

LUP

Åsne Kjelgum Langaas

Mastergradsoppgave

«En ny start på en måte»

Elevers opplevelse av overgangen mellom
barneskolen og ungdomsskolen

“A Fresh Start in a Way”

Pupils Experience of the Transition Between Primary School and Secondary School

Master i tilpasset opplæring

2021

Forord

Arbeidet med denne oppgaven har vært interessant og givende, og en god avslutning på mange år med studier. Da jeg på det tredje året i lærerutdanninga skulle skrive en bacheloroppgave, opplevde jeg dette nærmest som uoverkommelig. Mestringsopplevelsen har vært en helt annen i arbeidet med denne masteroppgaven. Tema og metode utfordret meg i denne runden på en positiv måte.

I starten av arbeidet virket det å skulle intervju noen som et utfordrende prosjekt, derfor ville jeg gjerne utfordre meg selv litt ekstra ved å snakke med elever. Elevene er den viktigste gruppa for skolen og for meg som fremtidig lærer. I tillegg har vi under studie hørt en del om at det er vanskelig å få til å intervju elever og at kravene fra NSD er omfattende. Jeg er derfor takknemlig for de skolene og elevene som har bidratt i dette prosjektet, og til elevene som var villig til å dele sine tanker og erfaringer med meg.

Jeg vil benytte anledningen til å takke min veileder Christina Niemi Mølstad for gode veiledningssamtaler og konstruktive tilbakemeldinger. Det har vært en stor hjelp i arbeidet med denne oppgaven.

Hamar, mai 2021

Åsne Kjelgum Langaas

Norsk sammendrag

Dette er en masteroppgave i pedagogikk skrevet i tilknytning til master i tilpasset opplæring. Oppgavens tema er overgangen mellom barneskolen og ungdomsskolen, og tar utgangspunkt i problemstillingen: *Hvordan beskriver elever overgangen fra barneskole til ungdomsskole?* Hensikten med oppgaven er å skrive fram og diskutere elevens perspektiver, erfaringer og opplevelser av denne overgangen. Det er viktig å fram elevenes stemme, med deres beskrivelser av sin egen skolehverdag, og se dette i en helhetlig sammenheng i elevens liv. Elevenes erfaringer er kontekstavhengig og henger sammen i et større bilde.

Oppgaven baserer seg på en kvalitativ tilnærming, hvor fire grupper med elever i 8.klasse har blitt intervjuet. Det å forske på 14-åringer krever en særlig aktsomhet og det er interessant å forsøke å sette seg inn i deres refleksjoner og perspektiver (Tangen, 2010, s. 322). Det teoretiske utgangspunktet for oppgaven er en sosioøkologiske modell (Bronfenbrenner, 1979), sosialisering (Höem, 1978), og kontinuitet og diskontinuitet ved overganger (Dockett & Perry, 2007; Broström, 2009). Tidligere forskning er trukket inn for å belyse tematikken sammen med teorien. Teorien og forskning har lagt føringer for intervjuguiden og gjennomføringen av intervjuene. Det elevene forteller og beskriver i samtalene drøftes opp mot valgte teoretiske perspektiv og tidligere forskning.

Gjennom arbeidet med intervjuene kom det fram en rekke interessante funn. Elevene er engasjerte når det kommer til det fysiske miljøet, det sosiale miljøet og det faglige miljøet på ungdomsskolen. De trekker fram passivitet i friminuttene og lærere som er flinkere til å bli kjent med dem og som forstår dem bedre. Elevene satte pris på nye medelever og et større mangfold på ungdomsskolen. Noen ble forvirret av organisering på den nye skolen og savnet informasjon. Det ble hensiktsmessig å kategorisere funnene i fysisk kontinuitet og diskontinuitet, sosial kontinuitet og diskontinuitet, filosofisk kontinuitet og diskontinuitet og kommunikasjonsmessig kontinuitet og diskontinuitet. Disse funnen er utgangspunktet for drøfting med bakgrunn i tidligere forskning og teori. I drøftingen min søker jeg å analysere og forstå elevenes opplevelse av overgangen i en større sammenheng.

Prosjektet er gjennomført i høstsemesteret 2020 og vårsemesteret 2021, dette var en svært spesiell periode i verden, med en pandemisituasjon. Dette bakteppet kan i noen grad ha preget eleven og det jeg har funn i denne oppgaven.

Engelsk sammendrag (abstract)

This is a master's thesis in pedagogy written in connection with a master's degree in adapted education. The topic of the thesis is the transition between primary school and secondary school, and is based on the research question: *How do pupils describe the transition from primary school to secondary school?* The purpose of the assignment is to write and discuss the pupils' voices, with their description of their everyday school life, and see this in a holistic context in the pupil's life. The pupils' experiences are context-dependent and are connected in a larger picture.

The thesis is based on a qualitative approach, where four groups of pupils in 8th grade have been interviewed. Researching 14-year-olds requires special care and it is interesting to try to understand their reflections and perspectives (Tangen, 2010, p.322). The theoretical starting point for the thesis is a socioecological model (Bronfenbrenner, 1979), socialization (Høem, 1978), and continuity and discontinuity at transitions (Dockett & Perry, 2007; Broström, 2009). Previous research has been drawn in to shed light on the topic together with the theory. The theory and research have provided guidelines for the interview guide and the conduct of the interviews. What the pupils tell and describe in the conversations is discussed against the chosen theoretical perspective and previous research.

Through the work with the interviews, several interesting findings emerged. The pupils' show dedication when it comes to the physical environment, the social environment, and the academic environment at secondary school. They highlight passivity during recess and teachers who are better at getting to know them and who understands them better. The pupils appreciated new classmates and a greater diversity in secondary school. Some were confused by the organization of the new school and lacked information. It became appropriate to categorize the findings into physical continuity and discontinuity, social continuity and discontinuity, philosophical continuity and discontinuity and communicative continuity and discontinuity. These findings are the starting point for discussion based on previous research and theory. In my discussion, I seek to analyze and understand the pupils experience of the transition in a larger context. The project was completed in the autumn semester 2020 and the spring semester 2021, this was a very special period in the world, with a pandemic situation. This backdrop may to some extent have influenced the pupils' and also what I have found in this master's thesis.

Innhold

FORORD	2
NORSK SAMMENDRAG	3
ENGELSK SAMMENDRAG (ABSTRACT)	4
INNHold	5
1. INNLEDNING.....	7
1.1 BEGREPSAVKLARING	11
1.1.1 Læringsmiljø	11
1.1.2 Elevaktiv undervisning og lærerstyrt undervisning.....	12
1.1.3 Autonomi.....	12
1.1.4 Sosialisering.....	12
1.1.5 Kontinuitet og diskontinuitet.....	13
1.1.6 Overganger i utdanningssystemet	13
1.2 FORANKRING I ULIKE STYRINGSdokUMENTER	13
1.2.1 Lov og forskrift	13
1.2.2 Overganger i styringsdokumenter.....	15
1.3 OPPBYGGING AV OPPGAVEN.....	17
2. FORSKNING OG TEORI	19
2.1 FORSKNING.....	19
2.2 TEORI	25
2.2.1 Den økologisk modellen	25
2.2.2 Kotinuitet og diskontiunuitet.....	28
2.2.3 Sosialiseringsteori.....	29
2.2.4 Oppsummering av forskning og teori.....	32
3. METODE.....	34
3.1 VITENSKAPSTEORETISK PERSPEKTIV	34
3.2 DET KVALITATIVE FORSKNINGSIINTERVJU.....	35
3.2.1 Forskning på barn.....	36
3.2.2 Intervjuguide	36
3.2.3 Informanter og utvalgsstrategi	37
3.2.4 Gjennomføring av intervjuene.....	38
3.2.5 Transkribering av intervjuene.....	39

3.3	ANALYSE.....	40
3.3.1	<i>Kode og kategorisering.....</i>	40
3.4	FORSKNINGSPROSJEKTETS KVALITET.....	40
3.5	ETISKE OVERVEIELSER	41
3.5.1	<i>Forskerens rolle.....</i>	41
3.5.2	<i>Informert samtykke og konfidensialitet.....</i>	42
3.5.3	<i>Konsekvenser</i>	42
4.	PRESENTASJON AV FUNN	44
4.1	FYSISK KONTINUITET OG DISKONTINUITET	44
4.2	SOSIAL KONTINUITET OG DISKONTINUITET	45
4.3	FILOSOFISK KONTINUITET OG DISKONTINUITET	47
4.4	KOMMUNIKASJONSMESSIG KONTINUITET OG DISKONTINUITET	51
4.5	OPPSUMMERING AV FUNN	52
5.	DRØFTING	53
5.1	FORBREDELSE TIL OVERGANG	54
5.2	DESOSIALISERING	56
5.2.1	<i>Uformell.....</i>	56
5.2.2	<i>Formell.....</i>	57
5.3	RESOSIALISERING.....	63
5.3.1	<i>Uformell.....</i>	63
5.3.2	<i>Formell.....</i>	64
5.4	OVERGANG I EN PANDEMISITUASJON.....	67
6.	AVSLUTNING	70
	LITTERATURLISTE.....	75
	VEDLEGG 1: INFOMASJONSSKRIV	81
	VEDLEGG 2: INTERVJUGUIDE	85

1. Innledning

Den ene skia går den ene veien, og den andre skia går den andre veien, og det ene sporet er barndommen din, og det andre er livet videre, og skia bare glir ut til hver sin side, og du står der og spriker.

Dum som et brød står du der og spriker og skriker: «Hjelp meg. Det er noe som ikke stemmer her! Det er noen som ikke passer på ungen sin her. Det er noen som dritter i ungen sin, bare fordi han har vokst opp litt fort! Hjelp meg.» (Skåber, 2018, s.86).

I bok «Til ungdommen» har Linn Skåber (2018) intervjuet ungdom om ungdomstida. Sitatet over er et utsagn fra en av ungdommene hun snakket med. Boka er interessant lesestoff for en som skal jobbe i skolen, og med tanke på overgangen mellom barneskolen og ungdomsskolen er dette sitatet særlig illustrerende for hvordan ungdom kan oppleve det at å bli eldre og at deres egen livssituasjon endrer seg. Mange kan trolig kjenne seg igjen i frykten for å bli voksen, ikke ha voksne som ordner opp og selv måtte ta mye ansvar. Linn Skåber trekker fram en boktittel fra 80-tallet for å synliggjøre hvordan ungdomstiden kan være «Å være ung er forjævelig» (Skåber, 2018, s. 8). Med dette setter Skåber fingeren på motsetningene og utfordringene som kan prege ungdomstiden. Da jeg leste sitatene fra ungdommene som Skåber (2018) hadde snakket med i sin bok, gjorde det inntrykk på meg, og jeg satt igjen med en undring: Er det virkelig slik det oppleves å gå fra og være barn til å bli ungdom?

I media har overgangen mellom barneskole og ungdomsskole fått oppmerksomhet fra ulikt hold. I 2019 skrev Guri Melby et debattinnlegg med tittelen «Lykke til med ungdomsskolen, tøffe tenåringer!». Melby er nå kunnskaps og integreringsminister. I debattinnlegg trekker hun blant annet fram Ungdatas funn 2018 om at norske ungdommer har mindre framtidsoptimisme. Som politiker framhever hun at det er viktig med en bred innsats rettet inn mot ungdomsskoleelever for at de skal bevare framtidstroen og få den hjelp og støtte de trenger i en krevende periode i livet. Hun trekker fram humørsvingninger, selvtillit og forventninger fra ulikt hold som utfordrende for aldersgruppa (Melby, 2018).

Forskning støtter også at overgangen fra barneskole til ungdomsskole kan være utfordrende, og at dette faller i en periode i livet der den kognitive og mentale utviklingen for det enkelte individ er omfattende (Kvalsund, 2000; Zeedyk et al., 2003, s. 68; Mackenzie et al., 2012, s. 298). Ut ifra et utviklingspsykologisk perspektiv kjennetegnes ungdomstiden av store

endringer, både sosialt, mentalt og biologisk. Evnen til å reflektere over opplevelser og fenomener øker, og nye roller i samfunnet skal utformes for den enkelte (Skre et al., 2007). Modningsnivået innad i en aldersgruppe kan være svært variert og elevers evne til og forstå og forholde seg til omgivelsene er svært varierende (Skre et al., 2007). I en gruppe av 14-åringer kan du ha svært reflekterte og modne elever i en gruppe. I den samme gruppen kan det også være andre som ennå er barn både i kropp og sinn. Overganger i løpet av utdanningen er bestemt av alder og tar ikke hensyn til hvor det enkelte individ befinner seg i sin psykiske og fysiske utvikling. Overganger påvirker hvert enkelt individ på ulikt vis (Mackenzie et al., 2012, s. 299). I forskning utført på overgangen mellom barnehage og skole kommer det fram at overgangen kan være traumatisk, knyttet til nye atferdskrav, større miljø og mer komplekse omgivelser, mer konkurranseorientering og nye kunnskapskrav og utfordringer (Broström, 2009, s. 25). Disse funnene kan trolig også være relevante for overgangen barneskole til ungdomsskole. Elever har trolig en bevissthet om at de ikke er like når det kommer til skolefaglige prestasjoner også når de går på barneskolen, men når de kommer over til ungdomsskolen blir dette svært åpenbart i form av vurdering med karakterer.

Skolen er en svært viktig arena for sosial og faglig utvikling for barn. En kan betrakte skole som et minisamfunn, der elever må tilpasse seg den kultur, de rutiner og regler som finnes. Graden av tilpasning synes å si noe om hvor velfungerende en elev blir senere i livet (Kvello, 2013b, s.39). Dette er knyttet til de faglige resultater som representert ved karakterer. Ungdom med lav poengsum fra ungdomsskolen klarer seg dårligere enn andre og dette kan være en indikasjon på at de vil slite med en stabil tilknytning til arbeidsmarkedet som voksne (Nordahl, 2012, s.2). Ungdom som ikke finner seg til rette i minisamfunnet kan utvikle skolevegring og psykiske vansker (Kvello, 2013b, s.39). For elever kan det å etablere vennskap være avgjørende for hvordan de utvikler seg sosialt, på den måten kan en si at vennskap er en beskyttelsesfaktor med tanke på sosial utvikling. Dersom en elev sliter med å finne venner, og opplever ensomhet, kan dette være en risikofaktor for utviklingen (Kvello, 2013b, s. 45). Sosial utvikling er et samspill mellom arv og miljø, og noen individer synes i større grad enn andre å tåle motgang bedre. Dette er fenomenet omtales som resiliens, og det brukes for å beskrive i hvilken grad en person tåler risikofaktorer (Bekkehus, 2012, s. 1). Det en elev håndterer uten å problemer, kan for andre bli svært krevende.

Mange ungdommer i Norge skifter skole når de starter på ungdomstrinnet. Fortsatt finnes det relativt mange flere barneskoler enn ungdomsskoler, det var i 2018 1585 barneskoler og 504 ungdomsskoler (SSB, 2018). Dette medfører at mange elever opplever nye gruppesammensetninger når de starter på en større ungdomsskole. 26% av grunnskolene er 1-10 skoler (SSB, 2018). Trolig medfører overgangen mindre endring for elever på 1-10 skoler. Mange kommuner har utviklet egne planer for hvordan overganger i skolesystemet skal ivaretas, et eksempel på dette er Sande kommune (2010). I deres plan legges det blant annet vekt på samarbeid om overgangen mellom barneskole og ungdomsskole for å sikre, trygghet for elevene. Det trekkes fram at overgangen skal sørge for sammenheng og helhet for elevene og sikre elevene et bedre læringsutbytte. Det legges vekt på overføring av opplysninger i samarbeid med hjemmets (Sande kommune, 2010, s.4). Planen beskriver rutiner for overgangen både på systemnivå og på individnivå (Sande kommune, 2010, s.9). Også skolene som elevene jeg har intervjuet kommer fra, ligger i kommuner som har egne planer for overgangen mellom barneskolen og ungdomsskolen. Gjennom praksis har jeg blitt noe kjent med at det er rutiner som følges når elevene skal gå fra barneskolen og over til ungdomsskolen. Alle parter synes å være innforstått med at det er viktig å legge til rette for overganger. Pandemisituasjonen i verden har trolig gjort at en del av de tiltakene som vanligvis gjennomføres, ikke i samme grad har vært iverksatt for de elevene som avsluttet sin skolegang i 7. klasse våren 2020.

Etter å ha vært i praksis både på mellomtrinnet og på ungdomstrinnet, ble jeg interessert i tema. Særlig synes jeg det ville være interessant å få fram elevenes stemme. Under studie har vi snakket om temaer og metoder. Flere var interessert i å ha elever som informanter, samtidig var dette en noe utfordrende tanke som innebar flere etiske refleksjoner. Forskning på barn og ungdom er viktig at får plass (Tangen, 2010, s. 319). På den måten blir barn tatt på alvor og de får mulighet til å være sosiale agenter som selv kan gi uttrykk for sine opplevelse og erfaringer (Tangen, 2008, s. 158). Problemstillingen i denne masteren ble med dette utgangspunktet følgende: ***Hvordan beskriver elever overgangen fra barneskole til ungdomsskole?***

Gjennom litteratursøk ble det tydelig at det ikke fantes så mye forskning knyttet til overgangen mellom barneskolen og ungdomsskolen, noe som også ble bekreftet av Kvalsund i 2000 (s. 401). Det finnes mer forskning knyttet til overgangen mellom barnehage og skole (Hogsnes, 2016, Broström, 2009, Dockett & Perry, 2007). Noe av forskningen på

overgangen mellom barnehage og skole er relevant også for dette prosjektet og er derfor trukket inn. Denne oppgaven er et bidrag til forskningsfeltet overganger og søker å få fram elevenes stemme.

Gjennom oppgaven ønsker jeg å få fram elevenes opplevelse av sin virkelighet. Via intervjuene søker jeg å få fram elevene sin framstilling av overgangen. Eleven velger selv ut hva de vil fortelle, og noe kan derfor bli utelatt enten fordi elevene ikke finner det relevant eller fordi det er opplevelser de ikke ønsker å snakke om. Det er mulig at lærere eller foreldre ville ha beskrevet den samme overgangen på en annen måte.

Min problemstilling kom til i første halvår av masterstudiet høsten 2019. Siden mars 2020 har den spesielle pandemisituasjonen preget hele samfunnet inkludert utdanningssektoren i stor grad. Det ville vært mindre krevende å satse på noe annet enn å intervjuere elever for å søke deres opplevelser og erfaringer. Likevel valgte jeg å holde på denne problemstillingen og har møtt positive skoler og informanter. Det er mulig at de elevene som er intervjuet ikke har fått den samme informasjonen som de ville ha fått uten pandemien. De har ikke erfart det samme som de ville ha gjort i en normal situasjon. I pandemien har elevers opplevelse av sosiale relasjoner og psykisk helse vært et tema (Bekkehus, Soest & Fredriksen, 2020). Senere i oppgaven vil jeg komme inn på noe forskning som er gjort knyttet til ungdom og pandemisituasjonen, selv om dette ikke er et hovedfokus i denne oppgaven.

Problemstillingen min er relevant for en master i tilpasset opplæring fordi elevenes opplevelse kan gi indikasjoner på hvordan de erfarer å bli sett og møtt både sosialt og faglig. I et vidt perspektiv på tilpasset opplæring skal elever ivaretas ut ifra egne evner og forutsetninger (Opplæringslova, 1998, §1-3) innenfor i de kollektive rammene (Bachman & Haug, 2006, s. 19). Norsk skole skal ivareta alle elever innenfor felleskapets rammer og jobbe for inkludering og motvirke marginalisering (Nordahl, 2012, s. 3). Det er en lang tradisjon i Norge, tilbake til normalplan av 1939, der tanken om tilpasset opplæring har vært med. Dette har blitt enda tydeligere i lov og forskrift etter 1939 (Nordahl, 2012, s. 3). Tilpasset opplæring har blitt forstått som individuell tilpasning i størst mulig grad, men dette bryter med den vide tilnærmingen som handler mer om en kollektiv tilpasning i felleskapet (Bachman & Haug, 2006, s. 19). En individualisert undervisning forutsetter stor grad av selvregulering hos elever, og dette igjen fordrer motiverte elever med relativt høy kognitiv kompetanse (Nordahl, 2012, s. 8). Det er vesentlig at prinsippet om tilpasset opplæring ivaretas i skolen både gjennom «lærestoff, organisering og tilrettelegging av læringsmiljøet»

(Nordahl, 2012, s. 4). Det overordnede målet for alle som jobber med elever og skole bør være at elevene utvikler seg positivt faglig og sosialt slik at de blir selvstendige voksne individer med god psykisk helse som kan ta vare på seg selv og bidra til samfunnet (Kvelling, 2013b, s.39; Nordahl, 2012, s. 2).

I denne oppgaven har jeg ikke valgt å trekke inn den digitale virkeligheten som er med på å påvirke og forme elever i særlig grad. Digitale media er i dag en viktig uformell sosialiseringssagent (Høem, 2010, s. 106). Ungdomsskoleelever bruker blant annet tid på ulike sosiale plattformer og dette kan gi seg uheldige utslag i skolen i form av utestenging og forstyrrelser som kan trekke oppmerksomheten bort fra læringsaktiviteter. Oppgaven ville blitt for omfattende hvis jeg også skulle trukket inn den delen av ungdoms virkelighet, men dette kunne vært interessant som eget prosjekt.

1.1 Begrepsavklaring

I denne delen av oppgaven presenteres noen sentrale begreper som læringsmiljø, elevaktiv undervisning, lærerstyrt undervisning, autonomi, kontinuitet, diskontinuitet, sosialisering og overganger i utdanningssystemet. Disse begrepene blir brukt videre i teksten og har kommet fram gjennom arbeid med funn og drøfting, og presiseres her som en klargjøring.

1.1.1 Læringsmiljø

Et læringsmiljø utgjøres av elever, lærere, fysisk læringsmiljø, lærestoffet og aktiviteter (Lillejord et al., 2018, s. 38). For at man skal kunne si at det er et godt læringsmiljø må det være gode relasjoner mellom elev og lærere, og mellom elever (Lillejord et al., 2018, s. 38). Et godt læringsmiljø med gode kulturer kan være kjennetegnet av raushet, robusthet, redelighet og det å være reflekterende og baserer på de verdier som skolen skal være tuftet på (Helstad & Øiestad, 2017, s.69-70). Videre er lærers ledelse av elever og arbeid avgjørende. Det må være tydelighet rundt regler, strukturer og rutiner, og elevene må møte tydelige forventninger for egen atferd og innsats (Helstad & Øiestad, 2017, s.75). Læringsledelse og utforming av et godt læringsmiljø er lærer og skolens ansvar, elever må trekkes inn som samarbeidspartnere og få innflytelse på eget læringsmiljø (Helstad & Øiestad, 2017, s.76/88).

1.1.2 Elevaktiv undervisning og lærerstyrt undervisning

Elevaktiv undervisning har sitt utgangspunkt i et konstruktivistisk og sosiokulturelt læringssyn, der elever ses på som aktive bidragsyttere i utvikling av egen kunnskap. Læring foregår i et samspill mellom alle aktørene i læringssituasjonen. Dette krever variasjon i måten lærere legger opp undervisningen på, både med tanke på metode og læremidler (Lillejord et al., 2018, s. 27).

Lærerstyrt undervisning beskriver en mer tradisjonell tilnærming, der læreren er den som kan og vet, og skal opplyse elever slik at de utvikler sin kunnskap. Elevene blir undervist av lærere, og jobber med for eksempel oppgaver, men det er læreren som er den mest aktive part (Lillejord et al., 2018, s. 27-28).

1.1.3 Autonomi

Autonomi handler om elevenes mulighet selv til å ta valg, og planlegge egen læring. Dette omtales som selvregulert læring (Reeve et al., 2008, s.224). Forskning har vist at det er en sammenheng mellom elevers motivasjon for skolearbeid og selvregulering (Danielsen, 2010, s. 463-464). Det kan handle om indre motivasjon, og ønske om å lære, eller selvbestemt ytre motivasjon, der elever har et mål som gjør at de er motivert for et skolearbeid selv om de ikke har indre motivasjon knyttet til dette arbeidet (Danielsen, 2010, s.464). Danielsen (2010, s. 464) sier følgende om sammenhengen mellom motivasjon og opplevd autonomi «Elever som rapporterer høy grad av initiativ for skolearbeid kan på denne måten være enten indre motivert eller selvbestemt ytre motivert, og deres motivasjon vil kunne innebære en personlig tilslutning til og en følelse av valgfrihet ovenfor skolearbeidet»

1.1.4 Sosialisering

Sosialisering handler om hvordan barn preges og utvikles gjennom oppveksten. Det har gjennom historien vært ulike syn på barnet i denne prosessen, tidligere ble de sett mer på som objekt, mens en nå i større grad betrakter barn som subjekter med mulighet til å påvirke og være aktive deltagere i egen sosialisering (Frønes, 2013, s. 13). Historien er bakgrunnsteppe og en samtid i rask endring, og en lite forutsigbar framtid er rammen for sosialiseringprosessen (Frønes, 2013, s. 12-13). Höem (1978) oppsummerer sosialisering slik: «kort summert kan en si at sosialisering er en forutsetning for videreføring av de fenomen

og faktorer som kan kalles kultur eller kulturytringer, samtidig som eksistensen av disse utgjør sosialiseringens innhold» (s.13)

1.1.5 Kontinuitet og diskontinuitet

I forbindelse med nevnte overganger kan individer oppleve en sammenheng og gjenkjennelse knyttet til endringene, dette vil da oppleves som kontinuitet i situasjonene. Kontinuiteten kan være knyttet til det fysiske miljøet, det sosiale miljøet eller til læringsmiljøet (Dockett & Perry, 2007, s. 94-95). Diskontinuitet innebærer et brudd, altså at man ikke kjenner seg igjen, i de faglige, sosiale og fysiske omgivelsene (Dockett & Perry, 2007, s. 94-95). Diskontinuitet kan føre med seg manglende mestring av den nye situasjonen etter en overgang (Dockett & Perry, 2007, s. 95).

