne- og ungdomsskole?

6. Visst ja på spm 5: Ble de etter din erfaring fulgt opp? *Hvorfor/hvorfor ikke?*

7. Opplevde du at du var godt forberedt til å møte de nye elevene; at du visste om det var noen i klassen med spesielle utfordringer etc..

8. Har du noen gang hatt møter med gamle kontaktlærere om de elevene du skulle overta?

9. Tenker du at det kunne vært nødvendig? *Hvorfor/hvorfor ikke?*

Avslutning:

Er det andre ting jeg ikke har spurt om som du synes er viktig å si eller få frem om dette vi har snakket om?

Vedlegg 2. Samtykkeskjema.

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet:

Overgangen mellom barne- og ungdomsskole.

Bakgrunn og formål

Jeg er student ved Norges Arktiske Universitet, Campus Alta, og skal i min masteroppgave i spesialpedagogikk og tilpasset opplæring, undersøke læreres opplevelse av overgangsplassene mellom barneskole og ungdomsskole.

Problemstillingen min er som følger:

Hvordan opplever lærere det å starte opp med nye 8.trinns elever; er informasjonen de får om elevene, og især de med spesielle faglige, sosiale, eller atferdsmessige utfordringer, tilstrekkelige og nyttig?

For å forsøke å få svar på problemstillingen skal jeg intervjuere lærere på 8.trinn som har startet opp med nye elever. Det er ingen krav til informantene om verken kjønn eller arbeidserfaring, kun det at de i løpet av de tre siste årene har startet opp med nye 8.trinns elever.

Hva innebærer deltakelse i studien?

Intervjuene vil vare ca.30 minutter og de vil bli tatt opp på bånd. Alle intervjuobjektene blir anonyme, skolene blir anonymisert, og ingen elevopplysninger skal komme frem slik at de blir gjenkjennbare. Undersøkelsen min er ikke meldepliktig til NSD, men dette samtykkeskjema må signeres.

Hva skjer med informasjonen om deg?

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Det er kun jeg som vet hvem som deltar i undersøkelsen. Ingen personlige opplysninger om deltakere vil bli lagret og i masteroppgaven vil alle svar være anonymisert.

Prosjektet skal etter planen avsluttes desember 2014. Opptak vil bli slettet etter dette.

Frivillig deltakelse

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom du trekker deg, vil alle opplysninger du har gitt bli slettet. Dersom du har spørsmål til studien, ta kontakt med: Vibeke Berg; 95821866, vibeke-berg@live.no

Samtykke til deltakelse i studien

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)