

MASTEROPPGAVE

Emnekode: ST314L

Navn: Sanna Sofie Olsen Solli

To sider av samme sak: en kvalitativ
undersøkelse av læreres opplevelser med
overgangen til ungdomsskolen

Dato: 18.05.2021

Totalt antall sider: 74

Forord

Etter et år med arbeid i tilknytning til masteroppgaven er tiden kommet for å avslutte prosjektet. Det har vært ett spennende og lærerikt arbeid, og jeg kjenner meg stolt og ydmyk over å kunne si at jeg nå har levert min masteroppgave.

Arbeidet med masteroppgaven har lært meg at ved hardt arbeid, kontinuerlig innsats og viljestyrke, kan jeg klare det meste jeg bestemmer meg for. Jeg har lært at selv utfordrende perioder i arbeidet med en oppgave kan snus, og at å overkomme disse vanskelighetene er nettopp det som gir mestringsfølelse og rom for egenutvikling. Gjennom arbeidet har jeg tilegnet meg kunnskap om overgangen til ungdomsskolen, noe som har gjort at jeg kjenner meg bedre rustet til å møte utfordringene i tilknytning til denne.

I arbeidet med oppgaven er det mange som har bidratt positivt, og som jeg ønsker å takke for deres bidrag. Først og fremst vil jeg takke Jessica Aspfors for den jobben du har gjort som min veileder. Samarbeidet med deg, og oppmuntringene du har gitt underveis, har hjulpet meg med å holde motivasjonen oppe. Dine tilbakemeldinger, og avtalene vi har gjort, har holdt meg på rett vei og hjulpet meg å ha fremgang i prosjektet. Jeg vil også takke deg for den dedikasjonen du har vist meg og mitt arbeid, der du både har vært tilgjengelig og vist at du bryr deg.

Jeg vil også takke mine informanter for at dere satte av tid til å bidra i oppgaven, og at dere sa dere villig til å dele av deres erfaringer og kunnskap. Dere har vært uunnværlig i oppgaven, og den ville ikke vært mulig uten deres engasjement. I denne sammenheng sendes også en takk til rektorene som hjalp meg å komme i kontakt med aktuelle informanter.

Takk til familie, venner og medstudenter som har bidratt med interessante diskusjoner, støttende ord og de viktige pustepausene fra oppgaven. Til slutt ønsker jeg å takke min kjære samboer for at du har stilt opp for meg, hørt på mine ideer og tanker, tatt mesteparten av husarbeidet og generelt holdt ut med meg i denne perioden. Det settes stor pris på.

Jeg håper oppgaven min kan være til inspirasjon for deg som leser, og at den kan være nyttig for deg slik den har vært for meg.

Sanna Sofie Olsen Solli

Bodø, 18. mai 2021

Sammendrag

I denne studien rettes søkelyset mot læreres opplevelse av arbeidet med overgangen fra mellomtrinnet til ungdomsskolen. Det finnes lite tidligere forskning på området i den norske konteksten, og formålet med oppgaven har derfor vært å forsøke å bidra til den forskningsbaserte kunnskapen på feltet. Oppgaven har også som mål å samle noen læreres erfaringer tilknyttet overgangen, for slik å kanskje kunne inspirere til endring og utvikling av praksis. Studiens problemstilling er som følger: *Hvordan opplever lærere å arbeide med overgangen fra mellomtrinnet til ungdomsskolen?*

Studien har et fenomenologisk utgangspunkt der kvalitative forskningsintervjuer ble benyttet som metode for innsamling av data. I denne datainnsamlingen ble det gjennomført halvstrukturerte intervjuer med seks informanter. Totalt deltok seks skoler i undersøkelsen, og informantene er likt fordelt mellom barne- og ungdomsskoler. Hver av barneskolene sendte elever til en av ungdomsskolene i oppgaven.

Det teoretiske grunnlaget for oppgaven er den sosiokulturelle læringsteorien. Teorien som brukes fokuserer hovedsakelig på å bygge opp rundt de tre forskningsspørsmålene som omhandler *retningslinjer, rutiner og planer, faglig ivaretagelse* og *sosial ivaretagelse*. Teorien og forskningen som benyttes er valgt basert på informantenes uttalelser, for å støtte opp og diskutere rundt disse. Disse uttalelsene ble analysert før de ble drøftet opp mot relevant teori og forskning.

Resultatene viser at lærere er nøytrale eller positive til deres opplevelse av arbeidet med overgangen. Økt samarbeid i kollegiet og mellom avsender- og mottakerskole, samt utvikling av en felles overgangsplan, foreslås som mulige forbedringer. Oppgaven kan benyttes som et utgangspunkt for å starte en diskusjon rundt praksisen for overgangen til ungdomsskolen.

Abstract

This study focuses on teachers experiences from working with the transition from primary to lower secondary school. There is not much prior research on this area in the Norwegian context, and therefore the purpose of this study is to contribute to the research-based knowledge in this field. In addition, the study seeks to gather some teacher's experiences with the transition to inspire change and evolvment of practice. The study's main research question is as follows: *How do teachers experience working with the transition from primary to lower secondary school?*

The study has a phenomenological framework, and interviews were used to gather data. In this data collection semi-structured interviews were conducted with six informants. In total six schools participated in this study, and the informants were equally divided between primary and lower secondary schools. Each of the primary schools in this study sent pupils to one of the participating lower secondary schools.

The theoretical basis for this study is the sociocultural theory. The theory mainly focuses on answering the focus questions which deal with *guidelines, routines, and plans, and taking care of the pupils academically and socially*. The chosen theory and research were chosen based on the informants' statements and were used to support and discuss this study's results. The statements were analysed and then discussed against theory and research.

The findings show that teachers are neutral or positive to working with the transition. Improvements suggested were more collaboration between colleagues and between the primary and secondary schools. In addition, some informants proposed to develop a shared transition plan as a possible improvement. This study can be used as a base for discussion of practice related to the transition to lower secondary school.

Vedleggsoversikt

Vedlegg 1: Intervjuguide

Vedlegg 2: Informasjonsskriv og samtykkeerklæring

Vedlegg 3: Svar fra NSD

Innholdsfortegnelse

Forord	i
Sammendrag	ii
Abstract	iii
Vedleggsoversikt	iv
Innholdsfortegnelse	v
1. Innledning.....	1
1.1 Bakgrunn	1
1.2 Problemstilling	2
1.3 Begrepsavklaring.....	3
1.4 Oppgavens struktur	3
2. Teorigrunnlag	4
2.1 Sosiokulturell læringsteori	4
2.1.1 Sosiokulturell læringsteori som begrep.....	4
2.1.2 Den proksimale utviklingszone	5
2.2 Tilpasset opplæring	6
2.3 Overgangen	7
2.3.1 Samarbeid.....	8
2.3.2 Retningslinjer, rutiner og planer fra skolen.....	10
2.3.3 Ivaretagelse av elever	11
3. Metodologi	16
3.1 Vitenskapsteoretiske betraktninger	16
3.1.1 En fenomenologisk tilnærming	16
3.2 Forskningsdesign.....	18
3.3 Forskningsmetode	18
3.3.1 Utvalg	20
3.3.2 Analyse.....	21
3.4 Validitet, reliabilitet og generaliserbarhet.....	22
3.5 Forskningsetikk	26
4. Resultater.....	28
4.1 Læreres erfaringer med skolens retningslinjer, rutiner og planer i arbeidet med overgangen	28
4.1.1 Skolens føringer i arbeidet	29
4.1.2 Forberedelser før overgangen.....	30
4.1.3 Samarbeid rundt overgangen.....	31
4.1.4 Helhetsinntrykk	34
4.2 Læreres beskrivelse av arbeidet med å ivareta elevene faglig i overgangen	35

4.2.1 Tilpasset opplæring	35
4.2.2 «Karakterjaget»	37
4.2.3 Følelse av faglig ivaretagelse	39
4.3 Læreres beskrivelse av arbeidet med å ivareta elevene sosialt i overgangen.....	40
4.3.1 Et sosialt fokus	40
4.3.2 Metoder og tiltak	41
4.3.3 Følelse av sosial ivaretagelse	42
5. Drøfting	44
5.1 Retningslinjer, rutiner og planer fra skolen i arbeidet med overgangen	44
5.2 Faglig ivaretagelse av elever	47
5.3 Sosial ivaretagelse av elever	49
6. Konklusjon	53
6.1 Sammenfatning av resultat og praktiske konsekvenser.....	53
6.2 Kritiske betraktninger.....	54
6.3 Forslag til videre forskning	55
Litteraturliste	56
Vedlegg	62
Vedlegg 1: Intervjuguide.....	62
Vedlegg 2: Informasjonsskriv og samtykkeerklæring	64
Vedlegg 3: Godkjenning fra NSD	67

1. Innledning

1.1 Bakgrunn

Denne avhandlingen får navnet *To sider av samme sak: en kvalitativ undersøkelse av læreres opplevelser med overgangen til ungdomsskolen*. Men hva er det «to sider av samme sak» refererer til? I denne oppgaven viser det til at fenomenet overgang studeres fra to ulike perspektiver: avsenderskolens og mottakerskolens.

Gjennom utdanningsløpet gjennomgår barn mange overganger. Med slike overganger følger det endringer. Da jeg begynte med masteroppgaven min var det nettopp overganger som vekket min nysgjerrighet. Ettersom jeg ved endt utdanning skal undervise på 5. til 10. trinn bestemte jeg meg for å se nærmere på overgangen fra mellomtrinn til ungdomsskole. Dette er et tema som samfunnet viser kontinuerlig interesse for, noe som synliggjøres gjennom artikler med overskrifter som «*Ungdomspsykologen: Store barn trenger også støtte ved skolestart*» (Kneppe, 2020). Slike artikler publiseres typisk før skolestart. Ved videre undersøkelse viser det seg at det finnes en del fagstoff tilknyttet overgangen fra barnehage til skole, eller fra ungdomsskolen til videregående, men at det er langt vanskeligere å finne informasjon og forskning om overgangen fra mellomtrinn til ungdomsskole, og da særlig i norsk kontekst (Kvalsund, 2000; Strand, 2020c). Gjennom min forskning ønsker jeg å bidra til å styrke forskningsbasert kunnskap om overganger særlig i den norske konteksten.

I stortingsmelding 6 ((2019-2020), s. 14) presiseres det at barn skal oppleve gode overganger i utdanningsløpet, men hva legger vi i at en overgang skal være god? For å bedre kunne svare på dette vil jeg se nærmere på hvilken opplevelse lærere har av overgangen. Hvordan lærere arbeider med overgangen, og begrunnelsen for valgene, vil være av interesse. I norsk kontekst fremmes studier fra begge sider av overgangen som et område som behøver nærmere undersøkelse (Munthe & Thuen, 2009; Strand, 2020b). Gjennom min undersøkelse ønsker jeg å samle mine informanternes erfaringsbakgrunn for å vise hvordan noen lærere håndterer overgangen. Med utgangspunkt i dette håper jeg at min oppgave kan bidra som inspirasjon til andres arbeid med overgangen, både for veletablerte lærere som kan tenke seg å endre egen overgangspraksis, og nyutdannede som meg selv. For min egen del håper jeg at den bidrar til at jeg er bedre forberedt til det blir min tur til å sende 7. klassinger over på ungdomsskolen, eller møte en ny 8. klasse for første gang.

I møte med overgangen har elevene ulike forventninger og bekymringer (Eskelä-Haapanen et al., 2020; van Rens et al., 2018.) I overgangen fra mellomtrinn til ungdomsskole må elevene

forholde seg til mange endringer. Det kan være nye lærere, fag, klassekamerater og i noen tilfeller også ny skole (Strand, 2019). Samtidig stilles elevene overfor nye regler og forventinger. På ungdomsskolen skal elevene lære å bli mer selvstendige, og får et gradvis større ansvar for egen læring (Strand, 2019). Disse endringene påvirker elevene på ulike måter (Chambers & Coffey, 2019; Eskelä-Haapanen et al., 2020; Strand, 2019; van Rens et al., 2018). For noen barn er overgangen stressende, men den kan også være spennende gjennom å gi barna nye muligheter. Samtidig er dette en alder hvor mange av elevene starter puberteten, noe som i seg selv er en spennende og utfordrende tid for endring. Som lærer er en del av vår oppgave å støtte elevene gjennom dette skiftet (Eskelä-Haapanen et al., 2020; Strand, 2019; van Rens et al., 2018), og det er her jeg håper at min oppgave kan bidra til å samle erfaringer og kunnskap fra lærere som har gjennomgått denne prosessen tidligere.

1.2 Problemstilling

Basert på den presenterte bakgrunnen er avhandlingens problemstilling følgende: *Hvordan opplever lærere å arbeide med overgangen fra mellomtrinnet til ungdomsskolen?* Forskning viser at for mange elever kan denne overgangen være utfordrende (Eskelä-Haapanen et al., 2020; Strand, 2019; van Rens et al., 2018). Det vil derfor være spennende å se hva som gjøres, og begrunnelsen bak valgene. Eksempelvis vil rutiner, kommunikasjon mellom avsender- og mottakerskolene, og om lærere er fornøyde med praksisen, være av interesse.

Problemstillingen presiseres i følgende forskningsspørsmål:

- 1. Hvordan opplever lærere retningslinjene, rutinene og planene skolen har for arbeidet med overgangen?*
- 2. Hvordan opplever lærere å arbeide med overgangen for å ivareta eleven faglig?*
- 3. Hvordan opplever lærere å arbeide med overgangen for å ivareta eleven sosialt?*

Gjennom det første spørsmålet ønsker jeg å finne ut om det finnes en felles praksis for skolen, eller om planleggingen i stor grad faller på den enkelte lærer. I spørsmål to og tre trekkes det å ivareta eleven inn, og da med vekt på det faglige og det sosiale. Her er jeg blant annet interessert i hvordan lærerne jobber opp mot bekymringer og forventinger elevene har i møte med overgangen. Summert vil de tre forskningsspørsmålene kunne gi et innblikk i læreres opplevelse av overgangen fra mellom- til ungdomstrinn når det gjelder de vektlagte områdene. Ved hjelp av forskningsspørsmålene håper jeg å få frem hva lærerne synes fungerer godt i arbeidet med overgangen, og hva de ikke synes fungerer fullt så godt. Det vil også være spennende å se om de har forslag eller ønsker til forbedringer.

For å avgrense oppgaven fokuseres det på lærere som arbeider på skoler der elevene må gjennom et skolebytte når de begynner på ungdomsskolen. Forskning viser at skolebyttet påvirker elevene på ulike måter (Felmlee et al., 2018; Madjar et al., 2018). Samtidig har lærere på avsender- og mottakerskoler vanligvis mindre med hverandre å gjøre enn lærere som arbeider på samme skole. Dette kan gjøre at grensen for kommunikasjon blir større, og dette kan påvirke overgangen dersom skolene ikke har rutiner på hvordan dette arbeides med.

