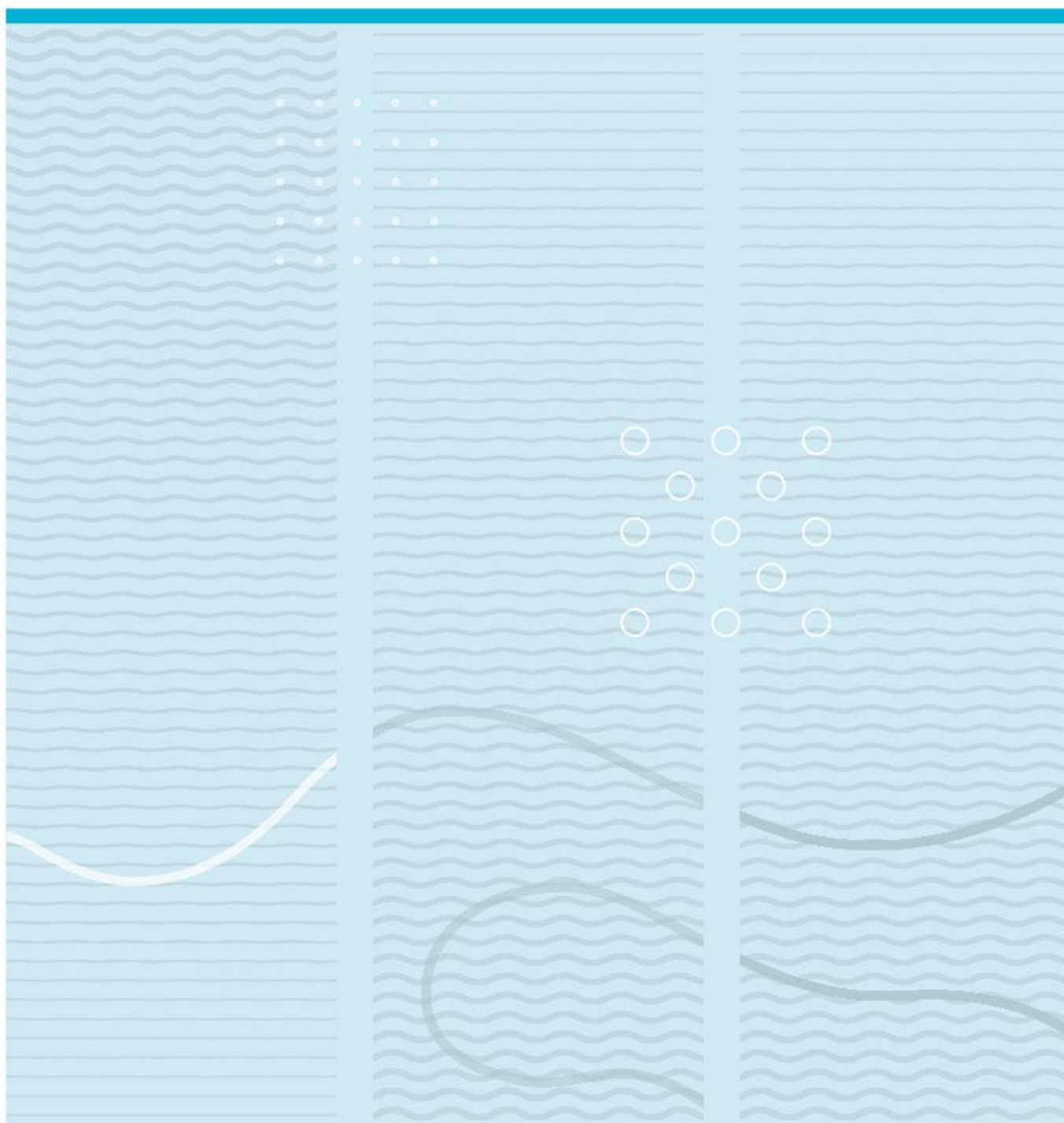


Wenche Bremseth Soland

Dokumentanalyse av styringsdokumenter med fokus på kontinuitet og tilrettelegging i overgangen mellom barneskolen og ungdomsskolen



Universitetet i Sørøst-Norge

Fakultet for humaniora, idretts- og utdanningsvitenskap

Institutt for pedagogikk

Postboks 235

3603 Kongsberg

<http://www.usn.no>

© 2023 Wenche Bremseth Soland

Denne avhandlingen representerer 30 studiepoeng

Sammendrag

Masterundersøkelsen har hatt en hermeneutisk vitenskapelig innfallsvinkel og det er brukt en kvalitativ og praksisorientert dokumentanalyse av sentrale styringsdokumenter for å søke etter svar på hvordan kontinuitet og tilrettelegging ivaretas for elever med særlige behov i overgangen mellom barneskolen og ungdomsskolen. Teoridelen er hentet fra Strand (2021a), Spernes (2020), Hogsnes (2019), Munkhaugen (2018) og Kunnskapssenteret for utdanning ved Universitetet i Stavanger (Nuske et al., 2019). Det er i tillegg tatt inn teori om nevroutviklingsforstyrrelser, grensebegrepet og kontinuitetsbegrepet. Det er brukt en deduktiv form for koding for å vurdere hvilke dokumenter som var aktuelle å analysere og en induktiv form for koding for å finne sammenhenger og mønster i de dokumentene som ble valgt ut. Den deduktive kodingen tok utgangspunkt i selve problemstillingen, mens den induktive kodingen tok utgangspunkt i analytisk rammeverk og teori/forskning som ble valgt til masterundersøkelsen. Det er valgt fire styringsdokumenter til dokumentanalysen; Stortingsmelding 6 (Meld. St. 6 (2019-2020)), Stortingsmelding 22 (Meld. St. 22 (2010-2011)), overgangsrutiner fra to ulike kommuner (kommune, 2020; kommune, 2022) og tilretteleggingsrutinene fra UDIR (Utdanningsdirektoratet, 2015). Det er søkt å finne sammenfall eller avvik mellom teori/forskning og styringsdokumentene. Dokumentene har også blitt vurdert opp mot høring til ny opplæringslov. Dokumentene har blitt drøftet i forhold til et analytisk rammeverk om kontinuitetsbegrepet og Bronfenbrenner sin økologiske modell.

Masterundersøkelsen har gitt et foreløpig svar på problemstillingen om at kontinuitet ivaretas gjennom å tilrettelegge for at elever blir kjent med medelever, lærere og de fysiske forholdene på ungdomsskolen før oppstart og gjennom god kommunikasjon mellom skoleslagene. Tilrettelegging ivaretas gjennom et godt skole-hjem samarbeid og ved at man kjenner til gode overgangsstrategier som gir en trygg og forutsigbar overgang for elever med særlige behov.

Masterundersøkelsen viser at det er avgjørende for elevenes opplevelse av overgangen til ungdomsskolen hvordan lærerprofesjonen og ledelsen forstår og praktiserer de føringene som blir gitt i styringsdokumentene. Det er avgjørende at teori og ny opplæringslov samsvarer for at kontinuitet og tilrettelegging kan sies blir ivaretatt i overgangen til ungdomsskolen.

Abstract

This thesis seeks to answer how continuity and adaptation are ensured for students with special needs in their transition from primary to lower secondary school. It does so through a qualitative and practice-oriented document analysis of key governing documents and by taking a hermeneutic scientific approach. The literature is taken from Strand (2021), Spernes (2020), Hogsnes (2019), Munkhaugen (2018) and the Knowledge Centre for Education at the University of Stavanger (Nuske et al., 2019). Theories relating to neurodevelopmental disorders, the concept of boundaries and the concept of continuity have also been included. A deductive form of coding has been used to assess which documents were relevant to analyse and an inductive form to find correlations and patterns in the documents that were selected. The deductive coding was based on the research question itself, while the inductive coding was based on the analytical framework and literature chosen for the thesis. In the end, four governing documents were found to be relevant; "Stortingsmelding 6" (Meld. St. 6 (2019-2020)) and "Stortingsmelding 22" (Meld. St. 22 (2010-2011)), transitional routines from two different municipalities (kommune, 2020; kommune, 2022) and the adaptation routines from UDIR (Utdanningsdirektoratet, 2015). Attempts have been made to find similarities or discrepancies between literature and governing documents. The documents have further been assessed against consultation on the new Education Act and have been discussed in relation to an analytical framework on the concept of continuity and Bronfenbrenner's ecological model.

This thesis finds that continuity is maintained ensured by facilitating that students to get to know fellow students, teachers and the physical environment in lower secondary school before start-up and through good communication between the schools. Adaptation dependent upon good cooperation between the school and the parents and by knowing and applying transition strategies that provide a safe and predictable transition for students with special needs.

Furthermore, the study shows that how teachers and school management understand and practise the guidelines given in the management documents is crucial for the students' experience of the transition to lower secondary school.

It is important that theory and the new Education Act is consistent with leading research. It is important that the new Education Act reflects current research to ensure that continuity and adaptation are adequately accounted and planned for in the transition to lower secondary school.

Innholdsfortegnelse

Sammendrag	I
Abstract	II
Innholdsfortegnelse	III
Forord	VI
1 Innledning	1
1.1 Bakgrunn for valg av tema	2
1.2 Problemstilling	3
1.3 Masterundersøkelsens relevans	4
2 Teori	6
2.1 Elever med nevroutviklingsforstyrrelser	10
2.2 Anbefalte tiltak ved overganger	12
2.3 Ungdomsskolealderen	13
2.4 Grensebegrepet	14
2.5 Kontinuitetsbegrepet	15
2.5.1 Fysisk kontinuitet	15
2.5.2 Sosial kontinuitet	16
2.5.3 Filosofisk kontinuitet	16
2.5.4 Kommunikasjonsmessig kontinuitet	16
3 Metode og analytisk rammeverk	18
3.1 Dybde-hermeneutikk	18
3.2 Forskningsdesign og metode	19
3.3 Urie Bronfenbrenners bioøkologiske modell	20
3.4 Forskningsetikk	23
3.5 Validitet	24
3.5.1 Begrepsvaliditet	24
3.5.2 Validitet og reliabilitet i forskningsprosessen	25
3.5.3 Validitet innen tematisering	25
3.5.4 Validitet innen intervjuing	26
3.5.5 Validitet innen transkribering	26
3.5.6 Validitet innen analysering	26
3.5.7 Validitet innen verifisering	27

3.5.8	Reliabilitet innen rapportering.....	27
3.6	Praksisorientert dokumentanalyse	27
3.7	Teoretisk koding av dokumentene	28
3.7.1	Oversikt – teoretisk koding	28
3.8	Empirinær koding av dokumentene	30
3.8.1	Oversikt – empirinær koding	30
3.9	Metodegrep i praksisorientert dokumentanalyse	31
4	Resultater	34
4.1	Dokumentanalyse av stortingsmelding 22 opp mot høring til ny opplæringslov	34
4.2	Dokumentanalyse av stortingsmelding 6 opp mot høring til ny opplæringslov	35
4.3	Dokumentanalyse av overgangsrutiner opp mot teori/forskning og lovverk	38
4.4	Dokumentanalyse av tilretteleggingsrutiner opp mot teori/forskning og lovverk	40
4.5	Potensielle sammenhenger og analytiske poenger	41
5	Drøfting.....	46
5.1	Drøfting av overgangsstrategier for elever med ASF opp mot kontinuitetsbegrepet ...	46
5.2	Drøfting av overgangsstrategier for elever med ADHD opp mot kontinuitetsbegrepet	47
5.3	Vurdering av kontinuitetsbegrepet og Bronfenbrenner som analytisk rammeverk	48
5.4	Vurdering av dokumentanalysene opp mot analytisk rammeverk	50
5.4.1	Stortingsmelding 22	50
5.4.2	Stortingsmelding 6.....	51
5.4.3	Overgangsrutiner	51
5.4.4	Tilretteleggingsrutiner	52
5.5	Drøfting av forskningsspørsmålene	53
5.5.1	Drøfting av forskningsspørsmål 1	53
5.5.2	Drøfting av forskningsspørsmål 2	56
5.5.3	Drøfting av forskningsspørsmål 3	58
6	Refleksjoner	61
6.1	Praktiske refleksjoner rundt grensebegrepet	61
6.2	Andre praktiske refleksjoner.....	62
7	Avslutning	63
7.1	Elevenes opplevelse av overgangen	63
7.2	Svar på innledende spørsmål.....	64

7.3	Oppsummering av funn	65
7.4	Foreløpige svar på forskningsspørsmålene	66
7.4.1	Foreløpig svar på forskningsspørsmål 1	66
7.4.2	Foreløpig svar på forskningsspørsmål 2	66
7.4.3	Foreløpig svar på forskningsspørsmål 3	67
7.5	Foreløpig svar på problemstillingen	67
7.6	Vegen videre	68
	Referanser/litteraturliste	70
	Oversikt over tabeller	73
	Vedlegg	74

Forord

Masterundersøkelsen har vært et interessant, spennende og omfattende arbeid, og en givende prosess som har gitt mulighet for å gå i dybden av et tema innen spesialpedagogikk. Prosessen har også vært altopplukende og frustrerende. Det har vært en lang prosess med mange prøvelser som har gitt meg ny kunnskap og følelsen av frustrasjon om veien videre. Oppgaven med å få en rød tråd i masterundersøkelsen har krevd mye tankevirksomhet både natt og dag.

Masterundersøkelsen har gitt meg en mestringsfølelse da følelsen av frustrasjon gikk over til å se veien videre. Prosessen har bidratt til økt forståelse for hvordan styringsdokumentene både henger sammen med hverandre og hvilken påvirkningskraft de har i praksisfeltet. Ny ervervet kunnskap kombinert med min lange erfaring i skolen har vært godt å ha med seg i refleksjoner og drøftinger. Prosessen med masterundersøkelsen har gitt meg et reflektert syn på overganger, en faglig tyngde og argumenter om temaet.

Jeg vil gjerne takke Karine Bakken som har vært min veileder for alle gode bidrag. Hun har bla. hjulpet meg til å se ulike perspektiver, vært motiverende og gitt gode råd underveis. Jeg takker henne også for at hun åpnet øynene mine til å velge dokumentanalyse som metode.

Skien, 23.05.2023

Wenche Bremseth Soland

1 Innledning

Masterundersøkelsen har hatt fokus på å undersøke hvordan elever med særlige behov ivaretas i overgangen mellom barneskolen og ungdomsskolen. Spørsmålene som er søkt besvart i masterundersøkelsen hadde i oppstart av prosessen fokus på hva som må til for å trygge elevene og hvilke forberedelser de har behov for. Andre spørsmål som ble stilt i oppstarten var: Hvor sentral er en god informasjonsflyt mellom skolene i overgangen? Hvor viktig er det å bli kjent med skolen og lærerne sine før skolestart? Hvordan kan de foresatte trygges på at ungdomsskolen ser deres barn? Hva sier teori og sentrale styringsdokumenter om temaet? Hva sammenfaller og hva avviker mellom dokumentene som er valgt og hva betyr det for vår praksis?

Nyere norsk forskning som Strand (Strand, 2021b, s. 21-37) beskriver om overganger til ungdomsskolen var en motivasjon til å velge dette temaet. Forskingen til Strand handler om alle elever, ikke spesielt elever med særlige behov.

Det var en begrenset mengde forskning på overgangen fra barneskolen til ungdomsskolen, i motsetning til forskning på overgangen mellom barnehagen og barneskolen. Det var lite forskning på overganger for elever med særlige behov. De fleste kommuner hadde utarbeidet sine overgangsrutiner for å sikre en trygg overgang fra barnehagen til barneskolen, men det viste seg at det var færre kommuner som hadde en overgangsrutine fra barneskolen til ungdomsskolen.

En best mulig overgang vil trolig oppleves ulikt fra elev til elev. Opplevelsen avhenger antageligvis også av den enkelte elevs forutsetninger til å tåle overganger og hvordan tilretteleggingen har vist seg for vedkommende. I følge opplæringsloven skal elever vurderes ut fra det skoleslaget eleven er på (Opplæringsloven, 1998b) om det er behov for tilrettelegginger. Utdanningsdirektoratet (UDIR) har utarbeidet en veileder om overganger for barn og unge som får spesialpedagogisk hjelp eller spesialundervisning hvor det gis mulighet for et tidsbegrenset enkeltvedtak når skolen har fått opplysninger som tilsier at eleven ikke kan ha et tilfredsstillende læringsutbytte av ordinær undervisning (Utdanningsdirektoratet, 2015). Spørsmål som også ble stilt i oppstarten var: Hvor viktig er det å få et tidsbegrenset enkeltvedtak ved skolestart på ungdomsskolen for elever med særlige behov?

Det har blitt søkt å finne sammenfall mellom styringsdokumenter og lovverk vurdert opp mot teori på elevenes behov i overganger, mellom overgangsrutiner og opplevelser som er beskrevet i tidligere forskning. Dette har blitt belyst ved bruk av dokumentanalyse hvor funnene har blitt analysert opp mot teori, forskning og analytisk rammeverk. Masterundersøkelsen har belyst hva informasjonsflyten mellom skolene betyr for elevene og hvilke forberedelser som elevene har behov for i overgangen. Masterundersøkelsen har analysert hva veiledninger til skolene sier om elevenes sårbarheter i overgangen og deres behov for trygghet i overgangen og om hva forskningen sier om hvilke opplevelser elever og lærere har av overganger. Det er søkt samsvar mellom teori, forskning, stortingsmeldinger, veiledere og høring på ny opplæringslov.

1.1 Bakgrunn for valg av tema

Temaet ble valgt fordi det oppleves som en aktuell problemstilling ute i praksis. Av egen erfaring og gjennom å ha lest teori på studiet har jeg blitt mer og mer oppmerksom på hvor viktig alle overganger er for elever med særlige behov. Jeg har, gjennom min praksis i skolen, vært opptatt av å gi tilstrekkelig informasjon om elever med særlige behov i overgangen til ungdomsskolen og har alltid et håp om at elever med særlige behov blir ivaretatt fra oppstart på ungdomsskolen. Av egen erfaring har jeg også erfart at en trygg og god overgang til ungdomsskolen er mye avhengig av at ny kontaktlærer er motivert og har spesialpedagogisk kompetanse på å tilrettelegge for eleven i overgangen. Dette arbeidet kan utfordres bla. ved at ungdomsskolen ikke legger kontaktlærer tidsnok til å kunne gjennomføre denne type samarbeid mellom skolene. Masterundersøkelsen har stilt spørsmål om lovverket ivaretar overgangen på en måte som gir elever med særlige behov en trygg og god overgang både sosialt og faglig og om lovverket har fokus på elevens helhetlige skoleløp.

1.2 Problemstilling

Hvordan ivaretas kontinuitet og tilrettelegging for elever med særlige behov i overgangen mellom barneskolen og ungdomsskolen?

Problemstillingen innehar noen begreper som ble definert og avgrenset. Elever med særlige behov ble avgrenset til å være elever med en nevroutviklingsforstyrrelse, som igjen ble avgrenset til elever med attention deficit hyperactive disorder (ADHD) og elever med autismespekterforstyrrelser (ASF).

Begrepet «tilrettelegging» i problemstillingen er operasjonalisert i masterundersøkelsen som både UDIR sine tilretteleggingsrutiner og som de rettighetene den enkelte elev med en sakkyndig vurdering fra barneskolen har til fortsatt å ha krav på tilrettelegging i ungdomsskolen. Begrepet er operasjonalisert i masterundersøkelsen gjennom å søke etter om elevene, opplever forutsigbarhet, får støtte til planlegging, opplever trygghet, får faglig og sosial støtte, får et tidsbegrenset enkeltvedtak ved skolestart, opplever et godt skole-hjem samarbeid og opplever et godt samarbeid mellom skolene.

Tilrettelegginger for elever med ADHD i overgangen fra barneskolen til ungdomsskolen har blitt beskrevet både i kapittel 2.1 og 2.2 og drøftet i kapittel 5.2 mens tilrettelegginger for elever med ASF er beskrevet både i kapittel 2.1 og 2.2 og drøftet i kapittel 5.1. Rettigheter for elever med ADHD og elever med ASF til å ha krav på et tidsbegrenset enkeltvedtak i overgangen til ungdomsskolen har blitt drøftet i kapittel 5.5.

Begrepet «kontinuitet» i problemstillingen er operasjonalisert i masterundersøkelsen som hvilken sammenheng den enkelte elev opplever i overgangen både når det gjelder den relasjonelle sammenhengen, sammenheng i innhold og sammenheng i arbeidsmåter. Sammenheng er her synonymt med kontinuitetsbegrepet som deles inn i fysisk kontinuitet, sosial kontinuitet, filosofisk kontinuitet og kommunikasjonsmessig kontinuitet som beskrevet i kapittel 2.5.

Kontinuitet kan bety sosial støtte, hjelp til selvregulering og et tett skole-hjem samarbeid som er eksempler på den relasjonelle sammenhengen. Kontinuitet kan også bety tilpasninger gitt etter den enkelte elev sitt behov utført av en lærerprofesjon som er trygg på hvordan overganger

gjennomføres, dette er eksempler på den innholdsmessige sammenhengen. Kontinuitet kan også bety å bygge på elevenes forforståelse for å gi faglig kontinuitet som er et eksempel på sammenheng i arbeidsmåter.

Følgende 3 forskningsspørsmål til problemstillingen har blitt drøftet gjennom en praksisorientert dokumentanalyse. Dokumentene ble belyst ut fra både teori og analytisk rammeverk.

1. På hvilken måte sammenfaller eller avviker de utvalgte stortingsmeldingene (Meld. St. 6 (2019-2020); Meld. St. 22 (2010-2011)) med høring til ny opplæringslov (Regjeringen, 2021b)?
2. På hvilken måte sammenfaller eller avviker overgangsrutinene med teori og forskning?
3. På hvilken måte sammenfaller eller avviker de tilrettelagte rutinene fra UDIR med teori og forskning?

1.3 Masterundersøkelsens relevans

Høring til ny opplæringslov er avsluttet og den nye opplæringsloven vil få innvirkning på vår praksis. Den har vært ute til høring og det har blitt innhentet over 700 høringsuttalelser. Lovforslag om ny opplæringslov vil bli lagt fram for Stortinget våren 2023 (Kunnskapsdepartementet, 2019).

Noen høringsinstanser har vært kritiske til hvordan overgangene i skoleløpet har vært ivaretatt. Unge funksjonshemmede har bla. vært opptatt av å sikre overgangen mellom skoleslagene for elever med behov for tilrettelegginger. De påpeker behov for stabile lærerkrefter og at overgangene må planlegges nøye. Den individuelle tilretteleggingen må følges opp gjennom skoleløpet. Overganger skal oppleves trygge og være forutsigbare for både elever og foresatte (Regjeringen, 2021a).

I overgangen mellom barnehagen og barneskolen skal man være forberedt på hvilke erfaringer som barna har med seg. Man bør tilstrebe gode informasjonsrutiner og samarbeid. Skoleeier har et spesielt ansvar for dette samarbeidet. I følge §13.5 skal man spesielt ta hensyn til hvordan overgangen skal gjøres for barn med særlige behov (Regjeringen, 2021a). Plikten til å utarbeide en

plan for denne overgangen anbefales ikke videreført i høring til ny opplæringslov, men det er en plikt for kommunene til å sikre en trygg og god overgang.

Det var flere høringsinstanser som ønsket tilsvarende plikt i overgangen fra ungdomsskolen til den videregående skolen. Innspillene kom blant annet fra Nasjonalt senter for læringsmiljø og atferdsforskning, Statsforvalteren i Agder, Funksjonshemmedes Fellesorganisasjon, Unge funksjonshemmede, Hørselshemmedes Landsforbund, Foreningen for hjertesyke barn og Norsk Epilepsiforbund. Regjeringen mener det er viktig å sikre en god overgang for de enkelte ungdommene fra grunnskolen til videregående opplæring. Regjeringen viser i stortingsmelding 6 (Meld. St. 6 (2019-2020)) til forskning som sier at det stadig er flere i ungdomsskolealder som har ulike psykiske helseplager, og at elever med behov for særskilt tilrettelegging generelt får lite råd og bistand ved overgangen til videregående opplæring.