1.1.6 Overganger i utdanningssystemet

Det norske utdanningssystemet er bygget opp med frivillig barnehageordning, obligatorisk opplæring fra 1. til 10.trinn (Thuen, 2017, s.192), og rett til videregående opplæring (Thuen, 2017, s.198). Når et barn skal over fra barnehage til skole skifter det rolle og blir elev. I lærerplanene deles fagene opp etter kompetanse på 2.trinn, 4.trinn, 7.trinn og 10.trinn (Utdanningsdirektoratet, 2019b, s. 6-11). I tillegg skifter majoriteten av elever skole mellom 7.klasse og 8.klasse. Alle disse overgangene er endring i individets liv.

1.2 Forankring i ulike styringsdokumenter

Det er av interesse å se nærmere på hvordan ulike deler av skolens virksomhet er forankret i styringsdokumenter, så også for overganger i utdanningssystemet. Det var relevant å søke etter treff på overgang, men også identitetsutvikling, medvirkning, tilpasset opplæring. Det var ikke så mange funn knyttet direkte til overgangen mellom barneskole og ungdomsskole, men noe finnes i det nye læreplanverkets overordnede del (Kunnskapsdepartementet, 2017) og noe i Meld. St 22 *Mestring- motivasjon- muligheter – ungdomstrinnet* (Meld. St 22(2010-2011)).

1.2.1 Lov og forskrift

I FNs barnekonvensjon presiseres det at alle barn har rett til medvirkning og deltagelse og til å få informasjon om forhold som angår dem (Barneloven, 1993, §1-6). Dette er inkorporert i opplæringslov og forskrift i overordnet del under kapittelet 1.6 demokrati og medvirkning

(Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 7). I overordnet del, LK20 (2017) er det presisert at «godt og systematisk samarbeid» skal prege arbeidet med overganger i utdanningsløpet (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 17). I LK20 er det innført tre tverrfaglige temaer, to av disse folkehelse og livsmestring og demokrati og medborgerskap kan ha betydning for å ruste elever i overgangsfaser i livet (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 12). Om folkehelse og livsmestring står det: «Skal gi elevene kompetanse som fremmer god psykisk og fysisk helse, og som gir muligheter til å ta ansvarlige livsvalg» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 12). Knyttet til demokrati og medborgerskap er det trukket fram at: «... skolen skal gi elevene kunnskap om demokratiets forutsetninger, verdier og spilleregler, og gjøre dem i stand til å delta i demokratiske prosesser» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 12). Lærerne trekkes fram som avgjørende for å skape et inkluderende og godt læringsmiljø, som ser den enkelte elev og bidrar til faglig og sosial utvikling (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 17).

I alle styringsdokumenter framheves skolens ansvar for sosial og faglig utvikling. I §1-1 i opplæringsloven står det: «Tillit, respekt, krav og gi dei utfordringer som fremjar danning og lærelyst» (Opplæringslova, 1998). I overordnet del er identitetsutvikling omtalt under punkt 1.2 identitet og kulturelt mangfold. Her presiseres det at skolen skal bidra til at elevenes identitet utvikles innenfor et fellesskap preget av mangfold (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 4).

I norsk skole er det en forutsetning at elever blir møtt ut ifra egne evner og forutsetninger både sosialt og faglig. For å ivareta elever på et hvert nivå i utdanningssystemet er derfor tilpasset opplæring avgjørende for elevenes utvikling. I denne oppgaven er dette vesentlig med tanke på elevenes opplevelser av egen skolehverdag som kan påvirke overganger. I opplæringsloven finnes en egen paragraf (§1-3) som legger vekt på at alle elever skal bli møtt ut ifra egne evner og forutsetninger (Opplæringslova, 1998). Noe av det som er sentralt i forbindelse med tilpasset opplæring, er vurdering. I veilederen for spesialundervisning har Utdanningsdirektoratet innledningsvis et kapittel om tilpasset opplæring (Utdanningsdirektoratet, 2021, s. 5-6). Her presiseres noen sentrale prinsipper som skal gjelde for vurdering. Elever skal være delaktig i vurdering, og få innsikt i hvilken kompetanse som forventes av elevene. Videre trekkes det fram at elevene må få tilbakemeldinger på hvordan de kan forbedre egen kompetanse, og tilbakemelding på hva de er gode på (Utdanningsdirektoratet, 2021, s. 5-6). For å ivareta elever på skolen har de fått et sterkt vern gjennom §9A-2 som slår fast at elever «Har rett til et trygt og godt skolemiljø som fremmer

helse, trivsel og læring» og i §9A er elevers skolemiljø omtalt utførlig både fysisk og psykososialt (Opplæringslova, 1998). Opplæringsloven har også en egen paragraf som beskriver skoleeiers ansvar for at kvalitet i opplæringstilbudet blir sikret (Opplæringslova, 1998, §13-10). Ved overganger blir dette viktige rettigheter og være oppmerksom på.

De studentene som i dag tar grunnskolelærerutdanning på master nivå skal ha kunnskap om overganger, dette er nedfelt i forskrift om rammeplan for grunnskolelærerutdanning for trinn 5-10 står det fremhevet under læringsutbyttebeskrivelsene at kandidaten skal ha inngående kunnskap om overgangen fra barneskolen til ungdomsskolen og fra ungdomsskole til videregående skole (Forskrift om plan for grunnskolelærerutdanning, trinn 5-10, 2016, §2).

1.2.2 Overganger i styringsdokumenter

Overgangen mellom barneskole og ungdomsskole er omtalt eksplisitt i Meld. St 22 *Mestring- motivasjon- muligheter* (2010-2011). Her trekkes det fram at mange elever bytter skole og at det blir mange nye lærere å forholde seg til gjennom et faglærersystem som ikke i samme grad er tydelig på barnetrinnet (Meld. St 22 (2010-2011), s. 79). Det framheves i meldingen at samarbeid med foreldre er viktig og at det bør bygges gode nettverk mellom hjem og skole for å ivareta faglig og sosial utvikling. I meldingen er hovedfokuset lagt på faglig utvikling. Vurdering trekkes fram som særlig viktig, og det henvises til en OECD-rapport som poengterer at mange elever opplever en brå overgang til vurdering med karakter (Meld. St 22 (2010-2011), s. 80). Tidligere i dokumentet belyses motivasjon og lærelyst for elever på ungdomstrinnet. Her legges det vekt på at skolene bør ha et miljø som er inspirerende, motiverende og læringsrettet. Lærerne trekkes fram som vesentlig i elevens læringsarbeid og lærerne må se og bekrefte hver enkelt elev. Videre legges det vekt på at elevene må få konkrete tilbakemeldinger på eget arbeid, de må få mulighet til å velge og utvikle selvstendighet. Meldingen sier også noe om at skolen må gi mening for elevene og preges av ulike læringsformer (Meld. St 22 (2010-2011), s. 19).

Litt senere kom Barne- og familiedepartementet med en offentlig utredning: *Ungdom, makt og medvirkning* (NOU 2011:20, s. 27). Her trekkes medvirkning hos elever fram som et vesentlig område, det påpekes at noen elever synes de har medvirkning i skolehverdagen, mens andre synes ikke de har liten grad av medvirkning. Resultatene varierer. Det trekkes fram at spørsmålene man stiller kan ha betydning for hva elevene svarer, slik at resultatene ikke gir et riktig bilde. Det er særlig svake grupper (elever med funksjonsnedsettelse og unge

flyktninger) som påpeker at de har lite medvirkning (NOU 2011:20, s. 27). Majoriteten av elever i norsk skole er fornøyd med sin innflytelse i klasserommet (NOU 2011:20, s. 27). Flere departementer er engasjert i og opptatt av barn og unges ve og vel.

I en NOVA- notat som tar for seg barn med funksjonsnedsettelse, trekkes det fram at overganger kan være særlig utfordrende, og at alle som er berørt må samarbeide (Gundersen & Seeberg, 2018, s. 81). Det at barnetrinnet og ungdomstrinnet kan ha noe ulik tilnærming til læring, og et litt annet samfunnsoppdrag kan være en utfordring for elevene. Notatet fremhever at «respekt og interesse for hverandres arbeidsmåter synes avgjørende for et godt samarbeid, for eksempel ved at informasjon om barnets personlighet, evner, interesser ... etterspørres og tas i bruk i skolen» (Gundersen & Seeberg, 2018, s. 81). Selv om denne teksten tar utgangspunkt i barn med spesielle behov er det rimelig å anta at de forholdene som trekkes fram som avgjørende, også kan være viktig for andre elever.

For å vise at en del av de temaene denne masteren kommer innom, er sentrale fra Kunnskapsdepartementet via Utdanningsdirektoratet, velger jeg å trekke fram noen indekser og tall fra elevundersøkelsen. Hvert år gjennomføres det elevundersøkelser på norske skoler på 7. trinn og 10.trinn. I disse undersøkelsene er blant annet støtte fra lærer, motivasjon, elevdemokrati og medvirkning indekser (Utdanningsdirektoratet, 2020, s.1). Elevene skal krysse av på en skala fra 1-5, der beste verdi er fem og laveste er en. På de områdene som er trukket fram tidligere i dette avsnittet scorer elevene gjennom de siste fire årene relativt høyt på støtte fra lærer (4,4), og dette har vært stabile tall. Når det kommer til motivasjon er tallene synkende fra 4,0 i skoleåret 2016-2017 til 3,7 skoleåret 2020-2021. I tillegg ser man synkende tall fra 7.klasse til 10.klasse (Utdanningsdirektoratet, 2020, s.2). Hvis en ser på elevmedvirkning og demokrati har det vært en svak nedgang siste år fra 3,8 til 3,7 (Utdanningsdirektoratet, 2019a). I hovedrapporten laget på bakgrunn av elevrapporten 2017, ble det tydelig at opplevelsen av medvirkning er knyttet til opplevelsen av støtte fra lærer (Utdanningsdirektoratet, 2018, s.2). Analyser av tall fra elevundersøkelsen har vist at elevers motivasjon har sunket fra 2016 til 2019 på 7.klassetrinn (Utdanningsdirektoratet, 2020, s.2).

De sentrale styringsdokumenter jeg her har omtalt legger føringer for de prioriteringer kommunene gjør i sin utforming av skolene. Det er kommunen som har ansvar for ressurstildeling (Opplæringslova, 1998, §13-10) og bygningsmasse (Opplæringslova, 1998, §13-1).

I denne oppgaven er det ikke rom for å se på styringsdokumenter på kommunalt og lokalt nivå, det er kun nasjonale styringsdokumenter som har fått plass. Dette siden det er elevenes erfaringer og opplevelser som er i fokus.

1.3 Oppbygging av oppgaven

Denne oppgaven består av seks kapitler. Kapittel en aktualiserer oppgavens tematikk og problemstilling. Videre forankres oppgaven i styringsdokumenter og oppgavens struktur beskrives. I kapittel to blir relevant forskning og teori knyttet til sosialisering og identitetsdannelse skrevet fram. Det er valgt ut forskning og teori som kan være med å belyse overganger. Gjennom dette kapittelet gir en teoretisk forståelsesramme for arbeidet med tema i oppgaven. Forskningsprosessen i denne oppgaven har hovedsakelig vært deduktiv. Dette betyr at min teori og forskning har vært førende for utviklingen av oppgaven. Når intervjuguiden ble utviklet var det i stor grad på bakgrunn av den forskning og teori som er presentert og med bakgrunn i egen forforståelse av tema.

I kapittel tre følger en redegjørelse for vitenskapsteoretisk ståsted og metodiske valg. Her beskrives prosessen rundt datainnsamlingen som er foretatt. Videre, i kapittel fire, presenteres empiriske funn. Her introduseres kategoriene fysisk kontinuitet og diskontinuitet, sosial kontinuitet og diskontinuitet, filosofisk kontinuitet og diskontinuitet og kommunikasjonsmessig kontinuitet og diskontinuitet (Dockett & Perry, 2007, s.94-96; Broström, 2009, s. 26) som har blitt utarbeidet i analyseprosessen på bakgrunn av relevant forskning og teori og innsamlet data. I dette kapittelet kommer elevenes perspektiver og beskrivelser av overgangen mellom 7.klasse og 8.klasse fram. Det er disse synspunktene og min fortolkning av samtalene med elevene som vil legge utgangspunkt for drøftingen i neste kapittel.

Kapittel fem inneholder oppgavens drøfting. I drøftingen sies funn i lys av relevant forskning og teori. Drøftingen deles for å understreke forskjellene mellom startfase av overgang og en senere fase når elevene er godt i gang med 8.klasse. I tillegg deles drøftingen inn etter uformelle og formelle sosialisering (Höem, 1978). Dette gjør også at kapittel fem blir noe annerledes strukturert enn kapittel fire. I kapittel fem vil overgangen mellom barneskolen og ungdomsskolen diskuteres, og overgangens mulige påvirkning på elever i en sårbar periode av livet kommer fram. I lys av forskning og teori, blir det viktig å diskutere elevens erfaringer knyttet til fenomenet overgang. Dette med utgangspunkt i kontinuitet i informasjon, sosiale

og faglige erfaringer, og opplevelsen av det nye fysiske miljøet elevene kommer inn i. Det blir viktig å få frem muligheter og begrensninger de ulike elevene tar opp knyttet til sin overgang og sine skoler. Kapitlet vil avsluttes med noen tanker rundt overgangen fra barneskolen til ungdomsskolen i en pandemisituasjon. Det har vært et bakteppe for elevenes opplevelser. Det er trolig slik at pandemisituasjonen har endret på rutiner og strukturer som ligger til grunn for overgangen.

Avslutningsvis i kapittel seks vil jeg oppsummere svaret på problemstillingen min og trekke frem punkter som kan belyse hvordan elever har erfart overgangen fra barneskole til ungdomsskole. I tillegg blir det viktig å vurdere hva det er ved min studie som kunne vært bedre, og hvordan det skulle vært mulig å få frem en enda større brede i materialet. Jeg vil også fremheve det som i teksten framstår som mest relevant for utdanningssystemet, i arbeidet med overgangen mellom barneskole og ungdomsskole.

2. Forskning og teori

I dette kapittelet redegjøres det for tidligere forskning og teori. Det blir presentert tidligere forskning på temaet overgangen mellom barneskole og ungdomsskole samt tidligere forskning som er relevant for å drøfte elevenes liv på skolen. Innledningsvis beskrives hvordan jeg har kommet fram til denne forskningen. Deretter blir relevante teoretiske perspektiver presentert, dette omfatter en økologisk modell, sosialisering og kontinuitet og diskontinuitet. Avslutningsvis følger oppsummering av kapittelet.

2.1 Forskning

Da tema for oppgaven ble klart, og problemstilling ble jobbet fram, ble det viktig å finne forskning rundt temaet overgang mellom barneskole og ungdomsskole. Jeg begynte med å søke på temaet mitt på Oria, men det dukket ikke opp så mange treff. Søkeordene som ble benyttet var: overganger og overgang mellom barneskole og ungdomsskole. De treffene som var, omhandlet overganger for barn med spesielle behov og overgang mellom barnehage og skole. I tillegg ble Google scholar brukt som søkemotor uten at dette ga flere treff. Jeg lette også gjennom styringsdokumenter for å finne ut om det var noen som nevnte overganger, og kom over Melding til stortinget 22, hvor overgangen mellom barneskole og ungdomsskole blir nevnt eksplisitt. Ved å se på hvilke kilder som ble brukt i denne meldingen, fant jeg noe utenlandsk forskning som omhandlet tema. Etter dette søkte jeg på Oria med ulike varianter av begreper knyttet til overganger, på engelsk «transition to secondary school», «school transition», eller «primary to secondary school transition». Da ble bildet et helt annet. Det kom opp over 200 000 treff. Mange av disse var knyttet til overgang for innvandrere eller elever med spesielle behov. Det var også relevante treff, og for å gjøre et utvalg ble en del abstraktere lest. Etter å ha lest noen artikler som var hensiktsmessig, var det ikke behov for å gå nærmere inn på flere av treffene. En av disse utenlandske artiklene (Mackenzie et al., 2012, s. 311) førte fram til en norsk artikkel fra 2000 som diskuterer noe om overgangen mellom barneskole og ungdomsskole. I denne norske artikkelen trekkes det også fram at det er lite forskning på denne overgangen (Kvalsund, 2000, s. 401).

Som nevnt er det ikke så mye forskning tilgjengelig knyttet til overgang mellom barneskole og ungdomsskole (Kvalsund, 2000, s. 401), men noe utenlandsk forskning innenfor overganger i utdanningssystemet finnes og er relevant for dette prosjektet. Det blir i dette

kapittelet presentert en del forskning om overganger, da spesielt overgangen mellom barneskole og ungdomsskole, men også noe forskning knyttet til overgang barnehage og barneskole, da dette trolig har en viss overføringsverdi til overgangen mellom barneskolen og ungdomsskolen. Noe forskning knyttet til tilpasset opplæring og motivasjon blir også belyst, da dette er viktige temaer for elevers læring og utvikling. I tillegg blir noe forskning rundt pandemisituasjonen trukket fram, siden dette er et bakteppe for mine undersøkelser.

Et litteratursøk førte fram til en Canadisk review- artikkel som tar for seg overganger i skolesystemet (Tilzeck & Ferguson, 2007, s. 1). Tilzeck & Ferguson (2007) trekker fram at overganger ses på som prosesser både med tanke på tid og utvikling, og er knyttet til sammensatte forutsetninger sosialt og skolefaglig (Tilzeck & Ferguson, 2007, s. 9). I denne artikkelen poengteres det at overganger i ungdomstiden kan være særlig krevende. Det å oppleve mangel på trygghet og kjente strukturer kan føre til utfordringer i form av lavere forventninger til egne presentasjoner og tilpasning til skolens forventninger (Tilzeck & Ferguson, 2007, s. 10). Dersom elever opplever lavere forventninger til egne presentasjoner og i tillegg har med seg andre risikofaktorer inn i skolen vil sjansen for at de mislykkes i skolesystemet være større (Tilzeck & Ferguson, 2007, s. 11).

Artikkelen til Tilzeck & Ferguson (2007) oppsummerer risikofaktorer på mikronivå, mesonivå og makronivå (Tilzeck & Ferguson, 2007, s. 33). Funn knyttet til overgangen deles opp i risikofaktorer som ligger utenfor skolen og risikofaktorer som er direkte knyttet til skolen (Tilzeck & Ferguson, 2007, s. 2). Denne inndelingen kan benyttes for å vise hvilke forhold skolen kan endre på og hvilke som ligger utenfor skolens område. Det siste kan for eksempel være sosioøkonomisk tilhørighet, minoritetsbakgrunn og kjønn, dette plasseres inn i makronivå i artikkelen (Tilzeck & Ferguson, 2007, s. 17-21; Tilzeck & Ferguson, 2007, s. 33). På mesonivå fokuserer artikkelen på forhold til venner, både nye og gamle. Elever er i ferd med å bli voksne, men er samtidig yngst på ungdomsskolen. Videre trekkes det fram at det kan oppstå sosial isolasjon i en ny og større skole, samtidig som venner har større betydning enn noen gang (Tilzeck & Ferguson, 2007, s. 33). Både foreldre og elever i materialet forskerne undersøkte, var opptatt av prestasjoner og akademisk utvikling (Tilzeck & Ferguson, 2007, s. 27). Generelt ble det funnet en del fellestrekk som karakteriserte ungdomstrinnet. Det var flere lærere som underviste, skolene var større, det var mer søkelys på regler og elevene opplevde at lærerne var mindre personlige (Tilzeck & Ferguson, 2007, s. 29). Noen funn viste at de kognitive utfordringer ble lavere, men mengden arbeid økte (Tilzeck & Ferguson, 2007, s. 30). Videre trekkes det fram at relasjonene mellom lærere og elever blir mindre støttende

og preget av omsorg (Tilzeck & Ferguson, 2007, s. 31). Det var også funn som viste at lærere i barneskolen hadde høyere forventninger til sine elever enn lærere i ungdomsskolen. Lærerne på barnetrinnet hadde også høyere tillitt til elevene og tiltro til hva elevene kunne mestre. Det var mindre behov for krontoll og en autoritær lærerstil (Tilzeck & Ferguson, 2007, s. 31). På det som kalles mikronivå trekkes det fram at elevers identitetsutvikling kan blir oversett i en kultur som er mer individorientert og at det i mindre grad satses på det vi i norsk skole omtaler som tilpasset opplæring i vid forstand (Bachman & Haug, 2006, s. 19). På mikronivå uttrykkes det også en bekymring for elevers mentale helse (Tilzeck & Ferguson, 2007, s.33) Motivasjonene påpekes det også at kan falle (Tilzeck & Ferguson, 2007, s.33).

Synkende motivasjon er også i tråd med funn i norsk skole (Skaalvik & Skaalvik, 2009, s. 47). Norsk kvantitativ forskning utført på 739 elever fra fire skoler fra 4.trinn til 9.trinn hvor eleven svarte på et spørreskjema (Skaalvik & Skaalvik, 2009, s. 41), viste en klar reduksjon fra 4.klasse til 9.klasse i elevens motivasjon for skolearbeid. Motivasjon kan ses i sammenheng med to variabler, elevens relasjon til lærer og elevens selvoppfatning knyttet til fag (Skaalvik & Skaalvik, 2009, s. 47). Den samme forskningen viser at elevenes faglige mestring synker oppover i skolealder, og at de har en opplevelse av at skolen i mindre grad tilpasser fagstoff til elevenes forutsetninger. Tilpasset opplæring ivaretas i mindre grad opp gjennom skolesystemet (Skaalvik & Skaalvik, 2009, s. 45). Det understrekes at forholdet til læreren har betydning, og det de kaller hjelpesøkende atferd er viktig for elevens opplevelse (Skaalvik & Skaalvik, 2009, s. 47). I samme forskning trekkes det fram at det er en sammenheng mellom elevers opplevelse av medbestemmelse og motivasjon (Skaalvik & Skaalvik, 2009, s. 40). Fra 4.klasse til 9.klasse faller elevenes opplevelse av at lærere bryr seg om dem, og grad av medbestemmelse minker (Skaalvik & Skaalvik, 2009, s. 42).

Forskning fra Australia gjennomført av Mackenzie et al (2012) er en kvantitativ spørreundersøkelse gjennomført på 75 jenter i 7.klasse og 8.klasse på en jenteskole (Mackenzie et al., 2012, s. 302). De legger vekt på hva elever tenker før overgangen mellom barneskole og ungdomsskole, og hva elever tenker etter denne overgangen. Her trekker forskerne fram at overgangen kan omfatte sosiale utfordringer i første omgang knyttet til det å møte nye mennesker og skaffe seg nye venner. I neste runde kan utfordringen være knyttet til det å mislykkes i det å finne nye venner. Videre er elevene opptatt av at de får nye fag, lekser og vurdering og nye fysiske omgivelser (Mackenzie et al., 2012, s. 307). Elevene var opptatt av at de skulle få nye lærere, og elevene opplevde ikke at det å få flere lærere i

opplæringen var negativt (Mackenzie et al., 2012, s. 307). Det som bekymret elevene mest var lekser, prøver og ikke klare å prestere godt nok (Mackenzie et al., 2012, s. 310). Elever synes å bekymre seg for at de ikke forstår systemet, og finner fram i bygningen tidsnok (Mackenzie et al., 2012, s. 310; Kvalsund, 2000). Elever hadde mange positive forventninger til overgangen i 7. klasse, men forskningen viste at etter overgangen, så sank motivasjonen og de faglige prestasjonene til elevene i 8. klasse noe (Mackenzie et al., 2012, s. 311).

En kvantitativ survey-undersøkelse utført i Storbritannia av Zeedyk et al (2003) som ble sendt ut til skoler i både England og Skottland så på hvordan elever, foreldre og lærere ble trygget i forbindelse med overgangen mellom barnetrinn og ungdomstrinn. Det var til sammen 472 deltakere, hvor 192 elever var på barneskolen, 128 elever på ungdomsskolen, 119 foreldre med barn på barneskolen, 11 lærere fra barneskolen og 19 lærere fra ungdomsskolen (Zeedyk et al., 2003, s. 69-70). Denne forskningen viste at elever var bekymret for økt arbeidsbelastningen og redde for å føle seg alene. Videre var elevene opptatt av forholdet til jevnaldrende og de nye omgivelsene (Zeedyk et al., 2003, s. 68). Det ble også i denne forskningen trukket fram at elevene var opptatt av rutiner og de var noe engstelig med tanke på å bli utsatt for mobbing (Zeedyk et al., 2003, s. 68). Et funn i undersøkelsen tydet på at lærere på ungdomstrinnet var mer opptatt av skolens struktur og regler, enn av å fokusere på utvikling av elevenes egne evner og forutsetninger (Zeedyk et al., 2003, s. 74). Et flertall av elevene som deltok på ungdomsskolenivå, rapporterte at ungdomsskolen var bedre enn de hadde fryktet (Zeedyk et al., 2003, s.77).

Det er begrenset hva litteratursøket ga av norsk forskning knyttet til overgang mellom barneskole og ungdomsskole. Kvalsund publiserte i 2000 en artikkel om tema hvor han så på hvordan 80 elever erfarte og beskrev hvordan sosiale relasjoner ble formet i overgangsåret. Det ble brukt både kvalitative intervjuer og kvantitative data (Kvalsund, 2000, s. 404). I denne artikkelen kom det fram at nesten alle de intervjuede elever ga uttrykk for at det var litt mer utfordrende og mer skolearbeid på ungdomsskolen (Kvalsund, 2000, s. 414).

I 2016 publisert Hogsnes en doktorgradsavhandling der temaet var overgangen mellom barnehage og barneskole. Dette er en avhandling med multimetodisk tilnærming, som benytter både kvalitativ og kvantitativ metode i form av blant annet feltundersøkelser på barn og en spørreundersøkelse (Hogsnes, 2016, s. 39). Det settes søkelys på barns opplevelse av sammenhengen mellom disse nivåene i utdanningssystemet (Hogsnes, 2016). I avhandlingen er det to forskningsspørsmål, det ene er knyttet til den pedagogiske praksisen som ivaretar

elever ved overgang, og det andre er hvordan elevene selv opplever overgangen (Hogsnes, 2016 s. 2). Forskeren er blant annet opptatt av å få frem barns stemme for å få deres korrektiver på arbeidet med overgangen (Hogsnes, 2016 s. 197). Videre poengteres det i materialet at lærere må ha kunnskap om elevers interesser og erfaringer, slik at lærerne kan tilrettelegge for at elever får brukt sine kunnskaper og ferdigheter på et nytt nivå. For å få til dette må det være kommunikasjon mellom de ulike aktørene (Hogsnes, 2016, s 89). I forskningen vektlegges det også at overganger i utdanningssystemet påvirkes av ulike styringsdokumenter (Hogsnes, 2016 s. 84).