1.3 Begrepsavklaring

Problemstillingen trekker frem begrepet overgang, og ettersom dette er sentralt for avhandlingen vil det avklares i dette underkapittelet. Det finnes flere definisjoner på begrepet, men i denne oppgaven kommer jeg til å forholde meg til forklaringen som presenteres her. En overgang defineres som det å gå over fra en ting til en annen, eller som en kortvarig forbigående tilstand («Overgang», u.å.). I denne sammenheng går elevene fra mellomtrinnet og over til ungdomsskolen, og dette setter noen rammer for tidsperioden begrepet brukes om. Overgangen vil i denne oppgaven sees på som noe mer enn selve skolebyttet elevene gjennomfører. Den er også forberedelsene og etterarbeidet som gjøres i tilknytning til byttet. Derfor vil det finnes motstridende tanker om når overgangen begynner og når den slutter, ettersom ulike skoler og lærere har ulike praksiser. «Overgangen» brukes i denne oppgaven spesifikt for overgangen til ungdomsskolen, og skildres nærmere i kapittel 2. *Teorigrunnlag.*

1.4 Oppgavens struktur

Denne oppgaven er delt inn i seks hovedkapittel. I første kapittel presenteres bakgrunnen for oppgavevalg, samt at det argumenteres for valgene som er gjort i tilknytning til tema, problemstilling og forskningsspørsmål. Det gis også en kort begrepsavklaring på oppgavens mest sentrale begrep. Kapittel to tar for seg teorigrunnlaget for avhandlingen med fokus på sosiokulturell læringsteori, tilpasset opplæring og ulike deler av overgangen. I tredje kapittel fremstilles metode og den fenomenologiske tilnærmingen som benyttes i oppgaven. Videre beskrives fremgangsmåten for arbeidet, hvordan prosjektet stiller seg i forhold til validitet, reliabilitet og generaliserbarhet, samt det etiske grunnlaget oppgaven tar utgangspunkt i. Fjerde kapittel gjengir resultatene fra de seks kvalitative intervjuene, og informantenes kommentarer og sitater legges frem. I det femte kapittelet diskuteres resultatene opp mot teori og tidligere forskning, og gir en drøfting som forsøker å svare på problemstillingen og de tilhørende forskningsspørsmålene. Det sjette og siste kapittelet presenterer en konklusjon for prosjektets problemstilling og forskningsspørsmål der oppgavens styrker og svakheter tydeliggjøres. Forslag til videre forskning legges også frem.

2. Teorigrunnlag

Dette kapittelet gjennomgår sentrale teoretiske perspektiver og aktuell forskning for å kunne belyse studiens problemstilling og forskningsspørsmål. Innledningsvis presenteres sosiokulturell læringsteori, og dette er den teoretiske forankringen som benyttes i oppgaven. Deretter avklares begrepet tilpasset opplæring ettersom dette er temaet for masteroppgaven og en sentral del i forskningsprosjektet. Videre vil kapittelet komme inn på overgangen som er et begrep som brukes både i problemstillingen og forskningsspørsmålene.

2.1 Sosiokulturell læringsteori

Denne avhandlingen støtter seg på sosiokulturell læringsteori, og problemstillingen vil belyses ved hjelp av denne teorien. Dette begrunnes i at teorien har et stort fokus på at læring skjer i samhandling med omgivelsene, og der læring skjer i et sosialt fellesskap. Overgangen til ungdomsskolen er et tidspunkt hvor omgivelsene elevene befinner seg i endrer seg, og der lærerne skal hjelpe elevene med å omstille seg til disse endringene. Den sosiokulturelle læringsteorien benyttes derfor for å undersøke samspillet mellom konteksten og individene i sammenheng med overgangen til ungdomsskolen. Dette kapittelet ser derfor først på sosiokulturell læringsteori som begrep, før den proksimale utviklingssone studeres nærmere.

2.1.1 Sosiokulturell læringsteori som begrep

Den sosiokulturelle læringsteorien bygger på en tanke om at læring skjer ved bruk av språk og deltagelse i sosial praksis (Lyngsnes & Rismark, 2016). Ifølge Vygotskij (1978) fremhever denne teorien interaksjoner mellom omgivelsene og mentale prosesser som sentrale for læring. Det er altså det sosiale som vektlegges. Sentralt står samhandlingen mellom kulturelle og historiske kontekster, personer og fysiske redskaper (Jensen & Aas, 2011). Det er i denne interaksjonen kunnskap skapes. Slik spiller for eksempel samfunnet og omgivelsene inn på læring. I skolesammenheng vil dette bety at den enkelte skole, eller den enkelte lærer, kan ha egne måter å se og tolke verden på basert på konteksten den befinner seg i.

Det finnes ifølge Vygotskij (1978) to nivåer for læring og kulturell utvikling, et sosialt og et individuelt. Først vil individet på det sosiale nivået utvikle seg og lære i samhandling med andre, før dette etter hvert blir en del av det individuelle nivået og blir internalisert. Ifølge dette perspektivet sees individet som en aktiv deltager som konstruerer mening gjennom sosiale aktiviteter (Prawat, 1996). Slik blir det en gjensidig påvirkning der omgivelsene påvirker individet, og individet igjen påvirker sine omgivelser i måten den handler, tolker eller reagerer på. I dette tilfellet påvirker erfaringene og opplevelsene lærere har i tilknytning

til overgangen til ungdomsskolen hvordan de velger å arbeide med den. Samtidig vil retningslinjer, rutiner og planer fra skolen påvirke hvordan lærerne jobber, som igjen påvirker hvordan de opplever overgangen.

Når elevers læring undersøkes må samspillet mellom omgivelsene og den lærende studeres (Imsen, 2015). Dette gjelder blant annet personene i elevens omgangskrets. Elevenes muligheter til å ta del i et sosialt fellesskap henger tett sammen med elevens læring (Imsen, 2015; Lyngsnes & Rismark, 2016). Overgangen til ungdomsskolen er en interessant periode å undersøke fordi det skjer så mange endringer rundt elevene i denne perioden, og derfor også lærerne, som spiller inn på omgivelsene, interaksjonene og konteksten rundt den lærende. Vygotskij (2001) vektlegger at kontekst og mening må undersøkes i sammenheng med hverandre da det å kun undersøke en ikke gir et helhetlig bilde. For å forstå meningen må konteksten individet befinner seg i studeres. Det er konteksten for erfaringene individet gjør seg som avgjør hvordan individet handler og tenker (Vygotskij, 1978). For denne oppgaven er det sentrale hvordan lærerne håndterer og opplever det å arbeide med overgangen, og hvordan de opplever det å guide elevene med tanke på den nye konteksten. Her spiller den proksimale utviklingszone inn, og vil omtales nærmere i neste delkapittel.

2.1.2 Den proksimale utviklingszone

Under en overgang endres omgivelsene elevene befinner seg i. Blant det nye er fag, lærere, klassekamerater, karakterer og til og med skole. Med alt dette nye i minnet vil det å ha en støttende relasjon til læreren være viktig (Bloyce & Frederickson, 2012). Den proksimale utviklingszone, der det fokuseres på hva et individ kan lære på egenhånd, og det et individ kan lære med hjelp av en mer kompetent annen, er et av Vygotskij's (1978) fokusområder. I begynnelsen vil individet trenge støtte fra noen med mer kunnskap, før den nye kunnskapen etter hvert vil bli internalisert i individet. I den sammenheng blir individets aktuelle og potensielle utviklingsnivå et tema. Det aktuelle utviklingsnivået er det individet kan klare på egenhånd, og det potensielle utviklingsnivået er det individet kan klare med støtte fra en mer kompetent annen. Vygotskij omtaler forskjellen mellom disse to nivåene som den proksimale utviklingssonen (1978). Ifølge han er det innenfor dette området læring bør foregå ettersom dette gir en gradvis innføring i det individet behøver for å mestre sin aktuelle kontekst. I overgangen til ungdomsskolen er konteksten endret, og elevene behøver støtte for å mestre den nye situasjonen. Dette kan knyttes til tilpasset opplæring som omtales nærmere i neste kapittel.

2.2 Tilpasset opplæring

For lærere er det en stor del av deres arbeidshverdag å jobbe med tilpasset opplæring, også i overgangen, og begrepet forklares derfor i dette kapittelet. Tilpasset opplæring er et grunnleggende prinsipp i skolen og har en egen paragraf §1-3 der det står at "Opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven, lærlingen, praksisbrevkandidaten og lærekandidaten"(1998). En sentral del i den tilpassede opplæringen er å møte eleven der den er (Damsgaard & Eftedal, 2014). Dette kan knyttes til sosiokulturell læringsteori og den proksimale utviklingssonen. Som lærer tar en på seg rollen som den mer kompetente andre, og forsøker å tilpasse undervisningen slik at eleven får støtte og utfordringer på en slik måte at den får rom til å utvikle seg.

Elevene har ulike utgangspunkt, og dette er bakgrunnen for at de trenger ulike tilpasninger (Olsen et al., 2016). De har forskjellige forutsetninger og evner, ulike erfaringer og bakgrunner, og med dette også ulike behov. Lærere forsøker å møte elevene der de er, for å best mulig kunne støtte elevene i opplæringen. I dette arbeidet blir nettopp det å ta hensyn til denne ulikheten avgjørende. En av lærerens mange oppgaver er å hjelpe elevene å oppnå sine ulike læringspotensialer. Selv med alle disse ulikhetene er målet, gjennom den tilpassede opplæringen, å gi elevene like muligheter. En undersøkelse av Strand (2020b) viser at det å tilpasse undervisningen til elever med lavt mestringsnivå kan være utfordrende den første tiden etter overgangen.

Hopwood et al. (2016) fremmer ekstra tid til planlegging, og med støtte i klasserommet, som tiltak som styrker støtten lærere kan gi elevene i overgangen. Tilpasningene er nødvendige for at alle elevene skal få best mulig utbytte av undervisningen, og slik føle seg inkludert i klassen (Idsøe, 2020; Olsen, 2020; Nordahl & Overland, 2015). Som tidligere nevnt i 2.1.1 om sosiokulturell læringsteori skjer læring gjennom å delta i et sosialt fellesskap, og gjennom den tilpassede opplæringen kan lærere tilrettelegge for et godt læringsmiljø ved å tilpasse slik at det gir rom for alle.

I skolehverdagen forventes det at opplæringen tilpasses, men dette kan noen ganger bli utfordrende i overgangsfasen (Munthe & Thuen, 2009; Strand, 2020b). For å vite hvordan undervisningen best mulig kan tilrettelegges for den enkelte elev er det grunnleggende å kjenne eleven. Lærere jobber i denne fasen med å bli kjent med elevene og deres behov, og disse er kanskje ikke tydelig enda. Noen ungdomsskolelærere opplever det som vanskelig å endre undervisningsstil og å tilpasse for nye elever (Munthe & Thuen, 2009). Samarbeid

mellom avsender- og mottakerskole kan være en viktig del av å lære eleven å kjenne, slik at enkelte tilpasninger kan gjøres allerede fra første stund (Hopwood et al., 2016; Jindal-Snape & Miller, 2008). Mer om samarbeid i kapittel 2.3.1.

2.3 Overgangen

Overgangen er et sentralt begrep i oppgaven, og vil derfor forklares nærmere i dette underkapittelet. Selve begrepet innebærer, som nevnt innledningsvis, at det skjer en endring, og at man går fra en tilstand til en annen. Denne oppgaven studerer overganger der elevene gjennomgår et skolebytte, fra en barneskole til en ungdomsskole. Lærere gjennomgår også en overgangsfase (Munthe & Thuen, 2009) der de enten gir fra seg, eller mottar, en elevgruppe. Arbeidsoppgavene varierer noe basert på hvilken side av overgangen som undersøkes.

Hopwood et al. (2016) fremmer at en vanlig misforståelse er at forberedelsene til overgangen er ungdomsskolens ansvar. Dette mener han er feil ettersom tidlige forberedelser for overgangen er essensielt, og barneskolene spiller derfor en sentral rolle. For lærere på mellomtrinnet består mye av jobben av å forberede elevene og foreldrene på det som skal skje, og forsøke å legge grunnlaget for at overgangen skal bli best mulig for elevene. En del av arbeidet for lærere på barneskolene er å jobbe med elevenes forventninger (Bagnall et al., 2019). Blant lærere på barneskolen er det vanlig å bruke tid til å prate med elevene om hva de kan forvente, hva de gleder seg til, og hva de er bekymret for (Jindal-Snape & Cantali, 2019). Ungdomsskolelærernes arbeid påvirkes av hvordan barneskolene håndterer elevenes forventninger (Bagnall et al., 2019).

Hensikten med aktiviteter som gjennomføres før overgangen er å gi informasjon om den nye skolen, og å øve på noen av egenskapene som elevene behøver der (Chambers & Coffey, 2019). Blant disse forberedelsene nevnes ansvar for organisering av eget utstyr og å øve på timeplaner som ligner den som brukes på ungdomsskolen. Å støtte elevene i å utvikle selvstendigheten de trenger for å håndtere kravene på ungdomsskolen er en viktig del av jobben til en barneskolelærer, og samtidig forholde seg positiv til ungdomsskolen for å forsøke å dempe elevenes bekymringer (Hopwood et al., 2016).

I tråd med sosiokulturell læringsteori påvirker lærerne sine omgivelser, og omgivelsene påvirker igjen lærerne. Lærere er forskjellige og vektlegger ulike ting i arbeidet med overgangen (Hopwood et al., 2016), noe som igjen påvirker hvordan den oppleves. En rekke andre faktorer kan også påvirke slik som for eksempel alderen på elevene som gjennomgår overgangen, størrelsen på skolen, om det foregår et skolebytte og miljøet på skolen (Jindal-

Snape et al., 2020). Hvilket arbeidssted eller hvilke retningslinjer, rutiner eller planer skolen har for overgangen kan også påvirke. De ulike aspektene ved overgangen kan være vanskelig å studere separat, da de samhandler og har en påvirkning på hverandre (Jindal-Snape et. al, 2020).

Oppgavens problemstilling tar for seg læreres opplevelse av arbeidet med denne overgangen. Med utgangspunkt i problemstillingen vil det videre i dette kapitlet presenteres ulike momenter som virker inn på opplevelsen. Først vil de ulike samarbeidene lærere deltar i skildres. Deretter vil retningslinjer, rutiner og planer fra skolen i arbeidet beskrives. Til slutt legges det frem forskning og teori om ivaretagelse av elever.

2.3.1 Samarbeid

Flere typer samarbeid spiller inn på hvordan overgangen oppleves. Ettersom denne oppgaven tar for seg læreres opplevelse fokuseres det på de ulike samarbeidene lærere deltar i, og som påvirker de i arbeidet med overgangen. Ifølge Strand (2020b) behøver lærere mer støtte under arbeidet med overgangen, og dette kan oppnås gjennom et tettere samarbeid med hjemmet, mellom avsender- og mottakerskole og i kollegiet. I dette underkapitlet fokuseres det derfor på skole-hjem samarbeid, samarbeid mellom avsender- og mottakerskole og kollegialt samarbeid.

Skole-hjem samarbeid

Det første samarbeidet som studeres er mellom skolen og hjemmet. Sentralt for et velfungerende skole-hjem samarbeid er god kommunikasjon der hjemmet føler seg sett og ivaretatt (Dalland & Knutsen, 2020). Kontakt med hjemmet i forberedelsene er nyttig for å høre hvilke tanker og følelser de har i tilknytning til overgangen (Chambers & Coffey, 2019). Samarbeid mellom skolen og hjemmet åpner opp for innspill på hva foreldrene, og eleven selv, mener den mester eller har utfordringer med. Effektivt samarbeid må etableres for å kunne jobbe sammen for å hjelpe eleven (Coffey, 2013). Foreldrene er en av de viktigste støttespillerne for elevene, og derfor må samarbeidet med hjemmet prioriteres (Jindal-Snape & Miller, 2008). Dalland og Knutsen (2020) fremmer å gi kontinuerlig relevant informasjon til hjemmet da dette tydeliggjør hva de kan forvente av skolen, og hva skolen forventer av dem. For foreldre er denne informasjonen verdifull for å kunne støtte elevene og for å dempe bekymringene deres (Coffey, 2013). På ungdomsskolen vektlegger lærere å bygge et samarbeidende forhold til hjemmet da dette øker sjansen for at de støtter skolen og involverer

seg i barnas utdanning (Bagnall et al., 2019). Strand fremhever et tettere hjem-skole samarbeid som en forbedring av overgangen til ungdomsskolen (2020a; 2020b).