Regjeringen har særlig vurdert om det også bør lovfestes en samarbeidsplikt om overgangen fra barneskolen til ungdomsskolen, noe også enkelte høringsinstanser spilte inn et ønske om i høringen (Regjeringen, 2021a). Dette har blitt undersøkt nærmere i masterundersøkelsen fordi det kan være et relevant bidrag til en bedre overgang for elever med særlige behov.

2 Teori

Det er lite forskning på overgangen fra barneskole til ungdomsskole for elever med særlige behov. Det finnes mest forskning på overgangen mellom barnehagen og barneskolen. Forskingen på overgangen mellom barneskole til ungdomsskole er hentet fra Strand (2021a), Spernes (2020) og Kunnskapscenteret for utdanning ved Universitetet i Stavanger (Nuske et al., 2019). Forskingen fokuserer på både elevenes, foresattes og lærernes opplevelse av overgangen og påpeker hvilke overgangsstrategier som er av betydning for elevene, de foresatte og skolen.

Forskingen til Strand (2021a) og Spernes (2020) gjelder ikke for elever med særlige behov, mens forskningen til Kunnskapscenteret for utdanning ved Universitetet i Stavanger (Nuske et al., 2019) gjelder for elever med ASF. Det har blitt tatt hensyn til at noe forskning ikke har sett på elever med ADHD eller elever med ASF, men forskningen ble vurdert til å være sentral da den omhandlet overgangen til ungdomsskolen. Det har dessuten vært viktig å legge forskningen som har sett på elever innen ASF i overgangen til grunn, for å trekke ut de vanskene med noen funksjoner som elevene kan ha og som kan gjøre overgangen vanskelig. Masterundersøkelsen har også hatt fokus på elever med ADHD og derfor har teori om hvilke behov elever med ADHD har og hvordan dette kan slå ut i overgangen blitt tatt med. Elever med ASF og elever med ADHD er to heterogene grupper, både innad i gruppen og mellom gruppene. Masterundersøkelser har søkt å finne noen likheter mellom elever med ADHD og elever med ASF for å finne hva som kan bidra til en trygg overgang både faglig og sosialt for dem.

Strand (Strand, 2021b, s. 22) har gjort litteraturstudier og gjennomført tre kvalitative delstudier der elever, foreldre, lærere og skoleledere sine opplevelser og perspektiver på overgangen til en norsk ungdomsskole ble undersøkt.

Elevenes stemme i en av delstudiene til Strand (2019) rapporterer om at mange gruet seg til ungdomsskolen og var engstelige for ikke å få noen venner. Det gikk bedre enn fryktet, elevene opplevde den sosiale tilretteleggingen den første tiden på ungdomsskolen som betryggende, mens noen savnet vennene sine fra barneskolen som startet i en annen klasse på ungdomsskolen. I overgangen var det viktig for mange å ha en venn i klassen fra barneskolen for å kunne mestre denne sosialiseringen. De fortalte om større frihet i bla. hvordan man løser oppgavene på skolen,

mer ansvar, å bli behandlet som en ungdom, flere prøver og oppstart med karakterer. Flere ungdommer rapporterte om at det følte stressende å gjennomføre alle oppgaver og lekser i tide. Å ha ansvaret selv for å organisere når leksene skulle gjøres opplevdes problematisk, samtidig som å kunne arbeide med lekser på skolen var motiverende for de fleste elevene.

Alle prøver og karakterer opplevdes også stressende for mange. Det er en større faglig forventning til elevene på ungdomsskolen enn i barneskolen. De fortalte om mer varierte timer på ungdomsskolen som ga en bedre og morsommere måte å lære på. Det ble påpekt at det var viktig at skoleslagene vet om hverandres fokus og innhold, slik at ikke elevene får feil informasjon om ungdomsskolen. Da kan man unngå at elever gruer seg mer enn nødvendig. Elevene syntes det var viktig at foreldrene hjalp dem med å organisere leksene og støttet dem i sin læring. Overgangen opplevdes vanskelig for mange, men at det gikk over da de kom inn i rutinene og fikk nye venner. Hvis skoleslagene hadde samarbeidet bedre ville elevene vært bedre forberedt på å takle de nye rutinene på ungdomsskolen. Et nærmere samarbeid mellom kontaktlærer på 7.trinn og på 8.trinn ble anbefalt.

Strand har kommentert hvilken opplevelse foreldre og lærere har av overgangen til ungdomstrinnet (Strand, 2021b, s. 28). Foreldrene var positive til den informasjonen de hadde fått om overgangen gjennom å ha møtt de nye lærerne og fått omvisning på ungdomsskolen. Lærerne savnet et møte mellom 7.klasse lærerne og 8.klasse lærerne. De var fornøyde med å ha overført informasjon om elevene som skulle starte på ungdomsskolen, mens noen lærere på ungdomsskolen ønsket selv å oppleve hva den enkelte elev hadde behov for. Ungdomsskolelærerne opplevde at de fleste hadde en god faglig progresjon i overgangen, men det var flere elever som ikke ble gitt informasjon om deres lave måloppnåelse på og som derfor ikke fikk den tilretteleggingen som de hadde behov for ved oppstart. Strand påpeker i sin analyse at ungdomsskolen burde ha fått informasjon om samtlige elevers sosiale og faglige utvikling for å få en god overgang for elevene (Strand, 2021b, s. 34).

Delstudiet til Strand (2020) som handler om lærernes og ledernes perspektiv i overganger rapporterer om at det er viktig med sosial og følelsesmessig støtte både før og etter overgangen til ungdomsskolen. Den vektlegger også at alle elever bør informeres om overgangen til ungdomsskolen. De såkalte «gråsoner» elevene er lette å overse, det kan resultere i at tilrettelegginger innen tilpasset opplæring ikke gis fra skolestart på ungdomsskolen. Det anbefales

et tettere samarbeid mellom kontaktlærerne i skoleslagene for å unngå dette og behov for å bli mer samkjørte i hvordan man vurderer elevene (Strand, 2020, s. 140). Delstudiet er klar på at støtten elevene får oppleves ulikt, men at den bør gis over en lengre periode enn kun rett før og rett etter overgangen. Studiet viser at behovet for støtte hos enkelte elever også er tilstede et halvt år etter overgangen. Lærerne rapporterte om manglende kunnskap om hvordan en god overgang burde se ut og savnet rutiner for dette. Lærerne på ungdomsskolen ønsket at barneskolen skulle fokusere på økt ansvar, selvstendigjøring og overføring av objektiv informasjon om alle elevene.

Det påpekes dessuten at det er viktig å ha et balansert forhold mellom kontinuitet og diskontinuitet for elevene i overgangen. Dette betyr at elevene får oppleve en balansert sammenheng og gjenkjennelse av det fysiske miljøet, det sosiale miljøet og et gjenkjennbart læringsmiljø samtidig som noe nytt oppleves, som både er spennende, men som også kan by på redusert mestring ved overgangen til ungdomsskolen.

Strand er leder av en forskergruppe ved Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet (NTNU) som har som mål å øke oppmerksomheten på overganger i skole og utdanning som forskningsfelt og frembringe forskningsbasert kunnskap om de ulike overgangene elevene møter i skolen (NTNU, 2022). Hun er også en av forfatterne i en antologi som ble utgitt i oktober 2022 av Marianne Maugesten og Kari Spernes som er en samling forskningsartikler fra 22 ulike forskere om overgangen til ungdomsskolen (Maugesten & Sperne, 2022). Dette er en ny samling med 15 forskningsbaserte artikler som gir nyttig informasjon om overganger. Både internasjonal forskning og disse forskningsbaserte artiklene viser at det er lite samarbeid mellom skoleslagene, at elever er mest fokusert på sosiale og emosjonelle forhold, mens lærere og skoleledere er fokusert på fag. Antologien har fått frem et bredt perspektiv på overgangen mellom skoleslagene (Høgskolen i Østfold, 2022).

Strand presenterer foreldrenes perspektiv på skole-hjem samarbeidet i overgangen til ungdomstrinnet (Strand, 2022, s. 167-181). Strand vektlegger at kontakten mellom skole og hjem endrer seg når barna starter på ungdomsskolen og ønsket å undersøke hva forutsetningene for et godt skole-hjem samarbeid var for at foreldrene kunne støtte og involvere seg i overgangsprosessen. Studiet viser at dette krever tidlig involvering av de foresatte, tilstrekkelig kunnskap i profesjonsfelleskapet på skolene om overgangsprosessen og om hva som venter elevene

og foreldrene på ungdomsskolen. Videre må skolene anerkjenne foreldrenes betydning som støtte og ressurs for barnets overgangsprosess over tid ved å involvere foreldrene gjennom den helhetlige overgangsprosessen. Studiet påpeker også at det er viktig at lærerne blir kjent med elevene allerede fra skolestart på ungdomsskolen, slik at skole og hjem deler den samme forståelsen for elevenes behov for faglig og sosial støtte. Videre må skole og hjem samhandle for å få en felles forståelse av hvilken rolle foreldrene har i prosessen.

Forskningen til Spernes (2020) ville undersøke tidligere forskning i perioden 2009-2018 på overgangen mellom barneskolen og ungdomsskolen. Det var interesse for å undersøke hvordan de tematiserte de sosiale og emosjonelle vanskene hos elevene i overgangen og hvilke muligheter forskningen så for forbedringer i skolene. Det viste seg at forskningen i perioden fantes i et begrenset geografisk område; hovedsakelig England og Australia.

Overgangen skjer samtidig med at elevene, dog litt ulikt, gjennomgår sin egen pubertet som gir både psykiske, intellektuelle, emosjonelle og sosiale forandringer. Det er få skoler som hadde fokus på de sosiale og emosjonelle problemene. Elevene var den gruppen som rapporterte om de sosiale og emosjonelle problemene, mens lærere og skoleledere var mest opptatt av de faglige spørsmålene. Det ble formidlet en positiv overgang med noen forskjeller mellom kjønnene. Det ble også rapportert om noe mobbing i overgangen og hvor viktig støtten fra foresatte, lærere og medelever er i denne overgangen. Spernes konkluderte med et behov for ytterligere forskning, spesielt på forskjellene mellom kjønn, men også pga. et begrenset utvalg både av metodologisk og geografisk art. Det er flere aspekter av de sosiale og emosjonelle problemene som ikke er belyst, men som kan ha effekt på overgangen.

Spernes har redigert en ny antologi som består av 15 forskningsartikler om temaet. Her kommer flere perspektiver inn; både fra skoleledelse, lærere, elever og foreldre (Høgskolen i Østfold, 2022). Denne antologien påpeker at samarbeid er viktig for å få til en god overgang for elevene. Overgangsproblematikken er synliggjort gjennom ulike fag, som både matematikk, norsk, engelsk og IKT, og at vi heller bør bruke begrepet periode enn overgang for å bevisstgjøre oss på at overgangen går over en lengre periode. Det oppsummeres med et mangelfullt samarbeid, både faglig og sosialt og mellom lærerne på skoleslagene. Forskningen viser at det arrangeres aktiviteter for elevene for å bygge relasjoner både før og etter overgangen til ungdomsskolen, at de foresatte

får nok informasjon, men ønsker å være mer gjensidige samarbeidspartnere og at det er behov for økt elevmedvirkning for å forstå reglene på ungdomsskolen. Det meldes om at elever kan oppleve flere overganger samtidig, både en faglig overgang og sosial overgang. Elevene går fra å være barn til ungdom samtidig som de opplever en fysisk overgang til ungdomsskolen. Antologien etterlyser mer forskning om overgangen til ungdomsskolen (Maugesten & Spernes, 2022, s. 245-248).

2.1 Elever med nevroutviklingsforstyrrelser

Elever med særlige behov ble avgrenset i masterundersøkelsen til å omfatte elever med ADHD og elever med ASF. Dette er elever med nevroutviklingsforstyrrelser som «er en overordnet kategori hvor vanskene har stort sammenfall i symptomer» og «opptrer mye hyppigere sammen enn man skulle forvente ved tilfeldige sammenfall» (Tetzchner, 2019, s. 51-52).

Nevroutviklingsforstyrrelser defineres i ICD-11 som «atferdsmessige og kognitive vansker som oppstår i løpet av utviklingsperioden som involverer betydelige vanskeligheter med å tilegne seg og utføre spesifikke intellektuelle, motoriske, språklige eller sosiale funksjoner» (World Health Organization, 2018).

Vanskene har blitt nærmere beskrevet her, samtidig som det har blitt nevnt hva som generelt kan bli vanskelig i overgangen fra barneskolen til ungdomsskolen sett ut i fra deres kognitive særtrekk. Elevenes behov og tiltak i overganger har blitt nærmere beskrevet i kapittel 2.2.

Det som er karakteristisk for elever med ADHD er at de har et kort oppmerksomhetsspenn, er hyperaktive, er impulsive og lette å avlede. De har ofte manglende utholdenhet med oppgaver som krever kognitive ferdigheter og utholdenheten avtar i uorganiserte settinger. ADHD framtrer forskjellig gjennom barnealderen til voksenlivet, og er ulik hos gutter og jenter (Tetzchner, 2019, s. 61). Elever som skal starte på ungdomsskolen kan oppleves som rastløse og vise manglende utholdenhet hvis overgangen ikke er forutsigbar og at man ikke tar hensyn til deres behov for støtte i sin selvregulering og organisering av skolehverdagen (Vettrhus & Bjelland, 2006). Elever med ADHD kan ha problemer med å se konsekvenser av sine handlinger og kan ha reduserte sosiale hemninger. Dette kan føre til at de inntar en rolle som er vanskelig å komme ut av i sitt møte med nye medelever. Elever med ADHD blir ofte lei seg når de forstår at deres impulsivitet har medført at

medelever har blitt såret. Hvis elevene har hatt en sosial og kognitiv ferdighetsopplæring på barneskolen anbefales det en videreføring av dette for å øke elevenes kapasitet til å konsentrere seg om oppgaver. Det kan bidra til å kunne utsette belønning og hemme uønskede reaksjoner (Ogden, 2022).

Masterundersøkelsen har også konsentrert seg om elever med ASF. Deres hovedproblemområder handler om språk og kommunikasjon, forholdet til andre mennesker og reaksjoner på omgivelsene (Marthinsen et al., 2015). Elever med ASF kjennetegnes også ved repetitive og stereotypiske atferds- og tankemønstre (Befring et al., 2019, s. 523). Munkhaugen sin doktoravhandling (2018) handler om skolevegring hos elever innen ASF. Denne forskningen påpeker at symptomene varierer avhengig av konteksten og at de eksekutive funksjonene igangsetting, planlegging og organisering er mangelfulle, men varierer av konteksten og grad av tilrettelegging. Overgangen fra barneskolen til ungdomsskolen vil dermed fremstå for disse elevene som vanskelige og vil utløse stress og gi økte symptomer (Munkhaugen, 2018, s. 12-20). Det er viktig å forberede elever med ASF på overgangen fra barneskolen til ungdomsskolen. Dette krever gode forberedelser ved bruk av individuelle planer for å sikre at de er mentalt forberedt til dette (Marthinsen et al., 2015). Det bør tilrettelegges for støtte i overgangen i forhold til de nevnte eksekutive funksjonene.

Den systematiske kunnskapsoversikten fra Kunnskapssenteret for utdanning i Stavanger (Nuske et al., 2019, s. 2) er en metasyntese av ulike studier på skoleoverganger for barn med ASF. Den inneholdt 27 studier og ble gjennomført blant 443 elever med ASF, 453 foreldre og 546 lærere i 6 ulike land. Det var 17 studier som så på overgangen fra barneskolen til ungdomsskolen og videregående skole, mens 10 studier så på overgangen fra barnehagen til barneskolen. Studiene hadde fokus på å undersøke strategier for en vellykket overgang for elevene.

Programmer for overgang til barneskolen har hatt fokus på skoleforberedelser, mens programmer for overgang til ungdomsskolen har hatt fokus på å øke gjennomføringsgraden for elevene ved skoleengasjement, håndtering av sosiale konflikter og forebygging av alkohol- og rusmiddelbruk. Forskerne hevder at forberedelsesstrategiene ikke er tilstrekkelige for elever med ASF (Nuske et al., 2019, s. 1). Betydningen av å visualisere forutsigbarhet, gi sosial støtte, gi opplæring i mestringsstrategier og å skape et inkluderende fellesskap for alle elever i hele overgangsperioden blir viktig (Nuske et al., 2019, s. 9).

Studiene rapporterer om at elever med ASF opplever angst- og humørrelaterte utfordringer i overgangen til ungdomsskolen, de frykter å ikke mestre angsten og det sosiale samspillet. Problemer knyttet til regulering av sansetrykk og adferd, å få venner, til læring og skolearbeid og til egen mentale helse er også kommentert (Nuske et al., 2019, s. 3-4). Opplevelsen fra de foresatte i overgangen til ungdomsskolen rapporterer om deres bekymringer for de sosiale aspektene vennskap og mobbing, manglende informasjon mellom skoleslagene og en opplevelse av byråkrati som vanskeliggjør kommunikasjon om barnets individuelle behov (Nuske et al., 2019, s. 2). Opplevelsen fra lærerne gikk på reduserte muligheter for å lære om hvilke behov elever med ASF har i overganger og manglende rutiner for samarbeid mellom skoleslagene. Dette resulterte i færre gode strategier i overgangen til ungdomsskolen for disse elevene (Nuske et al., 2019, s. 6).

Forskningen presenterte noen overgangsstrategier for elevene som handlet om planlegging, visuell støtte, sosial støtte og selvregulering. Overgangsstrategier for foreldre handlet om informasjon, kommunikasjon med skolen, støtte og påvirkningsarbeid. Overgangsstrategiene for skolen handlet om kommunikasjon, planlegging, opplæring, plassering og tilpassing. Overgangsstrategiene for elever med ASF har blitt vurdert opp mot kontinuitetsbegrepet i kapittel 5.1 og for elever med ADHD vurdert opp mot kontinuitetsbegrepet i kapittel 5.2.

2.2 Anbefalte tiltak ved overganger

Statlig spesialpedagogisk støttesystem (Statped) påpeker at elever med nevroutviklingsforstyrrelser har vansker med de eksekutive funksjonene som gjør at de bruker mye energi i overganger (Statped, 2022b). Det kan være funksjoner som generalisering, automatisering, evne til planlegging, organisering, fleksibilitet, svakt arbeidsminne og det å komme i gang med oppgaver. For at de skal kunne takle dette må man fokusere på å gi oversikt. Elevene kan også ha en annerledes sanseropplevelse i forhold til lyd, lys, berøring, smak og lukt enn sine medelever. Dette kan medføre økt stress og at man generelt føler seg sliten (Statped, 2022b). Statped beskriver behovene til elever som har en diagnose innen ASF og til elever med ADHD i overganger i tre av sine artikler på sine nettsider (2022a, 2022b, 2022c).

De eksekutive funksjonene er kjernevanskene for elever med ADHD (Statped, 2022a). Overgangen til ungdomsskolen kan virke uforutsigbar og overveldende og vi må skape en overgang som er trygg,

forutsigbar og strukturert for elevene. Det betyr tiltak i form av å ivareta en god informasjonsflyt mellom skolene om elevenes læringsforutsetninger, behov og interesser og tiltak som bygger gode og trygge relasjoner allerede ved oppstart på ungdomsskolen.

Elever med ASF har behov for oversikt og forutsigbarhet, støtte i språk og kommunikasjon og støtte i det sosiale samspillet. Den pedagogiske tilretteleggingen bør tilpasses individuelt og ha som mål å redusere faktorer som hindrer læring (Statped, 2022c). De er spesielt sårbare for endringer i miljøet rundt seg (Statped, 2022c, s. 12). Overgang til ungdomsskolen er en slik endring hvor det er viktig å kjenne til elevens behov og hvilke tilrettelegginger som bør gjøres. Et tiltak kan være å ha gjenkjennbare rutiner for at eleven lettere forstår hva som forventes; her kan en visuell oversikt være til hjelp for å redusere stress. Da kan eleven orientere seg i tid og rom og regulere oppgaver i forhold til de 7 H-ene (Statped, 2022c, s. 13-14). De 7 H-ene står for syv aktuelle spørsmål som det er viktig å gi elevene svar på. Hva skal jeg gjøre? Hvor skal jeg være? Hvorfor skal jeg gjøre det? Hvem skal jeg være sammen med? Hvorfor gjør jeg det? Hvor lenge gjør jeg det? Hva skal jeg gjøre etterpå?

Det blir gitt noen anbefalinger i overgangen mellom barneskolen til ungdomsskolen som å besøke skolen i forkant, videreformidle informasjon, ta vare på relasjoner, gi oversikt på skolens områder og gi eleven forberedelser på skolehverdagen. Anbefalinger som å gjøre bevisste valg av klasserom som tar hensyn til behov for reduserte sensoriske inntrykk, ha tilgang til grupperom, å bli inkludert i en klasse med redusert antall elever og ha fokus på en strukturert klasseledelse er også nevnt (Statped, 2022c, s. 25-26).

Felles for elever med særlige behov, her avgrenset til elever med nevroutviklingsforstyrrelser, er i tillegg et godt tverrfaglig samarbeid og at man lytter til de foresattes og elevens stemme i den individuelle tilretteleggingen som kreves for å skape et læringsmiljø som er tilpasset og tilrettelagt.

2.3 Ungdomsskolealderen

Hva kjennetegner ungdomsskolealderen og særskilt alderen i overgangen til ungdomsskolen?

Hvilken betydning har deres personlighetsutvikling for hvilke behov ungdommen har ved

overgangen? Ungdomsskoleårene former identiteten til elevene. De tar økt ansvar for å tilegne seg

kunnskap og ferdigheter. De utvikler verdier og holdninger, og orienterer seg mot videre utdanning og yrke (Meld. St. 22 (2010-2011), s. 5).

Ungdommene er risikofylte og ustabile og opplever at kroppen ikke er som før; den er i utvikling og prøver å tilpasse seg en ny biologisk, psykologisk og sosial virkelighet. Denne alderen kjennetegnes også ved at de er dårligere til å tolke ansiktsuttrykk og at de kan bli overveldet av de kroppslige endringene. De hormonelle endringene fører med seg økt følsomhet, særlig for avvisning. Andres tilbakemeldinger blir derfor betydningsfulle, både pga. dårligere selvbilde, men også behov for å trekke maksimal lærdom av erfaringene sine. Ungdom trenger omsorg, kjærlighet, nærvær og å bli sett som den de er både av venner, lærere og foreldre.

Ungdommens behov for å prøve ut fysiske og sosiale grenser handler om læring. Vi må forstå, støtte og hjelpe elevene i deres utvikling. Den økte følsomheten kan føre til at ungdommer blir engstelige og deprimerte som delvis skyldes hormoner, men følsomheten gir også økt effekt av belønning (Abrams, 2022).

2.4 Grensebegrepet

Hogsnes (2019) omtaler grensebegrepet i sin bok om overgang fra barnehage til skole og skolefritidsordning. Hun beskriver elevene som grensekryssere og lærerne som grensearbeidere som bygger bro mellom de ulike kulturene. Grensearbeiderne skal hjelpe barna over i skolen. Masterundersøkelsen har hatt fokus på å vurdere hva som er sentralt for elevene i overgangen fra barneskolen til ungdomsskolen og grensebegrepet er et perspektiv som har blitt vurdert til også å være aktuelt i overgangen til ungdomsskolen. Det er søkt sammenfall eller avvik mellom dokumentene og grensebegrepet. Det har vært fokus på økt sammenheng for elevene, samarbeid mellom skoleslagene og hvilke grenseobjekter som kan være aktuelle i overgangen. Denne vurderingen er nærmere beskrevet i kapittel 6.1

Grenseobjekter er definert som noe som bygger bro mellom to enheter (Hogsnes, 2019, s. 91), noe som bidrar til gjenkjenning i det nye fellesskapet. Vi kan ha sammenhenger som påvirker det fysiske miljøet (Hogsnes, 2019, s. 73) som f.eks. at 7.klassingene blir kjent med ungdomsskolens fysiske miljø før skolestart. Relasjoner og vennskap (Hogsnes, 2019, s. 78) er sentrale begreper som

bidrar til at elevene opplever at det blir lettere å håndtere nye forventninger på ungdomsskolen. Miljøterapeutene i skolen har et eget blikk for relasjoner og vennskap og kan være sentrale i form av å arrangere sosiale treffpunkter før skolestart. Elever med ASF og elever med ADHD vil gjennom dette trolig oppleve økt trygghet. Både lærere, miljøterapeuter og helsesykepleiere er voksne som kan bidra til sosial støtte som elevene har behov for.