I starten av pandemisituasjonen, vår 2020, svarte elever i et kvantitativt spørreskjema i Oslo-skolen på hvordan de opplevde hverdagen når Norge stengte ned. Smittevernreglene førte til at ungdom hadde mindre kontakt med venner. Det var lagt restriksjoner på hvor mange venner de kunne fysisk være sammen med (Bakken et al., 2020, s. 24). Funnen viste at ungdom brukte mer tid på nett gjennom dataspill og sosiale medier (Bakken et al., 2020, s. 26). I løpet av disse første månedene av pandemien, var det i underkant av 25% av ungdommene som oppga at de var mye eller ganske mye plaget av ensomhet, resten av ungdommene oppga at de var lite plaget eller ikke i det hele tatt, av ensomhet. Sammenlignet med tall fra 2018 var det flere ungdommer som oppga å være ensomme under nedstengning (Bakken et al., 2020, s. 30). Et annet stort tema under pandemien var digital undervisning, i rapporten kommer det fram at det var stor variasjon i hvordan elevene opplevde digital undervisning hjemme (Bakken et al., 2020, s. 36). 14% av elevene mente de lærte mer, mens 61% hevdet at læringsutbytte var mindre enn vanlig (Bakken et al., 2020, s. 36). Samtidig kom det fram at de elevene som syntes at de lærte mest, var de samme som var tilfreds med den sosiale kontakten i gruppa si (Bakken et al., 2020, s. 69). Opplevelsen av hjemmeskole var svært varierende, noen elever hadde kanskje småsøsken og foreldre på hjemmekontor, og andre erfarte at foreldre ble permittert og mistet jobben (Bakken et al., 2020, s. 34). Et annet aspekt ved hjemmeundervisning var også tilgang på digitale verktøy, plass og god nettilgang (Bakken et al., 2020, s. 40). I rapporten trekkes ungdommers livskvalitet under pandemien, fram som ganske god. 6 av 10 rapporterte at de hadde hatt det greit. Samtidig var det flere som vurderte sin situasjon som dårligere enn hva de gjorde i 2018 (Bakken et al., 2020, s. 52). Et punkt som beskrives, er at skolen under pandemien ikke er like vesentlig når det kommer til å gi ungdom informasjon (Bakken et al., 2020, s. 65).

En annen artikkel om pandemisituasjonen gjennomførte via kvantitativ forskning med elektronisk spørreskjema til 689 elever i videregående skole (Bekkehus, Soest & Fredriksen,

2020). Her trekker forskerne også frem ensomhet som fenomen knyttet til situasjonen under pandemien de første månedene i 2020. I tillegg trekkes det fram at ungdom er mindre tilfreds med livet. For ungdom er kontakt med jevnaldrende avgjørende og de savner sosiale arenaer (Bekkhus, Soest & Fredriksen, 2020).

Det er nylig publisert artikkel fra SEPU (Senter for praktisk utdanningsforskning) basert på kvantitative data fra våren 2020. I denne artikkelen sammenlignes funnen med tidligere data innhentet i 2018 fra samme skole for å finne ut hvordan elever opplevde hjemmeskole (Mælan et al., 2021, s. 7). Resultatene peker på at alle elevgrupper er mindre fornøyde med hjemmeskole. Elever som presterer faglig lavt synes å tape mest. Dette kan gi seg utslag i lavere faglig prestasjoner og lav mestringsmotivasjon (Mælan et al., 2021, s. 16). Det er grunn til å bekymre seg for at elever taper skolegang som de ikke klarer å ta igjen, og at skillet mellom de elevene som klarer seg faglig godt og de elevene som sliter faglig øker (Mælan et al., 2021, s. 17).

I Norge har alle elever rett til tilpasset opplæring (Opplæringslova, 1998, §1-3). I en forskningsrapport er det samlet norsk forskning på tilpasset opplæring med særlig vekt på kvalitativ eller kvantitativ forskning som er empiri basert (Bachman & Haug, 2006, s. 7-10). I denne rapporten trekkes det blant annet fram at mange elever kjeder seg og får for lite utfordringer, og at andre elever ikke får et tilbud de klarer å henge med på (Bachman & Haug, 2006, s. 93). En vid tilnærming til tilpasset opplæring er en helhetlig tenkning som omfatter all virksomhet knyttet til undervisning, og ikke kun tiltak som rettes inn mot enkeltindivider (Bachman & Haug, 2006, s. 7). Den smale tilnærmingen fører til tiltak rettet inn mot en og en elev, for å løfte deres kompetanse (Bachman & Haug, 2006, s. 7). Videre beskriver rapporten det at skoler organiserer undervisning på ulike segregerende måter, og en av disse er nivådelte grupper i enkelt fag (Bachman & Haug, 2006, s. 90). Det presiseres at tilpasset opplæring er avhengig av den enkelte undervisnings beslutningshorisont, dette innebærer at en man må ta hensyn til progresjonen og elevenes forutsetninger i den gitte kontekst (Bachman & Haug, 2006, s. 36). Om det er elevaktive arbeidsformer eller mer lærerstyrt undervisning som gir best resultater, er avhengig av den kontekst som undervisningen foregår i (Bachman & Haug, 2006, s. 37).

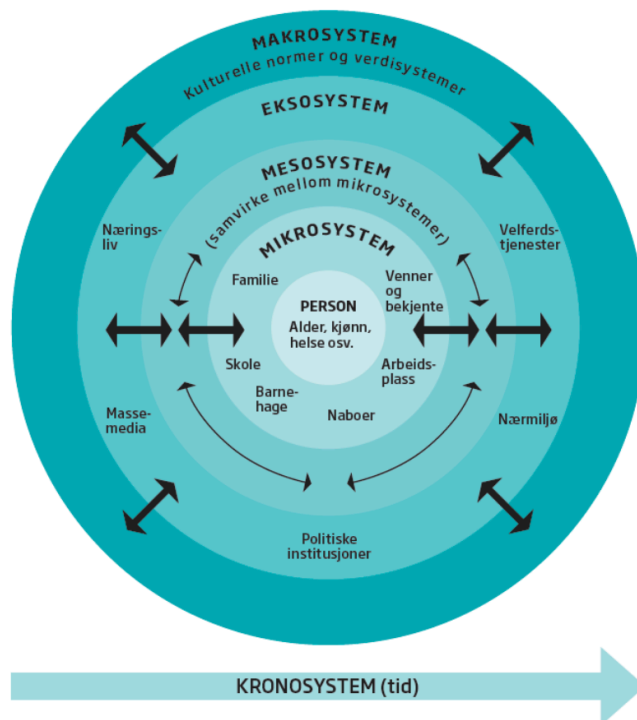
2.2 Teori

I arbeid med forskningsgjennomgangen og problemstillingen dukket det opp en rekke aktuelle teoretiske perspektiver. Knyttet til problemstillingen for denne oppgaven var det viktig å finne teorier som kunne være hensiktsmessige til bruk i kategorisering og drøfting. Den økologiske modellen til Bronfenbrenner (1979) gir en overbyggende ramme av forståelse. Videre er begrepene kontinuitet og diskontinuitet trukket fram for å kunne diskutere elevenes erfaringer med overgangen mellom barneskolen og ungdomsskolen, disse begrepene brukes også som analyseverktøy. Avslutningsvis i teorikapittelet presenteres sosialiseringsteori representert ved Höem (1978) og Frønes (2013). Dette er teorier som utdyper individets møte med fellesskapet, og som også blir brukt som grunnlag for drøfting.

2.2.1 Den økologisk modellen

Uri Bronfenbrenner (1979) utviklet en sosialpsykologisk modell med intensjon om å beskrive sosialisering på en helhetlig måte. Modellen kalles økologisk for å vise at endres en av faktorene rundt et individ, så vil det påvirke resten av tilværelsen for individet. Bronfenbrenner (1979) var opptatt av at det var en gjensidig påvirkning mellom individet og systemer rundt individet. Dette er med på å prege individets sosiale utvikling (s. 27). Teorien utviklet seg videre fra 70 tallet, og Bronfenbrenner skiftet navnet til bioøkologisk teori (Bronfenbrenner & Ceci, 1994, s. 568). Her presisere han at både biologi og miljø har betydning for menneskets utvikling (Kvello, 2013a, s. 140). Bronfenbrenners økologiske modell kan være et nyttig analyseredskap for å forklare og forstå elevens sosiale, emosjonelle og kognitive utvikling innenfor en større sammenheng (Kvello, 2013a, s.156).

En overgang i utdanningssystemet vil være en endring for individet og derfor har betydning for sosialiseringen (Bronfenbrenner, 1979, s.25). Modellen gir et bilde på hvordan ulike faktorer har innflytelse på individet.



Figur 1. "Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell" 2005, av Elisabeth Moseng.¹

Teorien representert ved sirkelen, er delt inn i fire ulike nivåer. Innerste finner en individet, og dette nivået symboliserer de individene som er barnets omsorgspersoner og de som har en direkte relasjon til individet. Disse personene har direkte kontakt med barnet gjennom samtaler, blikk-kontakt og fysisk nærhet (Kvello, 2013a, s. 144). Her tenker en seg at skole og venner er å finne, sammen med familie. Nivået omtales om mikronivå (Bronfenbrenner, 1979, s.7). Videre utover i sirkelen på modellen finner en mesonivå og her tenker en seg at de ulike aktørene som utgjør mikronivå samhandler. Mesonivået er altså mer enn å addere mikrosystemene. Når det i et individers liv blir en endring ved at et nytt mikronivå legges til, fører dette til at det blir nye aktører som skal samhandle på mesonivå. Barnet bruker den kunnskap og de erfaringer de har fra tidligere for å tilpasse seg en ny situasjon og nye rammebetingelser (Bronfenbrenner, 1979, s. 25). Barn har ulike sosiale nettverk på mikronivå. Dersom disse nettverkene er kjennetegnet av gode relasjoner, kan barnet også ha god sosial støtte (Kvello, 2013a, s. 150). Eksonivå er det neste i modellen og her kan det gjøres endringer i miljøet rundt barnet uten at barnet selv er deltager på dette nivået.. Det kan for eksempel være endring i kommunens skolestruktur eller endring i familieforhold. Styringsdokumenter

¹ (<https://helsedirektoratet.no/Lists/Publikasjoner/Attachments/970/Trivsel%20i%20skolen%20IS-2345.pdf>)

faller også inn under dette nivå – det påvirker individets liv, uten at individet selv er aktør inn mot disse dokumentene (Bronfenbrenner, 1979, s.25). Det ytterste nivået i modellen omtales om som makronivå og er mer overordnet. Det dreier seg om verdier, kultur og beslutninger som fattes i et samfunn på bakgrunn av økonomi, historie og politikk. Altså mer overordnede og generelle rammer i form av tradisjoner og førende etikk (Bronfenbrenner, 1979, s.26). Modellen inneholder et femte nivå for å vise at mennesker over tid forandrer seg og miljøene de er en del av gjør det samme. For å få fram denne tidsdimensjonen, innførte Bronfenbrenner kronosystemet (Kvello, 2013a, s. 143). I denne forbindelse benytter Bronfenbrenner begrepene mikrotid, mesotid og makrotid (Kvello, 2013a, s. 155). Mikrotid handler om å skape kontinuitet i hverdagen, slik at livet oppleves forutsigbart for individet. Mesotid dreier seg om et tidsperspektiv over dager og uker. Makrotid er knyttet til langsiktighet på tid, og kan streke seg over mange år. «Det omfatter tradisjoner som binder tid i kulturen sammen slik at her- og nå ikke isoleres» (Kvello, 2013a, s. 155).

Bronfenbrenner framhever at endringer i systemet for den enkelte, enten i form av rolleendring eller posisjonsendring, er en økologisk overgang. Økologiske overganger innebærer som regel en forandring i den rollen som et menneske har. Disse rollene kan være avgjørende for atferden et menneske har og hvordan omgivelsene møter vedkommende. En endring i rollen vil også ha betydning for tanker og følelser, både hos individet som går inn i en ny rolle og de som er en del av individets verden (Bronfenbrenner, 1979, s. 6). En rolle kjennetegnes ved en spesiell måte å være på i en gitt situasjon. Det medfører at rollen gir individer noen muligheter i form av rettigheter, men også at rollen begrenser individet i form av forventninger og krav. Gjennom livet har mennesker ulike roller og det er positivt for elever å bli utsatt for ulike rollemodeller (Bronfenbrenner, 1979, s.85). Rollemodellene tilfører noe positivt når de inngår i relasjoner. Disse relasjonene kan, hvis de er positive, bidra til kognitiv følelsesmessig og sosial utvikling (Kvello, 2013a, s. 146). Om økologiske overganger sier Kvello (2013a) følgende:

For å oppnå vellykkede økologiske overganger, er det en forutsetning at overgangen forberedes, noe som ofte forutsetter kontakt på tvers av mikrosystemene. Det er viktig at personen forstår hva som kreves, og hurtig utvikler den forventede og nødvendige kompetanse for å lykkes i det miljøet (Kvello, 2013a, s. 151-152).

En overgang kan for elever bli det som i modellen kalles en økologisk felle. I skolesammenheng kan en tenke seg at en økologisk felle kan oppstå når et system ikke legger

til rette for elevenes forutsetninger slik at elevene ikke har mulighet til å lykkes (Kvello, 2013a, s.152).

Bronfenbrenner (1979) skriver selv: “In short, as far as the external world is concerned, what is presented here is a theory of environmental interconnection and their impact on the forces directly effecting psychological growth” (s.8).

Modellen til Bronfenbrenner (1979) setter mennesket inn i en større sammenheng og forklarer hvordan de ulike nivåene og aktørene knyttet til et individs liv er gjensidig avhengig av hverandre. Dette er en overbyggende modell som kan bidra til å analysere og forstå, men i noen grad har den begrensninger som forklaringsmodell for enkeltindividets utvikling (Kvello, 2013a, s. 157).

2.2.2 Kontinuitet og diskontinuitet

Innenfor feltet overgang mellom ulike nivåer i utdanningssystemet for barn og elever, har tre ulike former for brudd på sammenheng eller diskontinuitet, blitt framhevet (Dockett & Perry, 2007, s. 94). Det handler om de fysiske omgivelsene som barnet er en del av i form av lokaler, antall mennesker, størrelse og uteområde. Elever kan erfare at bygningene er store, og at det kan være vanskelig å finne fram (Dockett & Perry, 2007, s. 96). Videre er det knyttet til en sosial diskontinuitet, der identiteten endres og sosiale relasjoner til både jevnaldrende og voksne er i forandring. En studie har vist at elever kan endre sin atferd fra å være aktive, søkende, godt tilpassede og selvstendige, til å bli noe helt annet i forbindelse med en overgang i utdanningssystemet. Studien viste at elevene ble mer passive og avhengig av andres responser, og de klarte ikke å benytte den kompetansen de tidligere hadde i en ny kontekst (Broström, 2009, s. 26). Det tredje området som forskningen har sett på, omtales som filosofisk kontinuitet. Dette handler om tilnærmingen til læring og læringsaktiviteter og det kan skille seg fra det elevene har vært vant til (Dockett & Perry, 2007, s. 95). Elever har en forventning om hvordan det skal være å gå på skole og er klar over forskjellene mellom hjem og skole. Elevene er positive til endringene i en overgang og ser i liten grad dette som et problem. (Dockett & Perry, 2007, s. 95). Forskning på overgangen mellom barnehage og skole viser at barna ser fram til å bli sett på som store når de starter på skolen og de forventer at det skal være forskjeller på hvordan hverdagen blir lagt opp og at de skal lære mer i skolen enn de gjorde i barnehagen. Med dette uttrykker barn også en forventning om at det de skal lære, kan

bli vanskeligere (Dockett & Perry, 2007, s. 96). Det er rimelig å anta at noen av de samme faktorene også er gjeldende for overganger senere i opplæringsløpet.

Broström (2009) har trukket inn en dimensjon til ved overganger og satt søkelys på manglende kommunikasjonsmessig sammenheng (Broström, 2009, s. 26). Her er det snakk om at partene som er involvert i en overgangene, ikke kommuniserer. Det handler om foresatte, førskolelærer og lærer på barnetrinnet i liten grad kommuniserer. Manglende kommunikasjon kan en tenke seg kan være en utfordring også i forbindelse med overgangen mellom barneskole og ungdomsskole. Begrenset kunnskap om hverandres nivå, kan bli en utfordring (Broström, 2009, s. 26). Barn kan oppleve at bildene som tegnes av hvordan det er å gå over til neste nivå i systemet, vil medføre en stor endring og dette kan være skremmende. I ytterste konsekvens kan dette hemme elever fra å benytte den faglige og sosiale kompetansen de har med seg på en slik måte at det utvikles vegring mot skole (Broström, 2009, s. 26). Det trekkes i forbindelse med denne forskningen fram at profesjonsutøver har en svært viktig rolle i det å ivareta og anerkjenne individer, slik at de blir trygge og opplever tilhørighet i nye omgivelser. Barn som trives og er trygge i skolen lykkes i større grad enn barn som ikke har opplevelsen av tilhørighet og trygghet (Broström, 2009, s. 26).

Videre i oppgaven vil disse fire kategoriene omtales som fysisk kontinuitet, sosial kontinuitet, filosofisk kontinuitet og kommunikasjonsmessig kontinuitet. Motsatsen til kontinuitet vil være en opplevelse av brudd på sammenheng i forbindelse med overgang, og omtales som diskontinuitet

2.2.3 Sosialiseringsteori

Sosialisering foregår i løpet av et menneskets liv, men i mange sammenhenger snakker vi om sosialisering knyttet til den dannelsesprosess som foregår hos barn og ungdom, fram til de er voksne (Frønes, 2013, s. 13). Samfunnet er i rask endring og verdier og kultur endres hyppigere enn tidligere. Elever i norsk skole er en del av det samme samfunnet, men de kan likevel sosialiseres inn i forskjellige kulturer og gjennom denne sosialisering foregår danningen av individet (Frønes, 2013, s.12).

Dagens skole har ansvar for elevers faglige og sosiale utvikling. Det sosiale har ikke alltid vært like fremtredende (Høem, 1978, s. 20). Et tidligere perspektiv var at skolen hadde ansvar for «intellektuell læring» (Høem, 1978, s. 20). Som utgangspunkt for sosialiseringsteorien ble skolen fremhevet som en tydelig sosialiseringsinstitusjon (Høem, 1978, s. 21).

Sosialiseringsteorien til Höem (1978) ble utviklet som en teoretisk modell med bakgrunn iblant annet Mead (Höem, 1978, s.6). Videre ble den kvantitativt empirisk testet på skole og arbeidsplass ved bruk av en survey (Höem, 1978, s. 93).

Höem omtaler uformell sosialisering som skjer når barn knytter seg til sine nærmeste og tar opp de verdier som ligger i den kulturen de vokser opp i (Höem, 1978, s.26/28). En forutsetning for sosialisering er at man ser at individet har mulighet til å utvikle identitet knyttet til de ulike settingene individet er en del av gjennom livet (Höem, 1978, s. 29). Dette kan eksemplifiseres ved at identiteten som datter opphører i noen grad når foreldre dør. I tidligere og mindre komplekse samfunn, kunne uformell sosialisering være en del av innføringen i yrkeslivet. Barn fulgte sine foreldre i deres arbeid og de lekte og lærte gjennom oppveksten hva som var nødvendig for å drive en gård for eksempel. Rammer og miljø var klare og avgrensede (Höem,1978, s.37). Den uformelle sosialiseringen kan sies å ha fått en større plass i elevenes hverdag fordi elevene har større medvirkning på egen skolehverdag (Höem, 2010, s. 141).

Formell sosialisering har fått en sterkere betydning i mer komplekse samfunn der institusjoner som barnehage og skole, tar over større deler av opplæring og sosialisering (Höem, 1978, s. 38). Rammebetingelsene for et barn er ikke lenger så avgrenset og barnet utsettes for andre voksne og andre miljøer. Barn deles inn etter alder, og mennesker med relevant utdanning har ansvar for deres utvikling (Höem, 1978, s. 38). Det kan være forskjell på den kulturen (verdier, og reaksjonsmønster) et barn møter i institusjonen og den barnet er kjent med hjemmefra. Hvis de møter noe av det samme som de kjenner hjemmefra, vil sosialiseringen fra hjemme forsterkes. Dersom dette ikke er tilfelle framheves det at det kan oppstå ulikheter mellom hjemmet og barnets reaksjonsmåter (Höem, 1978, s. 39). En kan tenke seg at det også kan være ulikheter i verdier og kultur mellom ulike nivåer i utdanningssystemet.

Når et barn starter på skolen, vil det møte en verden som for noen er mer gjenkjennelig enn for andre. Elever som har gått i barnehage vil allerede være sosialisert inn i et system som har noen fellestrekk med skole (Frønes, 2013, s. 59-60). Gjennom barnetrinnet vil elever møte ulike fag og fagene vil i økende grad ha en abstrakt tilnærming. Trolig kan elever også erfare lærere som på ulik måte formidler og overfører fagstoff opp gjennom skolegangen (Höem, 1978, s. 66). Læreren viser et verdimesig og sosialt engasjement i eleven, og dette kan være avgjørende for elevens læringsutbytte og sosiale utvikling (Höem, 1978, s. 67).

Höem (1978, s. 68) trekker fram at ved overgang mellom barneskole og ungdomsskole, skjer det en endring i arbeidsformer for elevene. Samtidig er dette en periode der jevnaldrende er mer avgjørende for den enkeltes utvikling. Det kan være avgjørende for læring og utvikling at lærerne er opptatt av sosial- og verdimesig utvikling for hver elev (Höem, 1978, s.67). Dersom eleven opplever at skolens verdier og tilnærming til fag og samfunn er i samsvar med elevenes hjemmemiljø og det de kjenner fra tidligere skolegang, vil elevens sosialiseringssprosess forsterkes (Höem, 1978, s. 68). Dersom det motsatte er tilfelle, og skolen får sterkest gjennomslag for sine verdier, kan resultatet bli en desosialisering, tidligere sosialisering blir svekket (Höem, 1978, s. 72). Når elever går over fra barneskolen til ungdomsskolen kan de møte en annen kultur som gjør at elevene gjennomgår en desosialisering. De verdiene skolen representerer, virker identitetsskapende (Höem, 1978, s. 72). Elever som i utgangspunktet ikke hadde det samme verdigrunnlag som skolen, men der skolens verdier internaliseres, vil dette oppleves meningsfullt for eleven. Dette vil være en resosialisering for eleven. Disse to prosessene foregår ofte samtidig (Höem, 1978, s. 68). Dersom elever ikke kjenner seg igjen og identifiseres seg med det som foregår på skolen, vil det ikke være grunnlag for formell sosialisering (Höem, 1978, s. 68). Det poengteres at relasjonen mellom skolen og nærmiljøet er avgjørende for hvilke av sosialiseringssprosessene som vil være resultatet av skolegangen (Höem, 1978, s. 68). Dersom elever opplever annerledes krav til atferd på ungdomsskolen enn det de var vant med fra barneskolen, kan dette påvirke sosialiseringssprossen. Det er grunnleggende at ny tilknytning oppstår for å unngå å svekke den formelle sosialiseringen (Höem, 1978, s. 71).

Det å være barn og det å være ungdom har blitt betraktet på ulikt vis, barn har delvis blitt sett på som objekter. Barna blir formet av sine omgivelser, ungdom derimot har blitt betraktet mer som subjekter, og ungdommen frigjør seg fra de nærmeste regler og forventninger (Frønes, 2013, s, 14). I skolesammenheng kan en tenke at elever er reflekterende individer som aktivt deltar i utformingen av språk og kultur i den konteksten de står (Frønes, 2013, s, 15). Slik sett, vokser barn opp i ulike omgivelser og de har ulik evner til å påvirke de omgivelsene er en del av (Frønes, 2013, s, 15).

Med tanke på overganger kan begrepet liminalitet være relevant. Liminalitet er knyttet til fasen hvor en person er i en overgang i livet som medfører en endret status og usikkerheten fra den ene tilstanden til den andre (Frønes, 2013, s, 61). Med utgangspunkt i begrepet liminalitet, er ungdomstiden en tøff periode med flere prøvelser, før rollen som voksen starter (Frønes, 2013, s. 62). Ungdomstiden blir i filmer og bøker ofte framstilt som en vanskelig periode med mye

utfordringer. Dette viser at perioden der barn utvikler seg til å bli voksne, får mye oppmerksomhet i litteratur og kultur. Det kan det være lett for tenåringer å gå over fra en liminal posisjon til utestengelse. Usikkerheten og tvetydigheten kan dra tenåringer over mot eksklusjon og det er den kritiske siden av denne posisjonen. En overgang fra barnetrinn til ungdomstrinn kan medføre mye usikkerhet og en endret status (Frønes, 2013, s. 62).