Samarbeid mellom avsender- og mottakerskole

Det andre samarbeidet som forklares er mellom avsender- og mottakerskolene. Samarbeid mellom avsender- og mottakerskole er et mulig hjelpemiddel for å kunne tilpasse undervisningen i en overgangsfase. Lærere på ungdomsskolen behøver objektiv informasjon av kvalitet fra barneskolene for å kunne tilpasse undervisningen til elevenes forutsetninger fra begynnelsen av (Hopwood et al., 2016; Jindal-Snape & Miller, 2008). Denne informasjonen bør ifølge Jindal-Snape og Miller (2008) ikke bare gå på det faglige, men også på det personlige og sosiale. Objektivitet i informasjonsformidlingen minsker sjansen for at elevene forhåndsdommes (Strand, 2020b). Forskning av Jindal-Snape og Cantali (2019) viser at alle elever trenger støtte på ulike tidspunkt i overgangen, noe som forklarer viktigheten av informasjonsformidlingen.

Samtidig kan overgangen sees som en sjanse til å starte med blanke ark for elevene, noe som foretrekkes blant lærere (Jindal-Snape & Miller, 2008; Strand, 2020b). Ut fra denne forskningen fremkommer det at lærere ønsker å bli kjent med elevene på egenhånd. Dette begrunnes med at lærerne har opplevd at informasjonen kan være mangelfull, eller ikke til å stole på (Strand, 2020b). Den samme forskningen viser tendenser til at lærere opplever at flere elever har et lavere mestringsnivå enn skolen er informert om. Dette tyder på at ungdomsskolen har andre kriterier enn barneskolene den samarbeider med. Dette mener noen i undersøkelsen skyldes at det ikke er etablert samarbeid tilknyttet vurdering.

Akademiske-, sosiale- og miljøforskjeller mellom barneskolen og ungdomsskolen kan skape barrierer, og kan hindre relasjonsbyggingen mellom skoler, foreldre og elever (Bagnall et al., 2019). For å skape en bedre kontinuitet ønsker lærere mulighet til å dele informasjon og ressurser mellom avsender- og mottakerskole (Hopwood et al., 2016). Generelt ønsker de mer kommunikasjon mellom skolene. Dette mener lærere kan danne en praksis med mindre variasjoner fra år til år, og en større kontinuitet i pensum (Hopwood et al., 2016; Jindal-Snape et al., 2020). Tidligere forskning viser at ungdomsskolelærere uttrykker at de sitter med lite kunnskap om hvordan elevene forberedes på barneskolen, og hvordan de er vant til å jobbe (Coffey 2013; Hopwood et al., 2016; Strand, 2020b). Lærere fremhever en styrkning i samarbeidet mellom avsender- og mottakerskole som en mulig forbedring av overgangen (Hopwood et al., 2016; Strand, 2020b).

Kollegialt samarbeid

Det tredje og siste samarbeidet som undersøkes er det kollegiale. I en undersøkelse av Munthe og Thuen (2009) kommer det frem at lærere opplever at de har for lite tid til å lære av sine kollegaer, og at dette skaper usikkerhet rundt egen praksis. For å forbedre overgangen behøves støtte fra kollegiet, og regelmessige personalmøter der overgangen diskuteres fremmes som et mulig tiltak (Hopwood et al., 2016). Personalmøter og diskusjoner med kollegaer er vanlige arenaer for å lære om overgangen (Jindal-Snape & Cantoli, 2019). Økt støtte fra kollegiet kan bidra til økt læring for lærerne, og gi mulighet for å videreutvikle egen overgangspraksis (Strand, 2020b). Slik kan en lærer, i tråd med sosiokulturell læringsteori, få støtte fra en mer kompetent annen i arbeidet med overgangen, gjennom å dele gode og dårlige erfaringer. Jindal-Snape et. al (2020) fremhever en kontinuerlig diskusjon innen skolen som et krav for å sikre kontinuitet i pensum og pedagogikk, samt i tilknytning til oppgaver som gis til elever.

2.3.2 Retningslinjer, rutiner og planer fra skolen

I dette kapittelet presenteres retningslinjer, rutiner og planer fra skolen i tilknytning til overgangen. Dette er temaet for det første forskningsspørsmålet, og en sentral del av læreres opplevelse. Hvordan skoler arbeider med overgangen til ungdomsskolen varierer fra skole til skole. Dette gir forskjellige overgangspraksiser. En studie av Jindal-Snape og Cantali (2019) viser at forberedelsene og planleggingen skolene gjør ikke alltid er effektive og på riktig tidspunkt, selv om de er varierte og viktige.

Strand (2020b) fant at skolen hun undersøkte gjennomfører aktiviteter som delvis er innrammet av kommunale retningslinjer. Dette er aktiviteter som overføring av relevant elevinformasjon, vurdering og avgjørelser angående behov for spesialundervisning, sammensetning av nye elevgrupper, møter i skole-hjem sammenheng og et guidet besøk for elevene. Den samme undersøkelsen viser at til tross for de kommunale retningslinjene er det ikke utviklet noen interne retningslinjer for hvordan aktivitetene skal gjennomføres. Slik blir lærerne nødt til å lene seg på erfaringene fra tidligere overganger i arbeidet med overgangen (Galton & McLellan, 2018; Strand, 2020b). Dette resulterer i at overgangen varierer fra år til år. Basert på egne erfaringer vektlegger lærere på ungdomsskolen å gi elevene tid til å lære å være ungdomsskoleelever, sikre forutsigbarhet, skape et trygt læringsmiljø, og samarbeid på skolenivå og med familiene, i arbeidet med overgangen (Strand, 2020b). Slik blir det vanskelig for en nyutdannet lærer å planlegge overgangen uten støtte fra en mer erfaren andre.

Det er varierte meninger rundt når forberedelsene bør begynne blant ansatte på barne- og ungdomsskolen (Jindal-Snape & Cantali, 2019). Elever som skal gjennomføre overgangen trenger innsikt i hvordan ungdomsskolen blir og hvordan de kan navigere gjennom de ulike standardene, men de bør utsettes for dette gradvis, kontinuerlig og i begrenset omfang (Bagnall et al., 2019). I en undersøkelse av Strand (2020c) kommer det frem at ungdomsskolelærerne fokuserer på å sikre forutsigbarhet i overgangen gjennom blant annet informasjonsoverføring. Informasjonen elevene får før overgangen bør være nøye gjennomtenkt, og gis på en slik måte at det ikke overvelder elevene (Chambers & Coffey, 2019). I samme artikkel poengteres det at informasjonen kan gis fra flere kilder, og at det kan være fornuftig å variere formidlingsmetodene. Eldre elever som har gjennomgått overgangen kan være en verdifull kilde til informasjon (Chambers & Coffey, 2019; Jindal-Snape & Cantali, 2019).

I en undersøkelse benytter samtlige av lærerne, både på mellom- og ungdomstrinnet, seg av orienteringsdager og fokuserer på å gi ekstra støtte til utsatte elever i arbeidet med overgangen (Hopwood et al., 2016). Mange holder også aktivitetsdager. Flere bruker tid på å fortelle elevene om hva de kan forvente, men dette er langt mer vanlig blant lærerne på barneskolene enn ungdomsskolene. Mange av lærerne rapporterer også at de ikke gjør noe for å forberede elevene på overgangen. Resultantene viser at blant lærerne på barneskolen er det ikke vanlig å ha en overgangsplan eller avholde foreldremøter for å gi informasjon. Som kontrast til dette viser forskning av Strand (2020b) at lærere på ungdomsskolen ønsker en intern årlig plan for overgangen, og at denne planen utvikles i samhandling med de andre involverte partene i overgangen. Det finnes indikasjoner på at godt planlagte og implementerte overgangsplaner virker støttende på elever, familiene deres og de ansatte på skolene (Hanewald, 2013).

2.3.3 Ivaretagelse av elever

Dette kapitlet tar for seg ivaretagelse av elever noe som er temaet for forskningsspørsmål to og tre, nærmere bestemt faglig og sosial ivaretagelse. Denne delen vil først ta for seg hvordan overgangen generelt oppleves for elever ettersom dette er viktig for læreres arbeid med ivaretagelse. Deretter vil den faglige ivaretagelsen studeres, før det avsluttes med ett innblikk i den sosiale ivaretagelsen.

Forskning viser at blant lærere er det blandede meninger rundt hvordan elevene håndterer overgangen (Munthe & Thuen, 2009). Noen mener få klarer det uten utfordringer, og andre mener de fleste klarer det uten utfordringer. Overgangen fra barneskolen til ungdomsskolen

kan oppleves som vanskelig eller utfordrende for elevene (Eskelä-Haapanen et al., 2020; Haug, 2011; Strand, 2019; van Rens et al., 2018). Derimot kan overgangen også oppfattes som noe positivt (Strand, 2019; Virtanen et al., 2019b). En sentral årsak til dette er de mange endringene barna opplever i denne overgangen (Bagnall et al., 2019; Chambers & Coffey, 2019). For mange er det, som tidligere nevnt, snakk om nye lærere, klassekamerater, fag, karakterer og skole for å nevne noe. Med alle disse endringene medfølger det forventninger og bekymringer til overgangen, og ting blir ikke alltid slik elevene ser for seg. Tidligere forskning viser at elevene bruker tid på å finne seg til rette i den nye skolesettingen med nye rutiner og metoder (Chambers & Coffey, 2019; Strand 2019). Blant utfordringene er mangelfulle faglige ferdigheter, å følge beskjeder, å jobbe selvstendig og å jobbe i grupper (Munthe & Thuen, 2009).

Denne avhandlingen ser nærmere på overganger der elevene gjennomfører et skolebytte. Det er uenighet på forskningsfeltet om et slikt skolebytte er til fordel for elevene eller ikke. På den ene siden viser resultat i en undersøkelse av Majdar et al. (2018) at barn som bytter skole har høyere motivasjon for det faglige og sosiale. Som kontrast til dette er det på den andre siden forskning som viser at elever som ikke gjennomfører et skolebytte har bedre utdanningsnivå og sosiale resultater enn elever som bytter skole (Felmlee et al., 2018). Elevene kan møte utfordringer både faglig og sosialt i denne overgangen, og behøver derfor i mange tilfeller støtte (Chambers & Coffey, 2019; Coffey, 2013; Eskelä-Haapanen et al., 2020; Strand, 2019; van Rens et al., 2018). Dalland og Knutsen (2020) anbefaler å begynne å jobbe faglig, og med å utvikle sosial kompetanse, tidlig i overgangen blant annet fordi det er med på å skape trygghet for elever som er usikre.

Faglig ivaretagelse av elever

Det andre av oppgavens forskningsspørsmål dreier seg om læreres opplevelse av å ivareta eleven faglig i overgangen. Forskning av Ashton (2008) viser tendenser til at den akademiske fremgangen til barn er i fare når barna bytter skole. Munthe og Thuen (2009) finner også indikasjoner på at elevenes resultater blir dårligere på ungdomsskolen, noe de mener kan skyldes overgangen, og en konflikt mellom elevenes utviklingsbehov og læringsmiljø. Forskning antyder at de faglige evnene elevene utvikler på barneskolen er med på å legge grunnlaget for hvor godt de håndterer overgangen (Engels et al., 2019). Elever med lavt mestringsnivå er blant de mest sårbare i overgangen (Cantali, 2019). I en undersøkelse fremmes klare beviser i sammenheng med overgangen som tyder på en nedgang i resultater

tilknyttet utdanning og velvære, motivasjon for å lære, holdninger til fag og oppmøte på skolen (Jindal-Snape et. al, 2020). Elevenes faglige tilpasning gjennom overgangen styres av deres forhold til læreren og deres resultater på skolen (Engels et al., 2019).

På ungdomsskolen får elevene nye fag, og ungdomsskolen er gjerne elevenes første møte med karakterer (Munthe & Thuen, 2009). Forskning viser at flere elever er bekymret for om de klarer å prestere på det nivået de ønsker, men at flere også ser frem til karakterer og setter pris på at de vurderes (Strand, 2019). Elevene opplever den faglige fremgangen som naturlig, og at den bygger på tidligere kunnskaper. Lærere mener de fleste elevene er godt forberedt faglig på overgangen (Strand, 2020c). Ettersom dette er det første møtet med karakterer, kan elevene sitte med urealistiske forventninger til egne prestasjoner. Læreren kan være med på å justere forventningene eller støtte opp for at eleven skal nå sine mål (Strand, 2019). Strands (2020b) undersøkelse viser at lærere fokuserer på å lære elevene å være ungdomsskoleelever. Dette gjøres ved å gradvis introdusere elevene for karakterer, vaner og arbeidsmetoder som brukes i ungdomsskolen.

En undersøkelse av Jindal-Snape og Cantali (2019) finner at samtaler på barneskolen om hva elevene kan forvente av personalet på ungdomsskolene, slik som at lærerne er strengere eller fagene vanskeligere, skaper bekymringer for noen elever. Mange elever opplever at de ikke er forberedt på de akademiske kravene fra ungdomsskolen (Coffey, 2013; Kvalsund, 2000; Strand, 2020c). Elevene opplever at de faglige forventningene til dem endres, noe som viser seg gjennom blant annet økt arbeidsmengde og et høyere faglig nivå. Olsen et al. (2016) fremhever at dersom elevene gis lekser må det være innenfor elevens mestringsområde ettersom skolen ikke kan ta utgangspunkt i at de har noen hjemme som kan hjelpe.

Økt resursstøtte i form av hjelpelærere, alderstilpassede ressurser og økt planleggingstid fremheves som mulige bidrag for å fremme den faglige utviklingen til elevene i overgangen (Hopwood et al., 2016). Lærere som forsøker å tilpasse undervisningen eller å engasjere elevene aktivt må være villig til å prøve nye tilnærminger og dermed risikere å mislykkes (Munthe & Thuen, 2009). Samme undersøkelse viser at lærere som prøver nye metoder og tar sjanser har elever som opplever høyere nivåer av akademisk og emosjonell støtte. «Å tilpasse til elevens faglige nivå innebærer å bygge videre på det eleven kan fra før» (Olsen et al., 2016, s. 87). Elevene har som tidligere nevnt ulike forutsetninger og behov, også når det gjelder fag. Dersom læreren klarer å forstå hva den enkelte trenger blir det enklere å møte elevens behov.

Kartlegging er et vidt begrep som blant annet tar for seg observasjoner, samtaler, standardiserte prøver og lærerproduserte prøver (Olsen et al., 2016). Den første tiden på ungdomsskolen rapporterer Strand (2020c) at lærerne i hennes undersøkelse gjennomfører vurderinger av elevenes faglige nivå gjennom blant annet kartlegginger. Som kontrast til dette viser en undersøkelse av Hopwood et al. (2016) at å teste elevene for å ha mål på hvor de befinner seg faglig ikke er vanlig blant barneskolene, og heller ikke så vanlig blant ungdomsskolene. Kartlegging er sentralt i arbeidet med å tilpasse undervisningen i overgangen (Olsen et al., 2016). For skolene vil det kunne være et verktøy for å måle hvor eleven ligger faglig, og slik tydeliggjøre hvor eleven trenger støtte eller hvor eleven trenger flere utfordringer. Det kan gi læreren informasjon som gir et bilde på hvor undervisningen kan begynne, slik at det faglige nivået hverken starter for høyt eller for lavt. En annen måte å unngå å starte med helt blanke ark er å lære eleven å kjenne fra andre som kjenner eleven godt. Som nevnt i kapittel 2.3.1 *Samarbeid* kan dette være den tidligere skolen, foreldrene eller eleven selv. Den tidligere nevnte informasjonsutvekslingen er dermed et hjelpemiddel for å ivareta elevene faglig.