Elevene har også behov for sammenheng i form av innhold og arbeidsmåter (Hogsnes, 2019, s. 82) mellom skoleslagene. De møter nye krav og forventninger og nye måter å lære på. Hva betyr oppstart av karakterer på ungdomsskolen for elever med særlige behov? Dette handler om kontinuitet og er et sentralt begrep i stortingsmelding 6 (Meld. St. 6 (2019-2020)) der det skrives generelt om overganger.

2.5 Kontinuitetsbegrepet

Kontinuitet er et begrep som er brukt i forskning på overganger mellom barnehage-skole. Brostrøm (2009) beskriver fem kategorier av begrepet i sin artikkel «Tilpasning, frigjøring og demokrati» og Hogsnes (2016) benytter kategoriene i sin doktorgradsavhandling om overgangen barnehage-skole. Jeg velger å knytte kontinuitetsbegrepet opp mot det øvrige teorigrunnet i masterundersøkelsen og vurderer hva begrepet vil bety i konteksten overgang barneskole-ungdomsskole. Kontinuitet er valgt som ett av to sentrale begreper i selve problemstillingen. Om kontinuitetsbegrepet skal inn som analytisk rammeverk sammen med Bronfenbrenner vil bli vurdert i kapittel 5.3.

2.5.1 Fysisk kontinuitet

Elever med ADHD og elever med ASF kan være mer sårbare for endring i det fysiske miljøet. De sårbare elevene kan oppleve det utrygt å forholde seg til flere rom enn klasserommet på ungdomsskolen og vil ha behov for å bli trygge i hvordan egen skolehverdag er organisert. På ungdomsskolen vil elevene oftere møte et tolærersystem som ivaretar tilretteleggingen i motsetning til den gruppeundervisningen som er mest gjeldende i barneskolen. De vil ha behov for forutsigbarhet, noe som kan gjøres ved en visuell oversikt på skoledagen. Munkhaugen (2018) presiserer at elever med ASF vil ha utfordringer med de eksekutive funksjonene som igangsetting, planlegging og organisering.

Mangel på fysisk kontinuitet vil være utfordrende for disse elevene og kan utløse stress. Mangel på fysisk kontinuitet kan reguleres med gode overgangsstrategier for elevene som handler om planlegging, visuell støtte, sosial støtte og selvregulering (Nuske et al., 2019).

2.5.2 Sosial kontinuitet

Forandringer knyttet til relasjoner kan både oppleves som nye muligheter for vennskap, men også gi noen utfordringer. Elever med ADHD og elever med ASF kan ha flere utfordringer med dette og har behov for sosial støtte til å få til nye relasjoner. Dette bør tilrettelegges for i form av sosiale møtepunkter i overgangen mellom barneskolen og ungdomsskolen. Hogsnes (2016, s. 15-16) påpeker at mangel på vennskap kan føre til at elevene får vansker med å utvikle sitt læringspotensiale. Å bygge på tidligere læring og å få en god relasjon til lærer er noe Hogsnes (2016) setter fokus på. Strand (2019) rapporterer i sin forskning om elever som engster seg for ikke å få venner på ungdomsskolen. Mangel på sosial kontinuitet kan føre til en svakere grad av sosialisering. Spernes (2020) har i sin forskning sett ekstra på de sosiale- og emosjonelle utfordringene som elevene rapporterer om i overgangen til ungdomsskolen. Dels pga. ungdomsskolealderen, men også pga. mangel på sosial kontinuitet. Mangel på sosial kontinuitet kan reguleres med gode overgangsstrategier for elevene som handler om planlegging, visuell støtte, sosial støtte og selvregulering (Nuske et al., 2019).

2.5.3 Filosofisk kontinuitet

Det vil være ulike arbeidsmåter i skoleslagene, og det er viktig å bygge på de erfaringene elevene har. Derfor er det viktig at skoleslagene har et samarbeid og blir kjent med hverandres arbeidsmåter og hvilken kompetanse elevene har og hvilke forutsetninger elevene har til å mestre overgangen. I forskningen til Spernes og Strand (2020; 2019) er det lærerne som påpeker de faglige problemene ved manglende filosofisk kontinuitet. Ungdomsskolen opplever at de ikke får nok informasjon om elevene for å kunne tilrettelegge best og tidligst mulig i overgangen. Mangel på filosofisk kontinuitet kan reguleres med gode overgangsstrategier for skolen som handler om kommunikasjon, planlegging, opplæring, plassering og tilpassing (Nuske et al., 2019).

2.5.4 Kommunikasjonsmessig kontinuitet

Skolene bør kommunisere hverandres skolekultur. Hvilke erfaringer møter elevene ungdomsskolen med? Hvilken kompetanse har den enkelte elev og hva gjør vi med det vi vet? Det er sentrale

spørsmål å besvare i overgangen. Hvilken forventning har elevene til ungdomsskolen? Det er viktig å gi et realistisk inntrykk av hva som vil bli annerledes på ungdomsskolen. Ungdomsskolen kan gi nye måter å lære på, nye krav og økt ansvar for egen læring. Karakterer er nytt og spennende, men også sårbart for elever med særlige behov. Ungdomsskolen må kommunisere hva de tenker om karakterer og når de skal innføres. I overgangen til ungdomsskolen vil elevene innta en ny rolle som både kan være utviklende og hemmende for elever med særlige behov. Barneskolen og ungdomsskolen må kommunisere faglig utvikling og sikre en faglig progresjon ut fra den enkelte elev sine forutsetninger og utfordringer. Mangel på kommunikasjonsmessig kontinuitet kan reguleres med gode overgangsstrategier for foreldrene som handler om informasjon, kommunikasjon med skolen, støtte og påvirkningsarbeid, og for skolen gjennom kommunikasjon, planlegging, opplæring, plassering og tilpassing (Nuske et al., 2019).

3 Metode og analytisk rammeverk

Masterundersøkelsen har en hermeneutisk vitenskapelig innfallsvinkel på temaet som har blitt undersøkt. De ulike dokumentene som inngår i dokumentanalysen har blitt møtt med en forforståelse bevisst eller ubevisst og har blitt lest i dybden for å gi nye blikk på teksten gjennom prosessen med temaet. Det har blitt stilt spørsmål til hvilken mening teksten gir, tolkning av den, hva som ligger bak teksten, hvordan teksten blir forstått i ulike kontekster og hva intensjonen med teksten er (Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 170). Forståelsen av den menneskelige verden går alltid gjennom å fortolke den (Anker, 2020, s. 50). Dette perspektivet har blitt tatt med videre i masterundersøkelsen.

Den bioøkologiske modellen til Bronfenbrenner har vært masteroppgaven sitt analytiske rammeverk og en del av analyseprosessen, sammen med teorien i dokumentanalysen av de utvalgte dokumentene (Anker, 2020, s. 45). Det analytiske rammeverket har sammen med teoriene belyst hvorfor tiltakene er viktige for elever med særlige behov i overgangen til ungdomsskolen.

3.1 Dybde-hermeneutikk

Jürgen Habermas var en tysk filosof og samfunnsforsker. Han var kritisk til den positivistiske grunntanken at all erkjennelse bunner i en nøytral og interesseløs betraktning av en virkelighet som er uavhengig av den som ser (Habermas, 1968, referert i Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 192-196). Jürgen Habermas introduserte tre ulike behov vi mennesker har til å kunne forstå grunnlaget for våre kunnskaper.

Den tekniske erkjennelsesinteressen handler om at vi har behov for å forklare hvordan tingene rundt oss henger sammen. Den praktiske erkjennelsesinteressen handler om å utvikle vår evne til å forstå og kommunisere med andre mennesker. Dette betyr at vi må fortolke hva andre sier. Målet med vår fortolkning er å komme fram til enighet. Den frigjørende erkjennelsesinteressen handler om å bli bevisst de som blir undertrykt og hvem som undertrykker.

Jürgen Habermas hevdet at det er et nært forhold mellom vitenskap og ideologi. Den enkelte forsker må reflektere og bli bevisst sin forforståelse og dette må gjøres innenfor en ideologi-kritisk ramme.

Masterundersøkelsen har hatt fokus på å fortolke dokumenter. For å kunne nærme meg Habermas sin dybde-hermeneutikk har jeg vært mest mulig åpen til teksten. Jeg har tatt dypdykk i deler av teksten, lest teksten flere ganger, lest helheten og godtatt at min forforståelse har endret seg i løpet av prosessen med masterundersøkelsen. Jeg har beskrevet funn ut fra visse kriterier og analysert dem i forhold til teori, forskning og analytisk rammeverk og søkt etter sammenfall eller avvik til styringsdokumentene.

Behovet for å kunne forstå sammenhengen i dokumentene, behovet for å fortolke det som skrives og behovet for å bevisstgjøre elevene på sine behov i overgangen er eksempler på henholdsvis den tekniske, den praktiske og den frigjørende erkjennelsesinteressen i masterundersøkelsen.

En måte å nærme meg dette på er å ha vist hvordan prosessen med masterundersøkelsen har vært, reflektert over egen forforståelse og vært bevisst på utviklingen som har skjedd gjennom analyseprosessen av dokumentene.

3.2 Forskningsdesign og metode

Det ble valgt en kvalitativ metode (Kleven & Hjordemaal, 2018) for å besvare problemstillingen og de forskningsspørsmålene som ble stilt. Problemstillingen og forskningsspørsmålene avgjorde hvilke metodiske grep som ble førende for den konkrete analysen. Det ble valgt en praksisorientert dokumentanalyse med et verktøyperspektiv på dokumentene (Asdal & Reinertsen, 2020). En dokumentanalyse innebar bla. å belyse hvordan dokumenter bidro til å skape praksiser i overgangen fra barneskolen til ungdomsskolen. En dokumentanalyse belyste også hvordan utviklingen endret seg over tid og hvilket samsvar det var mellom stortingsmeldinger, opplæringsloven, forskningsrapporter, teoretisk grunnlag, veiledere og overgangsrutiner. Jeg valgte en kvalitativ og praksisorientert dokumentanalyse som satte søkelys på kritisk lesing av dokumenter.

Jeg ønsket å ha en aktiv tilnærming til de dokumentene som ble valgt ut fra visse kriterier. Et kriterium var at dokumentene belyste overgangen fra barneskolen til ungdomsskolen, et annet kriterium var at dokumentene handlet om elever med særlige behov. Denne gruppen elever ble avgrenset til å gjelde for elever med ADHD og elever med ASF. Ved utvelgelse av dokumenter ble det viktig å nansere hvilke dokumenter som omhandlet elever med ADHD, hvilke som omhandlet elever med ASF og hvilke som omhandlet andre elever. Ytterligere kriterier ble konkretisert med utgangspunkt i forskningen og teorigrunnet. Selve dokumentanalysen fikk innvirkning på hvilke andre kriterier som ble aktualisert i kapittel 3.8.

Det ble foretatt en teoretisk koding av noen dokumenter for å vurdere aktualiteten videre i selve dokumentanalysen. Dette gjaldt følgende stortingsmeldinger (Meld. St. 18 (2010-2011); Meld. St. 20 (2012-2013); Meld. St. 21 (2016-2017); Meld. St. 21 (2020-2021); Meld. St. 22 (2010-2011); Meld. St. 23 (1997-1998)) og høring til ny opplæringslov (Regjeringen, 2021b) i kapittel 3.7.

For å vurdere hvordan tilretteleggingen ble ivarett i overgangen så jeg nærmere på de anbefalingene UDIR ga til skolene (Utdanningsdirektoratet, 2015). Her trakk jeg også inn §§ 5-1, 5-4 og 5-6 i gjeldende opplæringslov (Opplæringsloven, 1998a, 1998b, 1998d) for å se etter sammenfall eller avvik. For å se hvordan man ivarett og implementerer hensynet til elever med særlige behov i overgangen mellom barneskolen og ungdomsskolen ble et par kommuner sine overgangsrutiner analysert i kapittel 4.4 og 5.4.4.

3.3 Urie Bronfenbrenners bioøkologiske modell

Masterundersøkelsen sitt analytiske rammeverk er i all hovedsak bygd på Bronfenbrenner sin bioøkologiske modell (Bronfenbrenner, 1979; Bø, 2018; Gulbrandsen, 2014; Jensen & Ulleberg, 2019). Modellen ble valgt fordi den kan beskrive de kontekstuelle faktorene som påvirker den enkelte elev i overgangen til ungdomsskolen.

Bronfenbrenner (1979) delte inn faktorene som påvirker og utvikler oss i fire ulike systemnivå; mikro-, meso-, ekso- og makronivået. Det kom et femte nivå i 2005; krononivået (Gulbrandsen, 2014, s. 50-71). Bronfenbrenner var opptatt av at miljøet har betydning for utvikling og sosialisering, både det konkrete samspillet og den dynamiske vekselvirkningen mellom de ulike

nivåene. Det ble tatt høyde for at en person sine evner, ferdigheter og erfaringer også vil ha betydning for utvikling og sosialisering. Derfor skiftet modellen navn fra utviklingsøkologisk til bioøkologisk på 1990-tallet (Bø, 2018, s. 170).

Den bioøkologiske modellen har fokus på de proksimale prosessene som er samhandlinger knyttet til felles aktiviteter der man har ulike roller og relasjoner. Hvilken retning utviklingen tar avhenger både av elevens evner, ferdigheter og erfaringer, og konteksten eleven er i og kvaliteten av prosessen. I overgangen til ungdomsskolen vil kontakter, kontekster og prosesser øke i kompleksitet og føre til nye tilpasningsutfordringer.

Mikronivået handler om de sosiale settingene som for eksempel finnes innad i en familie, i vennekretsen eller i fellesskapet i en klasse på skolen. Det er kontekster hvor vi deler opplevelser, tanker og læring med hverandre. Alle de aktivitetene, relasjonene og rollene som fins i et mikrosystem er viktige sosialiseringsfaktorer. Den beste utviklingen skjer når vi blir møtt på våre behov og forutsetninger. Å ha kompetanse på hvilke evner, ferdigheter og erfaringer elever med særlige behov har i overgangen til ungdomsskolen vil dermed være viktige sosialiseringsfaktorer. Når elever opplever samsvar mellom sine behov, modenhet og egenskaper i møte med ungdomsskolens krav og forventninger vil de oppleve seg godt ivaretatt i overgangen. Elevene kommer til ungdomsskolen med sine egne erfaringer fra barneskolen og søker en sammenheng både faglig og sosialt.

Mesonivået omfatter forholdet mellom to eller flere mikrosystemer som «den utviklende personen» deltar aktivt i (Gulbrandsen, 2014, s. 58). I denne sammenhengen er den utviklende personen eleven. Et godt samarbeid mellom hjem og skole er et eksempel på et mesonivå. I overgangen til ungdomsskolen vil dette samarbeidet bety ekstra mye for elevens utvikling og for hvor god overgangen vil oppleves for den enkelte. En gjensidig forståelse mellom mikronivå og mesonivå vil øke elevens opplevelse av trygghet og forutsigbarhet (Baltzersen, 2020). På mesonivået vil informasjon, respekt og støtte stå sentralt.

Ved overganger endres elevens rolle og kontekst. Det blir derfor viktig med god kommunikasjon mellom skolene i form av overgangsmøter og at informasjon om elevene blir overført til ungdomsskolen. Et godt skole-hjem samarbeid er viktig hvor de ulike systemene kjenner og støtter

hverandre. Foreldrenes deltakelse på foreldremøter hvor de blir kjent med hverandre er viktig fordi nettverk kan ha konsekvenser for elevens sosiale utvikling (Bø, 2018, s. 174).

Eksonivået «utgjøres av forbindelser og prosesser som finner sted mellom to eller flere miljøer der minst ett ikke har den utviklende personen som deltaker, men som likevel indirekte påvirker prosesser i et miljø som omfatter fokuspersonen» (Gulbrandsen, 2014, s. 59). I denne sammenhengen er den utviklende personen og fokuspersonen likestilt med eleven. Dette er arenaer hvor elevene ikke er en del av, men som påvirker dem indirekte. Det kan for eksempel være når pedagogisk-psykologisk tjeneste (PPT), barne- og ungdomspsykiatrisk poliklinikk (BUP) eller barnevernstjenesten (BVT) arbeider med eleven. Den enkelte elev påvirkes indirekte ved at lærere og foreldre får råd og veiledning fra disse instansene.

Makronivået handler om verdier, tradisjoner, klassestrukturer og nasjonale ideologier. Her kommer lovverket og læreplaner inn. Stortingsmeldinger er føringer for politiske beslutninger og vil ha innflytelse på for eksempel hvordan overgangsrutiner vil se ut mellom barneskolen og ungdomsskolen. Krononivået viser hendelser og endringer i livshistorien til et barn som vil ha påvirkning på barnets utvikling. Det være seg hendelser som for eksempel en skilsmisse, et dødsfall eller ved pandemier.

Bronfenbrenner beskriver økologiske overganger som «nye situasjoner og konstellasjoner av ting og mennesker» (Bø, 2018, s. 182). Overgangen fra barneskolen til ungdomsskolen er en økologisk overgang. Dette kan være en sårbar fase fordi både elevens status, rolle og kontekst endres. Overganger kan bety vekst, men også utfordringer. Bronfenbrenner poengterer dessuten at elever «gradvis bør eksponeres for mangfold og kontrasterende miljøer» (Bø, 2018, s. 185).

Modellen til Bronfenbrenner beskrevet av Hogsnes (2019, s. 15) synliggjør betydningen av kontinuitet og sammenheng i relasjonene mellom de ulike nivåene. Hvordan man takler overganger vil være preget av de foregående fasene man har gjennomgått. Sammenheng i lærestoff, god kommunikasjon, god informasjonsflyt og støtte fra omgivelsene fra både de voksne og medelever er noen av faktorene som er avgjørende for hvordan overgangen til ungdomsskolen skal bli og noe av det som Bronfenbrenner poengterer i sin bioøkologiske modell.

Hvis man åpner opp for en dialog mellom skolene, elevene, hjemmet og lærerne/ledelsen vil eleven oppleve mer mening i sin skolehverdag. Når de aktive medspillerne har en reell innflytelse på konteksten vil dette fremme trygghet, bedre tilpasninger og gi økt mening for den enkelte elev. Dette samsvarer med Bronfenbrenner sin bioøkologiske modell (1979) og med Strand sin forskning hvor mening og forståelse skapes i dialogiske prosesser (2020, s. 132).

Spernes (2020) poengterer også Bronfenbrenner sin bioøkologiske modell. Elevens posisjon i den bioøkologiske modellen blir endret som et resultat i bytte av roller, kontekst eller begge deler. I overgangen fra barneskolen til ungdomsskolen har eleven endret sin rolle fra barn til ungdom, samtidig med å gå fra å være elev på barneskolen til å bli elev på ungdomsskolen.

3.4 Forskningsetikk

Masterundersøkelsen har søkt å vise prosessen med å finne svar på problemstillingen. Prosessen skal være transparent og lett å følge for leseren og det skal være mulighet for etterprøvbarehet. Det er valgt dokumentanalyse som forskningsmetode hvor det ikke er behandlet personopplysninger, noe som tilsier at det ikke har vært behov for å registrere masterundersøkelsen hos Norsk senter for forskningsdata (NSD). De etiske retningslinjene har blitt fulgt gjennom bla. å ha vist til redelighet ved utvelgelse av dokumenter, gjennom å være konsistent i argumentasjonen og gjennom upartiske vurderinger.

De fleste dokumentene som ble valgt lå åpent ute på de tilgjengelige digitale hjemmesidene til Regjeringen, Utdanningsdirektoratet og Staped. Det ble søkt om innsyn til noen offentlige postjournaler, men dokumentene ble senere vurdert til ikke å være relevante og ble dermed ikke med i masterundersøkelsen.

I teoridelen er det søkt å innhente hva som er viktig for elever i overgangen til ungdomsskolen. Informasjonen har blitt brukt videre i masterundersøkelsen til å finne potensielle sammenhenger mellom dokumentene, for så å ha blitt analysert hvordan kontinuitet og tilrettelegging ivaretas i overgangen.

Det er tatt et begrenset utvalg av overgangsrutiner, kun fra to kommuner, hentet fra kommunenes hjemmesider. Første gang ble flere kommuner sine overgangsrutiner vurdert til å være representative. Det viste seg at versjonene endret seg over tid fra begge kommunene og det førte til en ny vurdering av de siste versjonene. Etter nærmere vurdering ble to overgangsrutiner vurdert til å være for begrenset til at resultatet kunne være overførbart til andre kommuner sine overgangsrutiner for overgangen mellom barneskolen og ungdomsskolen.

De etiske retningslinjene som påpeker at alle resultater må behandles med varsomhet, og at konklusjonene må bære prege av å være foreløpige og begrensede (De nasjonale forskningsetiske komiteene, 2021) har blitt fulgt. Gjennom prosessen med masterundersøkelsen har for forståelsen blitt endret, etter nye funn, gjennom å ha drøftet dokumentenes holdbarhet, relevans og kvalitet, og gitt ny ervervet kunnskap.

Motivasjon til å søke etter funn som kan gjøre overgangen til ungdomsskolen bedre for elever med ADHD og elever med ASF har vært sentralt. De etiske vurderingene innebar rimelige tolkninger av materialet hvor det ble tatt hensyn til at elever med særlige behov er en heterogen gruppe.

3.5 Validitet

Hvordan begrepsvaliditet har blitt ivaretatt, i hvilken grad validitet har blitt ivaretatt gjennom forskningsprosessen og i hvilken grad reliabilitet har blitt ivaretatt innen rapporteringsdelen blir her beskrevet.

3.5.1 Begrepsvaliditet

«Med begrepsvaliditet mener vi grad av samsvar mellom begrepet slik det er definert teoretisk, og begrepet slik vi lykkes med å operasjonalisere det» (Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 96). Validiteten sier noe om gyldigheten av resultatene, om undersøkelsen egentlig undersøker det som er ment at den skal undersøke. Validitet brukes som en egenskap ved tolkningen av resultatet (Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 99). Resultatet kan tolkes på ulike måter og validitet handler om hvor fullstendig og sammenhengende begrunnelsen for tolkningen er. Begrepene ble beskrevet nærmere i kapittel 1.2.

3.5.2 Validitet og reliabilitet i forskningsprosessen

Validitet bør gjennomsyre hele forskningsprosessen, fra problemstilling til konklusjoner. Kvale (2015, s. 272-294) sine betraktninger i forhold til validitet i det kvalitative forskningsintervjuet har vært en motivasjon til å søke å få dette til også i denne kvalitative og praksisorienterte dokumentanalysen. Kvale deler forskningsprosessen inn i syv ulike deler og beskriver hva som legger føringer for en høy grad av gyldighet eller validitet i delene tematisering, planlegging, intervjuing, transkribering, analysering, validering og rapportering (2015, s. 278). Reliabilitet er kun tatt med i forskningsprosessen sin siste del; under rapportering.

3.5.3 Validitet innen tematisering

I problemstillingen lå en antakelse om at tilrettelegging og kontinuitet vil kunne bidra til en trygg og god overgang for elever med særlige behov. Denne antakelsen er begrunnet i mitt faglige ståsted, ut fra erfaring og gjennom tilegnelse av ny kunnskap innen det spesialpedagogiske feltet på masterstudiet.