2.2.4 Oppsummering av forskning og teori

Forskning fra ulike deler av verden trekker fram at overganger for barn og ungdom kan være særlig krevende (Tilzeck & Ferguson, 2007, s. 10; Kvalsund, 2000, s. 401; Mackenzie et al., 2012, s. 298; Zeedyk et al., 2003, s.68). Elever bekymrer seg for å få flere fag, ensomhet, lekser, faglige utfordringer og nye bygninger (Mackenzie et al., 2012, s. 310; Kvalsund, 2000; Zeedyk et al., 2003, s. 68). I tillegg synes det som motivasjon og mestring kan være en utfordring på ungdomstrinnet (Skaalvik & Skaalvik, 2009, s. 47). Videre framstår elevens relasjon til lærere som viktig for trygghet og denne relasjonen synes å svekkes opp gjennom skoleårene (Tilzeck & Ferguson, 2007, s.31; Skaalvik & Skaalvik, 2009, s. 42). Det samme gjelder for elevens opplevelse av medbestemmelse, som synker fra barneskolen til ungdomsskolen (Skaalvik & Skaalvik, 2009, s. 42). I sin forskning på overgangen mellom barnehage og barneskole, trekker Hogsnes (2016) fram at kommunikasjon mellom ulike nivåer og aktører i utdanningssystemet kan være vesentlig. Dette fordi lærere trenger kunnskap om de nye elevene for å kunne legge til rette (Hogsnes, 2016, s 89). Kunnskap om elever kan være avgjørende for å kunne tilpasse opplæringen (Bachman & Haug, 2006, s. 37). Pandemisituasjonen som har rammet verden i 2020/2021 har trolig medført at en del av de utfordringene som ungdom allerede hadde knyttet til mestring av livet og overgangen, har blitt forverret (Bakken et al., 2020, s. 65; Bekkhus, Soest & Fredriksen, 2020). Som teoretisk bakteppe er Bronfenbrenners modell presentert, denne setter enkeltindividet inn i et større perspektiv, og viser at endringer i ulike deler av omgivelsene vil føre til endringer for enkeltindividet (Bronfenbrenner, 1979). I en overgangssituasjon kan man se på individenes opplevelse og kategorisere dem som en opplevelse av gjenkjennelse og sammenheng, altså kontinuitet, eller overgangen kan bære preg av mang nye opplevelser som ikke henger sammen med tidligere erfaringer, altså diskontinuitet (Dockett & Perry, 2007, s.94-96; Broström, 2009, s. 26). Höems sosialiseringsteori (1978) trekker fram at endringer i livssituasjon kan føre til at verdier og kultur endres, og barn kan gjennomgå en desosialisering for å bli resosialisert inn i det nye de står i (Höem, 1978, s. 68-72). Et annet fenomen som er beskrevet innenfor

sosialiseringsteori er formelle og uformelle sosialiseringsarenaer (Höem, 1978, s. 26/28/39). Et annet viktig aspekt innenfor sosialisering er endringen av rolle og status, og usikkerhet knyttet til dette i ungdomstiden, omtalt som liminalitet (Frønes, 2013, s. 61).

3. Metode

I dette kapittelet vil jeg gjøre rede for de valgene som er tatt og for de vitenskapsteoretiske og metodiske innfallsvinklene som prosjektet utgjør. For å forstå elevenes opplevelse av overgangen mellom barneskole og ungdomsskole ut ifra deres eget perspektiv, var det hensiktsmessig å intervjuere elever (Kvale & Brinkmann, 2019, s. 42). Dette er altså en kvalitativ tilnærming. Prosjektet faller inn under en fenomenologisk tradisjon, men samtidig skal intervjuene transkriberes, og på denne måten faller også oppgaven inn under en hermeneutisk tilnærming. Oppgaven blir en fenomenologisk tilnærming med en hermeneutisk fortolkning.

Pandemisituasjonen ble et viktig bakteppe i dette prosjektet. Disse elevene avsluttet barneskolen våren 2020 og det var begrensninger som førte til at skolene ikke fikk gjennomført sine vanlige rutiner som for eksempel besøksdag på ungdomsskole og besøk fra ungdomsskolen til barneskolen. I tillegg kan den samme pandemisituasjon ha preget oppstarten høsten 2020, ved at skoler måtte ha større avstand mellom elever, hjemmeundervisning og mindre grupper. Både tema, problemstilling og metode var valgt før pandemisituasjonen ble et faktum. Når pandemien foregikk samtidig som mitt prosjekt skulle starte, endret nok dette prosjektet noe. Det måtte legges mer til rette for at jeg skulle besøke og intervjuere elevene ansikt til ansikt, og kanskje har det gitt andre funn enn det som kunne kommet fram, hvis det hadde vært en ordinær overgang uten pandemi.

3.1 Vitenskapsteoretisk perspektiv

Med tanke på at det er elevenes opplevelser som er empirigrunnet mitt, betyr det som nevnt innledningsvis, at prosjektet faller innenfor fenomenologien. Oppgaven handler om å få en innsikt i hvordan elevene opplever overgangen mellom barneskole og ungdomsskole gjennom drøfting og fortolkning av elevenes beskrivelser av fenomenet. Forskerens faglige perspektiv og ståsted må tydeliggjøres fordi det har en betydning for det arbeidet som gjøres. I et kvalitativt forskningsarbeid er det særlig interessant å vite noe om forskerens bakgrunn, fordi vedkommende står for innsamling av data, analyse, funn og drøfting (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2016, s.51). Denne studien baserer seg på antagelsen om at verden er sosialt konstruert og at tema kan utforskes via kvalitative undersøkelser og tolkning av disse (Mølsted, 2015, s.43; Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2016, s.50). Gjennom egne

antagelser og forforståelse har jeg noe kunnskap om den sosiale verden jeg ønsker å undersøke. Jeg har selv gått gjennom det norske utdanningssystemet og erfart ulike overganger. Videre har jeg vært student ved 4-årig lærerutdanning og tilegnet meg kunnskap om tema knyttet til ulik forskning og teori. Spørsmålene til intervjuguiden er valgt ut med dette som bakgrunn (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2016, s.50).

Intensjonen med oppgaven er som nevnt å beskrive verden og forstå fenomenet ut ifra elevenes eget perspektiv (Kvale & Brinkmann, 2019, s. 45). Det er elevens refleksjoner og erfaringer om fenomenet overgangen mellom barneskole og ungdomsskole som er kilden til kunnskapsutvikling i dette arbeidet. Fordi oppgaven handler om å forstå og fortolke fenomenet overgang, er hermeneutikken relevant (Gilje & Grimen, 1993, s. 143). Gjennom arbeidet med prosjektet, er målet å utvikle en dypere innsikt og forståelse for elevenes opplevelse av overgangen. Via intervjuer er hensikten å fram en beskrivelse av elevenes opplevelser gjennom deres egen ord og ikke representert ved tall. Det er viktig å få fram presisjonen ved å bruke elevenes egne utsagn og gi en tydelig fortolkning. Dette er et motsvar til kvantitativ forsknings telling og målinger (Kvale & Brinkmann, 2019, s. 47).

Det er viktig å være bevisst eget utgangspunkt når en skal fortolke andres opplevelser og refleksjoner. Jeg som forsker skal forstå og fortolke informasjonen elevene bidrar med i undersøkelsen, samtidig er elevenes oppfatning av overgangen en representasjon av deres fortolkninger av virkeligheten. Hvordan en tolker er knyttet til tradisjon, forkunnskaper og historie (Kvale & Brinkmann, 2019, s. 74). All fortolkning kan en se som en sammenheng mellom helhet og del. Når en fortolker en helhet så avhenger dette av hvordan delene fortolkes og omvendt. En fortolkning av et fenomen ser knytte opp mot fortolkning av kontekst og vise versa. Dette omtales som den hermeneutiske sirkel (Gilje & Grimen, 1993, s. 153). Intervjuene transkriberes og blir til tekst. Fortolkning av tekst er hermeneutikkens grunnlag. Oppgaven får altså en hermeneutisk fortolkning og blir meningsbærende gjennom fortolkning av ord i kontekst (Kvale & Brinkmann, 2019, s. 73).

3.2 Det kvalitative forskningsintervju

For å få et innblikk i og en forståelse av hvordan elever opplever overgangen mellom barneskolen og ungdomsskolen, har jeg valgt kvalitativt forskningsintervju. Det er fortsatt elevenes opplevelse jeg er ut etter, derfor passer et kvalitativt forskningsintervju godt som metode. Målet er å se verden gjennom deres øyne (Bryman, 2012, s. 493; Kvale & Brinkmann,

2019, s. 20). Intensjonen med et kvalitativt intervju er å få fram ulike sider ved oppgavens problemstilling og gi en dyptgående beskrivelse av fenomenet (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2016, s. 113). Det kvalitative intervjuet kan gi avansert kunnskap om den verden som intervjuet ønsker å studere (Kvale & Brinkmann, 2019, s. 69).

3.2.1 Forskning på barn

Fordi det er elever under 15 år som er informanter i dette prosjektet, er det svært strenge krav til konfidensialitet (Norsk senter for forskningsdata, 2020). Å la elevers stemme komme fram innebærer en forskningsmetode der elever er aktive deltagere og forskeren samler elevers erfaringer og synspunkt. Det dreier seg om forskning der både elevene og forskeren lytter og blir lyttet til. Forskeren konstruerer mening ut ifra den kontekst og det samspill som oppstår i samtalen (Tangen, 2008, s. 159). Når informasjonsskrivet (Vedlegg 1) til elever og foresatte ble utformet, var det viktig å trygge begge parter på at anonymitet var sikret for deltagerne og foreldrene. Elever er en særlig utsatt gruppe som må ivaretas med omhu (Tangen, 2010, s. 322). Det er vesentlig å ivareta data på en slik måte at identiteten til informantene ikke kan avsløres og at informantene er trygge på hva som gjøres med informasjonen de gir og hvordan det skal brukes (Kvale & Brinkmann, 2019, s. 106). Gjennom søknaden til godkjenning av prosjektet hos Norsk senter for forskningsdata (NSD), var de svært nøye med å sikre at personsensitive opplysninger som kunne komme fram skulle sikres.

3.2.2 Intervjuguide

Intervjuene var semistrukturerte. Det innebærer at de er basert på en intervjuguide som gir rom for deltagerens innspill (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2016, s.148). En slik framgangsmåte gir forskeren noen rammer og styring på hvilke tema som skal tas opp i intervjuet. Samtidig er det mulighet for oppfølgingsspørsmål og intervjuer kan ender på rekkefølge og være åpen for innspill (Bryman, 2012, s.472). Deltagerne kan komme med utdypende informasjon, og det er underspørsmål i bakkant som ivaretar at tema blir utdypet (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2016, s.149).

Intervjuguiden (Vedlegg 2) ble utformet med bakgrunn i den teori og forskning som ble lest og valgt ut som mest relevant for dette prosjektet. Innledningsvis ble det lagt opp til noen spørsmål for å løse opp og få elevene i tale (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2016, s.149). For å få i gang samtalen er det lagt opp til enkle spørsmål som ikke krever kompliserte svar. Deltagerne må motiveres til å delta i samtalen og ikke skremmes eller overraskes. Et eksempel

på et slik spørsmål kan være «Hva liker du å gjøre etter skoletid?» (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2016, s.150). Neste fase i intervjuet er knyttet til introduksjon av tema, og det er avgjørende at fokuset blir på det intervjueren ønsker og på deltagerens refleksjoner knyttet til tema (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2016, s.150). Det er hensiktsmessig å få til en logisk overgang mellom innledningen og hoveddelen av intervjuet. For å lykkes med dette kan man sjekke ut deltakernes forståelse og erfaring knyttet til tema (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2016, s.152).

Den mest sentrale fasen av intervjuet er der hvor intervjuer søker å få svar på de viktigste spørsmålene. Det kan være nødvendig med utdyping i denne delen av intervjuet og intensjonen er å sørge for at en får informasjon som gjør det mulig å svare på den problemstillingen som ligger til grunn for oppgaven (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2016, s.152). I mine intervjuer ble det lagt vekt på å få fram refleksjoner knyttet til ulikhetene mellom opplevelsen av barneskolen og ungdomsskolen, både faglig og sosialt. Spørsmålene var åpne og ga elevene mulighet til å reflektere fritt, samtidig var spørsmålene formulert på en måte som gjorde at jeg kommer nærmere et svar på oppgavens problemstilling (Bryman, 2012, s. 473). For å sjekke ut at intervjuer har en korrekt forståelse av deltakernes perspektiver, er det hensiktsmessig å gi en muntlig oppsummering av informasjonen som har kommet fram (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2016, s.153). Avslutningsvis bør intervjuer sørge for at ikke noe blir borte eller er oversett. Intervjuer kan spørre deltakeren om de har noe mer de vil legge til, eller om det er noe annet de ønsker å trekke fram (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2016, s.153).

3.2.3 Informanter og utvalgsstrategi

I denne masteroppgaven skal det intervjues elever fra to ulike skoler, skole A og skole B. Skole A er en middels stor byskole som samler elever fra fire barneskoler. Skole B ligger i mer griskgrente strøk og er en stor ungdomsskole som samler elever fra 6 barneskoler. Størrelsen på barneskolene som elevene kommer fra varierer, noen av elevene i materialet hadde tidligere 9 elever i klassen sin, mens andre var vant til samme klassestørrelse som på ungdomsskolen.

Det var hensiktsmessig å intervjuer 8.klassinger som akkurat har vært gjennom overgangen fra barneskole til ungdomsskolen. Jeg bestemte meg for gruppeintervju ganske tidlig i prosessen, og det var et veloverveid valg og et diskutert valg. Fordi det var elever på 13 år som skulle intervjues var mulighetene for å ha tre intervjuer med tre personer som skulle si «vet ikke», til

stede. For noen individer vil det være enklere å involvere seg i en samtale med andre, enn å sitte alene og være den eneste som skal snakke. Det at flere individer kan bidra med sine tanker og erfaringer, kan gjøre det lettere for den enkelte å komme fram med egne betraktninger og utbyttet av samtalen kan bli større for forskeren fordi det blir en samtale mellom flere individer (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2016, s. 147). I tillegg var tanken at det å ha andre medelever i rommet, kunne føre med seg større grad av trygghet slik at deltakerne ville dele sine erfaringer. Utvalget består av fire grupper fra de to ulike ungdomsskolene. Det ble valgt ut fire elever til hver gruppe. Dette blir det som omtales som minigrupper (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2016, s. 115). Minigrupper kan ivareta elevenes trygghet og det kan føre til at de synes det er lettere å snakke fritt enn det hadde vært dersom de var mange. Samtidig begrenser det informasjonsmengden som kunne vært større hvis det var flere informanter i hver gruppe (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2016, s. 115). Det er rimelig å anta at det asymmetriske forholdet balanseres noe mellom forsker og deltakere når deltakerne er i en gruppe (Kvale & Brinkmann, 2019, s. 51).

Jeg valgte å kontakte rektorer på to ulike ungdomsskoler. Begge rektorene formidlet kontakt til lærer som var ansvarlige for elever på 8.trinn. Disse lærerne valgte ut elever. Alle involverte fikk informasjon om hva prosjektet gikk ut på og fikk tilsendt et informasjonsskriv som skulle ut til foresatte og elever (Vedlegg 1). Da jeg sendte ut forespørselen, ba jeg om at gruppene skulle ha en heterogen sammensetning, faglig og sosialt. I tillegg var det et ønske at det skulle være elever fra ulike barneskoler som sogner til ungdomsskolene, i hver gruppe. Lærerne måtte avklare med både foresatte og elever, at deltagelse var ønsket. Dette i seg selv kan være med på å begrense hvem som deltok. Videre er den pågående pandemien med på å begrense utvalget noe, fordi elever som skulle delta på gruppeintervjuet måtte tilhøre samme kohort. Med dette som bakgrunn utgjør trolig ikke informantene et representativt utvalg for populasjonen (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2016, s. 243).

3.2.4 Gjennomføring av intervjuene

Intervjuene ble gjennomført på skolene i egnede og skjermede rom. Det var satt av 60 minutter til hvert intervju, og dette var en romslig tidsramme. Det ble benyttet analogt opptakerutstyr i intervjusituasjonen. Dette ble deltagerne informert om. De fikk høre et lite klipp av hvordan det hørtes ut, for at jeg skulle ha kontroll på at alle ble hørt og at elevene kunne høre seg selv. At det skulle bli brukt en analog lydopptaker, ble også presisert i informasjonsskrivet (Vedlegg 1) som var blitt delt ut til foreldre og elever på forhånd. Samtidig fikk eleven beskjed om at

opptaket skulle slettes så fort jeg hadde transkribert det. I gruppe A2 var en elev syk. Gruppen ble derfor på 3 elever. Det samme gjaldt for gruppe B1. I den siste gruppen var det en som var syk og en elev som trakk seg samme dag, derfor ble denne gruppen på to elever. Dette siste intervjuet ble utsatt en gang som følge av sykdom og senere gjennomført på teams.

Før opptakeren ble skrudd på og intervjuet skulle begynne, ble det snakket litt om hva intervjuet skulle handle om, og jeg understrekte for elevene at jeg var interessert i det de hadde å si og at jeg ikke var på utkikk etter et spesifikt svar.

I intervjuene forholdt jeg meg til intervjuguiden (Vedlegg 2) og rekkefølgen på spørsmålene, men ut ifra hva elevene snakket om, stilte jeg oppfølgingsspørsmål som kunne bidra til problemstillingen min og oppklare min forståelse av deres tanker. Samtidig stilte jeg noen oppfølgingsspørsmål bare for å vise at jeg var interessert i det de sa. Jeg var bevisst under intervjuene på å skape en situasjon der deltakerne følte seg bekvemme og la vekt på å vise interesse og være en aktiv lytter under intervjuene. Dette ved å være bevisst kroppsspråk, nikke og smile oppmuntrende (Kvale & Brinkmann, 2019, s. 108). Som nevnt under intervjuguide, var jeg nøye med å oppsummere om det jeg hadde oppfattet var riktig og det viktigste i samtalene. I tillegg bidro det til å sjekke ut om elevene kjente seg igjen i oppsummeringen.

3.2.5 Transkribering av intervjuene

Det er viktig gjøre intervjuene tilgjengelig for analyse. Dette gjøres ved å transkribere lydfilet til tekst (Kvale & Brinkmann, 2019, s. 137). Som nevnt tidligere ble det benyttet en analog lydopptaker, dermed var det nødvendig med transkribering av intervjuene fra lydopptak til tekst. Ved bruk av lydopptaker trenger ikke fokuset ligge på omfattende notering under intervjuet, men heller kunne fokusere på intervjuets emne og det elevene sier (Kvale & Brinkmann, 2019, s. 205/206). Denne transkriberingen ble gjort raskt etter at intervjuene var gjennomført. På denne måten lå det ferskt i minne og det var mulig få med seg nyanser i form av gester, ordbruk, pauser og samspillet som var mellom deltakerne, i transkriberingen (Kvale & Brinkmann, 2019, s. 205). I prosessen med transkribering er det viktig å ta seg tid ved å for eksempel spole tilbake for å dobbeltsjekke, og være nøye med akkurat hva som blir sagt og hvordan det blir sagt. En slik prosess er ikke ukomplisert og derfor informasjon gå tapt (Kvale & Brinkmann, 2019, s. 204). Det å transkribere innebærer å fortolke en mer daglig bruk av språket i samtale til en tekst som skal fange de utsagnene som deltagerne kommer med. Det kan i denne fortolkningsprosessen være ulike resultater (Kvale & Brinkmann, 2019, s. 211).

3.3 Analyse

I min analyse har jeg valgt å bruke begrepene fysisk kontinuitet og diskontinuitet, sosial kontinuitet og diskontinuitet, filosofisk kontinuitet og diskontinuitet og kommunikasjonsmessig kontinuitet og diskontinuitet (Dockett & Perry, 2007, s. 94-96; Broström, 2009, s. 26). Dette mitt analyseverktøy.

3.3.1 Kode og kategorisering

I arbeidet med de transkriberte dokumentene, falt altså valget på å sortere funn i kategoriene knyttet til kontinuitet og diskontinuitet (Dockett & Perry, 2007, s. 94-96; Broström, 2009, s. 26). Funnene ble kategorisert i en tabell der kolonnene hadde overskrift, fysisk kontinuitet og diskontinuitet, sosial kontinuitet og diskontinuitet, filosofisk kontinuitet og diskontinuitet, kommunikasjonsmessig kontinuitet og diskontinuitet. I kategoriene kontinuitet ble likhetene mellom barneskolen og ungdomsskolen skrevet ned, mens ulikhetene er et uttrykk for diskontinuitet. I de utskrevne intervjuene ble funnene markert med ulike farger som representerte de ulike kategoriene. Det var vesentlig å finne sitater som var representative for elevenes opplevelse.

3.4 Forskningsprosjektets kvalitet

I et forskningsprosjekt er det vesentlig å være tydelig på valg og begrunnelser knyttet til gjennomføring og fortolkning. Dette handler om teoretiske perspektiver, metodiske valg og analyse. Bevissthet knyttet til egen forforståelse er vesentlig sammen med transparens. Som nevnt i innledning har disse elevene opplevd overgangen mellom barneskole og ungdomsskole i en pandemisituasjon. Det betyr at de kan ha opplevd overgangen på en annen måte enn de ville gjort dersom det ikke var pandemi. Til tross for pandemisituasjonen er elevenes opplevelser deres egne ut ifra de erfaringer og tolkninger som de sitter inne med. Påliteligheten i dette prosjektet er knyttet til hvorvidt undersøkelsen min er etterprøvable (Kvale & Brinkmann, 2019, s.276). Ville elevene ha gitt andre svar til en annen intervjuer på et annet tidspunkt? Siden denne type forskning er kontekstavhengig kunne det trolig inntreffe (Tangen, 2008, s. 159). Fremgangsmåten min er har jeg forsøkt å gjøre så transparent som mulig og den kan benyttes av andre ved en senere anledning. Gjennom hele prosjektet har det vært en aktiv holdning til det å ivareta gyldighet. I samtalene med elevene var det viktig å sjekke ut om deres ikke alltid like presise og utfyllende svar var riktig oppfattet. Prosjektet er ment å undersøke

hvordan elever erfarer overgangen mellom barneskole og ungdomsskole, og gjennom å intervju elever, har deres erfaringer kommet fram og prosjektet har målt det som var intensjonen (Kvale & Brinkmann, 2019, s. 276). Funnene i prosjektet kan derfor ha gyldighet og relevans for overgangen mellom barneskole og ungdomsskole generelt.

3.5 Etske overveielser

I dette kapitlet vil ulike etiske prinsipper og roller beskrives nærmere. Som tidligere nevnt ble prosjektet meldt inn til NSD, og de godkjente masterprosjektet.

3.5.1 Forskerens rolle

I kvalitative forskning er det avgjørende for kvaliteten at forskeren er bevisst sin integritet og vitenskapelig kunnskap. Det treffes en rekke etiske beslutninger som må være godt fundamentert og begrunnet. Forskningsatferden må være basert på kognitiv kunnskap og samtidig være empatisk og sensitiv. Forskeren bør være engasjert i moralske utfordringer knyttet til forskningen. Det som presenteres av funn må være så representativt, og prosessen fram mot en offentliggjøring, må være så transparent som mulig. Det samme gjelder for de konklusjonene som trekkes på bakgrunn av den gjennomførte forskningen (Kvale & Brinkmann, 2019, s. 108).

I et forskningsintervju kan en karakterisere maktforholdet i relasjonen mellom forsker og informant som asymmetrisk (Kvale & Brinkmann, 2019, s. 51). Det er intervjueren som setter rammene for samtalen og som har særlig kunnskap og har forberedt seg spesielt på tema. Samtalen styres av den som intervjuer og av de spørsmål som er valgt ut på forhånd. Som intervjuer bestemmer du hvilke spørsmål eller svar du ønsker å gå mer i dybden på og du avgjør når samtalen er over. På mange måter kan en karakteriser intervjuet som en enveis samtale der forskeren kun er ute etter å få svar på sine spørsmål. Det er ikke alltid det er åpenbart for intervjuobjektet hva som er hensikten med de ulike spørsmålene, og intervjuet kan ut ifra dette kalles en dialog som er manipulerende (Kvale & Brinkmann, 2019, s. 52). Kunnskapen om disse aspektene må forskeren alltid være oppmerksom på under arbeidet med intervjuene. Dersom samtalen oppleves ubehagelig av den som blir intervjuet, kan man oppleve at opplysninger holdes tilbake og kanskje også opposisjon mot spørsmålene som stilles (Kvale & Brinkmann, 2019, s. 52). Disse ulike aspektene ved intervju som forskningsmetode, forsterkes ytterligere når intervjudeltagerne er barn. Som nevnt under

informanter og utvalgsstrategi kan det at elevene er flere i en gruppesamtale med meg som forsker, kanskje balansere dette asymmetriske maktforholdet.

3.5.2 Informert samtykke og konfidensialitet

Personer som skal delta i forskningsprosjekter må informeres om undersøkelsenes overordnede hensikt og forskningsdesign. De må også gjøres kjent med mulige fordeler og ulemper ved deltagelse. Forskeren må forsikre seg om at de som deltar gjør dette av egen fri vilje og tydeliggjøre for deltagerne at de kan trekke seg fra deltagelse til enhver tid fram mot offentliggjøring. Alt dette for å ivareta konfidensialitet og informert samtykke (Kvale & Brinkmann, 2019, s. 104).

I mitt masterprosjekt er deltakerne anonymisert med tanke på navn, skole og geografisk tilhørighet. Gjennom et informasjonsskriv ble informantene i undersøkelsen og deres foreldre informert om hensikten med forskningen og deres rettigheter som deltagere. Dette informasjonsskriv fikk de utdelt og underskrev på for deltagelse. Fordi det i denne undersøkelsen kan komme frem helseopplysninger om informantene i intervjuene, var det nødvendig med et uttrykkelig samtykke (NSD, 2020). Jeg var ikke eksplisitt ute etter denne typen opplysninger, men hadde ingen garanti for at elever ikke tok det opp i intervjuet. Uttrykkelig samtykke i mitt prosjekt, betød at foreldrene krysset av for at informantene skulle delta. De krysset også av og bekreftet at de hadde lest informasjonsskrivet og ga samtykke til at det ble samlet informasjon om elevenes faglige og sosiale forhold. Informasjonsskrivet legger i tråd med det som tidligere er beskrevet, vekt på forskningens formål, gjennomføring av intervjuene, informantenes rettigheter og deres rett til å trekke seg fra forskning fram til publisering. Informasjonsskrivet er laget ved bruken av en mal fra NSD og utarbeidet i samråd med NSDs retningslinjer (2020). Det er lagt ved (Vedlegg 1).

3.5.3 Konsekvenser

Det er viktig å være oppmerksom på hvilken belastning det eventuelt kan være for deltakere å være med i en kvalitativ undersøkelse, samtidig som en har søkelys på om deltakelsen medfører noe positivt. Ut ifra etiske prinsipper skal det å delta i et forskningsprosjekt skade deltagerne i minst mulig grad (Kvale & Brinkmann, 2019, s. 107). I masterprosjektet har jeg i forkant tenkt gjennom hvilke mulige konsekvenser intervjuene kunne få for deltagerne. Jeg har intervjuer 13-åringene og har kanskje satt i gang prosesser og tanker knyttet til nåværende skolesituasjon og overgangen mellom barneskolen og ungdomsskolen. Dette kan være tanker

de nå har blitt bevisst og som kanskje er utfordrende for dem og på den måten kan det ha vært en ulempe at de deltok i intervjuene. Det er det dessverre ikke mulig for meg å fange opp.