Sosial ivaretagelse av elever

Det siste forskningsspørsmålet konsentrerer seg om læreres opplevelse med å ivareta elevene sosialt i overgangen, og dette studeres derfor nærmere i denne delen. Ved overgangen til ungdomsskolen skjer det gjerne en endring i classesammensetning. I de undersøkte tilfellene skjer det et skolebytte, noe som ofte medfører at det kommer elever fra flere forskjellige skoler. Lærere forsøker å få en heterogen gruppe i arbeidet med classesammensetningen (Strand, 2020c). Dette med tanke på kjønn, faglig nivå og hvilken skole de kommer fra. I de tilfellene der flere avsenderskoler sender elevene til en mottakerskole kan det føre til mindre stabilitet i vennskap og økt sosial distanse mellom elevene (Temkin et al., 2018).

Det sosiale i tilknytning til skolen er for mange ungdommer viktigere enn det faglige i overgangen (Coffey, 2013; Jindal-Snape & Miller, 2008). Dette gjelder også for elevene i undersøkelsen til Jindal-Snape (2016) den første tiden, men fokuset skifter etter hvert til å bli mer faglig. I tilknytning til overgangen har elevene særlig sosiale bekymringer (Eskelä-Haapanen et al., 2020; Hughes et al., 2013; Strand, 2019; van Rens et al., 2018). Blant bekymringene er å ikke få nye venner, å miste kontakten med gamle venner og mobbing (Bagnall et al., 2019; Coffey, 2013). Coffey (2013) fant at i midten av skoleåret etter

overgangen føler flesteparten av elevene seg trygge på ungdomsskolen, og at noen av de største bekymringene tilknyttet det sosiale er borte.

De sosiale relasjonene til lærer og medelever spiller inn på hvordan overgangen oppleves for elevene (Bagnall et al., 2019; Kiuru et al., 2019; Jindal-Snape et. al, 2020; Virtanen et al., 2019a; Virtanen et al., 2019b). En del av arbeidet med overganger er å få elevene til å føle seg som en del av klassen, sett og tatt vare på, og slik blir overganger også en sentral del av inkluderingsarbeidet. Det å kjenne tilhørighet til en gruppe, og føle seg verdsatt som en del av den, er å være inkludert (Befring, 2016). Det at elever føler tilhørighet og tilknytning til skolen er en betydelig faktor for en suksessfull overgang til ungdomsskolen (Jindal-Snape et. al, 2020). Sosiale relasjoner til medelever og lærere kan ha et signifikant bidrag til følelsen av tilhørighet som skapes i skolemiljøet (Coffey, 2013). Følelsen av tilhørighet og sosial tilknytning kan igjen føre til høyere motivasjon og karakterer (Hanewald, 2013).

Lærere bidrar til å skape et godt klassemiljø ved å utvikle positive relasjoner til elevene, legge tydelige forventninger til oppførsel, oppmuntre til samarbeid mellom elevene og ved å være et godt forbilde (Jennings & Greenberg, 2009). Under overgangen bør elevene presenteres med flere muligheter til å bli kjent med hverandre og lærerne, og det bør være variasjon i arena, metodevalg og organisering (Coffey, 2013; Chambers & Coffey, 2019; Jindal-Snape et. al, 2020). Aktivitetene som velges må være gjennomtenkte og ta hensyn til elevgruppens varierte behov ifølge Chambers og Coffey (2019).

Elevene fremhever at det er positivt å kjenne noen i den nye klassen (van Rens et al., 2018; Strand, 2019). Dette er med på å skape trygghet, og gjør elevene mer komfortable i den nye læringssituasjonen. Noen skoler praktiserer av denne grunn at alle elever skal ha minst en venn i den nye klassen etter en overgang (Strand, 2019). Her kan sosiokulturell læringsteori trekkes inn, der de sosiale relasjonene og situasjonene påvirker læring.

3. Metodologi

Det følgende kapittelet har til hensikt å presentere oppgavens vitenskapsteoretiske betraktninger. Dette vil videre være utgangspunktet for de metodologiske valgene som er tatt i tilknytning dette forskningsprosjektet. Det redegjøres deretter for valget av en kvalitativ tilnærming og innsamlingsmetoden for empiri, og fremgangsmåtene for metodene beskrives. Avslutningsvis vil det gjøres rede for hvordan prosjektet stiller seg til validitet, reliabilitet og generaliserbarhet, samt de forskningsetiske aspektene.

3.1 Vitenskapsteoretiske betraktninger

Denne oppgaven bygger på den samfunnsvitenskapelige vitenskapstradisjonen. Samfunnsvitenskapen studerer ulike samfunnsforhold gjennom systematisk forskning (Grønmo, 2016). Denne vitenskapstradisjonen tar utgangspunkt i mennesket og studier av dette. Mennesker har egne meninger og oppfatninger av andre og av seg selv, og disse er i stadig endring (Johannessen et al., 2016). Lærere og deres opplevelser med overgangen er utgangspunktet for denne forskningen. Hvilke erfaringer læreren deler, og opplevelsen av disse, varierer på ulike tidspunkt. For eksempel kan overgangen beskrives som stressende og kaotisk dersom undersøkelsen gjennomføres underveis i en overgang, men om undersøkelsen gjennomføres en stund senere beskrives kanskje den samme overgangen som god.

Den samfunnsvitenskapelige metoden forklarer hvordan data bør arbeides med, både når det gjelder innhentning, analysering og tolkning, for å få et best mulig utbytte når det gjelder å studere mennesker (Johannessen et al., 2016). Slik blir metoden en fremgangsmåte, eller en guide, for hvordan det arbeides mot et mål. En undersøkelse av mennesker kan også sies å være en undersøkelse av samfunnet. I en slik studie av samfunnet, er også forskeren en del av det, noe han eller hun må være bevisst i sitt arbeid (Grønmo, 2016; Johannessen et al., 2016). Forskeren er selv et menneske med tanker og meninger, og disse kan bevisst eller ubevisst påvirke forskningen. I mitt tilfelle har jeg selv erfaringer med overgangen, og vil kunne være farget av disse. Dette er noe jeg vil komme nærmere inn på i neste delkapittel og i delkapittel 3.3 under reliabilitet.

3.1.1 En fenomenologisk tilnærming

Opgavens problemstilling fokuserer på læreres opplevelse av arbeidet med overgangen fra mellomtrinnet til ungdomsskolen. Formuleringen av denne trekker frem overgangen som et fenomen som studeres i lys av læreres opplevelser. Dette bidro til valget av en fenomenologisk tilnærming, en tilnærming der fenomener og beskrivelser av disse står

sentralt. Husserl sees som fenomenologiens grunnlegger (Gallagher, 2012), men etter hans tid har den utviklet seg i flere retninger. Her kan hermeneutisk fenomenologi og beskrivende psykologisk fenomenologi nevnes som eksempler (Postholm & Jacobsen, 2018). Med et begrenset omfang for oppgaven går jeg ikke nærmere inn på disse, men ønsker å presisere at jeg er klar over at ulike retninger eksisterer.

Fenomenologien forsøker å beskrive hvordan verden sees for informanten, og alt har informanten som referanse (Christoffersen & Johannessen, 2012; Johannessen et al., 2016). I fenomenologi omtales dette som informantens livsverden. Med andre ord undersøkes menneskers erfaringer med verden, og forskeren forsøker å forstå verden ut fra hva informanten sier. I dette tilfelle vil altså læreren, og dens uttalelse om sin opplevelse, være det som studeres og som gir et forståelsesgrunnlag. Deres erfaringer, meninger og tanker vil stå sentralt. Videre vil tolkningene forskeren gjør begrunnes i informantens uttalelser. Personers ulikhet, i form av blant annet interesser, forståelse og bakgrunn, påvirker deres oppfattelse av et fenomen (Johannessen et al., 2016). Det er altså informantens individuelle opplevelse av verden som undersøkes.

Vi er ifølge fenomenologien en del av verdenen vi undersøker, og det er derfor vanskelig å forholde seg objektivt til det som undersøkes (Postholm & Jacobsen, 2018). Forskeren forsøker derfor å bli bevisst på egen subjektivitet, og tenker gjennom hvordan denne kan påvirke både i tolkning og analyse. Ifølge fenomenologisk tenkning bør derfor egne forkunnskaper settes i parentes (Postholm & Jacobsen, 2018). Dette innebærer at forskeren forsøker å legge egne meninger, tanker og opplevelser rundt fenomenet til side. Fokus bør være på informantens ettersom det er denne personens syn på fenomenet som undersøkes. Som lærerstudent vil erfaringene mine fra praksis og som vikar være med på å forme hvordan jeg tolker svarene informantene gir. Dette da jeg allerede har noen forkunnskaper, som påvirker min opplevelse av informantene. Denne forforståelsen er vanskelig å legge helt bort, men jeg forsøker å være bevisst på hvordan den påvirker meg i mitt arbeid. Mer om hvordan jeg arbeider for å unngå at forforståelsen min påvirker kommer i kapittel 3.3 under reliabilitet.

Dersom jeg hadde valgt en hermeneutisk tilnærming hadde det, i motsetning til i fenomenologien, vært en forventning om å bruke min forforståelse i tolkningsarbeidet (Kvale & Brinkmann, 2015). Dette vurdertes lenge som en mulig tilnærming, men ettersom jeg som lærerstudent har begrensede forkunnskaper ble det mest naturlig å velge en fenomenologisk tilnærming.

3.2 Forskningsdesign

Forskningsdesign handler om hva som undersøkes, hvem som undersøkes og på hvilken måte undersøkelsene gjøres (Johannessen et al., 2016). Dette kan sees som en plan for hvordan undersøkelsen skal gjennomføres, en prosess fra ide til ferdig produkt. Som forsker skal de ulike fasene i forskningen beskrives, og et godt forskningsdesign kan gjøre arbeidet lettere (Johannessen et al., 2016). Forskningsdesign tar med andre ord for seg formen undersøkelsen gjennomføres på, og kan fungere som en støtte underveis i arbeidet.

Denne undersøkelsen ser nærmere på fenomenet overganger. Dette fenomenet studeres i et samfunnsmessig perspektiv, og med særlig interesse i å gå i dybden på hvordan lærere opplever og erfarer denne overgangen. Et slik dypdykk kan igjen være med på å gi en bedre forståelse av den verden vi er en del av. En fenomenologisk tilnærming er i seg selv kvalitativ, noe som er hensiktsmessig ved undersøkelser av faktorer som tanker, meninger og erfaringer for å kunne dokumentere også det som ikke kan måles eller tallfestes (Dalland, 2017; Johannessen et al., 2016). Når det skilles mellom kvantitativ og kvalitativ metode, er en av forskjellene hvordan data innhentes. Å måle eller observere lærernes tanker, følelser og meninger er vanskelig, og av denne grunn fungerer ikke et kvantitativt forskningsdesign spesielt godt for å besvare min problemstilling.

3.3 Forskningsmetode

Ifølge Dalland (2017) gir metoden oss informasjon om hvordan vi kan anskaffe kunnskap, og hvordan den kan etterprøves. Når et metodevalg tas, velges også en fremgangsmåte. Et godt metodevalg bør begrunnes med at den valgte metoden er den som best egner seg for å undersøke det aktuelle temaet. Hvilke data som ønskes for innsamlingen er avgjørende for hvilken metode som velges, og det sentrale er om metoden kan brukes for å svare på problemstillingen. Denne undersøkelsen fokuserer på hvordan lærere opplever og erfarer overgangen fra mellomtrinn til ungdomstrinn. I denne sammenheng falt valget på en fenomenologisk tilnærming, med den kvalitative metoden intervju. Min tilnærming er induktiv noe som betyr at jeg forsøkte å være åpen i mine undersøkelser, og legge egen forforståelse til side (Postholm & Jacobsen, 2011). Dette samsvarer med en fenomenologisk tankegang.

Intervjuene ble gjennomført med en halvstrukturert tilnærming. Dette innebærer at forskeren forbereder noen relevante spørsmål, men også er åpen for at intervjuet kan bevege seg i en annen retning og at andre tema tas opp (Postholm & Jacobsen, 2011). Bakgrunnen for valget

av halvstrukturerte intervjuer er at jeg ønsker å undersøke noen spesifikke områder, men at andre temaer lærerne tar opp i tilknytning til emnet også er av interesse. Ved bruk av halvstrukturerte intervjuer kan struktur og bevegelse balanseres (Johannessen et al., 2016).

Det ble deretter utarbeidet en intervjuguide basert på ulike punkter jeg ønsket at samtalene skulle bevege seg innom. En intervjuguide kan beskrives som en oversikt eller en liste over hvilke områder eller spørsmål intervjuet skal berøre (Johannessen et al., 2016). Intervjuguiden ble utarbeidet med utgangspunkt i oppgavens forskningsspørsmål, og det ble laget underspørsmål som kunne være til hjelp for å besvare disse. Forskningsspørsmålene tar opp temaene rutiner, planer og retningslinjer i arbeidet med overgangen, og læreres opplevelse av å ivareta elevene faglig og sosialt, og spørsmålene forsøkte derfor å belyse disse temaene. Det ble også forsøkt å la informanten selv fortelle hva de de assosierte med for eksempel «overgangen til ungdomskolen». Intervjuguiden er altså en form for sikkerhet, eller støtte, for at forskeren får informasjon om det den ønsker å få svar på.

Intervjuet er en metode som gir rom for oppfølging underveis, noe som kan gi en bedre forståelse av informantens synspunkter. Intervjuet sees gjerne som en form for samtale. Når det gjelder å forstå andre mennesker er dialog og diskusjon et viktig virkemiddel (Christoffersen & Johannessen, 2012). I et intervju kan informantens spørsmål avklares underveis, eller formuleringen endres for å tydeliggjøre hva det spørres om. Slik kan misforståelser løses med en gang, noe som også gjør det videre arbeidet enklere. Med dette kan det å stille oppfølgingsspørsmål og oppklare misforståelser underveis fremheves som en fordel med intervjuet.

I denne undersøkelsen ble intervjuene gjennomført individuelt. I slike intervjuer trenger ikke informanten å forholde seg til hvilken oppfattelse andre får av han eller henne (Postholm & Jacobsen, 2011). Begrunnet i den pågående koronasituasjonen ble intervjuene gjennomført digitalt ved bruk av Teams. Slike digitale intervjuer kan gjøre det enklere å prate om sensitive sider ved informantens liv (Kvale & Brinkmann, 2015). En fordel med intervjuet er at den enkelte informant gis tid og rom til å fortelle, noe som tidligere nevnt gir gode muligheter for å gå i dybden. Når det kommer til tid, er det mange som ofte ser det tidkrevende transkripsjonsarbeidet som en ulempe med intervjuet (Kvale & Brinkmann, 2015; Postholm & Jacobsen, 2011). Et intervju kan gjerne vare en timestid, og ved transkriberingen må det påberegnes at et enkelt intervju fører til mange timers etterarbeid, da transkriberingen krever

konsentrasjon og nøyaktighet. Samtidig kan dette etterarbeidet i form av transkripsjon være en fordel da det gir en bedre kjennskap til dataene.