Kunnskap om emnet har undersøkt hva som vil gjøre overgangen til ungdomsskolen trygg og god for elever med særlige behov. Teoridelen har forsøkt å gi et bredt bilde av forskning og teori på overganger generelt. Masterundersøkelsen har stilt tre forskningsspørsmål som skulle bidra til å finne svar på problemstillingen. Det er en logisk utledning fra teoridelen til to av forskningsspørsmålene fordi det har blitt søkt om sammenfall eller avvik mellom dokumentene opp mot teori og forskning. Dette gjelder styringsdokumentene av type overgangsrutiner fra to kommuner og tilretteleggingsrutinene for overganger fra UDIR.

Selve forskningsdesignet har vist hvordan prosessen har artet seg frem til å kunne svare på problemstillingen. Dokumentanalyse som metode ble valgt for å kunne se på hva som bidrar til å skape gode praksiser i overgangen til ungdomsskolen, hva styringsdokumentene sier om overganger og hvilke anbefalinger som de gir til skolene. Gjennom en dypere forståelse av sammenhengen i dokumentene vil det kunne bidra til mer kunnskapsbaserte valg av overgangsstrategier i overgangen til ungdomsskolen for denne elevgruppen. Det er god validitet i forskningsdesignet fordi valg av styringsdokumenter er begrunnet, dokumenter er analysert, forskningsspørsmål drøftet og besvart, og et foreløpig svar på problemstillingen er gitt.

3.5.4 Validitet innen intervjuing

Intervjuing i masterundersøkelsen sidestilles med dokumentanalysene av styringsdokumentene som ble valgt. For å finne de styringsdokumentene av type stortingsmeldinger som var mest aktuelle ble det både brukt en teoretisk koding og en empirinær koding. Dette sikret en god validitet av dokumentene; at dokumentene var representative for det som masterundersøkelsen ønsket å finne svar på. Valget av de to overgangsrutinene fra ulike kommuner regnes ikke som representative for alle kommuner; ytre validitet vurderes til ikke å være sikret. Det fantes et lite antall overgangsrutiner tilgjengelig ute på kommunenes hjemmesider spesielt i overgangen fra barneskolen til ungdomsskolen. UDIR sine tilretteleggingsrutiner ble valgt fordi dette er et av styringsdokumentene til skolene.

3.5.5 Validitet innen transkribering

En form for transkribering av teori og forskning, analytisk rammeverk og styringsdokumentene ble lagt inn i tabell 3 (Tabell 3 Potensielle sammenhenger) over potensielle sammenhenger og analytiske poenger. Etter å ha satt seg inn i de ulike dokumentene gjennom dokumentanalysene av styringsdokumentene, beskrevet teori og forskning og valgt analytisk rammeverk ble det hentet noen sentrale ord fra disse tekstene. De sentrale ordene ble til potensielle sammenhenger og analytiske poenger som ble brukt videre i masterundersøkelsen. Det ble gjort for å få mest mulig logiske tolkninger av dokumentene, og dermed sikre en god validitet.

3.5.6 Validitet innen analysering

For å finne analytiske poenger i de utvalgte dokumentene i masterundersøkelsen har det blitt tatt noen valg ut fra egen tolkning av dokumentene. De potensielle sammenhengene ble systematisert i fire ulike kategorier for å få en oversikt. Det var kun egen tolkning, som ble søkt å være mest mulig objektiv, som ble med i tabell 3 (Tabell 3 Potensielle sammenhenger) som utgjør grunnlaget for den videre drøftingen av dokumentanalysene av de fire styringsdokumentene. Ordene eller de potensielle sammenhengene som ble valgt kunne overlappe hverandre, noe som ble tatt hensyn til i senere drøftinger og konklusjoner.

Tekstene har blitt lest deler av og noe har blitt dybdelest for å forstå hensikten med dem. Hele teksten har blitt lest for å få oversikt og mulighet for å se forbindelseslinjer mellom dokumentene. Tekstene har ulike mandat, de kan være grunnlag for hverandre, men de har et felles mål om å

endre praksis. Når dokumenter har ulike mandat, velges ulike ord, ord som har en nyanseforskjell i sin betydning. Dette kan påvirke validiteten i dokumentanalysene, men for å motvirke dette så har det blitt kommentert gjennom forskningsprosessen.

3.5.7 Validitet innen verifisering

Det er søkt å gjennomføre en reflektert vurdering i drøfting av dokumentene og å gi en valid beskrivelse av hovedfunnene i masterundersøkelsen. Funn i dokumentanalysene har blitt drøftet både opp mot analytisk rammeverk, teori og forskning og høring på ny opplæringslov. Drøftingene baserer seg på dokumentanalysene som har gitt noen analytiske poenger, som videre har blitt drøftet og vært gjenstand for refleksjon rundt hvilke konsekvenser både sammenfall og avvik mellom dokumentene antas å gi. Denne delen av forskningsprosessen vurderes til å ha god validitet.

3.5.8 Reliabilitet innen rapportering

Kvale viser til at «Reliabilitet henviser til hvor pålitelig resultatene er» (2015, s. 137).

Konklusjonene vurderes til å være pålitelige da de er konsistente og troverdige. Ut i fra både de etiske betraktningene og kravet til reliabilitet blir konklusjonene kun vurdert til å være foreløpige. Masterundersøkelsen har noen funn som kan tyde på at det er en sammenheng mellom elevenes opplevelse av en god overgang og hvordan tilrettelegging og kontinuitet har vist seg for dem i overgangen til ungdomsskolen. Masterundersøkelsen har prøvd å være transparent slik at prosessen er lett å følge for leseren. Masterundersøkelsen viser pålitelige resultater da det også er mulighet for etterprøvbarehet (Kvale, Brinkmann, Rygge, et al., 2015, s. 276).

3.6 Praksisorientert dokumentanalyse

Den kvalitative og praksisorienterte dokumentanalysen har hatt et verktøyperspektiv på dokumentene. Dokumentanalysen har belyst hvordan dokumenter kan bidra til å skape praksiser, om dokumentene sammenfaller og eventuelt hva som avviker mellom dem.

Dokumentanalysene har søkt etter sammenfall eller avvik mellom styringsdokumenter og teorien innen fagfeltet som er valgt i masterundersøkelsen. Dette har krevd kritisk lesing av de valgte dokumentene hvor fokus har vært å finne ut hva formålet med dokumentene er, hvilke dokumenter

som bygger på hverandre og hvilket sakskompleks de er en del av (Asdal & Reinertsen, 2020, s. 171). Noe av saksgangen i behandlingen av stortingsmeldingene frem til høring på ny opplæringslov har blitt analysert.

3.7 Teoretisk koding av dokumentene

Begrepene i problemstillingen var utgangspunkt for denne deduktive formen for koding ved utvelgelsen av dokumenter. Dette ble gjort for å vurdere hvilke dokumenter som var aktuelle å se nærmere på i dokumentanalysene. Denne teoretiske tilnærmingen ble erstattet av en induktiv analyse i form av en empirinær koding av dokumentene (Anker, 2020, s. 79).

Oversikten i tabell 1 (Tabell 1 Oversikt teoretisk koding) belyser hyppighet i kodingen. Koden «overgang» ble valgt som en overordnet kode med underkodene «overgang til barneskole», «overgang til ungdomsskole», «overgang til videregående skole» og «andre overganger». I tillegg ble det søkt på kodene «tilrettelegging» og «særlige/særlege behov alternativt særskilte/særskilde behov». Koden «særlige behov» er avgrenset i kapittel 1.2 som elever med nevroutviklingsforstyrrelser og mer presist avgrenset til å gjelde elever med ADHD og elever med ASF. De avgrensede begrepene elever med ADHD og elever med ASF ble vurdert til å være for snevre til å kunne finnes igjen i stortingsmeldingene, men kunne vært brukt i utvelgelsen i deler av teksten i dokumentet tilretteleggingsrutiner fra UDIR. Jeg valgte istedenfor å lese hele teksten for å finne ut hva som var gjeldende for elever med ADHD og hva som var gjeldende for elever med ASF og hva som var gjeldende for dem begge. Det har kommet frem i kapitlene 2.1-2.2 og 5.1-5.2.

3.7.1 Oversikt – teoretisk koding

Tabell 1 Oversikt teoretisk koding

DOKUMENT	A	A1	A2	A3	A4	B	C
Meld.St.23 (1997-1998)	10	1	1	1	7	32	37
Meld.St.22 (2010-2011)	63	22	0	29	12	8	2
Meld.St.18 (2010-2011)	18	0	17	0	1	55	44
Meld.St.20 (2012-2013)	67	0	0	47	20	0	4
Meld.St.21 (2016-2017)	17	2	9	2	4	7	4

DOKUMENT	A	A1	A2	A3	A4	B	C
Meld.St.6 (2019-2020)	73	15	35	13	10	137	19
Meld.St.21 (2020-2021)	57	0	0	37	20	19	9
Høring til ny opplæringslov (2021)	185	8	57	100	16	243	15

Merknad. A=overgang, A1=overgang til ungdomsskole, A2=overgang til barneskole, A3=overgang til videregående skole, A4=andre overganger, B=tilrettelegging, C=særlige/særlege behov alternativt særskilte/særskilde behov.

Høring til ny opplæringslov bygger på stortingsmelding 6 (Meld. St. 6 (2019-2020)), stortingsmelding 18 (Meld. St. 18 (2010-2011)), stortingsmelding 21 (Meld. St. 21 (2020-2021)) og NOU 2019-23 (Kunnskapsdepartementet, 2019).

Det er kun stortingsmelding 6 og 22 som har kommentert overgangen fra barneskolen til ungdomsskolen flere enn to ganger og av den grunn ble den valgt videre og analysert nærmere i forhold til andre koder som ble hentet fra masterundersøkelsen sitt teorigrunnlag. Stortingsmelding 6 ble vurdert til å være interessant da koden «tilrettelegging» ga betydelig flere treff enn hos de andre stortingsmeldingene.

Den stortingsmeldingen som hadde kommentert overganger fra barneskolen til ungdomsskolen flest ganger var stortingsmelding 22 (Meld. St. 22 (2010-2011)). Den ble valgt til en nærmere analyse på grunnlag av antall kommentarer om overgangen fra barneskolen til ungdomsskolen. Det var interessant å undersøke nærmere hvilke punkter som ga sammenfall eller et avvik med høring til ny opplæringslov (Regjeringen, 2021b). Jeg brukte de empiridrevne kodene fra masterundersøkelsen sitt teorigrunnlag for å gjennomføre en nærmere analyse av dokumentene som er merket røde i oversikten.

For å vurdere om elevenes behov ble ivaretatt i overgangen valgte jeg å analysere stortingsmelding 22 «Motivasjon-Mestring-Muligheter-Ungdomstrinnet» (Meld. St. 22 (2010-2011)) og stortingsmelding 6 «Tett på-tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO» (Meld. St. 6 (2019-2020)). Analysen fokuserte på å finne sammenfall eller avvik opp mot høring til ny opplæringslov (Regjeringen, 2021b). Det ble nærmere analysert hvorfor stortingsmelding 22 (Meld. St. 22 (2010-2011)) ikke ble med som grunnlag for høring til ny opplæringslov.

3.8 Empirinær koding av dokumentene

Kategoriene i det analytiske rammeverket og i teori- og forskningsdelen var utgangspunkt for en induktiv form for koding. Dette ble gjort for å finne sammenhenger og mønster i dokumentene (Anker, 2020, s. 77).

Oversikten belyser hyppighet i kodingen. Koden «kontinuitet/sammenheng» ble krysskodet da det kunne bety det samme, men for å være sikker ble dokumentene lest nøye. Kontinuitet er både et begrep som ble hentet fra selve problemstillingen og et begrep som ble brukt i teorigrunnlaget. Gjennom prosessen i masterundersøkelsen ble kontinuitetsbegrepet vurdert til å fungere som del av det analytiske rammeverket. Dette ble drøftet i kapittel 5.3.

De andre kodene dialog, behov, emosjonelle, sosiale, informasjon, forutsigbarhet og forventning ble hentet fra både teori og forskning. I dokumentanalyseprosessen ble det søkt etter sentrale ord som kunne gi potensielle sammenhenger og noen analytiske poenger i materialet for å kunne gi et grunnlag for å svare på problemstillingen og forskningsspørsmålene.

3.8.1 Oversikt – empirinær koding

Tabell 2 Oversikt empirinær koding

DOKUMENT	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M
Meld.St.22 (2010-2011)	0/81	68	178	2	45	54	0	19	1	24
Meld.St.6 (2019-2020)	10/75	337	358	3	24	53	2	21	1	31
Høring til ny opplæringslov (2021)	5/181	600	381	4	101	238	0	19	11	9

Merknad. D=kontinuitet/sammenheng, E=behov, F=samarbeid, G=emosjonelle, H=sosiale, I=informasjon, J=diskontinuitet, K=dialog, L=forutsigbarhet, M=forventning

Stortingsmelding 6 ga treff på både «kontinuitet» og «diskontinuitet». «Sammenheng» var et begrep som ofte ble nevnt i alle dokumentene. Stortingsmelding 6 hadde betydelig høyere frekvens av begrepene «kontinuitet», «behov» og «samarbeid» enn hva stortingsmelding 22 hadde, mens begrepet «sosiale» var hyppigere representert i stortingsmelding 22 enn i stortingsmelding 6. De

resterende begrepene var det mer eller mindre likt antall representasjoner av i begge stortingsmeldingene.

Høring til ny opplæringslov er et betydelig større dokument enn hva stortingsmeldingene er, slik at det ble vanskelig å sammenligne stortingsmeldingene opp mot høring til ny opplæringslov. Det var dessuten mulig å se en sammenheng i forhold til begrepene «behov» og «informasjon». De var representert relativt flere ganger i høringen enn i stortingsmeldingene.

3.9 Metodegrep i praksisorientert dokumentanalyse

Det fins flere metodegrep i praksisorientert dokumentanalyse. Jeg valgte å bruke dokumentbevegelser, dokumentverktøy og feltarbeid i dokumentanalysene av de fire dokumentene som ble valgt ut i masterundersøkelsen.

Metodegrepet dokumentbevegelser (Asdal & Reinertsen, 2020, s. 143-153) ble bla. brukt i dokumentanalysen av stortingsmelding 22 (Meld. St. 22 (2010-2011)) og av stortingsmelding 6 (Meld. St. 6 (2019-2020)). Dokumentbevegelser har hatt fokus på hvordan dokumentene er i bevegelse og hvordan de settes i bevegelse. For stortingsmeldingene har det betydning hvordan de håndteres i Stortinget. Eksempler på bruk av dokumentbevegelser er beskrevet i kapitlene 4.1-4.3.

En stortingsmelding brukes når regjeringen vil presentere saker for Stortinget uten forslag til vedtak. De er utformet som tilrådinger om hva Stortinget bør beslutte og blir først lagt fram i statsråd og deretter i Stortinget. Stortingsmeldinger er rapporter til Stortinget om arbeid som er gjort på et spesielt felt, eller drøfting av framtidig politikk (Stortinget, 2022).

Stortingsmelding 6 er en av dokumentene som bygger på høring til ny Opplæringslov, mens stortingsmelding 22 ikke er det. Regjeringen ga innstilling 188S om stortingsmelding 6 til Stortinget fra Utdannings- og forskningskomiteen i 2019. Den ble enstemmig vedtatt i Stortinget (Regjeringen, 2019). Dokumentanalysen av stortingsmelding 6 belyser vedtakene som handler om overgangen til ungdomsskolen i kapittel 4.2 og 5.4.2.

Å studere dokumentarbeid i praksis kan også gjøres gjennom dokumentetnografi. Et feltarbeid av et dokumentsted er et metodegrep som kan gi svar på hvordan tekster blir til og hva de gjør på de stedene de beveger seg (Asdal & Reinertsen, 2020, s. 149). I denne masterundersøkelsen har det betydning å spore eller følge et dokument gjennom offentlige dokumentjournaler og stortingsforhandlinger. Et feltarbeid av et dokumentsted er brukt i dokumentanalysen av stortingsmelding 22 i kapittel 4.1.

Dette metodegrepet kan også bety å spore eller følge et dokument gjennom en høring, som det blir gjort i masterundersøkelsen, fra ulike instanser for at flere kan bli hørt i saken. Flere dokumenter er analysert opp mot høring til ny opplæringslov, hvor det er søkt om sammenfall eller avvik mellom dem, og hvor noen høringsinstanser sine innspill er tatt med i masterundersøkelsen. En høring vurderes til å være viktig for at de behovene som elever med ADHD og elever med ASF har i overgangen til ungdomsskolen blir ivaretatt. Masterundersøkelsen har funnet som både sammenfaller og avviker mellom dokumentene i forhold til elevenes behov og dette er beskrevet i kapitlene 1.3 og 7.2.

Metodegrepet dokumentverktøy skal bidra til at vi får noe gjort. Jeg vurderer at både tilretteleggingsrutinene fra UDIR om overganger og overgangsrutinene fra kommunene er dokumenter som vil føre til realisering og etablering av nye praksiser (Asdal & Reinertsen, 2020, s. 146). Jeg vurderer også at stortingsmeldingene innehar dokumentverktøy fordi intensjonen er at de skal innvirke på praksis ute på skolene. Eksempler på bruk av dokumentverktøy er beskrevet i kapitlene 4.3-4.4.

Tilretteleggingsrutinene fra UDIR vurderer jeg til å være et styringsverktøy for skolene igangsatt av regjeringen sin tilråding til Stortinget som har ført til et vedtak som skal settes ut i praksis. UDIR får gjerne oppdrag av regjeringen til å utarbeide mer praksisorienterte veiledninger ut i fra vedtak fra Stortinget. Dette er eksempel på at dokumentene kan både inneha dokumentbevegelser, dokumentverktøy og feltarbeid av et dokumentsted.

De to utvalgte overgangsrutinene som er valgt i masterundersøkelsen, har blitt utarbeidet av den enkelte kommune selv om det ikke har vært lovpålagt i overgangen til ungdomsskolen. Overgangsrutiner for overgangen barnehage til skole har vært lovpålagt fra 2018 og det antas at

kommunene har sett verdien av å realisere et helhetlig skoleløp for elevene og sikre en trygg og god overgang også for elevene i overgangen til ungdomsskolen. Overgangsrutinene gjelder alle elever, og er ikke påtenkt elever med særlige behov spesielt.

Dokumentanalysene, vurdering av dokumentanalysene opp mot analytisk rammeverk, drøfting av forskningsspørsmålene og oversikten på de potensielle sammenhengene og analytiske poengene i kapitlene 4.1-4.5 og 5.4-5.5 har sett nærmere på om behovene til elever med særlige behov har blitt tatt hensyn til i overgangen til ungdomsskolen. Dokumentene som er analysert innehar både metodegrepet dokumentbevegelser, dokumentverktøy og feltarbeid.

4 Resultater

4.1 Dokumentanalyse av stortingsmelding 22 opp mot høring til ny opplæringslov

Dokumentanalysen med metodegrepet dokumentbevegelser har tatt utgangspunkt i stortingsmelding 22 (Meld. St. 22 (2010-2011), s. 79-86). Denne stortingsmeldingen påpeker at den faglige kontinuiteten ivaretas gjennom innføring av Kunnskapsløftet. Videre påpeker stortingsmeldingen at samarbeidet mellom skoleslagene er viktig i overgangen til ungdomsskolen og at elevene får bygge en tidlig relasjon til lærerne ses på som en annen viktig faktor for en god overgang. Elevene fra barneskolen har erfaringer med å forholde seg til kontaktlærer, men når de begynner på ungdomsskolen må de forholde seg mer til et faglærersystem som kan oppleves utfordrende for noen elever. De vil møte økte sosiale og faglige utfordringer i ungdomsskolen, med økte krav i spesielt matematikk, norsk og engelsk som fordrer gode grunnleggende ferdigheter. Dette skiftet vil kreve et økt behov for at barneskolen og ungdomsskolen samarbeider godt i form av «vertical teaming», regionale samarbeid og overgangssamtaler om elever med særlige behov. «Vertical teaming» betyr i denne sammenheng å etablere team av lærere fra både barneskolen og ungdomsskolen for økt kommunikasjon om elevenes behov i overgangen til ungdomsskolen. Det kan handle om å bli kjent med skolens fokus i undervisningen, faglige forventninger og hvilke grunnleggende ferdigheter som er forventet at elevene skal ha før de starter på ungdomsskolen.

Stortingsmelding 22 sier også en del om betydningen av et godt skole-hjem samarbeid og de foresattes betydning for elevens sosiale- og faglige utvikling. Overgangen til karakterer kan være vanskelig. Dette er sentrale fokusområder på overganger fra barneskolen til ungdomsskolen, men det viser seg at dokumentet ikke har beveget seg videre til høring til ny opplæringslov.

Stortingsmelding 6 og 21 (Meld. St. 6 (2019-2020); Meld. St. 21 (2020-2021)) er med som grunnlag for høring til ny opplæringslov. Stortingsmelding 22 (Meld. St. 22 (2010-2011)) som har fokus på overganger mellom barneskolen og ungdomsskolen har ikke blitt tatt med. Jeg har sett nærmere på saksgangen i denne stortingsmeldingen for mulig å finne et svar på hvorfor.

Jeg har gjort en form for feltarbeid av dette dokumentstedet som er et av metodegrepene innen den praksisorienterte dokumentanalysen. Dette er en såkalt dokumentetnografi (Asdal & Reinertsen, 2020, s. 145) av Stortingsmelding 22. Stortinget sluttet seg til forslagene i stortingsmeldingen. I vedtaket er det beskrevet en mer praktisk og variert undervisning, å innføre et program for klasseledelse, valgfag med tverrfaglige tema og at en 5-årig strategi skal sikre gjennomføring av tiltakene (Stortinget, 2012b). Stortingsmeldingen ble tatt opp på Stortinget og vedtak 357 henstilte regjeringen til å se nærmere på å innføre vurdering m/karakterer i valgfag (Stortinget, 2012a). Et forslag fra Høyre om at overgangsprøver i 7.klasse skulle innføres for å lette oppstarten på ungdomsskolen og som en sikring av tilpasset opplæring for elevene ble nedstemt (Stortinget, 2012b). Saksgangen ga ikke tydelige svar på hvorfor denne stortingsmeldingen ikke ble med videre, men et mulig svar kan være at dette er en eldre stortingsmelding; fra 2010-2011.

Forutsigbarhet, reelle forventninger til nytt skoleslag, å ha en god dialog mellom skolene og at skolebesøk før oppstart er viktig i likhet med å gi informasjon som har betydning for eleven i overgangen til ny skole blir poengtert i overgangen mellom grunnskolen til videregående skole. Disse punktene sammenfaller med masterundersøkelsen sitt teorigrunnlag, men jeg har vurdert at det er en lav grad av sammenfall mellom teori og dokumentet i overgangen mellom barneskolen og ungdomsskolen. Det er for øvrig sammenfall mellom høring til ny opplæringslov og stortingsmelding 22 om at et godt samarbeid mellom skolen og foreldrene er viktig i overgangen mellom barneskolen og ungdomsskolen (Regjeringen, 2021b, s. 117).

Dokumentanalysen viste et avvik mellom høring til ny opplæringslov og stortingsmelding 22 på de fleste punkter og dette er fordi stortingsmeldingen ikke er et grunnlag for høringen. Det er kun samarbeidsplikten mellom skolen og de foresatte i overgangen til ungdomsskolen som sammenfalt med høringen.

4.2 Dokumentanalyse av stortingsmelding 6 opp møt høring til ny opplæringslov

Stortingsmelding 6 (Meld. St. 6 (2019-2020)) er en av 3 stortingsmeldinger (Meld. St. 18 (2010-2011); Meld. St. 21 (2020-2021)) som høring til ny opplæringslov (Regjeringen, 2021b) bygger på i tillegg til at den bygger på NOU 2019:23 ny opplæringslov (Kunnskapsdepartementet, 2019).