Fordelen med å delta i prosjektet ut ifra elevenes perspektiv, kan være at de opplever noen nytt og litt spennende i skolehverdagen. De kan gjennom deltagelse bidra til at skolene kan bli bedre på det å legge til rette i overgangen. Videre er det vesentlig at elevers stemme blir hørt og slik at deres verdensoppfatning kommer til uttrykk (Kvale & Brinkmann, 2019, s. 174). Skolen skal ha et fokus på tilrettelegging for elever og på elevers meninger. Dersom det skal være mulig, må det forskes på elever og deres opplevelser av fenomener (Tangen, 2010, s.319).

4. Presentasjon av funn

I dette kapitlet vil funn presenteres. Disse funnene er utgangspunkt for drøftingen som følger i neste kapittel, der teori og forskning trekkes inn. Som nevnt i metodekapitlet, har jeg som utgangspunkt valgt å kategorisere funnene mine i lys av de fire områdene knyttet til kontinuitet og diskontinuitet (Dockett & Perry, 2007, s. 94-96; Broström, 2009, s. 26), dette er mitt analyseverktøy. Begge skoler har skriftlige planer for rutiner ved overgangen mellom barneskolen og ungdomsskolen, og det eksisterer også kommunale planer. Det er rimelig å anta at arbeidet med overgangen er basert på disse kommunale og lokale styringsdokumentene.

4.1 Fysisk kontinuitet og diskontinuitet

Alle elevene viste engasjement når de ble spurt om hvordan de opplevde skolebygningen på ungdomsskolen. Noe av bakgrunnen for dette, kan være at mange av elevene som deltok i undersøkelsen kom fra eldre barneskoler og over på nyere/ oppussete ungdomskoler. Elevene i en intervjugruppe påpekte at ganger og toaletter er like på barneskolen og ungdomsskolen, i tillegg er det samme farge på veggene. Elevene rapporterer at skolebyggene på ungdomstrinnet er bedre enn det de hadde på barneskolen. Bygningene er nyere, det er bedre plass og det er bedre innelima. Noen elever sa dette om innelima på barneskolene: «Lufta i klasserommene på barneskolen var helt forferdelig, så alle fikk vondt i hodet». Mens en annen elev trakk fram at det var nyere bygning på ungdomsskolen «Min barneskole var vel nesten 64 år gammel, så ungdomsskolen var mye nyere og finere», og en annen elev sa «Barneskolen var litt stusslige greier, når man kom inn på ungdomsskolen derimot så var det liksom sånn ååå, wow ...». Elevene ga tydelig uttrykk for at de var fornøyde med de nye skolebygningene, og dette syntes de bidro til at starten på ungdomsskolen ble positiv.

På den ene ungdomsskolen er trinnene organisert i tre ulike bygg, dette gir elevene uttrykk for at er ryddig. Noen av elevene sa det slik «Hvert trinn har hvert sitt bygg, jeg synes det er litt bedre. Jeg synes også at det er fint fordi det blir på en måte litt mer spredt». Elevene på skole A derimot er ikke organisert slik, der er alle elevene i ett bygg, og de sier at det er vanskelig å finne fram i skolebygget de første ukene. En elev sier «De tre første ukene på ungdomsskolen så var alt nytt, derfor tok jeg med meg noen, så hvis jeg gikk inn i feil klasserom, var vi i hvert fall to som kom for seint og dreit seg ut». Eleven gir her uttrykk for at skolens størrelse og bruk av bygningen var utfordrende i starten. Elevene ved de to skolene erfarte altså ulike

utfordringer knyttet til organisering og størrelse på skolebygget. Skole B var mer oversiktlig og lett å finne fram i for elevene i starten.

Når det gjelder uteområdet gir alle uttrykk for at det er lite å gjøre i pausene på ungdomsskolen. Noen elever sa «Hvis vi har grusbanen, da er det egentlig ikke noe å gjøre, da er det bare å stå der og gå rundt». På den ene skolen ga elevene uttrykk for at de ikke kunne leke i pausene på samme måte som på barneskolen fordi de da ville framstå som barnslige «Vi kan ikke være sånn barnslige i friminuttene og sånn, fordi vi vet det er eldre folk på skolen». Mens på den andre skolen sa elevene at det handlet om at de måtte dele for eksempel fotballbanen med de to andre trinnene. Elevene opplevde at det å kunne forlate skolebygningen ga dem fysisk frihet «Her er det mye mer frihet, hvis vi skulle noe sted på barneskolen så måtte vi ta følge med en voksen hele veien, men her kan vi sykle selv» og alle elevene ga uttrykk for at de satte pris på å kunne bruke mobil i friminuttene «Også kan vi bruke telefonen i friminuttene, for lærerne samler dem ikke inn, så egentlig kan du bruke telefonen i timen». Felles i alle samtalene med elevene var at det var lite å gjøre i friminuttene og at de måtte oppføre seg på en annen måte enn på barneskolen.

I forhold til fysisk kontinuitet og diskontinuitet viser funnene mine at elevene er mer fornøyde med skolebygningene på ungdomsskolen, men at det er noen utfordringer knyttet til det å finne fram og bli kjent med bygningen. Det andre hovedfunnet er knyttet til elevens opplevelser av manglende aktivitetstilbud i friminuttene på ungdomsskolen, samtidig opplever elevene en grad av autonomi fordi de kan forlate skolens område i flere sammenhenger og uten følge enn det som var mulig på barneskolen. I tillegg har eleven mobilen tilgjengelig i løpet av skoledagen.

4.2 Sosial kontinuitet og diskontinuitet

Denne delen av samtalen med elevene handlet om deres erfaringer med lærere, medelever, klassemiljø og skolemiljø. Elevene sier at de liker noen lærere bedre enn andre også på ungdomsskolen, og i den samme gruppen påpeker elevene også at lærerne har favorittelever. En elev nevnte kontaktlæreren som eksempel «Det er kontaktlæreren min jeg er mest close med, det er han jeg snakker med om følelser og sånne ting». Noen elever kommer fra barneskoler med store klasser slik som på ungdomsskolen, og var vant til mange ulike lærere også på barneskolen. To av gruppene fremhever at lærere kan være strenge hvis de må både barneskolen og ungdomsskolen. En elev sier som følger «Alle lærere er litt like». Læreres

søkelys på fag blir også dratt fram som en likhet mellom barneskolen og ungdomsskolen av en gruppe. I tre av gruppene er alle enig om at lærerne på ungdomsskolen er bedre til å bli kjent med elevene. Her sier en elev:

På barneskolen hadde jeg en lærer som var streng, og som hadde hatt oss i 7 år, så det å få en ny lærer var veldig positivt, og den nye læreren er mye hyggeligere og litt mer rolig, og jeg kan snakke litt mer med læreren.

En gruppe nevner at lærerne på ungdomsskolen fokuserer på å lære seg navn, at læreren er rolig og lette å prate med og at de var med på bli-kjent leker de første ukene, i tillegg nevner disse elevene og en gruppe til, at lærerne er åpne og gir av seg selv. En tredje gruppe mener at lærerne forstår elevene bedre på ungdomsskolen. Elevene sa: «Lærerne er litt mer vant til ungdommer, så de vet litt mer hva vi mener og hvordan vi vil ha det». Alle disse tre gruppene trekker frem at lærerne er hyggelige. I tillegg nevner en av gruppene at lærerne tuller med elevene, og at det er positivt at lærere er ulike. En av eleven beskriver det slik: «Alle lærerne har hver sine forskjellige særtrekk. En er veldig glad i å tulle, en annen er litt sånn seriøs, de er forskjellige». Den siste gruppen mente lærerne på barneskolen var bedre på bli kjent med elevene. En gruppe trakk fram at de syntes det var større frihet på ungdomsskolen, men lengre ut i samtalene, ga de uttrykk for at lærerne er strengere enn på barneskolen. «Jeg synes læreren tok oss fint imot, og var snill imot oss, og hjalp oss hvis vi spurte om noe og sånn», disse ordene tyder på en god start på relasjonen til lærerne på ungdomsskolen.

Alle gruppene var enig i at det var godt med nye medelever, at det var flere medelever, og at de opplevde klasse miljøet som positivt. Det blir nevnt at det er mer mangfold og flere forskjellige meninger på ungdomsskolen. Begge gruppene på skole A nevner at det blitt dannet gjenger i klassen, dette gjør at alle har noen å være med, men samtidig gjør dette at det ikke er lett å være venner på tvers av disse gjengene, det kan føre til utestenging. En elev sier dette om gjenger i klassen:

Du hører til i en gruppe, men samtidig er det litt utestengning, for hvis du prøver å bli med i en annen gruppe, da sliter du med å komme deg inn i gruppa. Man står på en måte i en ring, og står tett inntil hverandre så du kan liksom ikke komme inn i sirkelen. Så det er egentlig best å være med den gruppa du er med, være takknemlig for at du er i den.

Noen av elevene på skole A kunne tenke seg noe mer sosialt sammen i klassen, for at det skal bli mer samhold i gruppa, og at dette kunne kanskje ha hjulpet på at det dannes gjenger. Begge gruppene på skole A, nevner at det var skummelt med eldre elever og at det gjorde det litt utrygt i starten. De trekker også frem at det var skummelt å passere de eldre elevene som sto i gjenger de første ukene «Jeg sleit litt med de eldre elevene som ofte sto i gjenger, så hvis de jeg ville være med, sto bak den gjengen, synes jeg det var skummelt å gå forbi for å komme meg dit». Det blir også nevnt at de eldre elevene bruker merkeklær og vesker i stede for sekker. Dette kan tyde på at elevene opplever noe gruppepress i form av å måtte passe inn på ungdomsskolen. En av gruppene på skole B mener det er fint å ha gode venner, men samtidig kan man prate med andre. En av elevene sier dette om de nye medelevene «Medelevene mine har skjont at de må vokse opp litt mer, ikke er så barnslige som på barneskolen». En elev oppsummerte starten på ungdomsskolen slik «For meg var den faktisk litt tøff siden jeg ikke hadde så mange å være med, også var det litt vanskelig å få venner på grunn av at vi måtte holde en meter avstand på grunn av Corona», og en annen elev sa «Man må jobbe mer, men det er bedre enn på barneskolen for man får bli kjent med andre og seg selv». Elevene har erfart at det å passe inn på den nye skolen kan by på noen utfordringer, men samtidig gir de også uttrykk for at det er godt og ha startet på ungdomsskolen med nye medelever og komme inn i en ny rolle.

Innenfor sosial kontinuitet og diskontinuitet er et av hovedfunnene at elevene opplever at lærerne er flinkere til å bli kjent med dem enn lærerne var på barneskolen. Elevene satte også pris på å bli kjent med nye medelever og at skolen hadde et større mangfold. De ga uttrykk for en viss utrygghet for eldre elever, og noe slet med å finne seg venner fordi pandemirestriksjoner begrenset muligheten til å være sammen.

4.3 Filosofisk kontinuitet og diskontinuitet

I denne delen i samtalene med elevene ble de utfordret til å si noe om erfaringer de hadde med læringsaktiviteter og læringsmiljø. Alle gruppene nevner at arbeidsformene på barneskolen og ungdomsskolen er like. En gruppe mener det er likt med lekser på barneskolen og ungdomsskolen. I tillegg nevner elevene at læringspartner er noe de er kjent med fra barneskolen som også brukes på ungdomsskolen. På grunn av pandemisituasjonen kan de ikke bruke læringspartnere når skolen er på rødt nivå som følge av smitte, en elev sier: «Akkurat nå kan vi ikke bruke læringspartnere, men tror vi skal ha det igjen når vi er på gult nivå, det

blir digg». En annen gruppe mener at gymmen er ganske lik. En tredje gruppe mener også at de «vanlige» fagene er like på barneskolen og ungdomsskolen «De vanlige fagene vi alltid har hatt». En fjerde gruppe nevner at en del regler er like som å rekke opp hånda, ikke snakke i munn på andre og respektere læreren. To grupper nevner også at læringsmiljøet på barneskolen var ganske likt med ungdomsskolen, men igjen trekkes det fram at de i større grad får være med å bestemme på ungdomsskolen:

Det er ganske likt med barneskolen, men vi fikk aldri velge grupper selv sånn som nå. Barneskolelæreren min valgte alltid gruppene, hvem skal jobbe med hvem, så det ikke skulle bli noe tøys, og at vi gjorde oppgavene vi fikk.

I begge gruppene på skole A, trekker de fram at det var et krevende læringsmiljø på barneskolen preget av mye uro. Dette opplever de ikke på ungdomsskolen, der er det et godt og rolig læringsmiljø. En elev sier at «Konsentrasjonen blant mine medelever i klassen har blitt mye bedre. På barneskolen var det mer tull». Den ene gruppen framhever at de opplevde mer lærerstyrt undervisning på barneskolen, mens de på ungdomsskolen opplever større variasjon og egenaktivitet knyttet til læringsarbeidet: «Jeg føler det er mye mer oppgavegjøring, for det er sjeldent vi har en hel time hvor læreren bare står og prater. På barneskolen så var det vanlig, det var det de fleste timer besto av», en annen elev sa:

Også ser vi mye oftere film og videosnuter i timen enn det vi gjorde på barneskolen. På barneskolen gjorde vi bare det den siste dagen før jul for eksempel og da brukte vi hele dagen på å se den filmen.

På skole B fremhevet elevene i den ene gruppen, at de jobbet mest alene med fag, og at de savnet gruppearbeid som de hadde mer av på barneskolen. Mens elevene fra den andre skolen trakk fram at det var mye variasjon i arbeidsformer, og at de setter pris på at de kan se på filmer i matematikktimene, i tillegg blir naturfag trukket særlig fram. «Naturfagen har endret seg ekstremt for min del, det gikk fra skriving, skriving, skriving, lese i bøker om forskjellige stoffer, hva som helst, også mer skriving til å faktisk gjøre forsøk, være i laben og mye mindre skriving da». En elev nevner «Arbeidsformene på ungdomsskolen er bedre, vet ikke hvordan jeg skal forklare det, men det er enklere å vite hva jeg skal gjøre enn på barneskolen, og hvordan vi skal ha det i klassen». Elever fra begge skoler trekker fram at det er lettere å vite hva de skal gjøre i læringsarbeidet i form av kjente vurderingskriterier og mer elevaktive arbeidsformer. Samtidig opplever elevene å ha mer læringsarbeid i form av lekser, oppgaver,

framføringer og prøver. Tidsrammene for arbeidet elevene skal gjøre opplever elevene er godt beskrevet. Det er tydelige mål og vurderingskriterier, trekker en av gruppene fram. En elev sa det slik «Læreren gir kriterier, og vurderingskriterier, som de sier og legger ut på onenote, så vi kan følge den som en oppskrift på hva vi skal ha med».

På de to skolene kan det virke som oppstarten av ungdomsskolen legges opp noe ulikt. På skole A opplever eleven at de har mange kartleggingsprøver og tester de første ukene. En av elevene uttrykker det slik «Også startet vi første uke, eller de to første ukene med masse prøver egentlig», en annen elev sier «Det ble veldig brått, vi viste ikke hva vi skulle forvente». Disse elevene snakket om at det hadde vært fint å bli litt mer forberedt på hva som skulle foregå de første ukene på ungdomsskolen, så det ikke blir så brått. En av elevene foreslo dette som en løsning «Hvis vi hadde fått vite for eksempel på besøksdagen at vi på de to første ukene skal ha mye prøver, og at dette blir litt hardt, men det går over». På skole B snakker elevene om at det var mye sosialisering og bli-kjent aktivitet de første ukene. I den ene gruppen nevnte de at dette ikke var så nyttig fordi elevene ikke ville snakke høyt i klassen. «Jeg tror flesteparten av klassen ikke likte å snakke høyt akkurat da, så tror lærerne skjønnte at sånn navnelek er kanskje ikke det beste». Den andre gruppen derimot mente at de sosiale aktivitetene var positive og de trekker frem at det ikke var så mye lekser eller prøver de første ukene. Noen av elevene på skole B opplevde at starten på ungdomstrinnet var mindre dirkete enn de husket fra barneskolen, da gikk man rett løs på å jobbe med fag. «Det var veldig fint med «bli kjent leker», fordi på barneskolen var det sånn etter første dagen så startet man rett på alt». Elevene hadde tydelig litt ulike erfaringer med oppstarten.

På den ene ungdomsskolen opplever elevene organiseringen av undervisningen i ulike grupper i klassen og på tvers av trinnet som forvirrende. Det var vanskelig og forstå og få oversikt over i oppstarten. Skolen bruker kontaktlæreregrupper i startfasen, videre nivådeles elevene i matematikk, og det er tredelingstimer, og elevene skifter grupper flere ganger i løpet av en dag. Noen av elevene trekker frem at det hadde vært fint om de hadde fått mer informasjon før skolestart om denne organiseringen:

Hvis vi hadde fått informasjon om at vi hadde nivådeling, tredelingsgrupper og en base, at det ble liksom mer tydelige på det, for jeg viste ikke at det var så mange forskjellige grupper, så ble liksom veldig forvirret i begynnelsen, og at det varierer fra time til time, hvilken base og hvilke grupper vi er i

Noen elever på denne skolen trekker samtidig frem at de liker nivådeling i matematikk:

At matte har blitt fordelt inn i tre grupper, sakte matte, vanlig matte og pluss matte, er en av tingene jeg liker aller best med ungdomsskolen. Det er veldig kjipt å være i en klasse hvor det er veldig mange forskjellige nivåer, det er liksom noen som må ha samme regnestykke om og om igjen fire ganger før de skjønner det, og det er litt irriterende. Samtidig er det også veldig demotiverende og se de som allerede har blitt ferdig etter 10 minutter med alle oppgavene, så sitter du og sliter med det. Det er veldig fint å være i en gruppe hvor alle er på samme nivå.

Elevene på den andre skolen trekker frem at de ulike byggene for hvert trinn gjør det veldig oversiktlig, så selv om de bytter klasserom for ulike fag, er det fortsatt i samme bygg. Elever fra begge skoler opplever mer frihet på ungdomsskolen. På den ene skolen setter elevene pris på at de får lov til å forlate skolens område i friminuttene. Elevene på den andre skolen trekker fram at det føles som om skolen gir dem større frihet: «Vi får lov til å være inne i friminuttene hvis vi har en grunn. Vi kan bruke hodeplagg og tyggis og telefon i friminuttet, litt mer frihet til å tenke sjøl hva vi vil». Elevene selv kobler dette med at de har blitt store, en elev sier «Vi har gått fra å være barn til å bli litt eldre, ungdommer altså». I et intervju trakk eleven fram at lærerne på ungdomsskolen er strengere og elevenes handlinger og arbeidsinnsats får større konsekvenser i form av anmerkninger og karakterer. Dette med karakterer og anmerkninger synes det som om noen av elevene ser på som en form for sanksjon, som disiplinierer dem og er litt skummelt. Oppsummert var det noen elever fra begge skolene som synes overgangen hadde vært tøff og litt vanskelig, mens den andre halvparten synes overgangen hadde vært fin og en elev sa «Jeg tenker at det er en ny start liksom». Elevene kjenner igjen den pedagogiske tankegangen som de var vant til på barneskolen, også på ungdomsskolen. Rollen som elev er det mye likt i, samtidig erfarer noen av 8.klassingene mer variasjon i arbeidsformer, større frihet og tydeligere rammer for læringsarbeidet gjennom for eksempel vurderingskriterier.

Knyttet til filosofisk kontinuitet og diskontinuitet kjenner elevene seg i stor grad igjen på måten skolen var lagt opp på knyttet til læringsaktiviteter, og struktur og regler i klasserommet. Noen elever mente det var en stor forbedring på læringsmiljøet, fordi barneskolen hadde vært preget av mye uro. Elevene satte pris på at ungdomsskolen legger opp til mer elevaktive arbeidsformer og tydeligere vurderingskriterier. Samtidig var undervisningen preget av mer variasjon. I tillegg ga mer elevaktive arbeidsformer og tydeligere forventninger, elevene mulighet til å ta større ansvar for egen læring. Oppstarten av 8.klasse på de to skolene skilte

seg noe fra hverandre, da den ene skolen ut ifra elevenes opplevelse, la stor vekt på sosiale aktiviteter, mens den andre la vekt på kartlegging av faglig ståsted. Bruk av bygg var også noe elevene trakk fram fordi dette skapte for elevene fra den ene skolen trygghet og oversiktligheit, mens eleven fra den andre skolen slet med å forstå de ulike gruppedelingene. Samtidig trekker noen elevene fram at nivådeling er noe av det beste med ungdomsskolen.

4.4 Kommunikasjonsmessig kontinuitet og diskontinuitet

Innenfor dette området var ønske at elevene skulle sette ord på sine erfaringer med informasjonen de fikk og kunnskapen de hadde om ungdomsskolen før de startet. Noen elever ga uttrykk for at de ikke hadde fått informasjon om overgangen til ungdomsskolen. Mens andre husket at de hadde fått litt. Den ene skolen gjennomførte besøksdag for elever på barneskolen «På besøksdagen fikk vi en god del informasjon, og de viste oss rundt, dette synes jeg var fint for da huska jeg litt mer da skolen starta». De elevene som var på besøk på ungdomsskolen, fikk omvisning og informasjon om klassene. Ved den andre skolen fikk de ikke gjennomført besøksdag på grunn av pandemisituasjonen. Denne skolen lagde i stede en film som presenterte skolen og skolebygg. «Vi fikk ikke noen besøksdag, men en lærere gikk rundt på skolen med kamera for å vise oss hvor ting var og våre klasserom», i samme intervju sier en annen elev «Alle barneskolene viste den filmen, og du kunne avtale og besøke ungdomsskolen hvis du sliter med noe og vil se hvordan det er». Elevene savnet mer informasjon om karakterer og anmerkninger. En elev uttrykte det slik «Informasjon om karakterer, eller få vite om anmerkninger, eller hvor seriøst det er å komme for seint og ha fravær».

Informasjon om hvilken dato elevene skulle starte skoleåret, var det også usikkerhet rundt. En elev sa: «Datoen for første skoledag er bare sånn som vi må vite, vi viste ikke når vi skulle starte en gang, så jeg måtte spørre noen av de eldre elevene når man starter på skolen og sånn». Elevene visste ikke helt hvordan de hadde fått informasjonen eller hva de i det hele tatt hadde fått, men her virker det som eleven mener at de ikke har fått vite dato og klokkeslett. En elev på skole B husket å ha fått et informasjonsskriv som omhandlet valgfag, anmerkninger og karakterer. En elev fra skole A sa dette om informasjonen de hadde fått på barneskolen: «Vi fikk beskjed om at hvis vi gjorde det dårlig på prøver så hadde vi dårlig karaktersnitt og såne ting, og da fikk vi antageligvis ikke komme inn på det vi ville på videregående». Noen elever trakk fram at de fikk informasjon om ungdomsskolen fra familiemedlemmer, som søsken, foreldre og søskenbarn. «Mamma hadde noen prekninger om det» sa en elev, en annen elev

uttrykte «På barneskolen hos oss snakka de egentlig ikke om det, men siden jeg har en bror som har gått her før, på den samme skolen, så vet liksom mamma og pappa og broren min litt om det». Også en annen gruppe elever trakk fram «Hvis vi hadde blitt litt mer forberedt av lærerne på barneskolen så hadde overgangen vært lettere».

Oppsummert ga elevene på skole A uttrykk for at de ville hatt mer informasjon om hvordan ungdomsskolen er organisert mens de gikk på barneskolen. Elevene som startet på den andre ungdomsskolen synes de hadde nok informasjon, og at lærerne på barneskolen hadde gitt dem opplysninger om hva som ventet dem. Også informasjonen disse elevene erfarte ble preget av den pandemisituasjonen som var våren 2020.

4.5 Oppsummering av funn

Oppsummert er det mange viktige funn, men for å gjøre det tydeligere og for å framheve det viktigste kan en oppsummering være på sin plass. Knyttet til fysisk kontinuitet og diskontinuitet framstår trygghet knyttet til skolebygningen som avgjørende for elevene. På den ene skolen var skolebygningen en utfordring i starten fordi det var litt vanskelig å finne fram og mange ulike gruppeinndelinger. I tillegg er det et viktig funn knyttet til det fysiske at elevene savner muligheten til å være mer aktive i friminuttene på ungdomsskolen. Med tanke på sosial kontinuitet og diskontinuitet er et av de viktigste funnene det at elevene mener at lærerne på ungdomsskolen i større grad legger vekt på å bli kjent med elevene. Et annet viktig funn er at alle elevene ga uttrykk for at de satte pris på å få nye medelever, men at de eldre elevene på ungdomsskolen var skumle og la føringer for hvordan 8.klassingene kunne oppføre seg. Noen av de viktigste funnene knyttet til filosofisk kontinuitet og diskontinuitet er at elevene opplever større grad av autonomi, undervisningen er mindre lærerstyrt med mer elevaktivitet og tydeligere mål og vurderingskriterier. Enda et viktig funn, er at det kan synes som de to skolene hadde svært ulik tilnærming til det å sosialisere elevene inn i rollen som ungdomsskoleelev de første ukene. Hovedfunnet på området kommunikasjonsmessig kontinuitet og diskontinuitet, er at elevene jevnt over er ganske fornøyd med informasjonen de får før de starter på ungdomsskolen, men de savner mer kunnskap om det de opplever som helt nytt for eksempel karakterer og anmerkninger. Den ene skolen har en noe komplisert organisering, og dette ville gjerne elevene hatt mer informasjon om. Pandemisituasjonen har preget disse elevenes overgang fra barneskole til ungdomsskole. Noe disse funnene også bekrefter.