Postholm og Jacobsen (2011) tydeliggjør at metoder som spørreundersøkelse og observasjon ikke gir den samme muligheten til å gå i dybden på blant annet tanker og meninger, og normalt sett heller ikke mulighet for oppfølgingsspørsmål. Disse metodene passer derfor ikke like bra med en fenomenologisk tilnærming, og dersom jeg ville bruke en av disse måtte også tilnærmingen endres. Slike metoder gir andre svar enn det jeg er ute etter, og mindre forståelse for hvorfor en lærer gjør slik den gjør i overgangssituasjonen. Disse metodene kunne derimot være svært nyttige dersom jeg for eksempel var ute etter mer generell informasjon om hvordan overgangen gjennomføres.

3.3.1 Utvalg

Når det gjaldt valget av informanter var det avgjørende at informantene har erfaring med overgangen fra mellomtrinn til ungdomsskole, enten fra avsenders eller mottakers perspektiv. Oppgaven har også en avgrensning i at skolene informantene jobber på må være separate fra skolen de sender til eller mottar fra, slik at elevene må gjennom et fullstendig skolebytte. Dette gjør at utvalget ikke kan gjøres helt tilfeldig, men at jeg i stedet måtte gjennomføre et strategisk utvalg. Et strategisk utvalg medfører at det er begrensninger for hvem som passer som informanter i undersøkelsen (Dalland, 2017). I valget av informanter ble jevn fordeling av avsendere og mottakere vektlagt, og det forelå et ønske om seks informanter for å få flere synspunkter på hver side. Det finnes ikke et fasitsvar på hvor mange informanter en undersøkelse bør ha, men det anbefales å ha et tilstrekkelig antall til å gi svar på det som undersøkes (Sollid, 2013). Det ble også forsøkt å få informanter fra samarbeidende skoler. Dette er noe jeg mener kan gi interessante diskusjoner, og et innblikk i om informantene er enige eller uenige med informantene på skolen de samarbeider med.

Etter å ha kontaktet rektorer, og etter hvert også egne kontakter, endte jeg til slutt opp med seks informanter. Tre av disse jobber på barneskoler og har erfaring med å være avsendere, og tre jobber på ungdomsskoler og har erfaring med å være mottakere. Innsatsen gav også resultater i at jeg endte opp med tre samarbeidende par, der hver av ungdomsskolene mottar elever fra en av barneskolene i undersøkelsen.

Det ble ikke tatt spesielle hensyn til kjønn og alder i valget av informanter, da dette ble ansett som lite betydningsfullt i denne sammenhengen. Jeg endte likevel opp med at samtlige av informantene var kvinner. Arbeidserfaring var heller ikke noe jeg bevisst tenkte på i valget av

informanter, men utvalgte endte opp med å inneholde kun erfarne lærere som har jobbet mellom 16 og 25 år. Om informantene hadde hatt ulik fartstid i læreryrket kunne dette vært en interessant faktor. Kanskje ville det vært merverdige forskjeller på om læreren akkurat har gjennomført sin første overgang, eller dersom læreren gjennomfører sin tiende. Særlig kan jeg se for meg at denne forskjellen kan være stor dersom skolen ikke har rutiner for hvordan det arbeides med overgangen.

3.3.2 Analyse

I analysen av de innsamlede dataene ble meningskonsentrering eller meningsfortetting tatt i bruk. Kvale og Brinkmann (2015) beskriver dette som en måte å forkorte informantens utsagn, men der den sentrale meningen i utsagnet bevares. Meningsfortetting er et nyttig analyseverktøy da det kan fungere som et hjelpemiddel for å bedre forstå hva som er kjernen i informantens uttalelser. Transkriberingen av et intervju er gjerne lang, og studeres transkripsjonen i sin helhet kan det være vanskelig å tyde hva som er det essensielle i informantens utsagn. Om det derimot fortettes, vil meningen komme tydeligere frem underveis. Slik blir meningsfortettingen et hjelpemiddel i arbeidet med lange intervjuetekster (Kvale & Brinkmann, 2015).

Giorgi (1975) utviklet en form for meningskonsentrering med utgangspunkt i fenomenologi. I min analyse støtter jeg meg på hans fem trinn, og de er som følgende: Det første trinnet består av en helhetlig gjennomlesing av det transkriberte materialet. Dette gjøres for å få en mer fullstendig forståelse av empirien som besittes. I det andre trinnet bestemmes såkalte naturlige meningsenheter. Her letes det etter overganger i mening. I det tredje trinnet forsøkes det å finne temaet i de naturlige meningsenhetene. Temaet legges frem så presist og enkelt som mulig. I trinn fire undersøkes de observerte meningsenhetene opp mot målet med forskningen. I det femte trinnet samles intervjuets sentrale temaer, og disse kombineres til et deskriptivt utsagn. Under dette analysearbeidet er det viktig å hele tiden ha et fenomenologisk tankesett. Det er informantens virkelighet vi er ute etter, ikke den ultimate sannheten som fungerer for alle. Hele veien må forskeren forsøke å forholde seg fordomsfri til informanten og dens uttalelser.

I mitt analysearbeid ble først alle transkripsjonene lest i sin helhet. Deretter lagde jeg et dokument for hvert av forskningsspørsmålene, der all informasjon som svarer på forskningsspørsmålet ble samlet. Hver informants utsagn ble deretter analysert for å finne de naturlige meningsenhetene i tråd med trinn to. Basert på disse meningsenhetene hentet jeg ut

temaer som fanget opp kjernen i meningsenhetene. Disse temaene ble undersøkt opp mot problemstillingen og forskningsspørsmålene for å se om de ble besvart. Dette gav utgangspunkt for *tabell 1* som inneholder undertemaer for hvert forskningsspørsmål. Denne tabellen presenteres under kapittel 4. *Resultater*. I tråd med det femte og siste trinnet ble temaene deretter brukt i resultatdelen for å forsøke å gi et helhetlig bilde av informantenes opplevelse.

3.4 Validitet, reliabilitet og generaliserbarhet

I denne delen av oppgaven velger jeg å forholde meg til begrepene validitet, reliabilitet og generaliserbarhet, selv om enkelte av disse har særlig tilknytning til kvantitativ metode. Begrepene forsøkes derfor å brukes og forklares på en slik måte at de også er passende også for kvalitativ metode.

Validitet

"Validitet i samfunnsvitenskapene dreier seg om hvorvidt en metode er egnet til å undersøke det den skal undersøke" (Kvale & Brinkmann, 2015, s.276). Spørsmålet blir da om vi får gode svar på det vi undersøker ved hjelp av metoden. Det som undersøkes må belyses ved hjelp av relevante og passende data. De innsamlede dataene kan gi oss et bilde av det virkelige liv, og hvor godt dette bildet representerer virkeligheten handler om kvaliteten og relevansen av de innsamlede dataene (Christoffersen & Johannessen, 2012). Slik blir de innsamlede dataene en forenkling av virkeligheten. Her kommer begrepet validitet, troverdighet eller gyldighet inn. Valideringen kan beskrives som en kvalitetskontroll (Kvale & Brinkmann, 2015). I dette arbeidet undersøkes det om valgene som er gjort, fortolkningene som er tatt, og om konklusjonene forskeren har kommet frem til, virker fornuftige. Slik blir valideringen en gransking av eget arbeid.

En del av denne granskingen kan være å sammenligne egne funn med resultater fra annen teori eller forskning. Dette beskriver Postholm og Jacobsen (2018) som en måte å gå i dialog med andre forskere. Å knytte egne resultater opp mot tidligere forskning kan fortelle om resultatene er sannsynlige, og dermed fungere som en kvalitetssikring (Tjora, 2017). Samtidig kan det også forbedre forståelsen av egne resultater, og konteksten disse står i. Mine resultater vil blant annet sammenlignes med resultatene i en undersøkelse av Strand (2020c) der også hun intervjuer lærere. Hennes forskningsartikkel viser blant annet at lærere ønsker et bedre samarbeid med kolleger på avsenderskolen. Om resultatene mine ikke skulle samsvare med hennes vil ikke dette nødvendigvis bety at de er feilaktige, men det kan skyldes at

undersøkelsene er gjort under ulike forhold. Dette kan likevel være med å styrke oppgavens dersom virkeligheten som undersøkes studeres fra ulike synspunkt.

Når det gjelder å undersøke læreres tanker, meninger og erfaringer mener jeg at intervju som metode er det beste valget. Dette begrunnet med at intervjuet gir mulighet til å stille spørsmål som går direkte på disse tingene. For å øke validiteten kan sitater sjekkes med informanten, og slik fungere som en forsikring om at den virkeligheten som beskrives er slik informanten opplever den (Postholm & Jacobsen, 2018). Dette omtales ofte som member-checking.

Samtlige av informantene i undersøkelsen ble tilbydd å lese gjennom transkripsjonene for å sjekke at de var enige i fremstillingen av deres synspunkter. Med utgangspunkt i valgene som er gjort mener jeg at intervju er den beste metoden for å besvare problemstillingen, og at det muliggjør å få et valid eller gyldig bilde av informantenes syn på verden. Derimot vil mine data for eksempel preges av at dette er en oppgave på masternivå, og på begrenset omfang.

Reliabilitet

At noe har reliabilitet betyr at det er pålitelig eller noe vi kan stole på. I tilknytning til reliabilitet fremheves hvordan dataene arbeides med som svært viktig (Christoffersen & Johannessen, 2012). Dette gjelder blant annet innsamlingsmetode, hvilke data som velges ut og bearbeidingen av disse. Her er nøyaktighet et sentralt ord. Det gjelder blant annet å være nøyaktig i arbeidet med transkribering av data, slik at dataenes mening ikke endres. Valget falt på lydopptak noe som ga muligheten til å høre intervjuene flere ganger dersom jeg var usikker på noe av meningen, og samtidig kunne jeg fokusere mer på hva informanten sa underveis (Dalland, 2017; Tjora, 2017). Opptakene ble av god kvalitet, noe som gjorde det enklere å få ned nøyaktige transkripsjoner. Dersom opptakene hadde vært av dårlig kvalitet kunne dette igjen påvirke reliabiliteten gjennom gjetninger på informantens uttalelser.

I et intervju kan reliabiliteten eller påliteligheten påvirkes dersom kommunikasjonen er upresis (Dalland, 2017). I en intervjusituasjon er det rom for at både spørsmål og svar kan misforståes. Intervjuet i seg selv kan dermed bli en kilde til unøyaktighet om det ikke behandles med forsiktighet. Derfor er det hensiktsmessig å teste ut intervjuguiden på forhånd, for å sjekke at spørsmålene er forståelige. Dette kan gjøres i form av et pilot- eller et prøveintervju (Kvale & Brinkmann, 2015). Jeg valgte å gjennomføre et pilotintervju i forkant av intervjuene med informantene. Slik fikk jeg testet intervjuguiden, og la dermed merke til hvilke områder som var uklare og gav rom for misforståelser. Min forsøksperson ga også tilbakemeldinger på hvordan spørsmålene ble oppfattet, og hvor det kunne være lurt å

tydeliggjøre meningen nærmere. Jeg mener derfor at pilotintervjuet minsket sjansen for upresis kommunikasjon.

Ved å gi tydelig informasjon før intervjuet begynner kan det skapes en intervjusituasjon som oppfattes som trygg og komfortabel (Sollid, 2013). Dette kan gjøre det enklere for informanten å stille spørsmål underveis, noe som kan minske sjansen for misforståelser. Informantene ble i forkant av intervjuet gitt informasjon om sine rettigheter i form av et informasjonsskriv, og det ble i intervjuet forsøkt å holde en lett tone. Det virker som at dette fungerte da flere informanter ba om at spørsmål skulle bli gjentatt, omformulert eller oppklaringer underveis der det var behov for det. Intervjueren kan selv stille oppfølgingsspørsmål for å forsikre seg om å ha fått en riktig forståelse av informanten. Dette ble gjort underveis dersom jeg var usikker på hva informanten hadde ment, eller ønsket en klargjøring. En annen måte å øke reliabiliteten på er å tilbakeføre resultatene (Johannessen et al., 2016). Dette kan gjøres ved å sende informantene transkripsjoner av sine uttalelser, sitater eller essensen i uttalelsene. Slik kan tolkningene forskeren gjør sjekkes opp mot informanten.

Informantenes svar kan også påvirkes av intervjueren. Dette kan skje gjennom måten spørsmålene stilles på, responsen underveis eller relasjonen til informanten. I dette tilfellet har jeg en relasjon til to av informantene, og dette kan ha påvirket deres svar og komfortnivå i intervjusituasjonen. Jeg anser det likevel som lite sannsynlig at relasjonen påvirket nevneverdig, da relasjonen er bygd på tillit, og spørsmålene ikke er av sensitiv art. Forskeren bør være bevisst på påvirkningen den kan ha på informantene (Christoffersen & Johannessen, 2012). Slik kan svarene studeres for å forsøke å oppdage i hvilke situasjoner informantene kan ha blitt påvirket, slik at dette kan tas med i betraktningene. Dersom det stilles ledende spørsmål, eller ladede spørsmål, kan dette virke inn på svarene forskeren får. Dette er noe jeg har forsøkt å ta hensyn til i min analyse ved å se på helheten i informantenes svar.

Dataenes reliabilitet kan også påvirkes gjennom forskerens egen forforståelse. Ved bruk av fenomenologisk metode forsøkes dette å unngås. Ved å tydeliggjøre hva som er forskerens stemme i forskningsprosessen kan reliabiliteten økes (Postholm & Jacobsen, 2018; Sollid, 2013). Egen forforståelse kan påvirke for eksempel hva som vektlegges, hvordan dataene tolkes og hvilke spørsmål som stilles. Forskerens egen unike erfaringsbakgrunn påvirker hvordan dette gjøres, og medfører også at ingen vil kunne rekonstruere nøyaktig det samme arbeidet (Johannessen et al., 2016). Igjen må det altså være bevissthet rundt egne tanker, meninger og holdninger, slik at dette ikke farger av på tolkningene av dataene og slik påvirker

resultatet. Om det legges frem en åpen og detaljrik framgangsmåte for hele forskningsprosjektet kan reliabiliteten økes (Johannessen et al., 2016). Dette medfører at forskeren må bruke god tid på å tydeliggjøre fremgangsmåten og begrunnelsen for den, og hvor forskeren kan ha påvirket eller blitt påvirket.

Generaliserbarhet

Generaliserbarhet betyr overførbarhet: i dette tilfellet vil det handle om resultater kan brukes også i andre situasjoner (Dalland, 2017). Måten jeg har valgt å gjennomføre undersøkelsen min vil i stor grad spille inn på generaliserbarheten eller overførbarheten. Oppgaven ble gjennomført som en kvalitativ studie, og dette medfører at undersøkelse gjerne har færre informanter, men at spørsmålene i stedet går mer i dybden. Slik blir det informantenes meninger, tanker og erfaringer som utgjør datamaterialet for denne undersøkelsen. Ettersom det i denne undersøkelsen er fokus på den enkeltes tanker og meninger, gir det ikke nødvendigvis noe svar på hva lærere generelt mener om temaet. Til sammenligning vil det i en kvantitativundersøkelse ofte være langt flere informanter, mer overfladiske spørsmål, og mulig å si noe mer generelt om hva resultatene kan bety.

For å kunne generalisere noe er det et krav at utvalget er representativt (Dalland, 2017). I seg selv vil altså ikke resultatene fra denne undersøkelsen være direkte overførbare til en annen situasjon. Min undersøkelse kommer ikke til å gi meg resultater som jeg kan bruke til å konstatere at «slik er det for lærere i Norge». Heller ikke vil jeg kunne si at slik opplever alle lærere på denne skolen, eller i denne kommunen det. Dette betyr likevel ikke at resultatene ikke kan gi nyttig informasjon. "En undersøkelses overførbarhet dreier seg om hvorvidt det lykkes en å etablere beskrivelser, begreper, fortolkninger og forklaringer som er nyttige på andre områder enn det som studeres" (Johannessen et al., 2016, s.231). Undersøkelsen kan gi svar på hva noen lærere tenker, og hvordan de jobber med overgangen, noe som likevel kan fungere motiverende eller vekke interesse både som nyutdannet og veletablert lærer.