Stortingsmeldingen vektlegger at alle overganger kan være kritiske og vil ha stor betydning for barns og elevers trivsel, utvikling og læring (Meld. St. 6 (2019-2020), s. 26). Det nevnes «tiltak for bedre informasjonsoverføring mellom utdanningsnivåer og tjenester for å gi barn og elever best mulige overganger» (Meld. St. 6 (2019-2020), s. 14). Stortingsmeldingen ser behov for å styrke sikkerheten rundt overføring av personopplysninger. «UDIR vil få i oppdrag å utrede mulige tiltak for bedre informasjonsoverføring, i samarbeid med berørte parter» (Meld. St. 6 (2019-2020), s. 27).

Bedre informasjonsoverføring er et eksempel på en dokumentbevegelse av et vedtak som har gått videre fra regjeringen til UDIR og gir seg utslag i de to overgangsrutinene som er med i masterundersøkelsen.

Stortingsmeldingen påpeker at spesialundervisningen går ned i alle overganger i skoleløpet, hvor regjeringen antyder at kan være et resultat av dårlig sammenheng i det spesialpedagogiske tilbudet mellom de ulike nivåene (Regjeringen, 2021b, s. 26). Regjeringen hevder i stortingsmeldingen at «det er et stort problem at ikke alle barn og unge får den hjelpen de trenger, tidlig nok eller ikke i det hele tatt. Det tyder på at systemene som skal sikre dette, ikke fungerer godt nok for alle steder» (Meld. St. 6 (2019-2020), s. 14). Et av regjeringens tiltak vil være «å innhente mer kunnskap gjennom piloter og styrke forskningen for å få til mer inkluderende praksis» (Meld. St. 6 (2019-2020), s. 14). Et annet tiltak er å «opprette et senter for forskning på spesialpedagogikk og inkludering» (Meld. St. 6 (2019-2020), s. 15).

Noen elever kan streve i overganger og oppleve liten sammenheng og kontinuitet både sosialt og faglig; det blir nye lærere, nye medelever og bruk av karakterer. Stortingsmeldingen nevner spesielt gutter pga. at de modnes senere enn jenter og stortingsmeldingen er opptatt av å få til en bedre sammenheng ved overgangene i utdanningsløpet.

Den påpeker også at den lovfestede plikten til å samarbeide om overgangen fra barnehagen til skolen som kom i 2018 bør videreføres og det er et ønske om å innføre tilsvarende i overgangen mellom ungdomsskolen og den videregående skolen. Dette punktet viste sammenfall med høring til ny opplæringslov (Regjeringen, 2021b, s. 129-130). Hverken stortingsmeldingen eller høring til ny opplæringslov sier noe om denne plikten skal gjelde for overgangen fra barneskolen til ungdomsskolen.

Stortingsmeldingen er tydelig på at overgangen også til ungdomsskolen bør være preget av kontinuitet og trygghet, at elevene må få hjelp til å finne sin plass på ungdomsskolen og at foreldrenes medvirkning er essensielt for opplevelsen av en god overgang. Skolenes samarbeid med de foresatte er viktig og at de foresatte medvirker i spørsmål som angår deres barn sammenfalt med høring til ny opplæringslov (Regjeringen, 2021b, s. 115). Et godt skole-hjem samarbeid er viktig i overgangene i utdanningsløpet, og overgangen mellom barnetrinnet og ungdomstrinnet er spesifikt tatt med i høring til ny opplæringslov (Regjeringen, 2021b, s. 117). Det er samsvar mellom dokumentene på disse punktene.

Stortingsmeldingen påpekte spesielt elever som trenger særskilt tilrettelegging i overganger. «Barnehagene og skolene må være spesielt oppmerksomme på at barn og elever som trenger særskilt tilrettelegging, skal få en god overgang» (Meld. St. 6 (2019-2020), s. 27).

Stortingsmeldingen anbefaler å innføre besøksdager og fadderordninger, foreldreinvolvering, god informasjonsdeling mellom skolene og et godt samarbeid på tvers av nivåer og fag. I høring til ny opplæringslov støttes disse punktene i overgangen til ungdomsskolen med unntak av besøksdager og fadderordninger som kun vil gjelde i overgangen fra barnehagen til barneskolen (Regjeringen, 2021b, s. 115,117,129-130).

Bedre foreldreinvolvering i overganger er nevnt både i stortingsmelding 6 og 22, og i høring til ny opplæringslov. Dette har kommunene tatt med i sine overgangsrutiner og er et eksempel på metodegrepet dokumentbevegelse, fra stortingsmeldinger til høring på ny opplæringslov og til overgangsrutiner som søker å forbedre praksis i overganger.

Stortingsmeldingen er klar på at det er «behov for mer kunnskap om overgangene i utdanningsløpet og hvordan de fungerer for elever som trenger særskilt tilrettelegging» (Meld. St. 6 (2019-2020), s. 27).

4.3 Dokumentanalyse av overgangsrutiner opp mot teori/forskning og lovverk

Dokumentanalysen har tatt for seg overgangsrutiner fra to norske kommuner som benevnes som kommune B og kommune R (2020; 2022). Det ble valgt en skjematisk fremstilling av hvilken type samarbeid de vektlegger i sine overgangsrutiner. Overgangsrutinene for kommune R er fra 2022 og for kommune B er fra 2020. Se tabell 4 (Tabell 4 Overgangsrutiner for kommune R og kommune B); vedlegg 1.

Overgangsrutinene er utarbeidet for å gjelde alle elever, men noen punkter i tabell 4 (Tabell 4 Overgangsrutiner for kommune R og kommune B) er spesielt beregnet for elever med særlige behov. Begge kommunene har overføringsmøter for §5-1 elever; dette er møter mellom de foresatte, PPT og skolene om elever som har rett til spesialundervisning. Dette vurderes til å kunne gjelde for elever med ADHD og elever med ASF. Kommune R har i tillegg et eget samarbeidsmøte med foresatte til elever med store sammensatte behov på våren i 6.trinn. Elever med store sammensatte behov vurderes til å kunne innbefatte elever med ADHD og ASF når det er sameksisterende vansker. Kommune R sender en oversikt over elever med rettigheter etter Opplæringsloven §§5-1 og 2-8 på høsten i 7.trinn, som skal vurdere om det er elever som kan ha behov for tilrettelegginger. Opplæringsloven §2-8 sikrer rettigheter for elever med behov for særskilt språkopplæring (Opplæringsloven, 1998e), mens opplæringsloven §5-1 sikrer rettigheter for elever med behov for spesialundervisning (Opplæringsloven, 1998d). Dette vurderes til å kunne gjelde for elever med ADHD og elever med ASF.

Ved å sikre gode overganger gir man elevene forutsetninger for trivsel, trygghet og læring når de begynner på ungdomsskolen. Kommune R vil at de skal oppleve kontinuitet, sammenheng og forutsigbarhet i overgangen. Overgangsrutinen skal bidra til en trygg og god start på ungdomsskolen, til å skape en sammenheng i opplæringsløpet, til å overføre informasjon til det beste for eleven, å sikre et godt tverrfaglig samarbeid og et videre samarbeid med de foresatte. Kommune B har fokus på et helhetlig opplæringsløp som baserer seg på gode overgangsrutiner. Overgangsrutinen handler om å få til en god informasjonsflyt mellom skolene. Informasjon overføres for at eleven skal kunne få en best mulig tilpasset opplæring og et godt læringsmiljø. Kommune B er spesielt opptatt av å ivareta personvernet gjennom at det kun er informasjon som er

viktig for overgangen som overføres i overføringsmappene. Kommune B ønsker at besøksdagene skal gi elevene kjennskap til skolehverdagen og de fysiske lokalene på ungdomsskolen.

Fadderordningen som starter på våren før skolestart og varer ut 8.trinn skal gjøre nye elever kjent med eldre elever for å skape trygghet i oppstarten.

Begge kommunene har fokus på samarbeid med de foresatte og mellom skolene i overgangen til ungdomsskolen. Det nevnes foreldremøter, samarbeidsmøter, informasjonsmøter og overføringsmøter. De vektlegger også at elevene skal bli kjent med nye lærere, får omvisning på ungdomsskolen og treffer de nye medelevene før oppstart. Informasjon om elevene til ungdomsskolen er også prioritert. De valgte overgangsrutinene samsvarte med forskning når det gjaldt behov for et gjenkjennbart fysisk miljø, et sosialt miljø og læringsmiljø, elevenes behov for vennskap og deres behov for kontinuitet.

Noe teori støtter også disse perspektivene. Skolenes behov for informasjon i overganger støttes av teori om elever med ADHD og elever med ASF, i tillegg til de anbefalte tiltakene for elevene. Skolene har ivaretatt elevenes behov for sosiale møtepunkter, men det bør være en viss kontinuitet i de sosiale møtepunktene slik at elever med særlige behov får tid til å bygge en relasjon som kan skape trygghet i overgangen. Fadderordningen har kun kommune B tatt med, det kan være et ytterligere godt sosialt tiltak for å trygge elevene. For å analysere dokumentet nærmere for sammenfall eller avvik ble overgangsrutinene lagt inn i tabell 3 (Tabell 3 Potensielle sammenhenger). Overgangsrutinene ble analysert videre opp mot gjeldende opplæringslov og høring på ny opplæringslov.

Bedre samarbeid mellom hjem og skole i overganger er nevnt både i stortingsmelding 6 og 22, og i høring til ny opplæringslov. Dette har kommunene tatt med i sine overgangsrutiner og er et eksempel på en dokumentbevegelse fra stortingsmeldinger til høring på ny opplæringslov og til overgangsrutiner som søker å forbedre praksis i overganger.

Bedre informasjonsoverføring mellom skoleslagene var et vedtak i Stortinget etter at stortingsmelding 6 ble behandlet. Her ser man at kommunene har tatt tak i vedtaket og prøver å endre praksis gjennom sine overgangsrutiner. Både metodegrepet dokumentbevegelser og dokumentverktøy vurderer jeg har blitt brukt.

I høring på ny opplæringslov ivaretas elever med særlige behov ekstra i overgangen fra grunnskolen til videregående opplæring. Teori og forskning som er valgt i denne masterundersøkelsen poengterer at overgangen fra barneskolen til ungdomsskolen er viktig for å sikre kontinuitet og en god faglig og sosial utvikling for elever med særlige behov. Det ses et avvik mellom teori og forskning på feltet opp mot høring på ny opplæringslov i forhold til overgangsrutiner.

Det er en merkbar endring fra gjeldende opplæringslov til høring på ny opplæringslov om skolens plikter i overganger. Det ligger en forventning om at den enkelte kommune tar dette ansvaret selv. Begrenset kommuneøkonomi kan gi ulik praksis i overganger fra barneskolen til ungdomsskolen fordi man må prioritere det som er lovpålagt. Det gis kun anbefalinger i tilretteleggingsrutiner for overganger fra UDIR og overganger er kort beskrevet i Overordnet del i Læreplanverket for kunnskapsløftet 2020 (Utdanningsdirektoratet, 2020b, s. 20). Det er sannsynlig at endringene kan gi ny og ulik praksis og medføre økt utrygghet for elever med særlige behov ved overgang til ungdomsskolen.

4.4 Dokumentanalyse av tilretteleggingsrutiner opp mot teori/forskning og lovverk

Tilretteleggingsrutinene fra UDIR om «Overganger for barn og unge som får spesialpedagogisk hjelp eller spesialundervisning» (Utdanningsdirektoratet, 2015) gir kun informasjon om hva som er viktig å huske på i overgangsfasene og er ikke en veileder om overganger. Tilretteleggingsrutinene kommenterer at det er skoleeier som har det overordnede ansvaret for et samarbeid mellom barneskolen og ungdomsskolen, og det oppfordres til at de involverte tar et felles ansvar for å samarbeide. I følge både høring på ny opplæringslov og gjeldende opplæringslov er det kun i overgangen mellom barnehage og skole at dette samarbeidet er nedfelt (Opplæringsloven, 1998c; Regjeringen, 2021b, s. 130).

Det er ikke et synlig sammenfall mellom teori/forskning og høring til ny opplæringslov på dette punktet, og det er et synlig avvik mellom hva som er lovpålagt og anbefalinger gitt i dokumentet. Det kan skyldes at tilretteleggingsrutinene er fra 2015 og høring til ny opplæringslov er fra 2021. Dette avviket kan føre til ulik praksis i kommunene om hvordan man tilrettelegger for et godt overgangssamarbeid mellom skolene. Ulik praksis vil nødvendigvis føre til ulik avvik fra teori og

forskning og at det kan føre til at elever med ADHD og elever med ASF ikke blir godt ivaretatt i overgangen.

Det anbefales videre at overgangen bør planlegges i god tid for å gi forutsigbarhet og kontinuitet. Ny skole bør være godt forberedt på elevenes utfordringer både faglig og sosialt.

Tilretteleggingsrutinene påpeker at et godt samarbeid om overgangen mellom skolene er viktig og refererer til at det er fastsatt i Læreplanverket for kunnskapsløftet 2020 under prinsipper for skolens praksis (Utdanningsdirektoratet, 2020b, s. 20). Denne referansen bekrefter at samarbeidet mellom skole og hjem også er viktig for å lette overgangen mellom trinnene gjennom hele skoleløpet.

Tilretteleggingsrutinene til UDIR ønsker å endre praksis ved å anbefale et tidsbegrenset enkeltvedtak i overgangen til ungdomsskolen. Her er det brukt metodegrepet dokumentverktøy til å prøve å innføre denne praksisen i skoleverket. Det er et avvik mellom stortingsmeldingene og høring på ny opplæringslov opp mot UDIR sine tilretteleggingsrutiner på dette punktet.

4.5 Potensielle sammenhenger og analytiske poenger

De sentrale ordene fra tekstene i materialet til masterundersøkelsen utgjør oversikten i tabell 3 på potensielle sammenhenger. De sentrale ordene ble hentet fra kapittel 2 om forskning, kapitlene 2.1-2.5 om teori, kapittel 3.3 om analytisk rammeverk og kapitlene 4.1-4.4 om dokumentene som ble valgt til selve dokumentanalysen. Oversikten ble valgt for å finne analytiske poenger i materialet som igjen ville gi et bedre grunnlag for å kunne svare på selve problemstillingen.

Tabell 3 Potensielle sammenhenger

POTENSIELLE SAMMENHENGER	KATEGORI	FORSKNING	TEORI					AR	DOKUMENTER			
		2	2.1	2.2	2.3	2.4	2.5	3.3	4.1	4.2	4.3	4.4
forståelse	1				X							
kjærlighet	1				X							
nærhet	1				X							
omsorg	1				X							
tilbakemeldinger	1				X							
fadderordning	1									X	X	
Forutsigbarhet/ planlegging	1		X	X			X	X			X	X

POTENSIELLE SAMMENHENGER	KATEGORI	FORSKNING	TEORI					AR	DOKUMENTER			
		2	2.1	2.2	2.3	2.4	2.5	3.3	4.1	4.2	4.3	4.4
følelsesmessig støtte/sosial støtte	1	X	X				X	X				
fysisk kontinuitet	1						X				X	
filosofisk kontinuitet	1			X			X					
gjenkjennbart fysisk miljø, sosialt miljø, læringsmiljø	1	X		X		X	X				X	
inkluderende fellesskap	1		X	X							X	
kontinuitet/diskontinuitet	1	X				X	X	X	X	X	X	X
kommunikasjonsmessig kontinuitet	1						X					
læringsstøtte	1	X		X	X			X		X		
relasjoner	1			X		X	X	X	X		X	
sammenheng	1	X	X			X	X	X		X	X	
vennskap	1	X	X	X		X	X				X	
struktur	1			X								
støtte fra foresatte, lærere og medelever	1	X			X		X	X		X		
støtte til igangsetting	1		X				X					
støtte til organisering	1	X	X				X					
støtte til planlegging	1		X				X					X
støtte til selvregulering	1		X	X			X					
sosial kontinuitet	1						X	X		X	X	
tilrettelegging	1	X	X	X			X	X	X	X	X	
trygghet	1			X		X	X	X		X	X	X
visuell oversikt	1		X	X			X					
faglige utfordringer	2						X		X			X
sosiale utfordringer	2						X	X	X			X
informasjon	2		X	X			X	X	X	X	X	
kommunikasjon/møter	2						X	X	X		X	
lik vurdering	2	X										
kompetanse på overganger	2	X	X				X	X				
overgangsstrategier	2						X					
elevenes forutsetninger	2	X		X		X	X	X				
faglig progresjon/faglig kontinuitet	2	X					X		X	X		
skole-hjem samarbeid	2	X	X	X		X	X	X	X	X	X	
sosiale møtepunkter	2			X		X	X	X		X	X	
tidsbegrenset enkeltvedtak	2											X
tverrfaglig samarbeid	2			X				X		X	X	

POTENSIELLE SAMMENHENGER	KATEGORI	FORSKNING	TEORI					AR	DOKUMENTER			
		2	2.1	2.2	2.3	2.4	2.5	3.3	4.1	4.2	4.3	4.4
angst- og humørrelaterte utfordringer	3		X									
deprimert	3				X							
emosjonelle forandringer	3	X			X							
ny identitet/rolle	3				X		X	X				
psykiske forandringer	3	X										
hormonelle forandringer	3	X			X							
avvisning	3				X							
økt følsomhet/sårbarhet	3			X	X		X	X				
økt ansvar	4	X			X		X					X
faglige forventninger	4	X		X		X	X	X			X	
Karakterer	4					X	X		X	X		
nye måter å lære på	4					X	X					
nye krav/økte krav	4					X	X	X	X			
stress	4	X	X	X			X					
TOTALT		20	16	20	14	13	37	22	11	14	18	8

Merknad. 2=forskning overganger, 2.1=nevroutviklingsforstyrrelser, 2.2= tiltak ved overganger, 2.3=ungdomsskolealderen, 2.4=grensebegrepet, 2.5=kontinuitetsbegrepet, 3.3=analytisk rammeverk, 4.1=Stortingsmelding 22, 4.2=Stortingsmelding 6, 4.3=overgangsrutiner, 4.4=tilretteleggingsrutiner, kategori 1=elevens behov, kategori 2=skolenes behov for samarbeid, kategori 3=ungdomsskolealderens betydning, kategori 4=overgangenes konsekvenser, AR=analytisk rammeverk/Bronfenbrenner bioøkologiske modell

Tabellen (Tabell 3 Potensielle sammenhenger) viser at vennskap har størst potensielt sammenfall mellom teori og forskning i masterundersøkelsen. Vennskap er kategorisert som et behov elevene har i overgangen og 5 av 6 dokumenter beskriver dette som viktig i overgangen til ungdomsskolen. Dokumentanalysen av overgangsrutinene poengterer også at vennskap er spesielt viktig i overgangen.

Videre viser tabellen at elevenes behov for et gjenkjennbart fysisk miljø, sosialt miljø og læringsmiljø gir trygghet i overganger. Elevene har behov for sammenheng mellom skoleslagene og behov for tilrettelegging. Skolene har behov for å samarbeide med hverandre om elevenes forutsetninger til å takle overgangen til ungdomsskolen og til å justere elevenes faglige forventninger til ungdomsskolen, og har behov for et godt samarbeid mellom hjem og skole. Konsekvensene av manglende arbeid med overgangen kan resultere i at elever med særlige behov

opplever stress i overgangen til ungdomsskolen. Disse potensielle sammenhengene er like mellom teori og forskning i 4 av 6 dokumenter.

Dokumentanalysen av overgangsrutinene sier også at et gjenkjennbart fysisk miljø, sosialt miljø og læringsmiljø bør være sentralt i overgangen, i likhet med god tilrettelegging og realitetsorientering i forhold til elevenes faglige forventninger til ungdomsskolen. Dokumentanalysen av stortingsmeldingene 6 og 22 sier også at god tilrettelegging er viktig i overgangen til ungdomsskolen. Stortingsmelding 6 og overgangsrutinene påpeker at en god sammenheng er viktig for elevene. Begge stortingsmeldingene og overgangsrutinene påpeker alle at et godt skole-hjem samarbeid er viktig i overgangen til ungdomsskolen.

Det er kun kommunikasjonsmessig kontinuitet som ikke er direkte nevnt i noen andre dokumenter enn i kapittel 2.5 om kontinuitetsbegrepet. Hvis man studerer dette begrepet nærmere vil man finne flere av de potensielle sammenhengene som er listet opp i tabell 3 (Tabell 3 Potensielle sammenhenger). Det være seg kommunikasjon/møter og faglige forventninger som sammenfaller med overgangsrutinene i kapittel 4.3, karakterer som sammenfaller med stortingsmelding 6 i kapittel 4.2 og stortingsmelding 22 i kapittel 4.1 og faglige utfordringer som sammenfaller med tilretteleggingsrutinene fra UDIR i kapittel 4.4.

Både fysisk kontinuitet, filosofisk kontinuitet og sosial kontinuitet er nevnt i kapittel 4.3 om overgangsrutiner, i kapittel 2.2 om tilretteleggingsrutiner, i kapittel 3.3 om Bronfenbrenner i tillegg til kapittel 2.5 om kontinuitetsbegrepet.

Tabellen (Tabell 3 Potensielle sammenhenger) viser at kategori 3 – ungdomsskolealderens betydning, er nevnt få ganger både i forhold til teori, forskning og analytisk rammeverk, men er helt fraværende i de fire styringsdokumentene. Innen forskning som er tatt med i masterundersøkelsen er det kun de potensielle sammenhengene emosjonelle forandringer, psykiske forandringer og hormonelle forandringer som er nevnt. Det kan tyde på at dette har hatt lite fokus innen forskning og dermed heller ikke bidratt til å bevege seg videre til de ulike styringsdokumentene skolene skal forholde seg til.

Noe forskning fra Spernes (2020) bekrefter at det er tegn som tyder på at elever opplever denne overgangen vanskelig også pga. pubertet, og etterlyser at de sosiale og emosjonelle problemene og ulik opplevelse av overgangen mellom gutter og jenter bør forskes mer på.

Kontinuitet har flest potensielle sammenhenger (37) i alle kategorier, mens tilretteleggingsrutinene fra UDIR har færrest antall potensielle sammenhenger (8). Dette viser et spenn i materialet som vil bli drøftet videre i masterundersøkelsen.

5 Drøfting

Masterundersøkelsen sin problemstilling har hatt fokus på kontinuitet og tilrettelegging i overgangen mellom barneskolen og ungdomsskolen, og hvordan dette ivaretas for elever med særlige behov.

I denne drøftingen har jeg hentet opp igjen overgangsstrategiene som er anbefalt for elever med ASF og drøftet dem opp mot kontinuitetsbegrepet. Overgangsstrategiene har også blitt drøftet om er like gjeldende for elever med ADHD som for elever med ASF.

Det har blitt tatt en vurdering av om kontinuitetsbegrepet skal inngå i masterundersøkelsen sitt analytiske rammeverk og dokumentene fra dokumentanalysene har blitt vurdert opp mot analytisk rammeverk.

5.1 Drøfting av overgangsstrategier for elever med ASF opp mot kontinuitetsbegrepet

Gode overgangsstrategier for elever med ASF ble presentert i Kunnskapsoversikten fra Kunnskapssenteret for utdanning i Stavanger (Nuske et al., 2019) og ble beskrevet i kapittel 2.1. Overgangsstrategiene for elever med ASF har blitt drøftet opp mot kontinuitetsbegrepet og perspektivet er med i videre drøfting i masterundersøkelsen.

De mest sentrale eksekutive funksjonene som elever med ASF generelt kan ha vansker med er oppmerksomhetsstyring (impulsivitet, selvregulering), målrettet problemløsning (igangsetting, organisering, planlegging), kognitiv fleksibilitet (arbeidsminne, rigiditet) og informasjonsbehandling (initiativ) (Fleischer & From, 2017, s. 32-34, 38).

Både fysisk og sosial kontinuitet innehar noen overgangsstrategier som vil oppleves som nyttige for elevene i overgangen. For å få en god fysisk og sosial kontinuitet må elevene oppleve at overgangen er godt planlagt, at den støttes visuelt for å oppleve forutsigbarhet, at man sikrer sosial støtte og får hjelp til selvregulering. Både arbeidsminne, fleksibilitet og selvregulering er evner som trengs for å fastholde og behandle informasjon samtidig. Disse eksekutive funksjonene er viktige for å kunne

vide empati (Fleischer & From, 2017, s. 76-77). Å gi sosial støtte og hjelp til selvregulering er vesentlig for elever med ASF i overgangen til ungdomsskolen.