5. Drøfting

Overganger i utdanningssystemet er beskrevet i en rekke styringsdokumenter. Sett i lys av Bronfenbrenners økologiske modell (1979), ligger dette på eksonivå og utgjør en faktor som er med på å ramme inn norsk skole. Videre kan en med utgangspunkt i Bronfenbrenners modell tenke seg, at overganger i utdanningssystemet medfører stadig flere aktører på mikronivå. Disse skal samhandle på mesonivå og det kan gi utfordringer fordi barnets verden stadig blir større og mer kompleks (Bronfenbrenner, 1979, s. 7). Dette kan en si kommer til uttrykk gjennom en opplevelse av at når mikronivået utvides opplever noen elever i skolen dette som skummelt med nye forventninger, og et annet press fra jevnaldrende. Bronfenbrenner (1979) er opptatt av at sosialisering har en biologisk side og en kontekstuell side (Bronfenbrenner & Ceci, 1994), og dette ivaretas i norsk skole gjennom blant annet tilpasset opplæring beskrevet i Opplæringsloven §1-3(1998). En kan tenke seg at elvens «evner og forutsetninger» i utgangspunktet er biologisk, men avhengig av de ulike nivåene og aktørene i Bronfenbrenner økologiske modell (1979), for å utvikles (Bronfenbrenner, 1979).

For å beskrive endringene kan det være hensiktsmessig å benytte begreper fra Höems sosialiseringsteori (1978). Hvis en tenker seg at desosialisering foregår når elever må lære seg ny koder for hvilke verdier som gjelder, så møter de på ungdomstrinnet nye regler for adferd og nye konsekvenser i form av anmerkninger. Gjennom den første tida på ungdomsskolen kan en derfor kanskje snakke om at det foregår en desosialisering og så en resosialisering inne i et nytt system (Höem, 1978, s.68-72). I disse prosessene er det uformelle sosialiseringssagenter i form av medelever, og formelle sosialiseringssagenter i form av skolens personale.

Et godt læringsmiljø er viktig fordi det kan gi elevene det beste utgangspunktet for å få ut sitt potensial, og på sikt bli selvstendig individer (Kvello, 2013b, s.39; Nordahl, 2012, s. 2; Opplæringslova, 1998, §1-3). Et læringsmiljø som kan beskrives som positivt må være kjennetegnet av en kultur der det er rom for alle, og læreren er tydelig i formidling av forventninger til både faglig og atferdsmessig innsats (Helstad & Øiestad, 2017, s.75). Et godt læringsmiljø preges av gode relasjoner mellom alle parter (Lillejord et al., 2018, s. 38).

I dette kapitlet er det lagt opp til en inndeling av drøfting i desosialisering, uformell og formell, som foregår i oppstarten, og resosialisering, uformell og formell, som overtar for desosialiseringen. Samtidig er dette som nevnt, prosesser som foregår i noen grad samtidig

(Höem, 1978, s. 68). Desosialisering og resosialisering blir derfor brukt gjennom hele drøftingen.

Før intervjuene ble gjennomført, var det usikkert hva utbytte av samtale ville være med tanke på problemstillingen. Ville det kun være 14-åringers svar «ja», «nei» eller «vet ikke», eller ville de komme fram med egne tanker og refleksjoner. 8. klassinger er i en overgangsfase fra barn til ungdom, og kan være på svært ulikt sted i sin modning. Samtidig kan de i det ene øyeblikket betrakte verden gjennom et barns øyne, for i neste øyeblikk å gå inn i rollen som ungdom (Frønes, 2013, s. 61). I løpet av samtale kom dette fram i form av at noen kunne ha lengre, modne resonnementer, mens andre svarte svært kort og reflekterte i liten grad. Videre var det også slik at i løpet av samtale kunne elevene tilsynelatende motsi seg selv. Som presentert under funn, var det en gruppe som synes det var mer frihet på ungdomsskolen, men samtidig trakk de senere i samtalen fram at lærerne var strengere enn på barneskolen. Det er ikke sikkert dette er motstridene opplysninger. Det kan handle om at de opplevde å bli sett på som agenter i eget liv (Tangen, 2008, s. 158), samtidig som de erfarte at rammene var tydeligere enn de hadde vært vant til.

5.1 Forbredelse til overgang

I samtale med elevene kom det fram ulike erfaringer med informasjon som eleven fikk på våren i 7.klasse Bronfenbrenner (1979) understreker viktigheten av kommunikasjon mellom de ulike aktørene i elevens liv, og at denne kommunikasjonen er mesonivået i seg selv (Bronfenbrenner, 1979, s. 25). Kommunikasjonsmessig diskontinuitet handler om akkurat dette at aktørene i elevens liv ikke kommuniserer (Broström, 2009, s. 26). Elevene jeg snakket med ga uttrykk for at de savnet noe mer informasjon både fra ungdomsskolen og barneskolen om overgangen, og det handlet blant annet om hvordan skolen strukturerte undervisningen i form av for eksempel gruppedeling.

Det var flere av elevene som var usikre på når skoleåret startet. Lite informasjon kan virke som en kommunikasjonsmessig diskontinuitet hvor barneskolen og ungdomsskolen kanskje ikke prater så mye sammen om hva slags informasjon elevene skal få fra de ulike aktørene, og samtidig at skolene heller kanskje ikke informerer foreldrene (Broström, 2009, s. 26). Samtidig var det noen elever som ga uttrykk for at de ikke hadde behov for mer informasjon. Flere av elevene nevnte at informasjon fra foreldre, søsken og øvrig familie var nyttig i

forbindelse med overgangen. Dette kan være et eksempel på kommunikasjon på mesonivå mellom ulike aktører fra mikronivå (Brofenbrenner, 1979, s. 25).

I tillegg til at elevene savnet noe mer informasjon om organiseringen av undervisningen, så ønsket elevene seg også en grundigere gjennomgang av praksis med anmerkninger. Elevene ga uttrykk for at de ble overrasket over graden av ansvar for egne handlinger og hvilke konsekvenser det faktisk fikk, hvis de ikke fulgte reglene som var gitt på ungdomsskolen (Tilzeck & Ferguson, 2007, s. 29).

I lys av dette kan en trolig trekke den slutning at det er for lite kommunikasjon mellom de formelle aktørene (barneskolen og ungdomsskolen) og at det derfor blir et kommunikasjonsmessig brudd som elevene opplever i form av usikkerhet (Broström, 2009, s. 26). For noen elever kan det synes som uformelle aktører som venner og familie sørger for at det blir en mindre brå overgang. De uformelle aktørene kan kompensere noe for det som mangler fra de formelle. Elever som ikke opplever at utvidelsen av mikronivå medfører kommunikasjon på mesonivå, kan starte på ungdomsskolen med noe dårligere forutsetninger fordi de mangler kunnskap (Brofenbrenner, 1979, s. 25).

Som nevnt tidligere, gir noen elever uttrykk for at de kunne tenkte seg mer informasjon. Dette kan en se på med ulikt blikk. Det kan være at den informasjonen som blir gitt ikke treffer målgruppen, fordi formen eller tidspunktet ikke er optimal for elevene. Dette siste kan det være stor individuell forskjell på. Muligens har informasjonen de kan ha fått «blitt borte» i forbindelse med usikkerhet i den nye situasjonen som ungdomsskoleelev (Kvalsund, 2000; Zeedyk et al., 2003; Mackenzie et al., 2012). Tidspunktet for informasjonen ligger kanskje uheldig til med tanke på sommerferie. Det å informere elever er utfordrende fordi det foregår mange prosesser i hver enkelt elevs hode samtidig. Den informasjonen som blir gitt fra en voksen, blir ikke nødvendigvis oppfattet av eleven, eller glemmes umiddelbart fordi det kanskje i situasjonen ikke oppleves som relevant. For ungdommer oppleves tid annerledes enn voksne. Der voksne kan operere med makrotid, og se et langtidsperspektiv (Kvello, 2013a, s. 155), vil ungdom ha utfordringer med dette perspektivet. Ungdom operer med et kortere tidsperspektiv på sitt liv, og er mer fokusert på mikrotid som trygger dem i dagligdage aktiviteter. Elevene kan også se noe frem i tid, mesotid, med et perspektiv på dager og uker (Kvello, 2013a, s. 155). Dette kan være med å forklare hvorfor informasjon som voksne mener de har gitt, ikke når inn. En sommerferie på åtte uker vil trolig for mange elever strekke seg ut over mesotiden, og det de evner å forholde seg til (Kvello, 2013a, s. 155). Når lærere forsøker

å motivere 13-åringer og 14-åringer til innsats på skolen ved å poengtere at de trenger gode karakterer tre år fram i tid, har det trolig liten effekt fordi de fleste elevene i liten grad er innstilt på makrotid (Kvello, 2013a, s. 155). For lærere gir slik informasjon mening fordi de har et annet tidsperspektiv.

I overgangen mellom barneskolen og ungdomsskolen er det ikke bare informasjonen som skal til foreldre og elever som er viktig, men også informasjonen som går fra barneskolen til ungdomsskolen (Broström, 2009, s. 26; Hogsnes, 2016, s. 89). I mitt prosjekt er ikke dette et tema, fordi det er elevenes stemme som skrives fram, men det kan være av stor betydning at ungdomsskolen får tilstrekkelig med informasjon og bruker denne i sitt mottak av nye 8.klassinger for å ivareta tilpasset opplæring (Gundersen & Seeberg, 2018, s. 81; Bachman & Haug, 2006, s. 7; Hogsnes, 2016, s. 89). Også elever som ikke faller inn under kategorien funksjonsnedsettelse eller spesielle behov, kan ha utfordringer som det er viktig at skolen kjenner til. En vellykket økologisk overgang innebærer at mikrosystemene er forberedt og har kontakt med hverandre (Kvello, 2013a, s. 151-152).

5.2 Desosialisering

5.2.1 Uformell

Som nevnt tidligere ga noen elever uttrykk for at det var lite å gjøre i friminuttene på ungdomsskolen fordi det ikke fysisk var lagt særlig til rette for aktivitet. Dette har også en sosial side fordi elevene går fra rollen som de eldste elevene som kan legge premissene for hva som er sosialt akseptert, til å gå inn i en ny rolle der de er de yngst ungdommene. Denne rolleendringen kan oppleves som noe utfordrende (Kvello, 2013a, s. 146; Tilzeck & Ferguson, 2007, s. 33). Noen av elevene var tydelige på at de ikke kunne leke i friminuttene lenger fordi de da kunne ses på som barnslige av de eldre elevene på ungdomsskolen, de måtte passe inn. Det elevene gir uttrykk for, kan være at de må oppføre seg på en annen måte enn før. Dette kan tolkes som at opplevelsen påvirker hvordan de tenker og føler, noe som igjen har innflytelse på de andre som utgjøre elevenes omgivelser i et økologisk perspektiv (Bronfenbrenner, 1979, s. 6). Gjennom livet endrer menneske roller og dette er i seg selv ikke negativt, men det kan oppleves krevende dersom endringen blir svært stor og individet ikke kjenner til de kravene som ligger til den nye rollen og ikke finner sin plass i et nytt system (Tilzeck & Ferguson, 2007, s. 33). Med tanke på tilpasset opplæring er det derfor også viktig

at en ivaretar et bredt spekter av sosial aktivitet i overgangen (Bachman & Haug, 2006, s. 19). 13-14-åringer er en gruppe der det er stort sprik i både psykisk og fysisk modning (Kvalsund, 2000; Zeedyk et al., 2003; Mackenzie et al., 2012). Blir denne endringen for stor og brå, kan rollen som eleven skal inn bli for smal.

De fleste elevene ga uttrykk for at de trivdes sammen med medelever. Noen elever trakk fram at det var en annen kultur på ungdomsskolen, der blant annet merkeklær og vesker hadde betydning. Dette bidro kanskje også til at rollen som ungdomsskoleelev var fjern og enda mer annerledes (Tilzeck & Ferguson, 2007, s. 33). Fra den ene skolen snakket elevene om «gjenger», og dette var positivt i den forstand at alle hadde et sted og høre til. Ingen av elevene ga uttrykk for at noen sto helt utenfor en gjeng, samtidig var det lite rom for å søke venner i en annen gjeng. Slik sett var gjengene også begrensende. Elevene opplevde at de eldre ungdommene sto sammen i gjenger i friminuttene, disse gjengene var det skummelt å passere. Igjen kan en tenke seg at dette handler om utrygghet knyttet til det å ikke høre til, og føle seg isolert (Frønes, 2013, s. 62; Tilzeck & Ferguson, 2007, s. 33). Skolens oppgave med å ivareta sosial utvikling for enkeltindividet kan være avgjørende for elevers mentale helse (Tilzeck & Ferguson, 2007, s. 33), og tilhørigheten og tryggheten kan synes og være avgjørende for elevene. Det er derfor viktig at skolen har kunnskap om hvordan elever opplever overgangen.

I overgangen beveger elevene seg fra et minisamfunn på barneskolen og over i et nytt minisamfunn på ungdomsskolen (Kvello, 2013b, s. 39). Dette kan en som sagt se som innføring av et nytt system på mikronivå i Bronfenbrenners modell (Bronfenbrenner, 1979, s. 7). Det kan være avgjørende at elevene finner seg godt til rette i sitt nye minisamfunn, og finner nye venner, slik at de ikke er så sårbare i sin sosiale utvikling (Kvello, 2013b, s. 45). Det er muligens dette den ene skolen har tatt på alvor, når de legger stor vekt på «bli kjent aktiviteter» og sosialisering de første ukene. Ingen av elevene som deltok i dette prosjektet ga uttrykk for at de ikke hadde bra, eller var veldig ensomme i det nye minisamfunnet, men det betyr ikke at så kan være tilfelle. Individens evne til å håndtere vanskelige situasjoner er svært ulik (Bekkehus, 2012, s. 1), og trolig vil ikke en 14-åring dele vanskelige tanker i en samtale som dette intervjuet.

5.2.2 Formell

Formell sosialisering (Höem, 1978, s. 38) er i utgangspunktet knyttet til institusjonen skole og de menneskene som jobber der. Disse formelle sosialiseringsagentene jobber etter nasjonale,

kommunale og lokale styringsdokumenter. De nasjonale styringsdokumenter som er presentert under innledningen, vektlegger blant annet tilpasset opplæring og elevers psykososiale miljø og i dette ligger trygghet, faglig og sosial læring, medvirkning (Opplæringslova, 1998, §1-3; Opplæringslova, 1998, §9A-2; Barneloven, 1993, §1-6; Utdanningsdirektoratet, 2021, s. 5-6; Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 17). Rammene for elevers skolegang i en kommune utgjøres av nasjonale styringsdokumenter og kommunale prioriteringer knyttet til skolens økonomi og bygningsmasse. Elevene er positive til bygningene de kommer til. De kjenner seg noe igjen i fargevalg og utforming. Dette kan gi trygghet og bidra til at innføringen av et nytt mikrosystem ikke oppleves som en så stor økologisk overgang (Bronfenbrenner, 1979, s. 6). Samtidig trekker elevene fra den ene skolen fram at de gikk de seg bort de første ukene. Elevene var redde for å ikke finne fram til det rommet de skulle være. Dette kan vi forstå som at elevene ikke var helt trygge på bygningen og dette funnet er i tråd med forskning som viser hva elever er bekymret for før starten på ungdomsskolen (Mackenzie et al., 2012, s. 310; Kvalsund, 2000; Dockett & Perry, 2007, s. 96). Lærerne kunne med fordel ha trygget elevene mer i oppstarten og lagt mer tid i det å trene på og finne frem, slik at elevene ikke brukte energien sin på å bekymre seg og være redd for å finne riktig rom og komme for seint. I overgangen er det trolig andre forhold som elevene heller bør bruke energi og krefter på, slik som den nye rollen elevene blir satt inn (Tilzeck & Ferguson, 2007, s. 33). De må også få mulighet til å bli kjent med medelever og med faglige krav (Zeedyk et al., 2003, s. 68; Mackenzie et al., 2012, s. 310).

Det som kan være viktig å ta med seg, er at det som er logisk og kjent for lærere, kan nye 8.klassinger bruke relativt lang tid på å sette seg inn i og bli trygg på. Det kan være forstyrrende for elevenes sosiale og faglige utvikling i en periode som er krevende for elever med tanke på psykisk og fysisk utvikling. Elevene har mer enn nok med å skulle begynne på en ny skole i en ny rolle (Kvalsund, 2000; Zeedyk et al., 2003; Mackenzie et al., 2012). Når en skole har en organisering som omfatter gruppedeling på ulike vis i løpet av en dag, kan det sees på som kompleks, og da er det enda viktigere at lærere ivaretar de nye elevene, og legger til rette for en enklere organisering og struktur i starten (Broström, 2009, s. 26). Et eksempel på dette kunne vært å kutte ut kontaktlærergrupper som den ene skolen har innført, som en måte å gjøre det lettere for elever på. Dette er grupper som ikke brukes resten av skoleåret. Kontaktlærergruppene nevner elevene at de ikke egentlig skjønner vitsen med, og slik er det kanskje en ordning som lærerne er fornøyd med, mens eleven opplever det som forvirrende. Skolen tenker muligens at disse ulike gruppedelingene er med på å ivareta tilpasset opplæring

for elevene (Nordahl, 2012, s. 4), men de må heller se det fra elevenes perspektiv. For 13-14-åringene kan det bli mye å ta inn over seg i oppstarten, og mangel på kjent struktur og trygghet kan ha negativ påvirkning på elevenes forventninger til egne prestasjoner og legge et mindre heldig grunnlag for faglig utvikling (Tilzeck & Ferguson, 2007, s. 10).

På den ene skolen kjørte de nivåddifferensierte grupper i matematikkfaget. Dette ga noen av elevene uttrykk for at de var svært fornøyde med fordi de fikk undervisning tilrettelagt for sitt nivå. De slapp å kjede seg og føle seg dumme. Dersom slike grupper ikke er dynamiske, kan det innebære segregering over tid, og elevene kan utvikle en identitet som «de dumme» på den gruppa med lavest faglig nivå. Motivasjon og mestring vil trolig synke, og elevene passiviseres (Skaalvik & Skaalvik, 2009, s. 47). Dette kan en se på som et brudd på tilpasning innenfor de kollektive rammene (Bachman & Haug, 2006, s. 19). Samtidig kan en hevde at prinsippet om tilpasset opplæring blir fulgt ved denne nivåddelingen fordi det legges til rette for tilpasset lærestoff innenfor en organisert ramme (Nordahl, 2012, s. 4). Så lenge disse nivåddifferensierte gruppene ikke er statiske, kan de trolig være med å bidra til at elevene erfarer større grad av mestring og motivasjon (Skaalvik & Skaalvik, 2009, s. 47). Kanskje kan nivåddifferensierte grupper bidra med ytre motivasjon som har en overføringsverdi som på sikt fører til at elevene opparbeider en indre motivasjon også (Danielsen, 2010, s.464). Samtidig kan kanskje dette pedagogiske grepet også bidra til større grad av autonomi og selvregulering, nettopp fordi elevene opplever det som motiverende (Reeve et al., 2008, s. 228; Danielsen, 2010, s. 463-464).

Den andre skolen har som nevnt tidligere en annerledes bygningsstruktur i form av at hvert trinn hadde sitt eget avgrensede område med tanke på rom, ganger, toalett og garderobe. Elevene på denne skolen ga uttrykk for at dette var positivt og at det gjorde overgangen lett, siden de hele tiden viste sitt område og det meste av undervisningen foregikk i dette området. Elevene opplevde denne oppdelingen som en trygghet. Dette er forhold som kan gi elevene større muligheter for å lykkes på ungdomsskolen (Tilzeck & Ferguson, 2007, s. 33). For noen elever vil muligens de rammene som skole A tilbyr, være for krevende og eleven kan ha større sjanse for å lykkes på skole B. En diskontinuitet i det fysiske miljøet mellom barneskolen og ungdomsskolen kan være en utfordring for noen elever og skape utrygghet (Dockett & Perry, 2007, s. 96).

Som nevnt ble det gjennom samtalene med elevene tydelig at de var opptatt av hvilke aktiviteter som var mulig i friminuttene. Fra barneskolen var de vant med ulike leker, spill og

fysiske aktiviteter som håndball, fotball, slåball og basketball. Elevene gir uttrykk for at det ikke er lagt til rette for fysisk aktivitet på samme måte på ungdomsskolen. Noen av elevene gir klart uttrykk for at de savner aktiviteter i friminuttene. En kan se dette som et uttrykk for at de fysiske forholdene på ungdomsskolen fører til en desosialisering i form av at de må fylle friminuttene sine med andre gjøremål og at dette kan være med på å prege identitetsdannelsen (Höem, 1978, s. 72). At rolle og identitet endres og utvikles er i seg selv positivt, men det er mulig at ungdomsskolen hadde vært tjent med å legge til rette for større grad av fysisk aktivitet i friminuttene. Dette kunne gjort at den økologiske overgangen ble mindre (Bronfenbrenner, 1979, s. 6), og at kjente fysiske strukturer ved utemiljø ville skapt enda større grad av trygghet ved oppstart på ungdomsskolen. Dette kunne ført til at elevene følte større grad av mestring og mindre grad av passivitet i sin nye rolle (Tilzeck & Ferguson, 2007, s. 11; Broström, 2009, s. 26).

Som nevnt tidligere, innebærer den fasen i livet som ungdommer er i ved overgangen mellom barneskole og ungdomsskole, store fysiske og psykiske endringer (Kvalsund, 2000; Zeedyk et al., 2003; Mackenzie et al., 2012). En del av endring de møter ved overgangen fra barn til ungdom, er knyttet til at elevene får bruke mobil i pausene på ungdomsskolen. Dette er en endring av rolle, der elevene får en annen status. Frønes (2013) hevder at elever på barnetrinnet i større grad behandles som objekter, mens de får mer subjektstatus på ungdomstrinnet (Frønes, 2013, s. 14). Ungdomsskoleelevene får trekke sin kultur mer inn i skolehverdagen ved at de selv kan velge å bruke mobilen (Frønes, 2013, s. 15). De erfarer i noen grad at de blir behandlet som mer voksne fordi de selv kan velge om de vil bruke mobiltelefon. Dette utgjør for de fleste elever en ny rolle som innebærer mer autonomi (Bronfenbrenner, 1979, s. 6; Reeve et al., 2008, s.224). Det å bli behandlet mer som voksne er nytt for elevene og de gjennomgår en desosialisering som i neste omgang fører til resosialisering innenfor den kontekst de er i på ungdomsskolen (Höem, 1978, s. 68/72)

Elevene kjenner igjen mange av reglene og verdiene fra barneskolen, slik som rekke opp hånda når man skal snakke, ikke snakke i munn på hverandre og ha respekt for lærere og medelever. Dette er en kontinuitet og en forsterkende sosialisering (Höem, 1978, s. 39), men noen av elevene trakk fram at det var andre regler på ungdomstrinnet og at de fikk mer ansvar for seg selv, og ble behandlet mer som voksne av lærere. Dette er i tråd med opplæringslova §1-3 og overordnet del for læreplanverket LK20 (Opplæringslova, 1998; Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 17). I tillegg trakk noen av elevene fram friheten de opplevde på ungdomsskolen i form av at man kan bruke lue inne, tygge tyggegummi og forflytte seg uten følge mellom

aktiviteter/bygninger. Elevene setter tydelig pris på at de får større frihet og mer ansvar, og det er mulig at dette kan knyttes til økning i motivasjon og betydningen av medbestemmelse, slik Skaalvik & Skaalvik (2009) fant i sin forskning, og i tråd med føringer i barneloven (Skaalvik & Skaalvik, 2009, s.42; Barneloven, 1993, §1-6). I samtalene med eleven om overgangen, ga de ikke uttrykk for at de hadde mindre medbestemmelse på ungdomsskolen enn det de hadde på barneskolen. Mitt prosjekt har i liten grad satt fokus på autonomi og medbestemmelse, og funnene mine knyttet til overgangen er ikke helt i tråd med tidligere forskning (Skaalvik & Skaalvik, 2009, s.42).

Funn under filosofisk kontinuitet, viste at elevene opplevde at arbeidsformene var relativt like på noen områder. Fra barneskolen var elevene vant til å jobbe med læringspartner. Her foregår det i mindre grad en de-og-resosialisering fordi elevene kjenner seg igjen i det filosofiske grunnlaget (Höem, 1978, s. 68/72). Når det gjaldt lekser mente mange av elevene at det var ganske likt. På disse områdene synes det som barneskolen og ungdomsskolen har den samme pedagogiske tilnærmingen. Forskning fra Australia trakk fram at elever ved overgangen var bekymret for lekser (Mackenzie et al., 2012, s. 310). Ved at barneskolen og ungdomsskolen har den samme tilnærmingen til lekser, slipper elevene å bekymre seg og lære seg helt andre måter å jobbe med skolearbeid.

Særlig elevene ved den ene ungdomsskolen, trakk fram at det var mye uro på de barneskolen de hadde gått på, og at undervisningen der hadde vært svært lærerstyrt. Trolig har de erfart at lærere må ha kontroll på tidsbruken i klasserommet og holde ro. Dette kan i mindre grad ha åpnet for elevenes deltakelse (Lillejord et al., 2018, s. 27-28). Utfordringer knyttet til uro og et negativt læringsmiljø, kan både sees på som uformelle og formell sosialisering. Uformell fordi en kan tenke seg at dette er elevenes innflytelse på hverandre. De sosiale nettverkene var ikke i tilstrekkelig grad preget av gode relasjoner, og eleven hadde muligens lav sosial støtte (Kvello, 2013a, s. 150). Formell sosialisering fordi skolen, representert ved de formelle sosialiseringsagentene lærerne, ikke evner å gjøre noe med det negative læringsmiljøet (Höem, 1978, s. 38/26/28). Når elevene opplevde at det var de som har kontroll på læringsmiljø på barneskolen, er det interessant og se på hvilke faktorer eleven gir uttrykk for at er annerledes, slik at det er mindre uro på ungdomsskolen. Elevene trakk fram at elevaktive arbeidsformer, variasjon i løpet av skoledagen og tydelige vurderingskriterier gjorde læringsmiljøet bedre (Lillejord et al., 2018, s. 27; Helstad & Øiestad, 2017, s.75; Meld. St 22 (2010-2011), s. 19/80). Bruk av film i pedagogisk sammenheng, ikke som underholdning, satte elevene stor pris på, og mente at de lærte noe av det. Elevene ga også uttrykk for at undervisningen i mindre grad var

lærerstyrt. Dette ga trolig elevene en større opplevelse av medbestemmelse (Skaalvik & Skaalvik, 2009, s.42). Det at undervisningen var mindre lærerstyrt, kan for noen elever oppleves som utrygt og prosessen med desosialisering kan bli en utfordring. Det kan kanskje særlig være tilfelle hvis elevene er i en sårbar situasjon som følge av for eksempel samlivsbrudd i hjemmet eller tap av familiemedlem (Gundersen & Seeberg, 2018, s. 81). Noen av elevene sa at de satte pris på at lærerne viste interesse for dem som individer og snakket med dem om andre ting enn bare skole, slik kan elevene også få økt læringsutbytte (Höem, 1978, s. 67).