For at leseren skal kunne knytte forskningen til sin egen situasjon må det være forståelig hva forskeren har gjort. Slik kan overførbarheten styrkes ved å gjøre arbeidet transparent og gjennom bruk av tykke beskrivelser (Nilssen, 2012; Postholm & Jacobsen, 2018). Dette innebærer å tydeliggjøre hva som er gjort, og hvilke tanker som ligger bak. Dersom forskningsprosjektet beskrives nøye kan slike beskrivelser bidra til at leseren kjenner seg igjen, og kan se nytteverdien også i egen situasjon. Samtidig gjør slike beskrivelser at leseren selv kan vurdere om det arbeidet som er gjort oppleves som troverdig (Postholm & Jacobsen,

2011). Med utgangspunkt i beskrivelsene i prosjektet kan leseren selv vurdere om resultatene kan overføres til sin egen situasjon (Kvale & Brinkmann, 2015). Dette kalles en leserbasert analytisk generalisering.

For meg, nyutdannet og uerfaren, kan resultatene være med på å forberede meg på det jeg skal møte, og gi noen tips på hvordan overgangen kan gjennomføres. Dette gjelder kanskje for andre nyutdannede også. Undersøkelsen gir informasjon om noen av utfordringene lærere møter som kan være relevant på tvers av skoler, og som en eventuell skoleledelse kanskje ikke er klar over at eksisterer eller ikke har satt ord på. Resultatene kan også vise tendenser, noe som kan være med på å inspirere til videre undersøkelse og forskning. Slik tydeliggjøres det at selv om resultatene ikke er direkte overførbare til andre situasjoner har de likevel en nytteverdi.

3.5 Forskningsetikk

I mitt forskningsarbeid forholder jeg meg til de forskningsetiske retningslinjer som presenteres av Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora, forkortet NESH. For mitt prosjekt vil særlig retningslinjene tilknyttet personvern, informasjonsplikt, samtykke, konfidensialitet og lagring av personopplysninger være sentrale (NESH, 2016). For å følge disse retningslinjene ble informantene gitt informasjon i forkant av intervjuene gjennom et informasjonsskriv. Dette fortalte om hensikten med undersøkelsen, hva den består i, og hvordan den skulle gjennomføres. Ved å gi informantene tilstrekkelig informasjon, og på en måte de forstår, kan de ta et kvalifisert valg på om de ønsker å delta i undersøkelsen (Postholm & Jacobsen, 2018). Denne informasjonen besto blant annet av følger ved å delta, hvem som får tilgang til informasjonen og hvordan resultatene skal brukes og oppbevares.

Samtidig gav informasjonsskrivet informasjon om hvilke rettigheter informantene har. Der det blant annet ble gitt informasjon om informantens selvbestemmelse i undersøkelsen. Dette innebærer blant annet at informanten når som helst kan trekke seg fra forskningsprosjektet, uten å frykte at det skal gi konsekvenser (Johannessen et al., 2016; NESH, 2016). Slik bevares prinsippet om frivillighet i forskningen. Informantene fikk også et samtykkeskjema, der de kunne bekrefte å ha mottatt informasjonen og at de ønsker å delta med utgangspunkt i informasjonen de ble gitt. Dette kalles for et informert samtykke (Sollid, 2013). Dette sørger for at informantene vet hva de kan forvente av prosjektet, og hva de har sagt ja til.

I dette arbeidet ble intervjuene gjennomført med lydopptak. Lydopptak gir mulighet til å bevare informantenes uttalelser i sin helhet, noe som gir mindre rom for feiltolkninger og misforståelser. Slike opptak kan være med på å gi nøyaktig informasjon om hva som ble sagt, på hvilken måte og av hvem (Sollid, 2013). Dette kan også være med på å gjøre forskeren klar over egen rolle i intervjuene, noe som kan hjelpe forskeren videre i arbeidet. For å kunne benytte lydopptak måtte jeg søke godkjenning av NSD ettersom jeg kunne bli sittende med opplysninger som gjør informanten, eller situasjoner den omtaler, gjenkjennbare. Denne søknaden ble sendt inn, og godkjent, før intervjuprosessen startet.

Ved bruk av lydopptak er det blant annet en fare for at stemmene til informantene kan gjenkjennes eller at andre opplysninger avslører hvem informanten er. For å sikre informantenes anonymitet må derfor lydopptaksfilene behandles på en slik måte at de ikke blir tilgjengelige for andre enn forskeren (Sollid, 2013). For å sikre denne anonymiteten ble lydopptakene gjort med Diktafon Nettskjema-appen. Lydfilene ble dermed oppbevart i Nettskjema på et passordbeskyttet område, og opptakene ble slettet etter transkribering.

4. Resultater

Dette kapitlet presenterer resultatene fra de seks kvalitative intervjuene gjennomført i tilknytning til oppgaven. Problemstillingens tre forskningsspørsmål skaper strukturen for presentasjonen. De ulike forskningsspørsmålene er kategoriserte og består av undertemaer som ble funnet gjennom analysen av den innsamlede empirien. Fremstillingen baser seg på informantenes erfaringer, opplevelser, meninger og tanker. For å styrke og ivareta prosjektets reliabilitet brukes sitater underveis i fremstillingen for å eksemplifisere. Nedenfor presenteres en tabell med oversikt over de tre forskningsspørsmålene og undertemaene.

Tabell 1: Oversikt over de tre forskningsspørsmålene og temaene som ble funnet i analysen.

Læreres erfaringer med skolens retningslinjer, rutiner og planer i arbeidet med overgangen	Læreres beskrivelser av arbeidet med å ivareta elever faglig i overgangen	Læreres beskrivelser av arbeidet med å ivareta elever sosialt i overgangen
Skolens føringer i arbeidet	Tilpasset opplæring	Et sosialt fokus
Forberedelser	«Karakterjaget»	Metoder og tiltak
Samarbeid	Følelse av faglig ivaretagelse	Følelse av sosial ivaretagelse
Helhetsinntrykk		

For å ivareta informantenes anonymitet vil det i presentasjonen av deres uttalelser brukes fiktive navn. Informantene omtales som Alexandra, Berit, Caroline, Dagny, Else og Frøya. Deres uttalelser samles i grupper basert på om de tilhører en barne- eller ungdomsskole for å tydeliggjøre forskjeller og likheter, og for å gjøre datamaterialet oversiktlig. Alexandra, Berit og Caroline jobber på barneskoler. Dagny, Else og Frøya jobber på ungdomsskoler.

4.1 Læreres erfaringer med skolens retningslinjer, rutiner og planer i arbeidet med overgangen

I dette underkapitlet utforskes det første forskningsspørsmålet. Informantenes beskrivelser av retningslinjer, rutiner og planer i arbeidet med overgangen presenteres. *Skolens føringer i arbeidet, forberedelser før overgangen, samarbeid rundt overgangen og helhetsinntrykk* er undertemaene jeg fant gjennom min analyse av informantenes opplevelser, meninger og erfaringer. Informantenes uttalelser skildres basert på disse undertemaene.

4.1.1 Skolens føringer i arbeidet

Sentralt for temaet skolens retningslinjer, rutiner og planer for arbeidet med overgangen er lærerens oppfattelse av hvor mye de anså at skolen la føringer i arbeidet. Her var det store variasjoner mellom informantene.

Barneskolene:

Alexandra opplever ingen føringer fra ledelsen når det gjelder å forberede elevene på overgangen, og mener at dette i stor grad er opp til den enkelte. De har sine fagplaner de følger, men det forventes ikke at de arbeider på en spesiell måte. Utover intervjuet hennes synliggjøres et ønske om tydeligere rutiner for arbeidet. «*Etter å ha pratet med deg tror jeg absolutt at det kunne vært lurt at skolen hadde en plan for hvordan vi jobber med overgangen og hva vi vektlegger*» forteller hun. Derimot beskriver Berit at hun ikke har en egen overgangspraksis, men bare følger føringene og planene fra skolen. På denne skolen ligger det klare forventninger til hvordan de jobber med overgangen. Caroline opplever noen føringer i arbeidet, men beskriver også mye som bare hun gjør. Skolen hennes legger føringer på fire områder: foreldremøter, klasseinndeling, møter med mottakerskole og en dag hvor elevene følges til ungdomsskolen.

Ungdomsskolene:

Samtlige informanter opplever en føring på å jobbe seg gjennom mappene de mottar på elevene før de begynner. Dagny opplever føringer i å være forberedt før elevene kommer, og at ledelsen deltar i mange av møtene som angår overgangen. Viktigheten av at lærere prater sammen legges også frem. Skolen fokuserer på at ansvaret for elevene ikke bare ligger på en lærer. «*Vi har en slik policy om at alle elever er mine elever*» forteller hun.

Samtlige av informantene på ungdomsskolen mener det er fornuftig å legge fag bort den første tiden, og heller fokusere på det sosiale. Dagny og Else opplever føringer rundt dette. Frøya opplever føringer rundt å begynne fag tidlig, og at det er et press på å komme seg igjennom det de skal. «*Jeg ble veldig overasket da jeg begynte å jobbe her og vi skulle ha fag første dag i åttende*» kommenterer hun. Skolen legger føringer på å ha foreldremøte og klassetur i begynnelsen, men resten er opp til den enkelte. Frøya liker enkelte føringer godt, men andre vil hun helst slippe. På enkelte områder ønsker hun flere føringer. Else trekker frem føringer rundt det å gjennomføre tidlige kontakt- og foreldremøter, og en del metoder for å få elevene til å føle seg velkommen den første tiden.

4.1.2 Forberedelser før overgangen

Samtlige av informantene kommer inn på hvilke forberedelser de gjør før overgangen. Felles for alle informantene er at de gjennomfører besøksdag, noe som kan trygge elevene i at de har sett rektor, skolen, og i noen tilfeller også klasserommet eller kontaktlæreren sin.

Barneskolene og ungdomsskolene har ulike fokusområder i forberedelsene, men begge kommer inn på gruppesammensetning. Barneskolene fokuserer på elevmappene, hva de forbereder elevene på og hvor mye. Ungdomsskolene arbeider seg gjennom informasjonen de mottar, og bestemmer aktiviteter for oppstarten som en del av sine forberedelser.

Barneskolene:

Felles for avsenderskolene er at de bruker mye tid på gruppesammensetningen. Selve fordelingen er ledelsen på mottakerskolene med på. Alexandra prøver å få en lik fordeling i kjønn, faglig nivå og med elever fra ulike avsenderskoler. Alle informantene vektlegger at alle skal ha en venn i klassen. Dette er også en mulighet til å skille de som ikke bør være sammen mener Alexandra og Caroline.

En del av forberedelsene for Alexandra og Caroline er at de utarbeider elevmapper. Disse inneholder informasjon som anses som relevant for mottakerskolene. Berit er i direkte kontakt med kontaktlærerne som overtar elevene, og formidler mye informasjon muntlig. Også Alexandra og Caroline formidler informasjon muntlig, men da går det via ledelsen på ungdomsskolen. «Jeg føler at de er veldig lyttende til det vi har å si» forteller Caroline. Berit er også i kontakt med ledelsen på ungdomsskolen, og oppfatter rektor som åpen for sine erfaringer med elevene. Samtlige informanter fra barneskolen får besøk fra mottakerskolen, som en del av forberedelsene. Alexandra får besøk av rektor og en studieveileder som forteller om hvilke forventninger de har til elevene, og svarer på spørsmålene deres. Hos Berit pleier rektor å informere om valgfagene, og hun tilstreber at elevene får møte sin nye kontaktlærer. Caroline pleier å be tidligere elever som er i praksis om å fortelle om overgangen fra sitt ståsted.

Alexandra øver på at elevene tar ansvar selv, å lese til prøver, anmerkinger og etter ønske fra foreldre har de prøver med karakter. Hun mener at syvende handler om mer enn å forberede elevene. Samtidig er hun nysgjerrig på hva ungdomsskolen ønsker at elevene skal ha kunnskap om. «Det hadde vært interessant å snakke med noen som har hatt åttende flere ganger og høre hva de synes at elevene skal være forberedt på» forteller Alexandra. Berit presiserer at forberedelsene må begynne i god tid. Hun forbereder de på hvem de skal gå i

klasse med, kontaktlærere og hvordan skolen er. Generelt det å trygge de på sine nye omgivelser. De jobber også med å øve på å fordele eget arbeid. Hun opplever ungdomsskolen som informativ angående hva elevene bør forberedes på der karakterer og valgfag vektlegges.

Caroline begynner med samtaler i slutten av sjetteklasse for å forberede de på overgangen. Hun undersøker hvordan ungdomsskolen arbeider og hva de fokuserer på, og forbereder elevene utfra dette. «... *det er en del av arbeidet i 6. og 7. å ha den innsikten, å være nysgjerrig på hva de holder på med, og hvordan de organiserer ting*» sier hun om dette. De øver også på å overholde tidsfrister. Hun er usikker på om det er tydelig hva ungdomsskolen ønsker av forberedelser. «*Jeg spør ikke så mye om hva vi skal ha for det ligger litt i ryggmargen min*» forteller hun.

Ungdomsskolene:

Både Dagny og Else opplever at de får informasjon om elevene via de tidligere nevnte elevmappene. En del av deres forberedelser er å sette seg inn i mappene og de forsøker, basert på disse, å gjøre seg kjent med elevene. Også Frøya bruker tid på å gjennomgå det som er av papirer. Uken før skolestart beskriver både Else og Frøya at de planlegger aktiviteter for oppstarten. Ingen av informantene på mottakerskolene er med på gruppesammensetningen, og virker å være fornøyde med dette. «*Klassesammensetningene bruker stort sett å være bra*» forteller Dagny. Ordningen begrunnes med at det er avsenderskolen som kjenner elevene best, og at det derfor er fornuftig at de fordeler klassene. Dagny og Else kommenterer at når klassesammensetningen er satt så blir den helst ikke endret på. «*Vi har opplevd noen ganger at det ikke var helt heldig, men så er det liksom satt*» forteller Else.

4.1.3 Samarbeid rundt overgangen

Under beskrivelsene av retningslinjer, rutiner og planer blir samarbeid et sentralt tema. Informantene beskriver flere typer samarbeid, der de mest omtalte er samarbeidet med hjemmet, kollegialt og mellom avsender- og mottakerskole. I fire av seks intervjuer foregår samarbeidet mellom skolene via ledelsene. I disse tilfellene er det ingen direkte kontakt mellom den nye og den gamle kontaktlæreren. Informasjonsformidling omtales mye under temaet samarbeid, der flere av informantene opplever en indre konflikt rundt omfanget av informasjonsdeling.

Barneskolene:

Alexandra og Caroline har foreldremøter der det gis informasjon om overgangen. Om dette sier Alexandra «*Våren handler jo mye om overgangen. Hva ungene tenker, hva foreldrene tenker, og ja alt de måtte lure på som vi kan svare på*». Foreldremøtene blir en mulighet til å forberede både elever og foreldre på hva de kan forvente og bør tenke gjennom. Berit gjør i utgangspunktet ikke noe tilknyttet foreldrene i overgangen med mindre det er spesielle behov.

Overgangen jobbes stort sett med i fellesskap på Berit og Carolines skoler. Caroline forteller at de diskuterer klassesammensetningen, og at de snakker om utfordringer på trinnet.