Både filosofisk og kommunikasjonsmessig kontinuitet innehar noen overgangsstrategier som vil oppleves nyttige for skolen i overgangen. Det blir viktig for skolen at overganger planlegges godt, at man sikrer plassering og tilpasning på ungdomsskolen. For skolen blir det viktig at alle får opplæring i hvordan tilrettelegge for en god overgang og at det er en faglig kontinuitet fra barneskole til ungdomsskole.

For de foresatte er det størst fokus på kommunikasjonsmessig kontinuitet. De ønsker å ha en påvirkningskraft i overgangen til ungdomsskolen gjennom god kommunikasjon, et tett skole-hjem samarbeid, få god informasjon og oppleve foreldrestøtte i overgangen.

5.2 Drøfting av overgangsstrategier for elever med ADHD opp mot kontinuitetsbegrepet

Overgangsstrategiene for elever med ASF har blitt drøftet opp mot kontinuitetsbegrepet i kapittel 5.1. For å vurdere om elever med ADHD har de samme behovene som elever med ASF vil elever med ADHD bli drøftet opp mot kontinuitetsbegrepet vurdert ut fra sine behov.

Teori på nevroutviklingsforstyrrelser, som er beskrevet i kapitlene 2.1 og 2.2, har vært en støtte i å kunne vurdere dette. Tabell 3 (Tabell 3 Potensielle sammenhenger) har også blitt benyttet for å finne potensielle sammenhenger og det er søkt støtte i boka til Anne Vibeke Fleischer og Käte From (2017). Perspektivet har blitt tatt med i videre drøfting i masterundersøkelsen.

De mest sentrale eksekutive funksjonene som elever med ADHD generelt kan ha vansker med er oppmerksomhetsstyring (impulsivitet, selvregulering), målrettet problemløsning (igangsetting, organisering, planlegging) og kognitiv fleksibilitet (arbeidsminne). De viser ikke så store vansker med informasjonsbehandling (initiativ) og rigiditet som elever med ASF kan gjøre (Fleischer & From, 2017, s. 32-34, 38).

Både fysisk og sosial kontinuitet innehar noen overgangsstrategier som vil oppleves som nyttige for elevene i overgangen. For å få en god fysisk og sosial kontinuitet må elevene oppleve at overgangen er godt planlagt og at den støttes visuelt for å oppleve forutsigbarhet. Elever med ADHD har ikke så uttrykt behov for å sikre sosial støtte som elever med ASF. De mestrer bedre selvregulering i situasjoner når det brukes belønning fordi det forsterker motivasjonen deres. Overgangen til ungdomsskolen er en sensitiv periode for utvikling av evnen til å regulere følelser og egen atferd, som er betinget av at empati fungerer i forhold til en selv og andre (Fleischer & From, 2017, s. 67-78, 151-161). Denne evnen er generelt sett bedre hos elever med ADHD enn hos elever med ASF, selv om dette er to heterogene grupper med individuelle behov.

Både filosofisk og kommunikasjonsmessig kontinuitet innehar noen overgangsstrategier som vil oppleves nyttige for skolen i overgangen. Det blir viktig for skolen at overganger planlegges godt og at man sikrer tilpasninger på ungdomsskolen. Skolen har ikke så uttrykt behov for plassering på ungdomsskolen for elever med ADHD som for elever med ASF (Fleischer & From, 2017, s. 67-78, 151-161). For skolen blir det viktig at alle får opplæring i hvordan tilrettelegge for en god overgang og at det er en faglig kontinuitet fra barneskolen til ungdomsskolen. I tabell 3 (Tabell 3 Potensielle sammenhenger) er et synonymt ord for faglig kontinuitet benevnt som faglig progresjon. Det er likelydende behov for skolen i forhold til elever med ADHD og elever med ASF (Fleischer & From, 2017, s. 67-78, 151-161) på dette punktet.

For de foresatte er det størst fokus på kommunikasjonsmessig kontinuitet. De ønsker å ha et tett skole-hjem samarbeid, få god informasjon og oppleve foreldrestøtte i overgangen. De foresatte til elever med ADHD har ikke så uttrykt behov for påvirkningskraft som foresatte til elever med ASF har (Fleischer & From, 2017, s. 67-78, 151-161). Elever med ASF har større behov for individuelle tiltak enn elever med ADHD, men dette vil trolig også avhenge av den enkelte elev sitt individuelle behov.

5.3 Vurdering av kontinuitetsbegrepet og Bronfenbrenner som analytisk rammeverk

Det ble tatt en vurdering av om kontinuitetsbegrepet kunne være en del av det analytiske rammeverket i masterundersøkelsen sammen med Bronfenbrenner som allerede var valgt for å

kunne drøfte dokumentanalysen av de fire utvalgte dokumentene. For å vurdere dette så jeg nærmere på hvilket sammenfall det var mellom teori og forskning opp mot både Bronfenbrenner og kontinuitetsbegrepet.

Tabell 3 (Tabell 3 Potensielle sammenhenger) viser at de tre største sammenfallene var på henholdsvis 92 % (12 av 13) mellom grensebegrepet, 81 % (13 av 16) mellom teori om nevrouviklingsforstyrrelser og 70 % (14 av 20) mellom tiltak for elever med nevrouviklingsforstyrrelser vurdert opp mot kontinuitetsbegrepet. De største sammenfallene vurdert opp mot Bronfenbrenner var på henholdsvis 69 % (9 av 13) opp mot grensebegrepet, 44 % (7 av 16) opp mot teori om nevrouviklingsforstyrrelser og 50 % (10 av 20) opp mot tiltak for elever med nevrouviklingsforstyrrelser. Ungdomsskolealderen hadde det laveste sammenfallet vurdert opp mot det totale analytiske rammeverket. Den viste både 29 % (4 av 14) vurdert opp mot kontinuitetsbegrepet og opp mot Bronfenbrenner. Samlet sett viste dette at det var grunnlag for å benytte både kontinuitetsbegrepet og Bronfenbrenner som analytisk rammeverk i masterundersøkelsen.

Kontinuitetsbegrepet og Bronfenbrenner sin bioøkologiske modell ble vurdert til å utfylle hverandre som analytisk rammeverk i masterundersøkelsen. Bronfenbrenner er opptatt av de sosiale prosessene som foregår i de ulike systemnivåene i sin bioøkologiske modell og dermed kan man analysere hvilken utvikling elevene får av sine nye roller i overgangen mellom skoleslagene og av den tilretteleggingen som elevene opplever. Samtidig vil elevene få en opplevelse av den utviklingen som skjer på tvers av systemnivåene. Eleven påvirker systemnivået den er en del av og systemnivået vil påvirke eleven jf. Bronfenbrenner som sier at «det som er reelt i folks opplevelse, er reelt i sine konsekvenser» (Bø, 1985, s. 259).

Som nevnt i innledningen til masterundersøkelsen vil overganger trolig oppleves ulikt fra elev til elev og opplevelsen avhenger av den enkelte elev sine forutsetninger for å tåle overganger og hvordan tilretteleggingen har vist seg for vedkommende. Å tåle overganger dreier seg også om resiliens; «at et barns utvikling er tilfredsstillende, selv om barnets erfaringer innebærer en risiko for det motsatte» (Jakobsen & Olsen, 2023, s. 39). Resiliens som begrep favner både samspillet mellom individets indre ressurser og ressursene i systemet rundt individet (Borge, 2018, s. 18). Elever med en indre styrke til å stå i overganger selv om det oppleves vanskelig er en av faktorene

som gir økt positiv konsekvens i tillegg til å få støtte i overganger fra lærere, familie og venner. I følge forskningsartikkelen til Jakobsen og Olsen «Resiliens som bidrag til gjennomføring av videregående opplæring» vil diagnosekunnskap hjelpe omgivelsene til å gjøre de riktige valgene med hensyn til å legge til rette for mangfoldet av elever (2023, s. 49).

Kontinuitetsbegrepet utfyller Bronfenbrenner sin bioøkologiske modell i forhold til både fysisk, filosofisk og kommunikasjonsmessig kontinuitet. Elever med nevroutviklingsforstyrrelser som ADHD og ASF har litt ulike behov for støtte til igangsetting, organisering, planlegging og selvregulering i en overgang. Både denne støtten og bruk av overgangsstrategiene som beskrevet i kapittel 5.1 og 5.2 vil utfylle masterundersøkelsen sitt analytiske rammeverk gjennom å bruke kontinuitetsbegrepet i tillegg til Bronfenbrenner sin bioøkologiske modell.

5.4 Vurdering av dokumentanalysene opp mot analytisk rammeverk

5.4.1 Stortingsmelding 22

Stortingsmelding 22 sammenfalt med masterundersøkelsen sitt analytiske rammeverk på 7 punkter. Det var sammenfall på elevenes behov for kontinuitet og diskontinuitet, deres behov for relasjoner og at overgangen tilrettelegges for dem. Skolenes behov for å samarbeide om elevenes sosiale utfordringer, å få informasjon om elevene på forhånd og at man har god kommunikasjon sees på som viktig. Både stortingsmeldingen og det analytiske rammeverket er opptatt av at overgangen vil kunne føre til nye og økte krav for elevene.

Stortingsmelding 22 viste et avvik fra masterundersøkelsen sitt analytiske rammeverk på 11 punkter. Elevenes behov for trygghet og behov for støtte fra lærere og medelever ble ikke nevnt i stortingsmeldingen, ei heller elevenes behov for sammenheng og sosial kontinuitet. Elevenes behov for forutsigbarhet og følelsesmessig støtte og skolenes behov for å kjenne til elevenes forutsetninger ble ikke tatt med i stortingsmelding 22, men i det analytiske rammeverket. Skolenes behov for å ha kompetanse på overganger og deres fokus på sosiale møtepunkter viste et avvik mellom stortingsmeldingen og det analytiske rammeverket. Ungdomsskolealderens betydning i form av elevens nye rolle og økte sårbarhet ble ikke nevnt i stortingsmeldingen. Overgangens konsekvenser av de økte faglige forventningene elevene vil møte på ungdomsskolen ble heller ikke nevnt.

5.4.2 Stortingsmelding 6

Stortingsmelding 6 ga sammenfall med masterundersøkelsen sitt analytiske rammeverk på 8 punkter og et avvik på 3 punkter. Det var et sammenfall av elevenes behov for kontinuitet/diskontinuitet og sammenheng ved overganger. Overgangen oppleves positivt av elever med særlige behov når de får støtte både før, i selve overgangen og i perioden etter overgangen. Det kan være lærere eller medelever som gir sosial støtte eller foresatte som tar aktivt del i kommunikasjonen med skolene. Elevene har behov for sosial kontinuitet i form av å få noen trygge venner fra barneskolen med over i sin klasse på ungdomsskolen. Å ha noen venner kan gi støtte til å bli kjent med nye elever på ungdomsskolen. Dette samsvarer med Bronfenbrenner sin økologiske modell på mikronivå hvor alle de aktivitetene, ferdighetene og relasjonene som elevene opplever i overgangen vurderes til å være viktige sosialiseringsfaktorer.

Elevenes behov for tilrettelegging ut fra deres forutsetninger var også en av de åtte sammenfallende punktene med masterundersøkelsen sitt analytiske rammeverk. Bronfenbrenner sitt mikronivå som beskrevet i den bioøkologiske modellen kan være kontekster som gir utviklingsmuligheter når elevene opplever seg sett ut fra sine egne forutsetninger. Skolens behov for samarbeid mellom skoleslagene ble poengtert i denne stortingsmeldingen i form av sosiale møtepunkter og ved at ungdomsskolen får informasjon om sine nye elever. Dette samsvarer med Bronfenbrenner sin beskrivelse av mesonivået som vil gi utviklingsmuligheter for eleven og dermed en opplevelse av en trygg og god overgang. Karakterer ble også nevnt at kunne være utfordrende spesielt for elever med særlige behov i overgangen til ungdomsskolen. Stortingsmelding 6 anbefalte en fadderordning på ungdomsskolen, noe som ikke ble støttet i det analytiske rammeverket. Stortingsmelding 6 ga et avvik også når det gjaldt elevenes behov for forutsigbarhet og følelsesmessig støtte; noe som ikke ble nevnt i stortingsmelding 6, men i det analytiske rammeverket som ble valgt for masterundersøkelsen.

5.4.3 Overgangsrutiner

Overgangsrutinene fra de to ulike kommunene som ble valgt sammenfalt med masterundersøkelsen sitt analytiske rammeverk på 11 punkter og ga et avvik på 9 punkter. Overgangsrutinene sammenfalt med det analytiske rammeverket i forhold til kontinuitet/diskontinuitet og sammenheng. Det blir viktig for elevene å oppleve forutsigbarhet, og få beholde og få nye venner. Elevenes behov for trygghet, å få trygge relasjoner og oppleve god

tilrettelegging i overgangen til ungdomsskolen sammenfalt med både Bronfenbrenner og kontinuitetsbegrepet. Skolens behov for samarbeid i form av å få informasjon om elevene gjennom å kommunisere med de foresatte og ha en god kommunikasjon mellom skolene er viktig for å få til en god overgang for elevene. Overgangsrutinene er opptatt av å tilrettelegge for de sosiale møtepunktene. Elevenes faglige forventninger kan gjøre en overgang vanskelig for elever med særlige behov.

Inkluderende fellesskap ble nevnt i overgangsrutinene, men ikke i det totale analytiske rammeverket. Følelsesmessig støtte, kompetanse på overganger, elevenes forutsetninger, elevenes nye rolle, økt sårbarhet og økte krav ble ikke nevnt i overgangsrutinene, i tillegg til støtte fra de foresatte, lærere og medelever. Dette er punkter som ga et avvik mellom dokumentene. En av overgangsrutinene hadde fadderordning, noe som var et avvik fra både analytisk rammeverk, forskning og teori som er valgt i denne masterundersøkelsen.

5.4.4 Tilretteleggingsrutiner

UDIR sine tilretteleggingsrutiner i overgangen ga et sammenfall med masterundersøkelsen sitt analytiske rammeverk på 4 punkter og et avvik på hele 16 punkter.

Elevenes behov for forutsigbarhet, kontinuitet/diskontinuitet og trygghet i overgangen i tillegg til skolens behov for samarbeid om elever med sosiale utfordringer sammenfaller med det analytiske rammeverket.

Det er totalt 16 punkter som ga et avvik mellom dokumentene. Et tidsbegrenset enkeltvedtak ble beskrevet i tilretteleggingsrutinene, og ga et avvik med både det analytiske rammeverket og med forskning og teori som ble tatt med i masterundersøkelsen. De andre avvikene er punkter som ikke ble tatt med i tilretteleggingsrutinene, men som det analytiske rammeverket støttet.

Skolens behov for samarbeid ivaretatt gjennom en god informasjonsflyt mellom skoleslagene og de foresatte, å kommunisere med involverte parter om eleven og økt kompetanse på overganger var punkter som ga avvik. Ungdomsskolealderens betydning for hvilken rolle elevene får og til deres økte sårbarhet i overganger og overgangens konsekvenser gjennom de faglige forventningene og økte krav som de vil møte viste et avvik med det analytiske rammeverket for masterundersøkelsen. Elevenes behov for følelsesmessig støtte, for relasjoner, for sammenheng, støtte fra foresatte,

lærer og medelever, for sosial kontinuitet og tilrettelegging ga også et avvik med tilretteleggingsrutinene til UDIR opp mot det analytiske rammeverket.

Det er søkt om sammenheng mellom høring til ny opplæringslov og dokumentanalysen av tilretteleggingsrutiner i overganger i forhold til et tidsbegrenset enkeltvedtak. Jeg har funnet at det er avvik mellom dokumentene. Det er kun funn i dokumentanalysen av tilretteleggingsrutiner i overganger, noe som også avviker med teorigrunnlaget og det analytiske rammeverket for masterundersøkelsen.

5.5 Drøfting av forskningsspørsmålene

Masterundersøkelsen stiller 3 forskningsspørsmål til problemstillingen.

1. På hvilken måte sammenfaller eller avviker de utvalgte stortingsmeldingene (Meld. St. 6 (2019-2020); Meld. St. 22 (2010-2011)) med høring til ny opplæringslov (Regjeringen, 2021b)?
2. På hvilken måte sammenfaller eller avviker overgangsrutinene med teori og forskning?
3. På hvilken måte sammenfaller eller avviker de tilrettelagte rutinene fra UDIR med teori og forskning?

5.5.1 Drøfting av forskningsspørsmål 1

Det første forskningsspørsmålet handler om på hvilken måte det er sammenfall eller avvik mellom stortingsmeldingene og høring til ny opplæringslov.

I dokumentanalysen av stortingsmelding 6 ble det nevnt at andelen elever som får spesialundervisning går ned i alle overganger mellom utdanningsnivåene. Det kan både tyde på dårlig sammenheng mellom skoleslagene, men også manglende samarbeid og svake overgangsstrategier for elevene. Det blir viktig at ungdomsskolen får nok og riktig informasjon om elevene, slik at det kan tilrettelegges for den enkelte elev helt fra starten av på ny skole. Det at andelen spesialundervisning går ned i overgangen, men øker etter hvert, er muligens et resultat av en «vente-å-se holdning» som har regjert i skoleverket. På den annen side har vi en gjeldende opplæringslov (Opplæringsloven, 1998d) som sier at eleven skal vurderes på det skoleslaget den går

på om den har et tilfredsstillende læringsutbytte eller ikke. Dette arbeidet vil nødvendigvis ta noe tid når det skal vurderes på ungdomsskolen. Da UDIR sin anbefaling om et tidsbegrenset enkeltvedtak ikke er nedfelt i lovverket og det er manglende overgangsrutiner ute i praksis for å sikre dette vil det muligens være en av grunnene til at andelen spesialundervisning går ned i overganger.

At utviklingen av andelen spesialundervisning gjennom skoleløpet synker i overganger kan også være en konsekvens av manglende tilrettelegginger i overgangene. Stortingsmelding 6 ser utfordringen og ønsker et økt fokus på inkluderende praksis, hvor alle elever opplever seg inkludert innen klassefelleskapet og får sitt tilfredsstillende læringsutbytte oppfylt der. Dette vil ikke gjelde alle elever som har særlige behov, men kanskje noen av dem. Dette vil kreve et mer systemisk arbeid på skolene i et tett og økt samarbeid både tverrfaglig og tverretatlig.

Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020 (LK20) vil sikre progresjon i elevenes faglige utvikling, mens en tett kommunikasjon mellom lærere på ulike skoleslag vil trolig sikre dette ytterligere og trygge elever med særlige behov (Utdanningsdirektoratet, 2020b). Ungdomsskolen bør få nok informasjon til å kunne tilrettelegge best mulig for den enkelte elev så raskt som mulig.

I forhold til at elevene vil møte karakterer på ungdomsskolen bør en tilstrebe kontinuitet i vurdering for læring i begge skoleslagene. Det er vanlig praksis at barneskolen gir tydelige tilbakemeldinger og fokuserer på egenvurdering, mens ungdomsskolen gir en faglig begrunnelse for den karakteren de gir eleven og fokuserer på egenvurdering. Egen erfaring tilsier at ungdomsskolene generelt har blitt mer bevisste på hvordan karakterer oppleves i overgangen og velger dermed å ikke fokusere på karakterer det første skoleåret på ungdomsskolen.

I overgangen fra barnehage til skole påpekes det i §4.8 i høring til ny opplæringslov at kommunen «må sørge for en trygg og god overgang for alle barn, og det må tas særlig hensyn til hvordan overganger skal gjøres for barn med særlige behov» (Regjeringen, 2021b, s. 651). I overgangen fra grunnskolen til videregående skole poengteres forutsigbarhet, reelle forventninger til nytt skoleslag, å ha en god dialog mellom skolene og at skolebesøk før oppstart er viktig i likhet med å gi informasjon som har betydning for eleven i overgangen til ny skole. «Fylkeskommunen må ta særlig hensyn til hvordan overgangen skal gjøres for sårbare ungdommer» (Regjeringen, 2021b, s. 673).

Overganger krever tett oppfølging, individuelle tiltak og overføring av personopplysninger om elevens faglige utbytte, trivsel og sosial tilhørighet (Regjeringen, 2021b, s. 674). Overganger er generelt sett ekstra utfordrende for elever med særlige behov, noe som er skissert både i forskningen og teorien om elevenes behov i teoridelen til masterundersøkelsen.

I høring til ny opplæringslov ble det ikke anbefalt en lovfestet plikt til et samarbeid mellom skolene for å sikre en trygg og god overgang (Regjeringen, 2021b) i overgangen til ungdomsskolen. Det er kun i overgangen mellom barnehagen og barneskolen, og i overgangen mellom ungdomsskolen og videregående opplæring at denne plikten anbefales lovfestet. Kommunen har ansvaret for overgangen mellom barnehagen og barneskolen og fylkeskommunen mellom ungdomsskolen og videregående opplæring.

Begrunnelsen for ikke å innføre dette mellom barneskolen og ungdomsskolen er at kommunen er ansvarlig for begge skoleslagene. Regjeringen foreslår å ikke pålegge kommunene mer enn de må, og overlater til kommunene selv å bestemme på hvilken måte de skal ivareta en trygg og god overgang. Det som er lovfestet er kun et samarbeid mellom hjem og skole.

Når det blir opp til hver enkel kommune er det en fare for at kommuneøkonomien vil resultere i ulik fokus og praksis. Jeg anser dette til ikke å ivareta elevenes behov i den mest sårbare alderen i overgangen til ungdomsskolen. Forskningen til Spernes (2020) poengterer at det mangler forskning på elevenes behov i forhold til ungdomsskolealderen og dens betydning i overganger. Alle ungdommer i puberteten er avhengig av å bli sett og anerkjent for å bygge selvtillit og bli trygg for å kunne utvikle seg både psykisk, sosialt og faglig. Elever med særlige behov har i tillegg behov for en tilrettelegging som bidrar til denne utviklingen.

Stortingsmelding 22 er ikke et grunnlag for høring til ny opplæringslov og man forventer derfor ikke en høy grad av sammenfall mellom dem. Skolens samarbeid med de foresatte og deres medvirkning sammenfaller med høring til ny opplæringslov. Hvor viktig samarbeidet i overgangen til ungdomsskolen er spesielt nevnt både i stortingsmelding 6 og i høring til ny opplæringslov (Regjeringen, 2021b, s. 117). Begge stortingsmeldingene bekrefter et sammenfall mellom dokumentene og lovverket når det gjelder skole-hjem samarbeidet i overgangen mellom skoleslagene.

Denne gjennomgangen viser at stortingsmelding 6 har litt flere sammenfall enn stortingsmelding 22 (8 mot 7), og at stortingsmelding 6 har betydelig færre avvik enn stortingsmelding 22 (3 mot 11) i forhold til masterundersøkelsen sitt analytiske rammeverk. Dette er funn som støtter at det er høyere grad av avvik mellom stortingsmelding 22 og høring på ny opplæringslov og en høyere grad av sammenfall mellom stortingsmelding 6 og høring på ny opplæringslov.

5.5.2 Drøfting av forskningsspørsmål 2

Det andre forskningsspørsmålet handler om på hvilken måte overgangsrutinene sammenfaller eller avviker med teori og forskning på hvilke behov elever med særlige behov har i overganger.

For å kunne vurdere grad av sammenfall mellom overgangsrutinene fra de to kommunene opp mot teori og forskning i masterundersøkelsen har jeg sett på hvor mange potensielle sammenhenger det er i forhold til antall teorier og forskning.

Overgangsrutinene sammenfaller med 4 av 5 teorier og forskning på 2 punkter; elevenes behov for vennskap og skolens behov for et godt skole-hjem samarbeid i overgangen.