Elevene på de to skolene hadde ulik erfaring med de første ukene. Fra elevene på den ene skolen ble det trukket frem at de første ukene var det mye «bli kjent aktiviteter», og at dette var litt kjedelig og alle forsto ikke helt hensikten. Det var ikke var så mye lekser eller prøver. Elevene på den andre skolen derimot snakket om at de første ukene besto av mye prøver, kartleggingsprøver og nasjonale prøver, og lite lekser. De kunne kanskje tenke seg noe flere sosiale aktiviteter. Begge disse tilnærmingene til oppstart kan gjøre at det er vanskeligere for elevene å gå fra en desosialisering av rollen som barneskoleelev til en resosialisering i rollen som ungdomsskoleelev (Höem, 1978, s.72). Elevene skal desosialiseres fra en rolle; det å være barn på barneskolen til å resosialiseres inn i en annen rolle; det å være ungdom på ungdomsskolen. De første ukene kan legge et grunnlag for hvordan elevene opplever at det er å være ungdomsskoleelev. Som nevnt under filosofisk kontinuitet og diskontinuitet, sa noen elever at det var masse prøver de første ukene, og at det var en brå overgang. Elevene visste ikke hva de skulle forvente seg, om ungdomsskolen bare skulle fortsette slik eller om det skulle jevne seg ut. Det kan også være vanskelig å skulle resosialiseres (Höem, 1978, s.68) når de første ukene av ungdomsskolen består av «bli kjent aktiviteter», siden dette ikke er hverdagen for en ungdomsskoleelev. En kan se oppstarten i lys av forsøket på å ivareta tilpasset opplæring. Den ene skolen legger stor vekt på å skaffe seg kunnskap om elevenes faglige forutsetninger gjennom kartleggingsprøver og nasjonale prøver, mens den andre skolen har en sosial tilnærming til oppstarten og legger vekt på at elevene skal bli kjent med og respektere hverandre. Kanskje ville en blanding av de to tilnærmingene gi en bedre start for elevene, og ivareta kravet om å møte elever ut ifra evner og forutsetninger både sosialt og faglig i større grad (Opplæringslova, 1998, §1-3). Det er viktig at elevene lærer seg hva som forventes av faglig arbeid og innsats på ungdomsskolen for de har selv en forventning om at det skal bli vanskeligere (Dockett & Perry, 2007, s. 96). Samtidig er det vesentlig at de får mulighet til å bli trygge på hverandre og de fysiske rammene. Det er kanskje ikke det mest hensiktsmessige

å bruke for mye tid på «bli kjent aktiviteter» som ikke også setter elevene i stand til å lære seg hva som kreves av rollen som ungdomsskoleelev. Det å ikke bli kjent med hva som kreves av deg i rollen som ungdomsskoleelev utover det sosiale, kan medføre utrygghet (Tilzeck & Ferguson, 2007, s. 10). Det at elevene ikke sosialiseres inn i den rollen de faktisk skal ha som ungdomsskoleelever, kan i verste fall være en økologisk felle, elevene forstår ikke hva som forventes av dem og hvordan de skal håndtere den hverdagen de er satt inn i (Kvello, 2013a, s.152).

Elevene hadde ulike oppfatninger av om de hadde flere lærere på ungdomsskolen enn det de hadde på barneskolen, men ingen ga uttrykk for at antall lærere var noe problem. Dette er i tråd med forskningen gjort i Australia (Mackenzie et al., 2012, s. 307). Hvis det blir mange aktører som skal samarbeide i et større miljø kan samarbeidet bli mer krevende (Höem, 1978, s.37). I meld. St.22 poengteres det også at flere faglærere i et større miljø kan være utfordrende for elevene (Meld. St 22 (2010-2011), s. 79), men mine funn tyder altså ikke på at elevene erfarte flere lærere som vanskelig.

Det foregår en desosialisering ved overgangen fordi det er forskjell på alderen på elevene i de to nivåene i utdanningssystemet. Ungdomsskoleelever betraktes i større grad som subjekter og tenkes å delta i utformingen av egen tilværelse som elev, i større grad enn barneskoleelever (Frønes, 2013, s, 14-15). Samtidig vil det også være snakk om forsterket sosialisering (Höem, 1978, s. 68). Det er mye nytt og annerledes mellom de to nivåene, men også noe som er grunnleggende likt. I rollen som elev må de takle noen grunnleggende regler som å sitte stille, rekke opp hånda og ta hensyn til andre. Igjen går desosialisering og resosialisering hånd i hånd (Höem, 1978, s. 68).

5.3 Resosialisering

5.3.1 Uformell

Jevnaldrende får større innflytelse på elever når de blir ungdom (Höem, 1978, s. 68; Tilzeck & Ferguson, 2007, s. 10). Det å bevege seg bort fra rollen som barn på barnetrinnet og over i rollen som ungdom på ungdomstrinnet, innebærer i større grad opposisjon og frigjøring fra de voksne, og en mer selvstendig rolle (Frønes, 2013, s, 14). De eldre elevene er rollemodeller for nye 8.klassinger og de yngste tar etter den oppførselen som er akseptabel i miljøet. Når

elevene i løpet av høsten finner sin nye rolle og gjennomgår resosialisering, har de i stor grad blitt som «de andre» (Frønes, 2013, s. 61; Höem, 1978, s.68).

I samtalene ga elevene uttrykk for at de var fornøyde med hvordan gruppene de var en del av fungerte, og at endring av elevsammensetning hadde vært positivt i forbindelse med overgangen. Ut ifra det elevene sa, var det ikke mulig å registrere at de opplevde medelever som noe negativt, men samtalene er uttrykk for et situasjonsbilde. Til enhver tid vil medelever bidra til den uformelle sosialiseringen, og elevene utvikler sin identitet i samhandling med andre, og i den kontekst de står i (Höem, 1978, s. 29; Frønes, 2013, s.15). Skolen skal legge til rette for en sosialisering og identitetsutvikling for alle i et mangfoldig fellesskap (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 4). Men skolen har ikke alltid kontroll på den uformelle delen av dette arbeidet – elevenes samhandling til enhver tid, og for elever som kan slite med og skaffe seg venner og sosial støtte kan dette utgjøre en risikofaktor (Kvello, 2013a, s. 150; Kvello, 2013b, s.45).

5.3.2 Formell

Noe forskning fra Canada påpeker at lærerne var mindre personlige på ungdomsskolen, og at relasjonen mellom elevene og læreren blir mindre støttende (Tilzeck & Ferguson, 2007, s. 29/31). Også funn fra Norge har vist at elevenes opplevelse av at læreren bryr seg om dem, minker opp gjennom skoleløpet (Skaalvik & Skaalvik, 2009, s.42). En fellesnevner i samtalene med elevene i dette prosjektet derimot, var at de understrekte at lærerne på ungdomsskolen var flinkere til å bli kjent med dem enn det lærerne på barneskolen var. Elevene erfarte at lærerne på ungdomsskolen forstod dem bedre enn det lærerne på barneskolen gjorde. Dette er positive funn med tanke den relasjonsbyggingen som lærerne har lagt opp til og det er positivt for elevenes faglige- og sosiale utvikling (Höem, 1978, s.67). Denne forskjellen mellom mine funn og tidligere forskning, kan skyldes at elevene ikke hadde vært på ungdomsskolen så lenge og at det var fortsatt nytt og spennende. Det kan også være slik at eleven som deltok i samtalen, hadde vært heldige med lærerne de hadde blitt tatt imot av. Det er mulig at resultatene ville vært annerledes hvis elevene hadde vært helt tilfeldig plukket ut. Det er lærerne som har plukket ut de elevene som deltok. Slik det til nå har kommet fram, var elevene mer fornøyd med lærere på ungdomsskolen. I intervjuene kom vi inn på hva lærerne gjør for å bli kjent med elevene, og da utdypes bildet noe. Tilfredsheten elevene gir uttrykk for, kan synes å være basert

på at lærerne på ungdomstrinnet viser interesse for elevene, er tydeligere på grenser og rammer knyttet til fravær, anmerkninger og arbeidsinnsats. Resultater fra elevundersøkelsen de siste årene har vært stabile og vist at elever er ganske fornøyde med den støtten de får fra lærere (Utdanningsdirektoratet, 2019a). Dette er i tråd med mine funn.

Ifølge barneloven som også er inkorporert i opplæringslova (1998), er medvirkning og deltagelse vesentlig (Barneloven, 1993, §1-6). Den nye og resosialiserte rollen som elevene i prosjektet beskrev, innebærer vesentlig mer autonomi for elevene i undervisning (Reeve et al., 2008, s.224). Elevene erfarte kjente vurderingskriterier, gruppearbeid og oppgaver de skulle jobbe med på egenhånd. Elevene var enige om at det var flere innleveringer, og flere prosjekter enn det det var på barneskolen. Samtidig ga de uttrykk for at de syntes det var bedre med for eksempel naturfag som hadde blitt mer praktisk. Det innebærer lab og forsøk, og med dette kommer det ekstra arbeid som lab.rapporter. Gjennom slikt variert arbeid med naturfag, ivaretas elevene og det legges opp til variasjon og inspirasjon (Meld. St 22 (2010-2011), s. 19). Samtidig er det ikke alle elever som setter like stor pris på nye arbeidsoppgaver og mer arbeid. For noen oppleves kanskje denne typen utfordringer og oppgaver som for store og kognitiv krevende (Kvalsund, 2000, s. 414; Zeedyk et al., 2003, s. 68; Tilzeck & Ferguson, 2007, s. 30). Som det kommer fram av dette avsnittet, ser vi at føringer fra eksonivå får gjennomslag på mikronivå, altså i elevenes hverdag (Bronfenbrenner, 1979, s.7/25). At elevene på barnetrinnet i mindre grad erfarer medvirkning, kan skyldes rollen de har som barn og objekter (Frønes, 2013, s. 14). Det kan synes som dette endrer seg på ungdomstrinnet (Höem, 2010, s. 141; NOU 2011:20, s. 27), og at disse to mikronivåene derfor har noe ulik tilnærming til elevenes medvirkning. Elevundersøkelsen viste at det var en sammenheng mellom elevs opplevelse av støtte fra lærere og grad av medvirkning, dette synes å være sammenfallende med de funn som er gjort i dette prosjektet (Utdanningsdirektoratet, 2018, s. 2).

Lekser var et tema i samtalene med elevene. De hadde ulike erfaringer med lekser på ungdomsskolen. Noen ga uttrykk for at det var som på barneskolen mens andre synes det var mer. Det er viktig å huske at når elever vurderer og sammenligner så har de kun egne erfaringer og sammenligne opp mot. Det en elev opplever som mye lekser, kan for en annen være lite lekser. Elevene satte pris på variasjonen og større grad av selvstendighet, men noen av elevene sa at dette var utfordrende (Kvalsund, 2000, s. 414). Forskning på overganger har vist at barn forventer at det skal bli mer faglig utfordrende, både i form av mer arbeid og vanskeligere oppgaver lenger opp i systemet (Dockett & Perry, 2007, s. 96). På den ene siden uttrykker

elevene seg positivt til endringene, samtidig er de litt bekymret for at skolearbeidet blir mye og vanskelig. Trolig forventet elevene at det skulle bli mer faglig utfordrende på ungdomsskolen, og dette er igjen et uttrykk for at tilpasningen til endring er utfordrende (Frønes, 2013, s. 62). Elevene måtte resosialiseres i et system der de ga uttrykk for at lærerrollen var annerledes. Elevene rapporterte at lærerne på ungdomsskolen var mindre autoritære og hadde mer tiltro til dem som elever. Etter et halvt år på ungdomsskolen kan dette tolkes som kun positive erfaringer.

Elevene virker fornøyd med å ha avansert fra rollen som barn til rollen som ungdom. Generelt virket det som ungdomsskolen var et bedre sted å være for de fleste elevene, og dette er i tråd med funn fra Storbritannia (Zeedyk et al., 2003, s.77). En av eleven var åpen på at det ikke bare hadde vært lett i starten og det er mulig at flere av elevene hadde gjort seg mindre positive erfaringer, men at dette er utfordrende å snakke om. Dette kan vise at det er en balanse mellom det å få nye utfordringer og håndtere disse i tilstrekkelig grad. For noen kan det være en utfordring å gå fra å være eldst på barneskolen til å bli yngst på ungdomsskolen. Lærerne kan være viktige støttespiller for at elevene skal kunne håndtere usikkerheten og tvetydigheten i den nye elevrollen (Frønes, 2013, s. 62).

Hvis en ser for seg den ytterste delen av sirkelen i Bronfenbrennes økologiske modell (1979), som omhandler kulturelle verdier og normer, ligger det i norsk kultur mange forventninger og verdier knyttet opp mot et barns utvikling på vei mot et voksent individ (Bronfenbrenner, 1979, s.26). Disse forventningene og verdiene kommer til uttrykk i media, film og bøker. Voksne forventer at denne reisen skal innebære opposisjon og tilpasning, slik blant annet politikker Guri Melby uttrykte det i media (Melby, 2018). Ungdom går inn i en rolle der de forventer at voksne er gammeldage og ikke verdt å høre på (Frønes, 2013, s. 62).

Elevene er vant til formativ vurdering fra barneskolen. Når de kommer på ungdomsskolen introduseres summativ vurdering. Dette er nytt, spennende og litt skummelt, ifølge elevene. De var usikre på hva som ventet dem, og de elevene som opplevde en oppstartsperiode med svært mange kartleggingsprøver og nasjonale prøver, ga uttrykk for at dette var krevende og litt ubehagelig. De må resosialiseres inn i et system som i større grad kategoriserer elever ut ifra faglige prestasjoner. Dette er et formelt bidrag til identitetsutviklingen, og kan for noen være litt utfordrende (Höem, 1978, s. 29).

På en måte kan en si at det er en takknemlig oppgave for ungdomsskolen og ta imot elevene fra barneskolen. Elevene er klare for endring og positive til å bli med voksne. Det jeg har funnet, er et øyeblikksbilde når elevene fortsatt er ganske nye på ungdomsskolen. Muligens ville elevene betrakte både lærere og læringsarbeidet på en annen måte hvis de hadde vært et år lengre på ungdomsskolen, når jeg snakket med dem. Hvis elevene hadde blitt intervjuet når de gikk i 9.klasse kunne resultatet vært mer i tråd med forskningen til Skaalvik og Skaalvik (2009), og elevundersøkelsen (Skaalvik & Skaalvik, 2009, s. 47; Utdanningsdirektoratet, 2020, s.2).

5.4 Overgang i en pandemisituasjon

Eksosystemet og makrosystemet i Bronfenbrenners teori (1979) har innflytelse på elevenes skolehverdag, under pandemien ble dette svært tydelig. Da Norge stenge ned i mars 2020 fattet politikerne beslutninger som førte til at elevens mikronivåer ble vesentlig endret (Bronfenbrenner, 1979, s. 25-26). Elevene fikk ikke treffe medelever på skolen, og hadde kun hjemmeundervisning. De kunne ikke på samme måte som før delta på organiserte aktiviteter. Dette var en vesentlig endring for elevene på mikronivå fordi de mistet den fysiske nærheten i form av blikk-kontakt og samvær med jevnaldrende (Kvelling, 2013a, s. 144). I lys av Bronfenbrenners økologiske modell (1979) blir det mulig å se kompleksiteten og forstå noe av rekkevidden når en situasjon som en verdensomspennende pandemi slår inn. Hvis noen et år tidligere hadde sagt at noe sånt kunne skje, er det ikke sikkert vi hadde tatt det inn over oss.

Som nevnt tidligere har de to kommunene ungdomsskolene ligger i, planer som omtaler overgangen mellom barneskolen og ungdomsskolen. På de to skolene har de derfor rutiner for hvordan de forbereder og gjennomfører denne overgangen. Våren og høsten 2020 har vært spesiell fordi pandemisituasjonen har lagt føringer for hva og hvordan skolene kunne gjennomføre overgangen for dette kullet.

Fordi det ikke var mulig å gjennomføre besøk fra ungdomsskolen til barneskolen, og ikke alle nye elever fikk mulighet til å komme fysisk besøk på ungdomsskolen, er det trolig slik at disse elevene har fått mindre omfattende informasjon enn det de skulle ha fått. Det å ikke få besøke ungdomsskolen og mindre informasjon, kan ha ført til at elevene var mer usikre på dette med karakterer og med ungdomsskolens læringsaktiviteter enn de ville har vært hvis det ikke hadde vært en pandemisituasjon. Det kan synes vesentlig for elever i 7.klasse at de får kunnskap om hva som møter dem i oppstarten, og hvordan ungdomsskolen organiserer undervisningen også

i en pandemisituasjon. Generelt viste forskning fra Oslo at skolen ikke var like viktig som informasjonskilde under pandemien (Bakken et al., 2020, s. 65). Det var under den første nedstengning fra 12.mars 2020 at elevene jeg har snakket med, skulle fått informasjon om ungdomsskolen.

Det å komme i en ny sosial setting og for noen måtte finne helt nye venner, kan være krevende i seg selv (Zeedyk et al., 2003, s. 68; Mackenzie et al., 2012, s. 307). For ungdommer som startet høsten 2020 kom det i tillegg utfordringer som rødt nivå og digital hjemmeundervisning. I forbindelse med rødt nivå ga en av ungdommene uttrykk for at dette hadde vært vanskelig. I tillegg til å skaffe seg helt nye venner på en ny skole, måtte det skje på 1 meter avstand. Slik ser vi at ensomheten elevene følte på under nedstengning, kan fortsette selv når de får lov til å være på skolen (Bakken et al., 2020, s. 30). En kan tenke seg at elever som begynte på ungdomsskolen uten pandemisituasjonen, hadde lettere for å finne seg nye venner. Opplevelsen av ensomhet har økt blant ungdom (Bakken et al., 2020, s. 52). På den måten kan det virke som at ensomheten blir forsterket i overgangen mellom barneskole og ungdomsskole. Samtidig har ungdom økt tiden de bruker på nett og har trolig på den måten kontakt med venner via spill og sosiale medier (Bakken et al., 2020, s. 26).

Elevene var fra barnetrinnet vant til å jobbe med læringspartner, noe de også ga uttrykke for at de savnet. Denne arbeidsformen er ikke forenelig med høyt smittetrykk. Det er her snakk om 14-åringer som har ulikt modningsnivå og kanskje er det vanskelig for noen av dem å ta inn og forstå at medelever er rundt dem, men de kan ikke være sammen med dem, eller jobbe sammen med dem likevel (Skre et al., 2007). I en slik situasjon opplever elevene trolig et savn av kontakt og nærhet til medelever (Bekkhuis, Soest & Fredriksen, 2020). De sitter alene ved en pult, de jobber alene, og på den måten kan de muligens føle seg alene og overlatt til seg selv både i læringsarbeid og sosialt. Savnet av tilhørighet i større grupper med medelever ble også tydelig uttrykt i samtalene. Elevene kunne ikke samles ut over den lille kohorten og ikke være sammen som et helt trinn. Dette kan ses i sammenheng med de funnene som er gjort av andre forskere som trekker fram at elevers kontakt med jevnaldrende er viktig og at elevene savner samvær med medelever (Bekkhuis, Soest & Fredriksen, 2020). Samlet kan dette vise at pandemisituasjonen har vært en ekstra psykisk belastning ved overgangen (Bekkhuis, Soest & Fredriksen, 2020).

I samtalene med elevene ble de ikke spurt om de har opplevd digital hjemmeundervisning som utfordrende, og ingen av dem trakk det fram der de hadde mulighet til det. Nedstengning og

hjemmeskole kan ha medført at også disse elevene har fått redusert læringsutbytte (Bakken et al., 2020, s. 36; Mælan et al., 2021, s. 16). De kan ha opplevd utfordringer hjemme knyttet til det at hele familien skulle ha jobb og skole der, eller at foresatte har mistet jobben eller blitt permittert (Bakken et al., 2020, s. 34). En endring i eksonivå vil altså ha stor innflytelse på elevens liv (Bronfenbrenner, 1979, s. 25). Selv om det i løpet av samtalene ikke kommer fram noe om situasjonene rundt hjemmeundervisning, kan elevene sitte med erfaringer som har preget deres møte med ungdomsskolen. Elever kan ha tapt noe faglig og kanskje også sosialt som det kan være vanskelig å kompensere for i videre skolegang (Mælan et al., 2021, s. 17).

Elevene opplevde helt nedstengning noen uker på våren 2020 mens de fortsatt var elever på barneskolen, men startet ungdomsskolen med tilstedeværelse. Intervjuene foregikk i januar og februar 2021, og den ene skolen var på rødt nivå under mitt besøk, mens den andre var på gult nivå. Ingen av skolene ligger i områder som fram til intervjudtidspunktet hadde hatt særlig høyt smittetrykk. Kanskje vil elevenes erfaringer vært noe annerledes hvis skolene hadde ligget i svært utsatte områder. Elevene jeg snakket med, ga uttrykk for at de var mer fornøyde med læringsutbytte på ungdomsskolen enn på barneskolen ved at de fikk tydeligere rammer og visste hva som var forventet av dem i arbeidet med fag, og det er ikke grunnlag for å si noe om det hadde vært annerledes uten den pandemisituasjonen samfunnet var i.

Pandemisituasjonen har trolig påvirket overgangen mellom barneskolen og ungdomsskolen for det kullet med elever som startet på ungdomsskolen høsten 2020. Likevel er det ikke svært framtreddende når elevene snakker om overgangen. De opplever overgangen en gang og har ingenting å sammenligne med. Selv om andre med en annen livserfaring og forforståelse problematiserer pandemisituasjonen, kan det hende at de fleste 8.klassinger har håndtert dette helt greit.

6. Avslutning

Gjennom arbeidet med denne oppgaven var målet å undersøke hvilke erfaringer 8.klassinger hadde gjort seg rundt overgangen mellom barnetrinnet og ungdomstrinnet. Problemstillingen var: *Hvordan beskriver elever overgangen fra barneskole til ungdomsskole?* Hensikten med prosjektet var å få fram elevenes stemme, og se på dette i lys av forskning og teori. Det er viktig å bidra med kunnskap om elevenes erfaringer og opplevelser, for å få mulighet til å skape større bredde på kunnskapsfeltet. Det å skrive fram elevers stemme og synspunkter på overgangen mellom barneskole og ungdomsskole, kan være et viktig bidrag som i større grad setter skolene i stand til å ivareta elevenes perspektiver (Tangen, 2010, s. 319). Kunnskapen kan være med på å skape en bevisstgjøring og en diskurs knyttet til elevers beskrivelser av sin hverdag. Det er også interessant å forstå hvordan elevene opplever en overgang som skjer i en periode i livet med stor psykisk og fysisk utvikling (Kvalsund, 2000; Zeedyk et al., 2003, s. 68; Mackenzie et al., 2012, s. 298). Ved å få elevens stemme fram, er det trolig mulig å legge bedre til rette for elever i utdanningssystemet. Overgangen er bestemt av andre enn elevene. Det legges føringer fra politiske myndigheter gjennom styringsdokumenter (Opplæringslova, 1998; Barneloven, 1993, §1-6; Utdanningsdirektoratet, 2021, s. 5-6; Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 17). Disse styringsdokumentene tolkes og forstås på kommunalt og lokalt nivå, for å ivareta elever ved overgangen mellom barneskole og ungdomsskole. Dette er i stor grad basert på hva systemet representert ved skoleledere og lærere mener er best for elevene.

Når en jobber med å få frem elevers stemme, er det viktig å huske på at ungdoms opplevelse av tid er annerledes enn voksnes. Ungdom lever i større grad i nåtid, mikrotid, og har i mindre grad et aktivt forhold til det som har skjedd tidligere, og det som kan komme i fremtiden (Kvello, 2013a, s. 155). I noen sammenhenger kommer det raske svar som ungdom gjennom samtalen nyanserer og faktisk noen ganger skifter de også synspunkt. Som lærere er det trolig viktig å huske at elever har en litt annen tidsoppfatning. Det å motivere elever bør i utgangspunktet knyttes til arbeid som foregår her og nå, samtidig må lærere jobbe med å utvikle elevenes forståelse av tid og perspektiver, slik at elevene etter hvert ser at de har nytte av den kompetansen de jobber mot og de karakterene de får. Etter samtalene med ungdommene satt jeg igjen med opplevelsen av at de var på ulikt modningsnivå, og svarene deres reflekterer dette gjennom at noen har lengre tankerekker der de vurderer fordeler og

ulempes, mens andre i liten grad evner å gi uttrykk for en mer sammensatt beskrivelse av tid og fenomener.

Litteratursøket i oppstart av oppgaven var et interessant detektivarbeid fordi det ikke finnes mye tidligere norsk forskning på feltet (Kvalsund, 2000 s. 401). Det var derfor desto viktigere å sette seg inn i den forskningen som dukket opp fra ulike deler av verden (Tilzeck & Ferguson, 2007; Zeedyk et al., 2003; Mackenzie et al., 2012). Det finnes mer forskning knyttet til overganger mellom barnehage og skole (Dockett & Perry, 2007; Broström, 2009; Hogsnes, 2016). Forskningen som dukket opp under litteratursøk, både det som handler om overgangen mellom barneskolen og ungdomsskolen og det som omhandler overgangen barnehage og skole, har vært et fruktbart utgangspunkt i dette prosjektet. Dette med tanke på teoretiske perspektiver og de funn som har kommet fram i forskningen. Valgene av teori til dette prosjektet, er blant annet inspirert av den forskning som er lest.

Til tross for pandemisituasjonen, fikk jeg mulighet til å gjennomføre fire gruppeintervjuer, og møtte elever som var villig til å dele sine erfaringer med meg. Slik situasjonen var, kunne det vært en lettere utvei å sende ut en digital spørreundersøkelse til et utvalg elever. Dersom det hadde vært lagt opp til en spørreundersøkelse til en større gruppe elever, og det hadde vært gjennomført intervjuer, kunne det framkommet et enda bredere bilde på elevenes erfaringer i overgangen. Valget falt på intervjuer fordi jeg ønsket å snakke med elevene ansikt til ansikt. Funnen i denne oppgaven er representative for de elevene som deltok og trolig også for andre elever i samme situasjon.