Alexandras opplever at det er opp til det enkelte team eller trinn om de arbeider sammen eller individuelt med overgangen. I samarbeidet med mottakerskole opplever Alexandra at overgangen er godt planlagt, at det tas mange hensyn og at det brukes mye tid. Berit opplever det som lett å kontakte mottakerskole, og synes samarbeidet fungerer godt. «*Det virker som at det blir satt av tid og energi på alle hold*» forteller hun. Caroline oppfatter mottakerskole som profesjonelle og lyttende.

Berit er en av informantene som omtaler at det er positivt for elevene å starte med blanke ark. Samtidig mener hun at informasjonsdelingen gir den nye skolen et best mulig grunnlag, og er et hjelpemiddel i relasjonsbyggingen. «*Jeg prater på inn og utpust for å prøve at de skal få vite så mye som mulig om elevene*» forteller hun. Alexandra er også opptatt av at overgangen gir nye sjanser. Likevel er hun bekymret for om de klarer å formidle informasjon på en god nok måte, særlig i de tilfellene elevene strever med noe.

Alle informantene på barneskolene er åpne for å bli kontaktet av ungdomsskolen ved behov for mer informasjon. Det skjer at ungdomsskolen tar kontakt, men ikke så ofte. Alexandra forteller «*At de ikke har fått god nok informasjon det tror jeg ikke skjer så ofte*». Berit beskriver at på hennes skole, og den samarbeidende skolen, er det lav terskel for å ta kontakt om noe er uklart. «*Hvis det er noe jeg ikke har klart å kommunisere godt nok så vet jeg at de tar kontakt med meg*» sier hun. For henne gir tett samarbeid en trygghet.

Ungdomsskolene:

Alle informantene på ungdomsskolen vektlegger et godt skole-hjem samarbeid. På Dagnys skole har de velkomstsamtale med foreldrene der de innkalles til et foreldremøte og kan dele det de har på hjertet. Else pleier å ringe tidlig til foreldrene, for å høre hva elevene sier når de kommer hjem, og for å skryte av elevene. Hun presiserer at ikke alle på skolen hennes gjør dette. Også Frøya ringer hjem, men hun forsøker å gjøre dette før elevene begynner. «*Jeg tror jeg har igjen masse for at jeg ringer hjem og viser at jeg er genuint opptatt av hvordan ditt*

barn har det og hva de tenker om det å komme på ungdomsskolen» utdyper Frøya. Felles for informantene er at de opplever at tidlig kontakt legger grunnlaget for et godt samarbeid, og at det kan gi nyttig informasjon om elevene.

Alle informantene på ungdomsskolen samarbeider i team eller på trinnet med overgangen. Dette muliggjør ideutveksling, diskusjoner rundt opplegg og at de har noen å dele erfaringer og utfordringer med. Samtidig gjør dette at praksisen blir noenlunde lik. Dagny opplever samarbeidet som en form for kvalitetssikring, og at et godt samarbeid mellom lærerne er til elevenes beste. Else mener at på hennes skole kan de bli flinkere på at teamene lærer av hverandre. Hun beskriver det som nyttig dersom *«... vi som har åttende nå sier til de som har åttende til neste år hva vi gjorde som var vellykket»*. Hun opplever at om dette gjøres avhenger av hvem som er i de ulike teamene. Frøya opplever at samarbeid i teamet fremmes på hennes skole, men at tiden ikke alltid strekker til for å gjennomføre det.

Else forteller at hun egentlig ikke vet så mye om jobben avsenderskolene gjør. *«Det hadde vært lurt at kontaktlærerne på syvende snakket med kontaktlærerne på åttende»* uttrykker hun. Dette sier også Frøya seg enig i. Hun opplever at det er for lite samarbeid mellom avsender- og mottakerskole, særlig når det gjelder det faglige og fokuset på ungdomsskolen. *«Jeg tenker at det viktigste hadde egentlig vært at det var satt av mer tid til å kunne samarbeide om hva man skulle fokusere på og forberede de på før de kommer til ungdomsskolen»* forteller hun. For å få til dette tror hun det må bestemmes av ledelsen, og at det settes av tid til å finne ut hva lærerne synes må prioriteres.

Noe av det første Dagny sier er at hun opplever barneskolene som flinke på å forberede elevene, og at de kan kontakte barneskolen ved behov. *«Altså de står jo selvfølgelig med åpne armer hvis man trenger det»* forklarer hun. Hun opplever også at barneskolene gir den informasjonen som de har. Derimot mener Frøya at barneskolene forbereder elevene på litt feil ting. Hun ønsker at de forbereder på områder som studieteknikk, planlegging, tekstsikring, motivasjon for lesing og generelt at de retter seg mot elevens sluttvurdering. Else sier det er mulig å kontakte læreren på barneskolen ved mangelfull informasjon, men at det ikke er lagt opp til det.

Som nevnt under kapittel 4.1.2 foregår en del av informasjonsformidlingen til ungdomsskolen via elevmapper eller papirer. Else opplever at noen mapper forklarer elevene godt, og andre oppfattes som mangelfulle. Felles for informantene på ungdomsskolen er at de opplever at informasjonen ikke alltid stemmer eller at den kan være ufullstendig. *«Min erfaring er at*

mange ganger, eller noen ganger, stemmer ikke informasjonen» forteller Dagny. I mange tilfeller skjer det en endring hos elevene i løpet av sommeren, og for mange vil nye omgivelser være en påvirkende faktor. Else forteller *«Egentlig så vil jeg bli kjent med de uten å høre så mye om de, men i noen tilfeller er det veldig greit å høre litt om dem, men de begynner på blanke ark»*. Blanke ark tar også Frøya opp. Hun mener at informasjonen de får fra barneskolen er grei å vite, men at elevene skal få mulighet til å starte på nytt. Hun beskriver også overgangen som en "ny sjanse".

4.1.4 Helhetsinntrykk

Avslutningsvis for det første forskningsspørsmålet kommer vi inn på det siste undertemaet: *helhetsinntrykk*. Informantene stilles spørsmål som går direkte på deres opplevelse av hvordan skolen jobber med overgangen, og deres egen overgangspraksis. Samtlige informanter opplever støtte i overgangsarbeidet. Samlet sett er alle fornøyde eller nøytrale til skolens overgangspraksis. Ingen uttrykker misnøye, men de fleste har likevel forslag til forbedringer.

Barneskolene:

Alexandra oppfatter skolens overgangspraksis som grei. Hun er fornøyd med det formelle slik som for classesammensetningen, men ønsker at skolen lager en plan for overgangen i samarbeid med mottakerskole. Videre mener hun at hennes egen overgangspraksis fungerer greit, men har forbedringspotensial. Berit har et bra helhetsinntrykk av skolens arbeid med overganger, og er fornøyd med det meste. En forbedring kan være flere sosiale møtepunkter, men hun mener dette allerede fokuseres på. Berit opplever ikke at hun har en egen overgangspraksis. Caroline er positiv til hvordan skolen jobber med overganger, og oppfatter rutinene og planene som oversiktlige. Hun prøver å ikke være for kritisk til seg selv, men har fokus på å videreutvikle egen praksis. *«Jeg er veldig avslappet i at de skal få det bra»* forteller hun. En mulig forbedring er å lage en progresjonsplan for å gjøre det enklere for de som ikke har samme erfaringsbakgrunn som henne.

Ungdomsskolene:

Dagnys helhetsinntrykk av overgangen er bra. Hun påpeker at det ikke er noe som plager henne, men fremhever likevel en utfordring i at arbeidet er slitsomt. Dette som en følge av at hun må være fokusert for å oppdage hvor elevene er faglig og sosialt. Frøya er middels fornøyd med skolens overgangspraksis. Slik hun ser det pålegges lærere mer og mer arbeid, og dette gir mindre tid til det hun ønsker å prioritere. Etter mange år som lærer anser hun seg som fornøyd med egen overgangspraksis. Else opplever skolen som flink i arbeidet med

overgangen, og tror hun er fornøyd med egen overgangspraksis. Hun beskriver planleggingsuken som stressende, fordi det er lite tid til det hun ønsker å jobbe med den uken. «*Det er liksom veldig annerledes den planleggingsuken. For det er så mye slike andre ting man skal gjøre som man kanskje ikke har så lyst til å gjøre*» forteller hun. En forbedring kan være om det formelle er klart før planleggingsuken, og hun trekker frem å vite hvem de skal samarbeide med og hvilke fag de skal ha som eksempler på dette.

4.2 Læreres beskrivelse av arbeidet med å ivareta elevene faglig i overgangen

I dette underkapittelet utforskes det andre forskningsspørsmålet der informantenes beskrivelser av arbeidet med å ivareta elevene faglig i overgangen presenteres. *Tilpasset opplæring*, «*karakterjaget*» og *følelse av faglig ivaretagelse* er undertemaene som ble identifisert gjennom analysen av informantenes opplevelser, meninger og erfaringer. Ved bruk av disse undertemaene legges informantenes uttalelser frem.

4.2.1 Tilpasset opplæring

Den tilpassede opplæringen er en sentral del av å ivareta elevene faglig. Her tar lærere hensyn til elevenes ulikheter, og gjør små og store endringer for å støtte i opplæringen. En utfordring når lærere skal gi tilpasset opplæring er at de må kjenne elevene for å vite hvor de har sine styrker og svakheter. I overgangen innebærer det at lærerne på ungdomsskolen er avhengig av den informasjonen barneskolene gir, og som de selv kan hente ut fra kartlegginger, dersom de begynner med fag tidlig. En god relasjon til elevene er nyttig i dette arbeidet, da det gir større sjans for at elevene forteller hva de trenger.

Barneskolene:

Alexandra formidler informasjon til mottakerskolen for å tilrettelegge for tilpasset opplæring i overgangen, og forteller at det er et tett samarbeid særlig rundt elevene med individuelle opplæringsplaner. «*Det kommer ikke som en overraskelse på ungdomsskolen*» sier hun om dette. Elever som ikke er utredet, men der det er et behov, gis det informasjon om muntlig i overgangsmøtene. Dette kan være at eleven trenger tett voksenoppfølging eller ekstra forklaring. Hun har også et ekstra fokus på basisfagene. Elever som er sterke faglig får prøve seg på lærebøker for ungdomsskolen.

Berit fokuserer spesielt på informasjonsformidlingen. De individuelle opplæringsplanene gjennomgås og valgene i de forklares. Hos andre elever gjennomgår hun utfordringene og styrkene deres, og hvilke strategier som fungerer i arbeidet med eleven. Hun forbereder de på å fordele arbeidet sitt selv ved bruk av ukeplaner. Her gjelder det å bevege seg rolig fremover,

der hun begynner med et fag og gradvis bygger på til hun har toukersplaner. Slik legger hun grunnlaget før elevene skal jobbe med toukersplaner på ungdomsskolen. Når det gjelder tilpasset opplæring fokuserer Caroline mye på samarbeid, de grunnleggende ferdighetene og egenvurdering basert på gitte kriterier. Hun jobber mye med åpne oppgaver med ulike løsninger og som treffer mange. Caroline bruker også tid på å snakke med elevene om å si fra dersom noe er vanskelig, og at dette ikke skal være flaut. «... *at de ikke skjuler at de ikke får til noe, men at de tør å si fra*» forteller hun.

Blant barneskolene er kartlegging et verktøy for å kontrollere forståelse og å oppdage hvilke emner elevene behersker og ikke. Ved Alexandras skole har de faste kartlegginger, og resultatene gis til ungdomsskolen. Hun mener at testene gir et ganske godt bilde av hvor elevene befinner seg faglig. Testene gjøres særlig i basisfagene. Berit gjennomfører også kartleggingsprøver for å ha noe skriftlig på elevenes nivå. Hun presiserer at disse ikke sier alt, men at de er en del av å finne styrkene og svakhetene til elevene. Berit formidler resultatene fra dette i møtet med mottakerskole. Caroline er fornøyd med bruken av kartlegging og mener testene tydeliggjør elevenes nivå, og kan gi tips til hvordan de kan arbeide med eventuelle styrker og utfordringer.

Ungdomsskolene:

Ungdomsskolene får beskjed om individuelle opplæringsplaner, og om det er diagnoser som medfører spesielle behov for tilpasning. Informantene på ungdomsskolen fremhever at det ikke bare er disse som skal ha tilpasninger, men at det er noe alle har rett på. Det er likevel ikke alltid enkelt å vite hvem som trenger hva. Her blir kartleggingene og relasjonsbyggingen viktig. «*Vi må liksom bli kjent med de for å kunne gi det*» forteller Else. I begynnelsen går hun mye rundt og ser hvor mye elevene klarer av oppgavene hun gir.

Dagny forteller at det er utfordrende å gi tilpasset undervisning til alle ettersom en normal klasse ofte er på rundt 30 elever, men at de gjør så godt de kan. De har i en periode arbeidet med tolærersystemet noe som gir mer tid per elev. Tidligere har hun forsøkt deling- og styrkingstimer i grupper og individuelt. Dagny forsøker å begrense mengden lekser, men har gjerne nivådeling når det gis. «*Det er om å ikke legge lista for høyt. Prøve å se litt*» forteller hun. Ved nivådeling veileder hun elevene slik at de velger riktig. Dersom det er elever som sliter med å uttrykke seg skriftlig legger hun prøver til tidspunkter der en lærer kan hjelpe eleven.

Frøya bruker mye tid på å snakke om tre verdier, der en av disse er rettferdighet. Gjennom dette fremmer hun at rettferdighet ikke er at alle får likt, men at vi er forskjellige og behøver ulike tilpasninger. Hun gjør ofte individuelle avtaler basert på elevenes behov. «... *det betinger jo litt at man har gode relasjoner da. Sånn at de også er ærlige med deg om at dette blir for mye, eller at dette blir for lite*» forteller hun om de individuelle avtalene. For eksempel kan en elev som sliter med å produsere tekst skrive en side i stedet for to i lekse. Frøya forsøker også å variere undervisningsmetoder, og å undervise på en måte som treffer mange. Samtidig prøver hun å knytte undervisningen til tidligere kunnskap og bygge videre derfra.

På ungdomsskolene brukes kartleggingene som en kontroll på hvor det er hensiktsmessig å begynne faglig, og som en kontroll på informasjonen de får fra barneskolene. Slik blir de et hjelpemiddel for å kunne tilpasse for elevene. Dagny nevner ulike kartleggingsprøver som en sentral del av å undersøke elevenes forståelse og kunnskap. For eksempel gir det informasjon om leseforståelse og lesehastighet. I tillegg bruker hun fagsamtaler for å undersøke hvor mye elevene forstår og får med seg. «*Så kan vi ta de ut en og en, og rett og slett snakke om fagbegrepene som er brukt*» forteller hun. Else gjennomfører kartleggingsprøver i basisfagene når hun mottar elevene. Hun opplever det faglige nivået som veldig varierende. Frøya forteller at også hun gjennomfører kartlegginger for å få innsikt i hvor de befinner seg faglig. «*Det er ikke noe vits i å begynne her oppe hvis de er her nede, eller omvendt for den saks skyld*» forklarer hun. Hun oppfatter ikke kartleggingene som noe fastsatt på hennes arbeidsplass.

4.2.2 «Karakterjaget»

Dette undertemaet fikk navnet «Karakterjaget» basert på en av informantenes uttalelser om karakterer. To av informantene på barneskolene kommer inn på karakterer, og det går igjen blant informantene på ungdomsskolene at de opplever at det er et for stort fokus på karakterer.