Overgangsrutinene sammenfaller med 3 av 5 teorier og forskning på 4 punkter; elevens behov for forutsigbarhet, sammenheng, tilrettelegging og et gjenkjennbart fysisk miljø, sosialt miljø og læringsmiljø. Overgangens konsekvenser i forhold til de faglige forventningene sammenfaller også med 3 av 5 teorier og forskning.

Fadderordningen som er beskrevet i en av overgangsrutinene avviker fra all teori og forskning som er valgt i masterundersøkelsen, men sammenfaller med stortingsmelding 6. Begrepene sosial kontinuitet og fysisk kontinuitet er ikke nevnt i overgangsrutinene, men overgangsrutinene er opptatt av å tilrettelegge for de sosiale møtepunktene og forberede elevene til ungdomsskolen.

§4-8 i høring til ny opplæringslov handler om overgangen fra barnehagen til skolen (Regjeringen, 2021b, s. 651). Her er det ikke et krav om en bestemt plan/rutine i overgangen, men det er et krav om at kommunen skal sørge for en trygg og god overgang fra barnehage til skole og SFO (Regjeringen, 2021b, s. 130). I gjeldende opplæringslov er skoleeier ansvarlig for å utarbeide en plan for bruk i overgangen mellom barnehagen og barneskolen (Opplæringsloven, 1998c). Her er det et avvik mellom gjeldende opplæringslov og høring på ny opplæringslov i forhold til krav om en

overgangsrutine. Denne endringen fører til at kommunene får et større handlingsrom på hvordan de skal sørge for en trygg og god overgang for elevene og dette kan føre til ulik praksis på skolene. Da det kun har vært lovpålagt å ha overgangsrutiner for overgangen mellom barnehagen og barneskolen kan det være et svar på hvorfor det var et begrenset utvalg av overgangsrutiner mellom barneskolen og ungdomsskolen på kommunenes hjemmesider.

§9-5 i høring til ny opplæringslov handler om overgangen fra grunnskolen til videregående opplæring (Regjeringen, 2021b, s. 673). Her er det forslag om at fylkeskommunen har en plikt til å sørge for at elevene får en trygg og god overgang fra grunnskole til videregående skole i samarbeid med kommunen (Regjeringen, 2021b, s. 455). Dette er likelydende krav i begge overgangene; fra barnehagen til skolen, og fra grunnskolen til videregående opplæring. Høringen foreslår derimot ikke å innføre det samme i overgangen fra barneskolen til ungdomsskolen. Det begrunnes med at skolene har samme skoleeier, og at man nødvendig vil gripe inn i kommunens interne organisering (Regjeringen, 2021b, s. 455). Kommunens internkontroll skal sikre at kommunen sørger for en trygg og god overgang. En måte er å ha en plan/rutine for overgangen, men dette kan også løses på andre måter som kommunen selv synes er best. Staten ønsker ikke å detaljstyre kommunene.

Teoriperspektivene bekrefter ikke alltid dokumentanalysene, og høring på ny opplæringslov støttes heller ikke alltid av teorigrunnet. Teori og dokumentanalysene har avklart noen funn som står i opposisjon til hverandre.

Ett hovedfunn fra analysedelen som belyser dette gjelder overgangsrutiner hvor høring på ny opplæringslov avviker fra teorigrunnet i masterundersøkelsen. I høring til ny opplæringslov foreslås det ikke å innføre en plikt om å utarbeide en overgangsrutine selv om teori på overgangsrutiner viser 72 % (13 av 18) sammenfall med Bronfenbrenner sitt analytiske rammeverk og 78 % (14 av 18) sammenfall med kontinuitetsbegrepet. Denne sammenligningen støtter et avvik også mot det analytiske rammeverket for masterundersøkelsen. Som poengtert i kapittel 4.3 er masterundersøkelsen sin teori og forskning sammenfallende i elevenes behov for kontinuitet i faglig og sosial utvikling for elever med særlige behov også i denne overgangen. Det er sannsynlig at dette vil gi ulik praksis og medføre økt utrygghet for disse elevene i overgangen til ungdomsskolen. Dette ble nærmere beskrevet i kapittel 4.3.

5.5.3 Drøfting av forskningsspørsmål 3

Det tredje forskningsspørsmålet handler om på hvilken måte UDIR sine tilretteleggingsrutiner i overganger sammenfaller med teori og forskning på hvilke behov elever med særlige behov har i overganger.

For å kunne vurdere grad av sammenfall mellom tilretteleggingsrutinene fra UDIR opp mot teori og forskning i masterundersøkelsen har jeg sett på hvor mange potensielle sammenhenger det er i forhold til antall teorier og forskning.

Tilretteleggingsrutinene sammenfaller med 2 av 5 teorier og forskning på 4 punkter; elevenes behov for forutsigbarhet, kontinuitet, trygghet og overgangens konsekvenser i form av økt ansvar. Tilretteleggingsrutinene sammenfaller med 1 av 5 teorier og forskning på 1 punkt; elevenes behov for støtte til planlegging.

Tilretteleggingsrutinene poengterer skolenes behov for å vite om elevenes faglige og sosiale utfordringer og behov for et tidsbegrenset enkeltvedtak i overgangen til ungdomsskolen. Punktene avviker med teori og forskning som er valgt i masterundersøkelsen. Opplæringsloven regulerer elevenes rett til å ha tilgang til nødvendig utstyr, inventar og læremidler (Opplæringsloven, 1998f) og §§5-1, 5-3 og 5-4 i opplæringsloven regulerer vedtaksfasen for elever med en sakkyndig vurdering (Utdanningsdirektoratet, 2021). Et enkeltvedtak fattes med bakgrunn i en sakkyndig vurdering fra PPT om rett til spesialundervisning når «eleven ikke har eller ikke kan få et tilfredsstillende utbytte av det ordinære opplæringstilbudet» på den skolen eleven går på (Opplæringsloven, 1998d). Det er Forvaltningsloven som regulerer reglene om taushetsplikt og sammen med opplæringsloven reglene om saksbehandling av enkeltvedtak, mens personopplysningsloven behandler personopplysninger (Personopplysningsloven, 2018). Forvaltningsloven regulerer at taushetsbelagte opplysninger som for eksempel enkeltvedtak om spesialundervisning og sakkyndig vurdering kan utveksles blant ansatte innenfor samme kommune, så lenge det er nødvendig for å oppfylle elevens rett til opplæring (Forvaltningsloven, 2019). Skolen skal ha vurdert og prøvd ut tiltak innenfor tilpasset opplæring før en henvisning til PPT jf. opplæringsloven §5-4 (Opplæringsloven, 1998a).

UDIR sine tilretteleggingsrutiner informerer også om at: «plikten til å prøve ut tiltak før henvisning til PP-tjenesten gjelder ikke i de tilfellene der det etter skolens vurdering er åpenbart at tiltak innenfor det ordinære opplæringstilbudet ikke vil føre til at eleven får et tilfredsstillende utbytte» (Utdanningsdirektoratet, 2015, s. 7). Dermed kan ungdomsskolen i dialog med eleven/foresatte og den tidligere skolen samarbeide om å vurdere elevens behov før overgangen. Ungdomsskolen kan fatte et tidsbegrenset enkeltvedtak ut fra den sakkyndige vurderingen eleven har fra barneskolen for perioden fram til ny sakkyndig vurdering basert på opplæringstilbudet på ungdomsskolen er klar. Et tidsbegrenset enkeltvedtak er ikke regulert i forvaltningsloven og tilretteleggingsrutinene fra UDIR refererer heller ikke til noe lovverk på dette punktet. Forvaltningsloven §24 sier noe om når enkeltvedtaket skal grunngis, men jeg opplever at det ikke er et synlig sammenfall mellom lovverket (Forvaltningsloven, 2021) og tilretteleggingsrutinen om det tidsbegrensede enkeltvedtaket. Hvis man tolker et tidsbegrenset enkeltvedtak som identisk med et enkeltvedtak for en gitt periode er vedtaksfasen regulert i §§5-1, 5-3 og 5-4 i gjeldende opplæringslov (Utdanningsdirektoratet, 2021). Det er sammenfall med teori og tilretteleggingsrutinene til UDIR på disse punktene hvis man tar det perspektivet. På den annen side må PPT sin sakkyndige vurdering legge til grunn «at eleven ikke har eller ikke kan få et tilfredsstillende utbytte av det ordinære opplæringstilbudet» (Opplæringsloven, 1998d). Elevens utbytte må derfor vurderes ut fra hvilket opplæringstilbud ungdomsskolen kan gi.

Det er en anbefaling fra UDIR om å fatte et tidsbegrenset enkeltvedtak for å sikre en god overgang for elevene (Utdanningsdirektoratet, 2015). Da teorien ikke støtter dette vurderes et tidsbegrenset enkeltvedtak allikevel til å kunne gjøre en forskjell for den eleven det gjelder. Som skoleleder har man et ansvar for å utføre arbeidet slik at de valgene som blir tatt også følger artikkel 3.1 i FNs barnekonvensjon som sier at «barnets beste skal være et grunnleggende hensyn» (Regjeringen, s. 9). På dette punktet vil teorien støtte at det er elevens beste at tilrettelegging igangsettes ut i fra elevens forutsetninger allerede ved oppstart på ungdomsskolen. At det fattes et tidsbegrenset enkeltvedtak slik at eleven får tilretteleggingen den har behov for vurderer jeg til å samsvare med Bronfenbrenner sin økologiske utviklingsmodell. Bronfenbrenner beskriver eksonivået som arenaer hvor eleven ikke er en del av, men som vil påvirke eleven indirekte som for eksempel slik som PPT vil gjøre. Her vil et tverrfaglig og et tverretatlig samarbeid mellom hjem, skole og PPT være viktig for å få det formelle på plass og for å sikre et samarbeid på tvers av skolene i form av overgangsmøter hvor de foresatte også er involvert.

Et tidsbegrenset enkeltvedtak er ikke tydelig nedfelt i lowverket og kan derfor utløse ulik praksis. Det vil ta tid for ungdomsskolen å vurdere behovet til eleven. I skolen er et av kjernespørsmålene vi må stille oss hver dag: Hva er elevens beste? Hvis vi venter og ser gir vi eleven en god overgang og er det til elevens beste? Ut fra teori om elever med ASF er det bla. viktig med forutsigbarhet, kontinuitet og å føle seg trygg. Elever med ADHD trenger også forutsigbarhet i alle faser i sin innlæring. «Føler elevene seg utrygge, kan det hemme læring» (Utdanningsdirektoratet, 2020b, s. 17).

6 Refleksjoner

6.1 Praktiske refleksjoner rundt grensebegrepet

Grensebegrepet viste en høy grad av sammenfall med det analytiske rammeverket. Hele 92 % sammenfall mellom grensebegrepet og kontinuitetsbegrepet, og 69 % sammenfall mellom grensebegrepet og Bronfenbrenner sin bioøkologiske modell.

Grensebegrepet har Hogsnes (2019) brukt i sin forskning om overgangen mellom barnehagen og barneskolen. Hos Hogsnes er lærerne definert som grensearbeidere som har en viktig oppgave med å tilrettelegge for en myk overgang for barnehagebarna til barneskolen. Hverdagen vil arte seg annerledes i den overgangen enn i overgangen til ungdomsskolen. Det blir allikevel viktig å ta med seg grenseobjekter videre i utdanningsløpet. Disse sammenhengene er ekstra viktige for elever med særlige behov, da de er mer avhengige av kontinuitet både faglig og sosialt. Dette vil kreve et godt samarbeid mellom skoleslagene, kjennskap til hverandres faglige fokus og til hvilke behov elever med ASF og elever med ADHD har i overgangen til ungdomsskolen.

Elever med nevroutviklingsforstyrrelser slik de er definert i masterundersøkelsen er en heterogen gruppe både innad hos elever med ADHD og innad hos elever med ASF og ikke minst mellom disse gruppene. Dette krever at både lærere og ledelse har den spesialpedagogiske kompetansen om elever med nevroutviklingsforstyrrelser og har evne til å sette denne kompetansen ut i praksis slik at elevene opplever at de blir ivaretatt i overgangen.

Grenseobjekter i denne sammenhengen kan være i form av å oppleve en sammenheng i det faglige og det sosiale. Skolene er pliktige til å følge den faglige progresjonen som er fastsatt i Læreplanverket for kunnskapsløftet 2020 (Utdanningsdirektoratet, 2020a) og for elever med særlige behov skal skolene følge den enkelte elev sin faglige progresjon som er anbefalt i den sakkyndige vurderingen vurdert opp mot innhold og arbeidsmåter på ungdomsskolen.

Grenseobjekter kan også være kjente arbeidsmåter og tilrettelegginger som elevene har innarbeidet på barneskolen. Bruk av individuelle planer, oversikter og bruk av kompensatoriske hjelpemidler kan være eksempler på dette. Et samarbeid mellom skoleslagene om hva som er nyttig å ta med seg videre, noe kjent som eleven mestrer og som bidrar til oversikt og som er nyttig i

begge skoleslagene, kan oppleves som grenseobjekter for elevene og gi en mykere overgang for dem. Å få hjelp til å bygge relasjoner er svært viktig for elever med særlige behov og er sentralt både i teori, forskning og i styringsdokumentene som er valgt i masterundersøkelsen. Dette er viktig for alle elever, og i særdeleshet for elever med ASF, men også for elever med ADHD. Dette bør man ta hensyn til og legge planer for både før, i og etter overgang til ungdomsskolen.

6.2 Andre praktiske refleksjoner

Noen praktiske grep man kan gjøre i overgangen for å øke opplevelsen av en god overgang for elever med særlige behov, kan være å lytte til elevens stemme tidnok slik at de får uttalt hva som kan bli vanskelig. I overgangssamarbeidet mellom skoleslagene, kan det være hensiktsmessig å ta med ungdommen i overgangsmøter slik at både eleven, foresatte og lærere fra barneskolen blir lyttet til og at ungdomsskolen tar hensyn til dette når de setter klasser i samarbeid med barneskolene og velger lærere og aktiviteter i overgangen til ungdomsskolen. Det bør også gjøres en vurdering av elever som har hatt en sakkyndig vurdering på barneskolen om elevens behov for fortsatt å skulle ha sakkyndig vurdering klar før oppstart. Dette bør diskuteres på møter mellom skolene i samarbeid med PPT. På et slikt møte kan man vurdere hvilke elever som ungdomsskolen bør vurdere om har behov for henvisning til PPT i løpet av høsten, eller om skoleslagene skal samarbeide om en henvisning til PPT før skolestart. De foresatte og eleven selv bør også høres i denne vurderingen.

Teori om ungdomsskolealderen påpeker at ungdommene opplever overgangen sterkere følelsesmessig pga. puberteten. Det er mye som endrer seg og da er det trygt med kontinuitet. Elever med ASF og elever med ADHD kan ha vansker med å bygge relasjoner. De første ukene på ungdomsskolen er viktige i forhold til relasjonsbygging og etablering av vennskap mellom elevene. Elever som trenger tid på å etablere vennskap kan risikere å falle utenfor fellesskapet og søke andre miljøer for å oppleve anerkjennelse. For alle elever og i særdeleshet elever med særlige behov kan organiserte aktiviteter være en støtte i starten. Å fokusere på aktiviteter hvor alle deltar bygger samhold og gir en opplevelse av inkludering. Fagpersoner som helsesykepleiere og miljøterapeuter på ungdomsskolen kan være viktige for elever med særlige behov i overgangen til ungdomsskolen.

7 Avslutning

Masterundersøkelsen sin problemstilling handler om hvordan kontinuitet og tilrettelegging ivaretas for elever med særlige behov i overgangen mellom barneskolen og ungdomsskolen.

Gjennom å ha definert og avgrenset begrepene fra problemstillingen, operasjonalisert dem ut fra ulike perspektiver i dokumentanalysene, analysert potensielle sammenhenger for å vise analytiske poenger, vurdert dokumentanalysene opp mot analytisk rammeverk og drøftet forskningsspørsmålene, har jeg følgende funn og foreløpige svar på forskningsspørsmålene og problemstillingen. Selv om prosessen kan vise validitet i konklusjonene vil jeg med bakgrunn i de etiske retningslinjene vurdere dem som kun foreløpige og begrensede. Masterundersøkelsen støtter seg på et analytisk rammeverk om kontinuitet og Bronfenbrenner sin økologiske modell. Først vil elevenes opplevelse av overgangen bli poengtert før noen av de innledende spørsmålene som ble stilt i masterundersøkelsen vil bli besvart.

7.1 Elevenes opplevelse av overgangen

I både dokumentanalysene, i drøftingen av stortingsmeldingene og drøftingen av de anbefalte tilretteleggingsrutinene fra UDIR har det vært fokus på hvordan skolene har krav på seg til å sørge for en positiv opplevelse for elever med særlige behov. Det er avgjørende for elevenes opplevelse hvordan lærerprofesjonen og ledelsen forstår og praktiserer de føringene som blir gitt i dokumentene. Det kreves også en fokusert ledelse som er opptatt av et helhetlig opplæringsløp, og lærere som har kompetanse på hvilke behov elever med særlige behov kan ha i overgangen til ungdomsskolen, og at man har evne til å sette dette ut i praksis.

Skolene vil være forpliktet til å følge ny opplæringslov når den blir vedtatt, og det er avgjørende at teori og forskning samsvarer med ny opplæringslov for at kontinuitet og tilrettelegging kan sies blir ivaretatt i overgangen til ungdomsskolen. Selv om stortingsmeldingene og tilretteleggingsrutinene fra UDIR vil innvirke på skolenes praksis i overgangen, så kan skolenes praksis variere mellom kommunene. Opplevelsen hos den enkelte elev har kommet frem i teori og forskning som har blitt beskrevet i teoridelen.

7.2 Svar på innledende spørsmål

I innledningen til masterundersøkelsen ble det stilt en del spørsmål som er søkt å finne svar på gjennom prosessen. Etter en definert begrensning av dokumenter, gjennom dokumentanalysene og i drøftingen av forskningsspørsmålene er noen spørsmål blitt besvart. Det har blitt tatt et begrunnet valg av teori og forskning på området og dokumentanalysene har hatt en intensjon om å bli belyst mest mulig objektivt, samtidig som det er søkt å være bevisst på egen forforståelse.

Det som trygger elever med særlige behov i overgangen er først og fremst å ha venner, oppleve forutsigbarhet, kontinuitet og tilrettelegging som tar hensyn til den enkelte elev sitt individuelle behov. Elevene har behov for å være forberedt gjennom å bli kjent med medelever før skolestart og å bli kjent med skolen og de voksne på ungdomsskolen. Det er også behov for å vite om hvordan skoledagene organiseres, hvilke faglige og sosiale forventninger man møter på ungdomsskolen og bli trygget på det å starte med karakterer.

En god informasjonsflyt mellom skolene i overgangen er viktig for de voksne på ungdomsskolen for å kunne tilrettelegge etter elevenes individuelle behov og viktig for elevene til å oppleve trygghet. Dette er punkter som både er påpekt i teorien og i høring til ny opplæringslov. For de foresatte er det viktig at ungdomsskolen ser deres barn allerede i overgangen. Dette handler om kommunikasjon hjem-skole, om samarbeid mellom skoleslagene og at de foresatte blir involvert i informasjonsflyten om sitt eget barn og opplever en påvirkningskraft i overgangen.

Hva teori og sentrale styringsdokumenter sier om temaet er besvart i dokumentanalysene, mens hva som sammenfaller eller avviker mellom dokumentene er besvart i oversikten på potensielle sammenhenger og i drøftingen av de 3 forskningsspørsmålene. Hva dette betyr for egen praksis er med i drøftingen av forskningsspørsmålene.

Årsaken til at det er færre overgangsrutiner mellom barneskolen og ungdomsskolen enn mellom barnehagen og barneskolen er besvart i kapittel 4.3 i dokumentanalysen om overgangsrutiner. Et tidsbegrenset enkeltvedtak i overgangen til ungdomsskolen er drøftet i kapittel 5.4.4 og 5.5.3 om hva det vil bety for skolenes praksis. Teoridelen i masterundersøkelsen viser hvilke behov som bør

dekkes for en god opplevelse i overgangen og hvilke opplevelser elever, lærere og foreldre har av overganger.

7.3 Oppsummering av funn

Masterundersøkelsen viser en tendens til et større sammenfall mellom både teori og forskning opp mot det analytiske rammeverket enn mellom teori og forskning opp mot høring til ny opplæringslov. Min innledende vurdering i kapittel 7.1 var at kontinuitet og tilrettelegging ivaretas når det er samsvar mellom teori og forskning opp mot høring til ny opplæringslov. Tendensen i materialet viser at det ikke er tilfelle i tilstrekkelig grad. Stortingsmelding 6 sammenfaller i større grad med høring til ny opplæringslov enn hva stortingsmelding 22 gjør, noe som samsvarer med hva stortingsmeldingene gjør i forhold til analytisk rammeverk. Tilretteleggingsrutinene fra UDIR avviker mer enn de sammenfaller med både analytisk rammeverk og med teori og forskning. De utvalgte overgangsrutinene sammenfaller mer med analytisk rammeverk enn med teori og forskning.

Problemstillingen har dessuten søkt svar på hvordan kontinuitet og tilrettelegging ivaretas og har i mindre grad fokus på i hvilken grad dette ivaretas. Begge stortingsmeldingene avviker med høring til ny opplæringslov i å lovfeste en samarbeidsplikt mellom skoleslagene i overgangen. Et godt skole-hjem samarbeid støttes av begge stortingsmeldingene, teori og forskning og høring til ny opplæringslov. Foreldreinvolvering og god informasjonsdeling mellom skolene støttes av Stortingsmelding 6 og høring til ny opplæringslov.

Et tidsbegrenset enkeltvedtak sammenfaller hverken med analytisk rammeverk, teori, forskning og høring til ny opplæringslov. Det er et synlig avvik mellom høring på ny opplæringslov og tilretteleggingsrutinene til UDIR om å innføre en samarbeidsplikt mellom skolenivåene gjennom en tilretteleggingsrutine. Det er kun nedfelt en plikt for partene til å tilrettelegge for en trygg og god overgang til ungdomsskolen.

Overgangsrutinene sammenfaller med teori og forskning når det gjelder behov for et gjenkjennbart fysisk miljø, et sosialt miljø og et læringsmiljø. Det er også et sammenfall mellom dokumentene når det gjelder et godt skole-hjem samarbeid, vennskap og elevenes behov for kontinuitet gjennom

forutsigbarhet, sammenheng og faglige forventninger, i tillegg til behov for tilrettelegging i overgangen til ungdomsskolen.

En plikt for skolene til ha en overgangsrutine støttes ikke i høring til ny opplæringslov.

Fadderordning og besøksdager støttes i stortingsmelding 6, men ikke i høring på ny opplæringslov og analytisk rammeverk. Fadderordningen avviker fra all teori og forskning unntatt overgangsrutinene fra en av kommunene og stortingsmelding 6. Vennskap har et størst potensielt sammenfall mellom teori og forskning.

7.4 Foreløpige svar på forskningsspørsmålene

7.4.1 Foreløpig svar på forskningsspørsmål 1

- På hvilken måte sammenfaller eller avviker de utvalgte stortingsmeldingene med høring til ny opplæringslov?

Foreldreinvolvering og god informasjonsdeling mellom skolene støttes av Stortingsmelding 6 og høring til ny opplæringslov. Begge stortingsmeldingene sammenfaller med høring til ny opplæringslov i forhold til et godt skole-hjem samarbeid i overgangen til ungdomsskolen. Begge stortingsmeldingene avviker med høring til ny opplæringslov i å lovfeste en samarbeidsplikt mellom skoleslagene i overgangen. Det er kun nedfelt en plikt for partene til å tilrettelegge for en trygg og god overgang til ungdomsskolen.

7.4.2 Foreløpig svar på forskningsspørsmål 2

- På hvilken måte sammenfaller eller avviker overgangsrutinene med teori og forskning?