Elevene beskriver et brudd og en endring i sin hverdag knyttet til overgangen mellom barneskole og ungdomsskole, på noen tydelige områder. På ungdomsskolen erfarer elevene i større grad at de blir sett og hørt, og får være med på å ta ansvar for sin egen læring. De gir uttrykk for at de glad for at lærere er tydelige i sine forventninger i form av vurderingskriterier. Elevene savner informasjon om noe av det de opplever som nytt ved ungdomsskolen, slik som anmerkninger og karakterer. Alle elevene kommenterer det fysiske utemiljøet, som de opplever er mindre aktivitetspreget enn det de var vant til på barneskolen. Det sosiale miljøet oppleves stort sett som trygt. Elevene er fornøyde med og bli kjent med nye medelever, og beskriver et større mangfold som noe positivt. Noen av elevene beskriver de eldste elevene som skumle og at det dannes litt statiske elevgrupper.

For en del av elevene, var organiseringen av undervisningen på ungdomsskolen mer komplisert enn de var vant med fra barneskolen. Elevene beskriver arbeidsformer de kjenner og er fortrolige med. Det er også mange likhetstrekk i form av regler og rutiner i skolehverdagen. Noen av fagene og lekser, beskrives av elevene som omtrent det samme. Elevene trekker fram at skolebygningene er mye nyere og finere på ungdomsskolen, men allikevel er det flere sider ved skolebygningene som de opplever som gjenkjennelige.

Det var tydelig i samtalen med elevene, at de fleste var fornøyde med overgangen og den nye hverdagen på ungdomsskolen. Elevene var klar for en ny rolle som ungdom, med mer ansvar og medbestemmelse enn det de har erfart på barneskolen (Höem, 2010, s. 141). Det at elevenes hverdag får et nytt system på mikronivå (Bronfenbrenner, 1979, s.7) synes å være positivt, og ingen av elevene gir dirkete uttrykk for at de har opplevd krav og forventninger som det ikke er mulig å forstå eller innfri. De desosialiseres raskt ut av rollen som de eldste barna på skolen og over i rollen som de yngste ungdommene (Höem, 1978, s. 72). Elevene beskriver oppstarten ganske ulikt på de to skolene, og dette kan trolig prege både desosialiseringen og resosialiseringen for elevene i noe ulike retninger (Höem, 1978, s. 68). Den mer faglige oppstarten på den ene skolen passer kanskje for noen elever, mens vektleggingen av det sosiale felleskapet på den andre skolen vil treffe andre elever. I overgangen er det sentralt at skoler tenker over hvordan de kan ivareta tilpasset opplæring for alle eleven gjennom den måten de møter og ivaretar elevene på, både faglig og sosialt (Bachman & Haug, 2006, s. 7). Lærere er avgjørende for hvordan eleven opplever å bli ivaretatt og anerkjent, og dette kan gjøre en forskjell for den enkelte elev videre i livet (Broström, 2009, s. 26).

Noe av det som var mest utfordrende i arbeidet med denne oppgaven var som tidligere nevnt pandemisituasjonen, som la begrensninger for alle. Det at skolene var på rødt nivå i noen uker for så og gå ned til gult, gjorde det vanskelig å planlegge samtalen med elevene. Det er utfordrende å sette seg inn i hvordan pandemihverdagen har vært for elever og lærere i skolen med raske endringer og stor uforutsigbarhet. Til tross for dette møtte jeg som nevnt tidligere bare velvilje når jeg henvendte meg til skolene. Forskning (Bekkehus, Soest & Fredriksen, 2020; Mælan et al., 2021; Bakken et al., 2020) har vist at smittevernbegrensninger med hjemmeskole og ulike krav til avstand og gruppestørrelse kan være en belastning for elever og deres læringsutbytte, selv om det i liten grad preget mine samtaler med elevene.

Det er elevens stemme jeg har satt søkelys på i denne teksten. Lærerne og skolelederens perspektiv på overgangen er ikke omtalt i arbeidet. Også læreres og skolelederens erfaringer og

beskrivelser av disse, hadde det vært spennende å undersøke i forbindelse med overgangen mellom barneskole og ungdomsskole. Dette for å kunne få fram deres perspektiver og finne ut om lærere synes det er noen spesielle utfordringer med overgangen mellom barneskolen og ungdomsskolen. Trolig har de gjort seg erfaringer som det også hadde vært interessant å forske på. Dette kunne trolig bidra til å gjøre arbeidet med overgangen enda bedre for elevene. Videre hadde det vært spennende å finne ut hvordan informasjonsdelingen mellom barneskolen og ungdomsskolen fungerer. Knyttet til mine funn, hadde det vært fruktbart å intervjuere lærere og rektorer for å finne ut hvordan de ville beskrive den samme overgangen som elevene har snakket om i denne oppgaven. Slik kunne jeg skapt en større bredde i oppgaven min. Det var det ikke rom for innenfor denne masteroppgaven, men det kunne vært interessant å forske videre for å finne ut av de voksnes opplevelser av de fenomenene elevene har snakket om i intervjuene.

Bronfenbrenner (1979) oppsummerer i sin bok overganger på følgende måte:

The developmental importance of ecological transitions derives from the fact that they almost invariably involve a change in role, that is, in the expectations for behavior associated with particular positions in society. Roles have a magiclike power to alter how a person is treated, how she acts, what she does, and thereby even what she thinks and feels. The principle applies not only to the developing person but to the others in her world. (s.6)

Gjennom dette sitatet settes overgangen mellom barneskole og ungdomsskole inn i et større perspektiv. Dette tydeliggjør rolleendringer for menneskene involvert, både med tanke på følelser, tanker og handlinger. Dette sitatet fra Bronfenbrenner (1979) synes jeg gir et godt bilde på viktigheten av overganger.

Innledningsvis startet oppgaven med et sitat som skuespiller og forfatter Linn Skåber (2018, s.86) har med i sin bok «Til ungdommen». Sitatet er et uttrykk for overgangen mellom det å være barn og det å bli ungdom og etter hvert voksen. En kan se det som at elevene går fra å være et objekt til og bli et subjekt (Frønes, 2013, s. 14). Gjennom arbeidet med intervjuene har ungdommene delvis bekreftet mitt spørsmål om det virkelig oppleves så vanskelig å gå fra å være barn til å bli ungdom. Likevel har elevene vist meg at dette rolleskifte har flere sider. Det er krevende å være ungdom og møte større og andre utfordringer ved overgangen til ungdomsskolen, samtidig er elevene svært fornøyd med og være ferdig med barneskolen og

bli sett på som mer voksne. På den ene siden trenger 14-åringer at lærere rammer dem inn og bryr seg, samtidig må ungdom få mulighet til å gjøre egne valg og gå sine egne veier. Dette kan føre til at skia går i hver sin retning i hvert sitt spor i perioder i livet, og også være et bilde på hvordan overgangen mellom barneskole og ungdomsskole kan erfares av elever.

Litteraturliste

- Bachmann, K. E. & Haug, P. (2006). *Forskning om tilpasset opplæring*. (Høgskulen i Volda og Møreforsking Forskningsrapport, 62). https://www.udir.no/globalassets/upload/forskning/5/tilpasset_opplaring.pdf
- Bakken, A., Pedersen, W., von Soest, T. & M. Aa. Sletten (2020). *Oslo-ungdom i koronatiden. En studie av ungdom under covid-19-pandemien*. NOVA Rapport 12/20. NOVA, OsloMet. <https://fagarkivet.oslomet.no/bitstream/handle/20.500.12199/4221/NOVA-rapport-12-2020.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Barneloven. (1993). *Lov om barneverntjenester* (LOV-1992-07-17-100). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1992-07-17-100>
- Bekkhus, M. (2012). *Resiliens- hvorfor klarer noen barn seg på tross av risiko?* https://www.nubu.no/getfile.php/136262-1338299701/Filer/nubu.no/Internett/Aktuelt/120529_Resiliens.pdf
- Bekkhus, M., Von Soest. & Fredriksen, E. (2020). Psykisk helse hos ungdom under covid-19-ensomhet, venner og sosiale medier. *Tidsskrift for Norsk psykologforening*, 57 (7). <https://psykologtidsskriftet.no/vitenskapelig-artikkel/2020/06/psykisk-helse-hos-ungdom-under-covid-19>
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development*. Harvard University press.
- Bronfenbrenner, U. & Ceci, S.J. (1994). Nature-nurture reconceptualized in developmental perspective: A bioecological model. *Psychology Review*, 101, 568-586.
- Broström, S. (2009). Tilpasning, frigjøring og demokrati. *Første steg*, 2, 24-28.
- Bryman, A. (2012). *Social research methods* (4. utg.). Oxford University Press.
- Danielsen, A. G. (2010). Lærerens møte med elevene og selvregulert læring på ungdomstrinnet. *Norsk pedagogisk tidsskrift* 94(6), 462-475. <https://www-idunn-no.ezproxy.inn.no/file/pdf/45888154/art09.pdf>

Dockett, S. & Perry, B. (2007). Childrens transition to school: changing expectations. In A.-W. Dunlop & H. Fabian (Eds.), *Informing transition in the early years. Research, policy and practice* (s. 92-104). Open University Press, McGraw-Hill.

Frønes, I. (2013). *Å forstå sosialisering*. Gyldendal akademiske.

Forskrift om rammeplan for grunnskolelærerutdanning, trinn 5-10. (2016). *Forskrift om rammeplan for grunnskolelærerutdanning for trinn 5-10* (FOR-2010-03-01-295). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2016-06-07-861?q=Forskrift%20om%20rammeplan%20for%20grunnskolelærerutdannin>

Gilje, N. & Grimen, H. (1993). *Samfunnsvitenskapenes forutsetninger: Innføring i samfunnsvitenskapenes vitenskapsfilosofi* (2.utg.). Universitetsforlag.

Gundersen, T. & Seeberg, M. L. (2018). *Samordning av tjenester for barn, ungdom og unge voksne med nedsatt funksjonsevne. Kunnskapssammenstilling (2010-2017)*. NOVA notat 4/18. NOVA, OsloMet <https://fagarkivet.oslomet.no/bitstream/handle/20.500.12199/5215/Nett-NOVA-Not4-18-Samordning-av-tjenester-for-barn-mm-bokmerk.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Helstad, K. & Øiestad, P.A. (2017). *Læreren som regissør. Verktøy for ledelse i klasserommet*. Cappelen damm akademiske

Höem, A. (1978). *Sosialisering. En teoretisk og empirisk modellutvikling*. Universitetsforlaget.

Höem, A. (2010). *Sosialisering- Kunnskap-identitet*. Oplandske bokforlag.

Hogsnes, H. (2016). *Kontinuitet og diskontinuitet i overgangen fra barnehage til skolefritidsordning og skole. En multimetodisk studie av pedagogers og SFO-lederes prioriteringer av tiltak og barns erfaringer med kontinuitet og diskontinuitet* (doktoravhandling, Høgskolen i Sørøst-Norge). Hentet fra <https://openarchive.usn.no/usn-xmloi/handle/11250/2383799>

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

Kunnskapsdepartementet. (2017). *Verdier og prinsipper for grunnopplæringen- overordnet del av læreplanverket*. Regjeringen. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaringen/id2570003/>

Kvale, S. & Brinkmann, S. (2019). *Det kvalitative forskningsintervju* (3.utg.). Gyldendal Akademiske

Kvalsund, R. (2000). The transition from primary to secondary level in smaller and larger rural schools in Norway: comparing differences in context and social meaning. *International Journal of Educational Research*, 33(4), 401-423.

Kvello, Ø. (2013a). Bioøkologisk teori. Personer og systemer i gjensidige påvirkninger. I R. Karlsdottir & I. D. Hybertsen (Red.), *Læring-utvikling- læringsmiljø. En innføring i pedagogisk psykologi* (s.139-158). Fagbokforlaget.

Kvello, Ø. (2013b). Sosioemosjonell utvikling. I R. Karlsdottir & I. D. Hybertsen (Red.), *Læring-utvikling- læringsmiljø. En innføring i pedagogisk psykologi* (s.23-51). Fagbokforlaget.

Lillejord, S., Børte, K. & Nesje, K. (2018). *De yngste barna i skolen: Lek og læring, arbeidsmåter og læringsmiljø - En forskningskartlegging*. <https://www.forskningsradet.no/siteassets/publikasjoner/1254038017948.pdf>.

Mackenzie, E., McMaugh, A. & O'sullivan, K. (2012). Perception of primary to secondary school transitions: Challenge or threat? *Issues in educational research*, 22(3), 298- 314. <http://www.iier.org.au/iier22/mackenzie.pdf>

Melby, G. (2018, 28.august). Lykke til med ungdomsskolen, tøffe tenåringer! *Dagsavisen, debatt*. <https://www.dagsavisen.no/debatt/lykke-til-med-ungdomsskolen-toffe-tenaring-1.1193327>

Meld. St. 22 (2010-2011). *Motivasjon- mestring- muligheter*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/contentassets/0b74cdf7fb4243a39e249bce0742cb95/no/pdfs/stm201020110022000dddpdfs.pdf>

Moseng, E. (2015). Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell. *Trivsel i skolen*. Hentet fra <https://helsedirektoratet.no/Lists/Publikasjoner/Attachments/970/Trivsel%20i%20skolen%20IS-2345.pdf>

Mølstad, C. N. (2015). *State-Based Curriculum-Making- A Study of Curriculum in Norway and Finland* (Doktorgradsavhandling). Universitetet i Oslo.

Mælan, E. N., Gustavsen, A.N., Stranger-Johannessen, E. & Nordahl, T. (2021). Norwegian students' experiences of homeschooling during the COVID- 19 pandemic. *European Journal of Special Needs Education*, 12(1), 5-19. <https://doi-org.ezproxy.inn.no/10.1080/08856257.2021.1872843>

Nordahl, T. (2012). Tilpasset opplæring- et ideologisk mistak i norsk skole? I Aamotsbakken, B (Red.), *Ledelse og profesjonsutøvelse i barnehage og skole?* (s.1-16). Universitetsforlaget.

Norsk senter for forskningsdata (2020). *Samtykke og andre behandlingsgrunnlag*. <https://www.nsd.no/personverntjenester/oppslagsverk-for-personvern-i-forskning/samtykke-og-andre-behandlingsgrunnlag/>

NOU 2011:20. (2011). *Ungdom, makt og medvirkning*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2011-20/id666389/>

Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa* (LOV-2018-06-22-56). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>

Reeve, J., Ryan, R., Deci, E. L. & Jang, H. (2008). Understanding and Promoting Autonomous Self-Regulation: A Self-Determination Theory Perspective. I D.H. Schunk & B.J. Zimmerman (Red.), *Motivation and Self-Regulated Learning. Theory, Research and Applications* (s. 223-244). Lawrence Erlbaum Associates

Sande kommune. (2010). *Rutiner for overganger barneskole- ungdomsskole*. Hentet fra https://www.sande-ve.kommune.no/Documents/Skolene/OVERGANG_barnetrinn-ungdomsskole.pdf

Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2009). Elevenes opplevelse av skolen: sentrale sammenhenger og utvikling med alder. *Spesialpedagogikk*, 74(8), 38-48. <https://www.utdanningsnytt.no/files/2019/08/21/Spesialpedagogikk%208%202009.pdf>

Skre, I., Arnesen, Y., Breivik, C., Johnsen, L. I., Verplanken, B. & Wang, C.E. (2007). Mestring hos ungdom: validering av en norsk oversettelse av Adolescent Coping Orientation for Problem Experiences. *Tidsskrift for Norsk psykologforening*, 44(3), 236-247. <https://psykologtidsskriftet.no/fagartikkel/2007/02/mestring-hos-ungdom-validering-av-en-norsk-oversettelse-av-adolescent-coping>

Skåber, L. (2018). *Til ungdommen*. Pitch forlag.

Statistisk sentralbyrå. (2018). *Elevar i skolen*. Hentet fra <https://www.ssb.no/utdanning/statistikker/utgrs/aar>

Tangen, R. (2008). Listening to children's voices in educational research: Some theoretical and methodological problems. *European Journal of Special Needs Education*, 23(2), 157-166. <https://doi.org/10.1080/08856250801945956>

Tangen, R. (2010). "Beretninger om beskyttelse". Etske dilemmaer i forskning med sårbare grupper - barn og ungdom. *Norsk Pedagogisk tidsskrift* 2010:4, 318-329

Thuen, H. (2017). *Den norske skolen. Utdanningsystemets historie*. Abstrakt forlag.

Tilleczek, K. & Ferguson, B. (2007). Transitions and Pathways from Elementary to Secondary School: a Review of Selected Literature. Toronto, Canada, Community Health Systems Resource Group, The Hospital for Sick Children. <http://www.edu.gov.on.ca/eng/teachers/studentuccess/transitionliterature.pdf>

Utdanningsdirektoratet. (2018). *Elevundersøkelsen 2017- hovedrapporten*. <https://www.udir.no/tall-og-forskning/finn-forskning/rapporter/elevundersokelsen-2017-hovedrapporten/>

Utdanningsdirektoratet. (2019a). *Analyse av læringsmiljøindeksene fra elevundersøkelsen 2019*. <https://skoleporten.udir.no/rapportvisning/grunnskole/laeringsmiljoe/elevundersokelsen/nasjonalt?orgaggr=a&kjonn=a&trinn=7&sammenstilling=1&fordeling=2>

Utdanningsdirektoratet. (2019b). *Lærerplan i matematikk 1.-10.trinn (MAT01-05)*. <https://www.udir.no/lk20/mat01-05>

Utdanningsdirektoratet. (2020). *Analyse av læringsmiljøindeksene fra elevundersøkelsen 2019*. <https://www.udir.no/tall-og-forskning/finn-forskning/rapporter/analysar-av-laringsmiljoindeksane-i-elevundersokelsen-2019/>

Utdanningsdirektoratet. (2021). *Veilederen spesialundervisning*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/sarskilte-behov/spesialundervisning/Spesialundervisning/#>

Zeedyk, S. M., Gallacher, J., Henderson, M., Hope, G., Husband, B. & Lindsay, K. (2003). Negotiating the transition from primary to secondary school. *School psychology international*, 24(1), 67-79. <https://journals-sagepub-com.ezproxy.inn.no/doi/pdf/10.1177/0143034303024001010>

Vedlegg 1: Infomasjonsskriv

Formål

Formålet er å finne ut hvordan elever opplever overgangen fra barneskolen til ungdomsskolen. Hva slags informasjon om ungdomsskolen har elevene oppfattet, hvordan det har vært å få nye lærere og nye medelever, hvordan er den nye hverdagen på ungdomsskolen, og hvordan elevene synes læringsarbeidet er på ungdomsskolen. Prosjektet er i forbindelse med en mastergrad i tilpasset opplæring ved Høgskolen i Innlandet. Forskningsspørsmålet jeg skal jobbe ut ifra er: Hvordan opplever elever overgangen fra barneskole til ungdomsskole?

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Høgskolen i Innlandet ved førsteamanuensis Christina Niemi Møldstad er ansvarlig for prosjektet

Til eleven

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Via skolen ved rektor blir elever i 8.klasse forespurt om å delta i prosjektet. Ønsket er å kunne intervju en sammensatt gruppe elever. Som kan ha ulike tanker og opplevelser knyttet til overgangen fra barneskolen til ungdomsskolen. Det er rektor som velger ut hvem som blir spurt om å delta.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du vil delta i prosjektet innebærer det at du deltar i et gruppeintervju, altså blir du intervjuet sammen med 3 andre 8.klassinger på din ungdomsskole. Det vil ta mellom 60 og 90 minutter. Du vil bli stilt noen spørsmål knyttet til din opplevelse av overgangen fra 7.klasse til 8.klasse. Ingen av deltagerne eller skolen vil kunne identifiseres i masteroppgaven. Jeg vil ta lydopptak av intervjuene. Dette vil senere bli skrevet ned og opptaket blir deretter slettet.

Hvis du skal delta, kan dine foreldre be rektor om å få se intervjuguiden i forkant.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet, og det har ingen påvirkning på din skolesituasjon. Da forsker ikke har et arbeidsforhold ved skolen eller kjenner elevgruppa.

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

Til foreldre

Elevens personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker opplysningene

Det vil kun være veileder og masterkandidat som har tilgang til de innsamlede opplysningene. I gruppa vil deltaker kun registreres med fornavn, dette for å kunne identifisere gruppa dersom en deltaker trekker seg. I tillegg vil lydopptakene tas med en analog opptaker og disse slettes etter transkribering. Det vil lages et dokument der gruppen gis et nummer og fornavn på deltagerne registreres. Dette dokumentet lagres adskilt fra øvrige data. Videre i arbeidet med prosjektet vil ikke navn bli benyttet. Deltakere vil ikke kunne identifiseres da navn på elever og skoler ikke vil bli brukt i masteroppgaven.

Hva skjer med opplysningene når vi avslutter forskningsprosjektet?

Dokumentet der elevens fornavn er koblet til gruppenummer vil bli makulert sammen med dette informasjonsskriv med samtykke, når oppgaven er levert inn i mai 2021. Og som nevnt under informasjon til elevene, blir lydopptak slettet etter at de har blitt transkribert. Deltakerne vil ikke kunne identifiseres i oppgaven. Dette dokumentet vil bli oppbevart innlåst fram til makulering.

Elevens rettigheter

Så lenge elevene kan identifiseres i datamaterialet, har dere rett til:

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om eleven, og å få utlevert en kopi av opplysningene,
- å få rettet personopplysninger om eleven
- å få slettet personopplysninger om eleven og
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av personopplysninger.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om eleven?

Vi behandler opplysninger om eleven basert på dette samtykket.

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

Hvor kan dere finne ut mer?

Hvis dere har spørsmål til studien, eller ønsker å benytte dere av elevens rettigheter, ta kontakt med:

- Høgskolen i innlandet ved Christina Niemi Møldstad

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

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost (personverntjenester@nsd.no) eller på telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Christina Niemi Møldstad

(Forsker/veileder)

christina.molstad@inn.no

Åsne Kjelgum Langaas

asne_kl@hotmail.com

Samtykkeerklæring

Foreldre mine og jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet Overgang fra 7.trinn til 8.trinn, og har fått anledning til å stille spørsmål. Vi samtykker til:

- Har lest informasjonsskrivet og er innforstått med prosjektets formål, og at det innhentes opplysninger om elevens opplevelse av faglig og sosiale forhold

- Gir samtykke til deltakelse i gruppeintervju

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

(Signert av prosjektdeltaker og foresatte, dato)

Vedlegg 2: Intervjuguide

Innledningsfase (5 minutter):

Velkommen! Presenterer meg selv, og en kort introduksjon til temaet for gruppediskusjonen: Overgangen fra barneskolen og ungdomsskolen. I gruppediskusjonen er deres erfaringer og tanker viktig. Under gruppediskusjonen er alle likestilte, jeg kan avbryte diskusjonen hvis dere begynner å snakke om alt annet. Det en sier er det garantert noen andre som tenker, så det er ikke noe som er feil eller rart eller sært å si. Alle sine synspunkter er viktige.

Kan hende dere opplever at noen spørsmål er litt like.

Åpningsfase (5 min):

Starter med et enkelt spørsmål som elevene lett kan svare på, slik at vi kan bryte isen. Det kan for mange være vanskelig å snakke i gruppen på eget initiativ (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2016, s. 151).

Hva gjør dere på fritiden?

Hvilke barneskoler kommer dere fra?

Hva gjør dere i friminuttene?

Gjorde dere noe annet i friminuttene på barneskolen?

- (hvorfor?)

Introduksjonsfase (10 minutter):

Introduserer det temaet som skal være gjenstand for diskusjon (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2016, s. 151).

Hva tenker dere om overgangen mellom 7.klasse og 8.klasse?

Hva tenker dere på når dere hører ordet overgang?

- Snakket noen med dere om overgangen?

Overgangsfase (10 minutter):

En logisk forbindelse mellom innledningsfasen og hovedfasen. Her blir også elevene kjent med hverandres perspektiver (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2016, s. 152).

Hvordan er det å ha startet på ungdomsskolen?

Hvordan er ungdomsskolen i forhold til barneskolen?

- Hva er annerledes og hva likt?

Hovedfase (20 minutter):

Nøkkelspørsmålene som jeg ønsker å få svar på til oppgaven min (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2016, s. 152).

Hva slags informasjon fikk dere før dere startet på ungdomsskolen?

Hvordan opplevde dere møtet med den nye skolen?

- Hva er annerledes enn barneskolen?
- Hva er likt?

Hvordan opplevde dere møtet med de nye lærerne

- Hva er annerledes enn barneskolen?
- Hva er likt?

Hvordan opplevde dere møtet med medelevene deres?

- Hva er annerledes enn barneskolen?
- Hva er likt?
- Hvordan opplever dere klassen/gruppa deres (klassemiljø)
 - o Hva er annerledes fra barneskolen

Er det noe informasjon dere skulle ønske dere fikk i overgangen?

Hvordan opplevde dere de første ukene på ungdomsskole?

Hvordan/ Hva gjør læreren for å bli kjent med dere?

Hvordan opplever dere at arbeidsformene er på ungdomsskolen?

Hvilke undervisningsformer bruker læreren deres nå?

- Eksempler på undervisningsformer- læringspartern, tenke og dele,
- Hva er nytt?

Hvilke undervisningsformer kjenner dere igjen fra barneskolen?

Oppsummeringsspørsmål (10 minutter):

Jeg gir en muntlig oppsummering av intervjuet, for å se om det jeg har forstått stemmer med det de har sagt (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2016, s. 153).

Har jeg forstått dere riktig?

Stemmer dette med hva dere har sagt?

Avslutning (5 minutter):

Kort oppsummering av hensikten studien- hvordan opplever elever overgangen mellom barneskolen til ungdomsskolen? Slik kan jeg finne ut om det er noe vi har glemt eller noe viktig som ikke har kommet fram gjennom mine spørsmål (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2016, s. 153).

Har vi glemt noe?

Er det noe annet dere vil ta opp om overgangen?