Overgangsrutinene sammenfaller mest med teori og forskning gjennom elevenes behov for vennskap, skolens og foresattes behov for et godt skole-hjem samarbeid, og når det gjelder å sikre forutsigbarhet, sammenheng og tilrettelegging i overgangen til ungdomsskolen. Overgangsrutinene sammenfaller med teori og forskning også på å sikre et gjenkjennbart fysisk miljø, sosialt miljø og læringsmiljø for elevene i overgangen. Overgangsrutinene avviker fra teori og forskning i forhold til fadderordning i overgangen til ungdomsskolen.

7.4.3 Foreløpig svar på forskningsspørsmål 3

- På hvilken måte sammenfaller eller avviker de tilrettelagte rutineene fra UDIR med teori og forskning?

UDIR sine tilretteleggingsrutiner sammenfaller mest med teori og forskning gjennom elevenes behov for forutsigbarhet, kontinuitet, trygghet, støtte til planlegging og gjennom at elevene har behov for å bli informert om hvilket ansvar som møter dem på ungdomsskolen. UDIR sin anbefaling om et tidsbegrenset enkeltvedtak i overgangen til ungdomsskolen har ingen støtte i teori og forskning som er valgt til masterundersøkelsen. Tilretteleggingsrutinene vurderes til å mangle flere vesentlige analytiske poenger, slik at de vurderes til å ikke dekke alle behovene som elever med ADHD eller elever med ASF kan ha i overgangen til ungdomsskolen.

7.5 Foreløpig svar på problemstillingen

Problemstillingen har hatt fokus på hvordan kontinuitet og tilrettelegging ivaretas i overgangen til ungdomsskolen. Masterundersøkelsen har funn som viser at kontinuitet ivaretas med relasjonelle sammenhenger, som vises gjennom overgangsstrategier som sikrer sosial støtte, hjelp til selvregulering og et tett skole-hjem samarbeid. Kontinuitet ivaretas også med innholdsmessig sammenheng, som vises gjennom overgangsstrategier som gir tilpasninger til den enkelte elev sitt behov og gjennom en lærerprofesjon som er trygg på hvordan overganger gjennomføres og kjenner behovene til elever med ADHD og elever med ASF. Kontinuitet ivaretas videre ved sammenheng i arbeidsmåter, som vises gjennom overgangsstrategier som bygger på elevenes for forståelse og deres behov for faglig kontinuitet.

Mitt foreløpige svar på problemstillingen vedrørende kontinuitet er at funnene trekker i samme retning og kan tyde på at kontinuitet ivaretas gjennom å tilrettelegge for både en sosial og faglig kontinuitet og ved at elevene blir kjent med de fysiske forholdene på ungdomsskolen før skolestart. Det er også funn som tyder på at man ved god kommunikasjon mellom skoleslagene og god kommunikasjon med eleven og elevens foresatte kan gi en bedre overgang for elevene med særlige behov. Alle dokumentene som har blitt drøftet peker i samme retning og påpeker at kontinuitet er viktig for elever med ADHD og elever med ASF i overgangen til ungdomsskolen.

Tendensen i masterundersøkelsen viser at tilrettelegging ivaretas gjennom et godt skole-hjem samarbeid og gjennom et samarbeid mellom skoleslagene, selv om samarbeidsplikten ikke er anbefalt lovfestet i høring til ny opplæringslov. Å innføre et tidsbegrenset enkeltvedtak på ungdomsskolen viser et avvik med både teori, forskning, analytisk rammeverk og høring til ny opplæringslov. Tilrettelegging ivaretas også ved at de individuelle tilretteleggingene som elever med ADHD og elever med ASF viser behov for i overgangen blir tatt hensyn til. Samarbeidet med de foresatte i overgangen til ungdomsskolen er spesielt nevnt i høring til ny opplæringslov og beskrevet i kapittel 5.5.1. som drøfter forskningsspørsmål 1. For å ivareta dette hensynet bør de foresatte og skolene ha kompetanse på behovene til elever med ASF og elever med ADHD i overgangen til ungdomsskolen. Masterundersøkelsen har vist noen nyansforskjeller mellom behovene for disse to elevgruppene. Tendensen i materialet tyder på at kontinuitet ivaretas, mens tilrettelegging ivaretas i mindre grad i styringsdokumentene til skolen.

7.6 Veggen videre

Kompetanseløftet for spesialundervisning og inkluderende praksis ble varslet i Stortingsmelding 6 og skulle ses i tett sammenheng med omorganiseringen i Statped (Utdanningsdirektoratet, 2022). Statped utarbeidet en kompetansepakke for skolene som ble en del av dette kompetanseløftet (Utdanningsdirektoratet, 2023).

I Stortingsmelding 6 ble det anbefalt at den spesialpedagogiske hjelpen burde være tettere på den enkelte elev via PPT og at den spesialpedagogiske kompetansen må være en ressurs på den enkelte skole. Stortingsmeldingen ga også anbefaling om et større fokus på tilrettelegging innen tilpasset opplæring i klassen i form av flere systemiske tiltak enn individuelle tiltak (Utdanningsdirektoratet, 2022).

Utdanningsdirektoratet (2022) beskriver Kompetanseløftet slik:

Kompetanseløftet skal være et varig kompetanseløft på det spesialpedagogiske feltet, og skal bidra til at alle kommuner og fylkeskommuner har tilstrekkelig kompetanse tett på barna og elevene for å kunne forebygge, fange opp og gi et inkluderende og tilpasset pedagogisk tilbud til alle, inkludert barn og elever med behov for særskilt tilrettelegging.

(s. 1)

Det har blitt tatt noen valg av dokumenter til dokumentanalysen i masterundersøkelsen. Kompetanseløftet for spesialpedagogikk og inkluderende praksis ble kort nevnt i dokumentanalysen av stortingsmelding 6, men ble vurdert til å være for omfattende å ta ytterligere med i denne masterundersøkelsen. På den annen side så har fokus vært på andre perspektiver ut i fra problemstillingen og forskningsspørsmålene. I prosessen med masterundersøkelsen vurderes dette kompetanseløftet til å kunne bidra med å endre vår praksis også i overganger. Skolene vil gjennom kompetansepakken få økt kunnskap om elever med særlige behov, som kan føre til at det velges bedre og mer nyanserte overgangsstrategier for elever med ADHD og elever med ASF ut fra deres behov i overgangen til ungdomsskolen.

Forslag på ny opplæringslov ble levert Stortinget 24. mars 2023 i form av stortingsproposisjon 57L (Prop. 57L, 2022-2023). Den nye opplæringsloven er planlagt å tre i kraft fra skolestart 2024 og UDIR har fått oppdraget med å utarbeide nye forskrifter som skal ut til høring i løpet av 2023 (Regjeringen, 2023). Masterundersøkelsen har ikke sett nærmere på denne stortingsproposisjonen, men merker seg at den har forslag om å lovfeste at elevens beste skal være et grunnleggende hensyn ved handlinger og avgjørelser som gjelder elever (Regjeringen, 2023). Elevens beste er drøftet i kapittel 5.5.3 i forhold til å fatte et tidsbegrenset enkeltvedtak som ble begrunnet ut fra elevens beste, men da ble det referert til FNs barnekonvensjon sin artikkel 3.1 (Regjeringen, s. 9).

Alle overganger i skoleløpet bør oppleves inkluderende og trygge for alle elever, også for elever med særlige behov; her avgrenset til elever med ADHD og elever med ASF. Dette fordrer at besluttende myndigheter tar hensyn til teori og forskning, slik at det er sammenfall mellom anbefalinger fra UDIR, opplæringsloven, teori og forskning.

Det etterlyses mer forskning på hvilken betydning ungdomsskolealderen kan ha for elever i overgangen til ungdomsskolen. Ny forskning bør reflekteres i styringsdokumentene til skolene. Sterkere føringer ut til skolene vil kunne bidra til en likere praksis og en praksis som sikrer en tryggere og bedre overgang til ungdomsskolen for elever med særlige behov.

Referanser/litteraturliste

- Abrams, Z. (2022). What neuroscience tells us about the teenage brain. *Monitor on Psychology*, 53. <https://www.apa.org/monitor/2022/07/feature-neuroscience-teen-brain>
- Anker, T. (2020). *Analyse i praksis. En håndbok for masterstudenter*. Cappelen Damm
- Asdal, K. & Reinertsen, H. (2020). *Hvordan gjøre dokumentanalyse. En Praksisorientert metode*. Cappelen Damm Akademisk.
- Baltzersen, R. K. (2020). *Pedagogikk i lærerutdanningen*. Pressbooks. <https://pedagogikk.pressbooks.com/chapter/bronfenbrenners-utviklingsokologiske-modell/>
- Befring, E., B.Næss, K.-A. & Tangen, R. (2019). *Spesialpedagogikk* (6. utg.).
- Borge, A. I. (2018). *Resiliens. Risiko og sunn utvikling*. Gyldendal.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development*. Library of Congress Cataloging in Publication Data.
- Brostrøm, S. (2009). Tilpasning, frigjøring og demokrati. *Første steg 2*.
- Bø, I. (1985). *Barn i miljø - Oppvekst i en utviklingsøkologisk sammenheng*. Mesna-Trykk
- Bø, I. (2018). *Barnet og de andre. Nettverk som pedagogisk og sosial ressurs*. (5. utg.). Universitetsforlaget
- De nasjonale forskningsetiske komiteene. (2021). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora*. <https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora/>
- Fleischer, A. V. & From, K. (2017). *Eksekutive funksjoner hos barn og unge*. Info Vest Forlag
- Forvaltningsloven. (2019). *Begrensninger av taushetsplikten ut fra private eller offentlige interesser (§13b første ledd nr.3)*. <https://lovdata.no/lov/1967-02-10/§13b>
- Forvaltningsloven. (2021). *Når enkeltvedtaket skal grunngis (§24)*. <https://lovdata.no/lov/1967-02-10/§24>
- Gulbrandsen, L. M. (2014). *Oppvekst og psykologisk utvikling. Innføring i psykologiske perspektiver* (Bd. 6). Universitetsforlaget
- Hogsnes, H. D. (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*. (Bd. nr. 3). Høgskolen i Sørøst-Norge.
- Hogsnes, H. D. (2019). *Barns overgang fra barnehage til skole og skolefritidsordning*. (Bd. 1). Fagbokforlaget.
- Høgskolen i Østfold. (2022). *Krevende å starte på ungdomsskolen-HiØ-forskere skal bidra til å lette overgangen*. <https://www.hiof.no/lusp/om/aktuelt/aktuelle-saker/2022/krevende-a-starte-pa-ungdomsskolen---hio-forskere-.html>
- Jakobsen, Y. & Olsen, M. H. (2023). Resiliens som bidrag til gjennomføring av videregående opplæring. *Spesialpedagogikk*, 0123.
- Jensen, P. & Ulleberg, I. (2019). *Mellom ordene - Kommunikasjon i profesjonell praksis* (Bd. 2.utgave). Gyldendal Akademisk.
- Kleven, T. A. & Hjordemaal, F. (2018). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode* (Bd. 3). Fagbokforlaget.
- kommune, B. (2020). *Helhetlig opplæringsløp*. <https://www.baerum.kommune.no/globalassets/tjenester/barnehage/kvalitet-i-barnehagene/helhetlig-opplaringslop-i-barum-februar-2020.pdf>
- kommune, R. (2022). *Overgangsrutiner Ringerike kommune*. <https://www.ringerike.kommune.no/globalassets/bilder-blokker-og-filarkiv/bilder-og-dokumenter/barn-og-unge/handlingsplan-informasjonshefte-og-overgangsrutiner/overgangsrutiner - 1- februar 2022-2.pdf>
- Kunnskapsdepartementet. (2019). *NOU 2019:23 Ny Opplæringslov*. Kunnskapsdepartementet. Regjeringen.no. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2019-23/id2682434/>
- Kvale, S., Brinkmann, S., Anderssen, T. M. & Rygge, J. (2015). Tematisering og design av en intervju. I *Det kvalitative forskningsintervjuet* (Bd. 3, s. 134-155). Gyldendal akademiske.
- Kvale, S., Brinkmann, S., Rygge, J. & Anderssen, T. M. (2015). Validitet som sosial konstruksjon. I *Det kvalitative forskningsintervju* (Bd. 3). Gyldendal akademisk.

- Marthinsen, H., Nærland, T. & Tetzchner, S. v. (2015). *Språklig høytfungerende barn og voksne med autismespekterforstyrrelser* (Bd. 1). Gyldendal Norsk Forlag.
- Maugesten, M. & Sperne, K. (2022). *Overganger i skolen. Fra barnetrinnet til ungdomstrinnet*. Universitetsforlaget.
- Maugesten, M. & Spernes, K. (2022). Samarbeid er stikkordet. I M. Maugesten & K. Spernes (Red.), *Overganger i skolen. Fra barnetrinnet til ungdomstrinnet*. Universitetsforlaget
- Meld. St. 6 (2019-2020). *Tett på-tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-6-20192020/id2677025/>
- Meld. St. 18 (2010-2011). *Tidlig innsats og bedre læring for elever med særskilte behov*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld-st-18-20102011/id639487/>
- Meld. St. 20 (2012-2013). *På rett vei-kvalitet og mangfold i fellesskolen*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld-st-20-20122013/id717308/>
- Meld. St. 21 (2016-2017). *Lærelyst-tidlig innsats og kvalitet i skolen*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-21-20162017/id2544344/>
- Meld. St. 21 (2020-2021). *Fullføringsreformen-med åpne dører til verden og fremtiden*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-21-20202021/id2840771/?ch=1>
- Meld. St. 22 (2010-2011). *Motivasjon-Mestring-Muligheter-Ungdomstrinnet*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld-st-22-2010--2011/id641251/>
- Meld. St. 23 (1997-1998). *Om opplæring for barn, unge og voksne med særskilte behov*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-23-1997-98-id430480/?ch=6>
- Munkhaugen, E. K. (2018). *School refusal behavior in student with autism spectrum disorder*. [University of Oslo]. Oslo.
- NTNU. (2022). *Overganger i Skole og Utdanning. Educational Transitions*. <https://www.ntnu.no/ilu/overganger-i-skole-og-utdanning>
- Nuske, H. J., Hassrick, E. M., Bronstein, B., Hauptman, L., Aponte, L. C., Levato, L., Stahmer, A., Mandell, D. S., Mundy, P., Kasari, C. & Smith, T. (2019). Skoleoverganger for barn og unge med autismespekterforstyrrelser. *Kunnskapscenter for utdanning, Universitetet i Stavanger*. <https://www.uis.no/sites/default/files/2021-07/Skoleoverganger%20for%20barn%20med%20autisme.pdf>
- Ogden, T. (2022). *Sosial kompetanse og problematferd blant barn og unge* (Bd. 2). Gyldendal Akademisk.
- Opplæringsloven. (1998a). *Nærmere om saksbehandlingen i samband med vedtak om spesialundervisning (§5-4 andre ledd andre punktum)*. Lovdata.no. <https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61/§5-4>
- Opplæringsloven. (1998b). *Pedagogisk-psykologisk tjeneste (§5-6)*. Lovdata.no. <https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61/§5-6>
- Opplæringsloven. (1998c). *Plikt til å samarbeide med barnehagen om overgangen til skolen (§13.5)*. Lovdata. <https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61/§13-5>
- Opplæringsloven. (1998d). *Rett til spesialundervisning (§5-1)*. Lovdata.no. <https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61/§5-1>
- Opplæringsloven. (1998e). *Særskild språkopplæring for elever fra språklege minoriteter (§2.8)*. <https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61/§2-8>
- Opplæringsloven. (1998f). *Utstyr (§9-3)*. <https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61/§9-3>
- Personopplysningsloven. (2018). *Behandling av personopplysninger*. <https://lovdata.no/lov/2018-06-15-38>
- Prop. 57L. (2022-2023). *Lov om grunnskoleopplæringa og den videregående opplæringa (Opplæringslova)*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/contentassets/f50a3e82602c4dd9b7a6e8d558fb328f/nn-no/pdfs/prp202220230057000dddpdfs.pdf>
- Regjeringen. *FNs barnekonvensjon*. Kunnskapsdepartementet. https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/bfd/bro/2004/0004/ddd/pdfv/178931-fns_barnekonvensjon.pdf

- Regjeringen. (2019). *Innst.188S (2019-2020)*. Kunnskapsdepartementet.
<https://www.stortinget.no/globalassets/pdf/instillinger/stortinget/2019-2020/inns-201920-188s.pdf>
- Regjeringen. (2021a). *Forslag til Ny Opplæringslov og endringer i friskolelova*. Kunnskapsdepartementet. Regjeringen.no. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/horing-opplæringslov/id2868810/>
- Regjeringen. (2021b). *Høringsnotat. Forslag til ny opplæringslov og endringer i friskoleloven*. Kunnskapsdepartementet.
<https://www.regjeringen.no/contentassets/e069262e09fa47d2b8ef4ddb3d971d9e/horingsnotat-forslag-til-ny-opplæringslov-og-endringer-i-friskolelove.pdf>
- Regjeringen. (2023). *Kunnskapsministeren har lagt frem forslag til ny opplæringslov*. Kunnskapsdepartementet. Regjeringen.
<https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/kunnskapsministeren-har-lagt-frem-forslag-til-ny-opplæringslov/id2968067/>
- Spernes, K. (2020). The transition between primary and secondary school: a thematic review emphasizing social and emotional issues. *Research Papers in Education*, 37, 2022.
<https://doi.org/10.1080/02671522.2020.1849366>
- Statped. (2022a). *Barn og elever med ADHD*. <https://www.statped.no/adhd/barn-og-elever-med-adhd/hva-er-adhd/>
- Statped. (2022b). *Nevroutviklingsforstyrrelser*. <https://www.statped.no/temaer/skolefravar-og-nevroutviklingsforstyrrelser/nevroutviklingsforstyrrelser/ulike-typer-overganger/>
- Statped. (2022c). *Tilrettelegging og tiltak ved autisme*. <https://statped.no/autisme/autisme-tiltak-og--tilrettelegging/?depth=0#4>
- Stortinget. (2012a). *Vedtak 357*. <https://www.stortinget.no/no/Saker-og-publikasjoner/Vedtak/Vedtak/Sak/?p=49372>
- Stortinget. (2012b). *Vedtak Stortingsmelding 22(2010-2011)*. <https://www.stortinget.no/no/Saker-og-publikasjoner/Saker/Sak/Voteringsoversikt/?p=49372&dnid=1>
- Stortinget. (2022). *Om regjeringens publikasjoner*. <https://www.stortinget.no/no/Stortinget-og-demokratiet/Arbeidet/Om-publikasjonene/Regjeringens-publikasjoner/>
- Strand, G. M. (2019). Experiencing the transition to lower secondary school: Students' voice. *International Journal of Educational Research*, 97, 13-21.
<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0883035518320639>
- Strand, G. M. (2020). Supporting the transition to lower secondary school. The voices of lower secondary leaders and teachers. *International Journal of Educational Research*, 62, 129-145.
<https://doi.org/10.1080/00131881.2020.1750305>
- Strand, G. M. (2021a). De fleste takler overgangen til ungdomsskolen bra. *Forskning.no*.
<https://forskning.no/barn-og-ungdom-ntnu-partner/de-fleste-takler-overgangen-til-ungdomsskolen-bra/1919410>
- Strand, G. M. (2021b). Elevenes overgang til ungdomstrinnet - muligheter og utfordringer. I M. B. Postholm, P. Haug, R. J. Krumsvik & E. Munthe (Red.), *Elev i skolen 5-10. Mangfold og mestring*. Cappelen Damm.
- Strand, G. M. (2022). Vi blir ikke sett på som en viktig ressurs. Foreldreinvolvering og skole-hjem-samarbeid i overgangen. I M. Maugesten & K. Spernes (Red.), *Overganger i skolen - Fra barnetrinnet til ungdomsskolen*. Universitetsforlaget.
- Tetzchner, S. v. (2019). *Barne- og ungdomspsykologi*. Gyldendal Norsk Forlag.
- Utdanningsdirektoratet. (2015). Overganger for barn og unge som får spesialpedagogisk hjelp eller spesialundervisning. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/spesialpedagogikk/overganger-spesialpedagogisk-hjelp-spesialundervisning/>
- Utdanningsdirektoratet. (2020a). *Læreplaner for fag*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/nye-lareplaner-i-grunnskolen-og-gjennomgaende-fag-vgo>
- Utdanningsdirektoratet. (2020b). *Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020*. Pedlex.
- Utdanningsdirektoratet. (2021). *Veilederen Spesialundervisning*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/spesialpedagogikk/spesialundervisning/Spesialundervisning/Fase-4/>

Utdanningsdirektoratet. (2022). *Kompetanseløftet for spesialpedagogikk og inkludering*.

<https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/lokal-kompetanseutvikling/kompetanseløftet-for-spesialpedagogikk-og-inkluderende-praksis/>

Utdanningsdirektoratet. (2023). *Kompetansepakke om inkluderende praksis*. <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/lokal-kompetanseutvikling/kompetansepakken-inkluderende-praksis/>

Vetthus, B. & Bjelland, T. (2006). *"Dette gidder jeg ikke, lærer" AD/HD i skolen*. Info Vest Forlag.

World Health Organization. (2018). *ICD-11 for Mortality and Morbidity Statistics*.

<https://icd.who.int/dev11/l-m/en#/http%3a%2f%2fid.who.int%2fid%2fentity%2f1516623224>

Oversikt over tabeller

Tabell 1 Oversikt teoretisk koding

Tabell 2 Oversikt empirinær koding

Tabell 3 Potensielle sammenhenger

Tabell 4 Overgangsrutiner for kommune R og kommune B

Vedlegg

Vedlegg 1:

Tabell 4 Overgangsrutiner for kommune R og kommune B

Type samarbeid	R	B	Tid
Samarbeidsmøter m/foresatte – for elever med store sammensatte behov.	X		Våren-6
Internt møte. Evaluering av overgangsrutinene.		X	Høsten 7
Foreldremøte m/foresatte. Informasjon om overgangsrutiner og skolens forberedelser.	X	X	Høsten 7
Foreldremøte m/foresatte. Praktisk informasjon og samtykkeskjema.		X	Våren 7
Oversikt over elever med rettigheter etter Opplæringsloven §§5.1 og 2.8 sendes ungdomsskolen. Vurderer om det er elever som kan ha behov for tilrettelegginger.	X		Høsten 7
Samarbeidsmøte mellom skolene. Lage en tidsplan for våren.	X	X	Våren 7
Avslutningssamtaler	X	X	Våren 7
Samarbeidsmøte mellom skolene. Informasjon om elever med rettigheter etter opplæringsloven §§5.1 og 2.8 og eventuelle IMDI-midler, elever som har spesielt behov for myk overgang.	X		Våren 7
Informasjonsmøte på ungdomsskolen for nye foreldre og elever. Presentasjon av ungdomsskolen, fag og metoder. System og organisering.	X	X	Våren 7
Overføringsmøter §5.1 elever. Møte m/foresatte, PPT og skolene.	X	X	Våren 7
Besøk til barneskolene. Ungdomsskolen besøker 7.trinn. Møte med kontaktlærerne på 7.trinn for overføring av informasjon.	X	X	Våren 7
Besøk til ungdomsskolene. Elevene besøker ungdomsskolen. Kontaktlærer presenteres for elevene. Omvisning mm.	X	X	Våren 7
Fadderordning		X	Våren 7
Elevmappene overføres fra barneskolen til ungdomsskolen.	X	X	Våren 7
Brev til elevene om første skoledag på 8.trinn. Organisering av skoledagen, viktige tidspunkter.		X	Våren 7
Lærere på 8.trinn leser overføringsskjemaer.		X	Høsten 8
Internt møte på ungdomsskolen. Leser overføringsskjema, informasjon om trinnet.		X	Høsten 8
Foreldremøte 8.trinn. Informasjon om skoleåret, lærere, planer.		X	Høsten 8
Oppstartsamtale 8.trinn. Bli kjent, gjennomgå overføringsskjema.		X	Høsten 8

Merknader. R=kommune R, B=kommune B