Barneskolene:

Alexandra forteller at hun snakker om karakterer i forberedelsene sine, og at hun opplever at foreldrene bekymrer seg mest for dette. Enkelte foreldre er opptatte av at elevene får prøve å få karakterer, og hun gjennomfører derfor noen tester slik at de blir litt kjent med poengskalaen og hva en karakter er. Hun presiserer samtidig at det ikke skal være så mange tester, og at de har fordeler og ulemper. For faglig sterke elever er det en bekreftelse, men for elever som sliter faglig kan det være ubehagelig. Samtidig er hun usikker på hvor realistisk det er. «*Det å gi mange femmere i syvende, også kommer de til ungdomsskolen og så*

oppdager de at de får treere» sier hun om usikkerheten rundt om karakterene de gir på barneskolen stemmer overens med det de gir på ungdomsskolen.

Berit beskriver at elevene er spente på karakterer, og at hun pleier å snakke litt rundt det. Hennes elever får øve seg på noe av det faglige de arbeider med på ungdomsskolen. Dette er for henne et virkemiddel for å vise at det ikke er en så stor overgang faglig. Caroline kommer ikke direkte inn på karakterer, men kommer inn på både underveisvurdering og sluttvurdering. Hun forteller at hun bruker å koble læringsmålet opp mot tiden på ungdomsskolen, og at hun vektlegger at det er nå de øver. «*Slapp av, sluttvurderingen er ikke før i tiende»* er noe hun kan si til sine elever.

Ungdomsskolene:

Dagny opplever at noen elever er kjempestresset for karakterer når de begynner. Hun forsøker å dysse ned karakterer, og å få elevene til å senke skuldrene. Gjennom samtaler med elevene presiserer hun at så lenge de gjør sitt beste så er det godt nok. Hun forteller at de fleste har realistiske forventninger til seg selv, men at noen opplever at karakterene ikke helt står til forventningene. «*De er ikke helt modne der i starten. De kan det jo ikke, de har jo ikke gjort det før»* forteller hun om deres egenvurderinger. Dagny bruker tid på å få elevene til å forstå at det er en underveisvurdering og at det endelige resultatet ikke sees før i tiende.

I intervjuet ba jeg informantene om å beskrive overgangen med tre ord. For Else er karakterer et av hennes ord. Hun beskriver elevene som veldig spente på karakterer. Else forteller at hun vet at de pleier å ha noen prøver med karakterer på syvende, og hun tror dette er en del av deres forberedelser for å gjøre overgangen mindre, noe hun ser på som positivt. Egentlig ønsker hun å ta fokuset bort fra karakterer når de mottar elevene. Frøya opplever at mange gleder seg til karakterer, samtidig som at de stresser over arbeidsmengden på ungdomsskolen. Hun opplever at barneskolene forbereder de med å overøse de med lekser, men at mange elever oppdager at de fikk mer lekser i syvende enn de får i åttende. Frøya forteller at de forsøker å ikke skremme elevene, og på spørsmål om hva de er redde for svarer hun: «*nei, det er vel det det karakterjaget da»*. Karakterer påvirker elevene ulikt. Frøya ønsker å dysse ned karakterer, og være grei rundt det. Samtidig forsøker hun å justere forventningene deres litt. «*Man gir jo strengt talt sjelden ut en sekser i åttende klasse»* forteller hun. Frøya vektlegger at det er en vei mot sluttvurderingen.

4.2.3 Følelse av faglig ivaretagelse

Videre fikk informantene spørsmål om de føler seg trygge på at de klarer å ivareta elevene faglig i overgangen. Slik blir deres følelser tilknyttet arbeidet med den faglige ivaretagelsen et tema. Spørsmålet gav varierende respons. Noen kjenner seg trygge, og andre er usikre. Flere bruker kartleggingen de gjør som en del av sin begrunnelse.

Barneskolene:

Alexandra synes det er vanskelig å si om de klarer å ivareta elevene faglig i overgangen. Hun ønsker at de kan mest mulig, men hun vet ikke hvor mye som sitter. Hun opplever at det er et forbedringspotensial, og at det bør gjennomføres en revidering av hva de bør jobbe mer med, være flinkere på og ha tettere samarbeid om. Møter med lærerne som har åttende for å høre hva de ønsker at det fokuseres på er noe hun fremmer som interessant. «*De hadde helt sikkert hatt nyttig informasjon til oss*» sier hun om dette.

Berit kjenner seg trygg på at de klarer å ivareta elevene faglig. Dette begrunner hun med at ungdomsskolen tar kontakt dersom hun ikke har kommunisert godt nok. «*Det er liksom ikke noe big deal om jeg ringer dem, eller om de ringer meg*» forteller hun. Åpenhet og kommunikasjon fastslår hun som viktig for ivaretagelsen. Caroline forteller at hun kjenner seg trygg i sine fag, og begrunner tryggheten i testene de har tatt og at hun har hatt elevene lenge. Hun er også konkret i arbeidet med elevmappene, og forsøker å skrive disse som at noen andre skal lese dem. «*Det skal ikke være rom for misforståelser*» fortsetter hun om elevmappene.

Ungdomsskolene:

Dagny kjenner seg trygg på at de klarer å ivareta elevene faglig. Dette begrunnes i de tidligere nevnte kartleggingene som tydeliggjør hva elevene synes er utfordrende og hva de mestrer. Else sier at hun tror at hun er trygg på at de klarer å ivareta de etter hvert, og begrunner dette med at det ikke er så stort faglig fokus i begynnelsen. «*Fagene kommer etter hvert og da har vi blitt litt mer kjent med de*» forteller hun. Det å kjenne elevene hjelper i tilpasningsarbeidet mener hun. Frøya sier seg enig i at de klarer å ivareta elevene etter hvert, og hos henne ligger også begrunnelsen i det å bli kjent med de først. Hun opplever læreplanene som diffuse, og vet derfor ikke nødvendigvis hva barneskolene velger å fokusere på. Samtidig så savner hun mer informasjon om det faglige fra samarbeidet med barneskolen. «*Jeg må på en måte føle meg frem hvor de er hen der og da*» forklarer hun.

4.3 Læreres beskrivelse av arbeidet med å ivareta elevene sosialt i overgangen

I dette underkapittelet beskrives informantenes opplevelser av arbeidet med å ivareta elevene sosialt i overgangen. Dette er det siste forskningsspørsmålet, og min analyse av empirien gav undertemaene: *et sosialt fokus, metoder og tiltak, og følelse av sosial ivaretagelse*. Gjennom disse undertemaene presenteres informantenes meninger og erfaringer.

4.3.1 Et sosialt fokus

Intervjuene tydeliggjorde at samtlige informanter mener at det sosiale har høyest prioritet i overgangen. Dette kommer frem gjennom det flere informanter beskriver som at de har et sosialt fokus. I dette ligger det blant annet at de vektlegger arbeid med relasjonsbygging, og generelle tilrettelegginger for at overgangen skal bli tryggest mulig på dette området.

Barneskolene:

Blant alle informantene på barneskolene er den tidligere nevnte gruppesammensetningen, og det å sørge for at alle har en trygghetsperson, en sentral del av deres fokus tilknyttet det sosiale. Alexandra forteller at bortsett fra å sørge for at alle har en venn gjør hun ikke noe spesielt for å ivareta elevene sosialt. I arbeidet med gruppesammensetningen anser Caroline det sosiale som viktigere enn hvem de fungerer godt med faglig. Videre forteller hun at de i gruppesammensetningen forsøker å «... riste ungene løs litt fra hvordan de har vært». Hun mener det kan være positivt å få bytte klasse innimellom, og bli kjent med nye. På et spørsmål om sitt fokus i overgangen svarer Berit at «Jeg fokuserer kanskje mest på det sosiale. For jeg tenker at hvis det er på plass så fikser resten seg».

Ungdomsskolene:

Alle informantene fra ungdomsskolen nevner at ledelsen forventer at de har et sosialt fokus den første tiden i overgangen. «Det vi legger vekt på er jo at eleven i hovedsak skal få en god sosial start» forteller Dagny. Hun fortsetter med at om det sosiale er på plass, så vil det faglige komme lettere. Dagny mener at det sosiale er grunnleggende for at elevene skal bli trygge både på hverandre og på lærerne. For Else står det sosiale også sentralt i begynnelsen, særlig med å bygge relasjoner og få elevene til å føle seg trygge. Den første uken legger de fag nesten helt bort, og fokuserer kun på å bli kjent. Frøya fokuserer også på relasjonsbygging og det å bygge et klassemiljø alle føler seg trygge i. «Det å legge fag litt vekk på starten, og ha dette med klassemiljø på planen, det tror jeg er det absolutt viktigste for å legge grunnlaget for å ha god læring utover» forteller hun. I arbeidet med å bygge relasjoner

mellom lærer og elev vektlegger alle informantene det å bruke tid på samtaler for å bli kjent. Frøya opplever det som utfordrende å få tid til å bygge de gode relasjonene til hver enkelt.

4.3.2 Metoder og tiltak

Informantene tar opp ulike metoder og tiltak som en del av den sosiale ivaretagelsen.

Barneskolene fokuserer særlig på de tidligere nevnte gruppesammensetningene og informasjonsformidling, og å forberede elevene på det som skal skje. Fem av informantene forsøker å la elevene få møte de nye lærerne før skolestart, men det er vanskelig å få til da det ikke alltid er avklart. På ungdomsskolene fokuseres det på at elevene føler seg velkommen på skolen, og på aktiviteter som sørger for at elevene blir kjent med hverandre og lærerne sine.

Barneskolene:

Berit forteller at de pleier å møtes på tvers av skolene før overgangen for å bygge relasjoner. Hun omtaler dette som «*Litt relasjonsbygging før første skoledag*». Dette har også Caroline prøvd tidligere, men hun opplever det som uoversiktlig og er glad for at det ikke er noe de gjør lengre. Berit forteller at hun pleier å snakke med elevene om hvem som går i de andre klassene, hvordan det kan bli og hva de kan gjøre. Caroline har også samtaler som en sentral del av sine forberedelser av elevene. Blant annet snakker de om hva som er elevens bidrag til et godt klassemiljø, hvem de føler seg trygge med og hva en venn er.

Alexandra og Caroline brukte tidligere en metode der elevene skrev tre navn på en lapp med ønsker for gruppesammensetningen. Begge har gått bort fra dette og begrunner det med at det skapte misnøye, både blant elever og foreldre. «*Det kan være umulig å oppfylle og foreldrene brukte det mot oss hvis de ikke fikk det som de ville. Eller at ønsket ble endret underveis også måtte vi ta hensyn til det*» forteller Caroline. Begge er fornøyde med at ungene ikke er med å bestemme, og mener at de kjenner elevene godt nok til å ta valget uten en lapp. Berit lar elevene rangere tre personer de ønsker å være sammen med og gir minst en. Hun sjekker svarene opp mot svarene de gir på Spekterundersøkelsen og mot en elevsamtale før jul. Caroline pleier også å ha undersøkelser og samtaler med elevene der hun spør, men er alltid veldig nøye med å presisere at det er de voksne som bestemmer. Hun undersøker også hvem elevene kjenner på den andre avsenderskolen, og kan bruke det i sammensetningen.

Ungdomsskolene:

Samtlige av informantene på ungdomsskolen nevner leker og aktiviteter samt det å dra på tur som noe de gjør i begynnelsen for å bli kjent. Turene gjennomføres både trinn- og klassevis,

noe som gjør det mulig å møte også elevene som de ikke kom i klasse med. Skolene til Dagny og Frøya er mobilfrie. Dagny er positiv til dette og opplever at elevene prater mer sammen etter innføringen. Frøya opplever det som litt både og. Selv om elevene ikke bruker telefonene på skolen så skjer det mobilrelaterte hendelser på privaten som de behøver støtte for å løse.

Den første tiden har Dagnys skole tettere inspeksjon. «*Vi forsterker voksentettheten så lenge det trengs*» forteller hun. Dette gjør det enklere å følge med på hvem elevene er sammen med, og at ingen faller utenfor. Skolen hennes kjøper inn spill, arrangerer turneringer og har et aktivitetsrom for å legge til rette for det sosiale. Else har en del metoder for at elevene skal føle seg velkommen i klasserommet og for å skape et godt klassemiljø. Her nevner hun å lage klasseregler, dørschild med elevenes navn på, bursdagslister, ordsky på hver elev, høydemåling, faste plasser og tidlige kontaktmøter med fokus på trivsel som noe av det hun gjør. Frøya forteller at hun ikke liker de typiske klassereglene, men at hun bruker tid på å arbeide med tre begreper: respekt, ansvar og rettferdighet som en del av å bygge et godt klassemiljø. Hun har ikke så mye som er fast, men fokuserer generelt på at alle inkluderes i det hun velger. «*Det er liksom det som er viktig at det ikke er noen som sitter og kjenner på at dette synes jeg ikke noe om*» forteller hun om det å velge aktiviteter med lav inngangsterskel.

4.3.3 Følelse av sosial ivaretagelse

For det tredje forskningsspørsmålet er det avsluttende undertemaet rettet mot lærerens egenvurdering av den sosiale ivaretagelsen. Informantene fikk spørsmål om de føler seg trygge på at de klarer å ivareta elevene sosialt i overgangen. Dette gav varierende svar blant informantene. Fem av seks informanter nevner en form for usikkerhet i tilknytning til den sosiale ivaretagelsen. Den siste informanten gav et positivt svar uten å legge frem noe tvil.

Barneskolene:

Alexandra kjenner seg ikke trygg på at de klarer å ivareta elevene sosialt i overgangen, og begrunner dette med at det er en helt ny setting. «*Når de drar til ungdomsskolen så er det begrenset hvor mye jeg kan påvirke det sosiale*» forklarer hun. Hun synes det er vanskelig å trene elevene på å løse sosiale utfordringer da hun ikke vet hvordan de jobber med dette på ungdomsskolen. Berit mener at de aldri kan være helt sikker på at de klarer å ivareta de sosialt, men at de gjør så godt de kan og det virker som at de lykkes. «*Da er det ikke overgangen som er problemet, da er det andre ting ikke sant, som ikke har direkte med skolen å gjøre*» forteller Berit om de tilfellene de ikke lykkes. Caroline kjenner på usikkerhet ved den sosiale ivaretagelsen på enkeltelever. De vet hvordan de har det nå, men vet ikke hvordan det blir

etter overgangen. I slike tilfeller blir den tidligere nevnte gruppesammensetningen sentral slik at lærerne tenker nøye igjennom hvem elevene plasseres sammen med. For å øke sjansen for at det går bra er åpenhet med foreldre og mottakerskolen om usikkerheten nødvendig.

Ungdomsskolene:

Dagny opplever derimot at hun er trygg på at de klarer å ivareta elevene sosialt i overgangen. «*Jeg vil påstå det at jeg synes at vi er kjempeflinke*» sier hun. Mye av tryggheten ligger i at de samarbeider godt på trinnet, og at de diskuterer ulike situasjoner. Else forteller at hun ikke er hundre prosent sikker, men at hun er trygg på at de er oppmerksomme på det, og om de er ivaretatt eller ikke. De forsøker å kvalitetssikre ved å observere, og ved å spørre eleven og foreldrene. Men det er ikke alltid at elevene sier det de mener. En annen utfordring kan være at de oppdager noe, men at de ikke får løst det. «*... men det er jo ikke alltid at tiltak virker*» kommenterer Else. Frøya føler seg ikke trygg på den sosiale ivaretagelsen, men hun gjør så godt hun kan ut fra de forutsetningene hun har. Hun opplever det derimot som umulig å holde kontrollen på alle til enhver tid, og mener at det er der utfordringen ligger.

Dersom en elev faller utenfor sosialt, fokuserer Dagny på å finne ut hvorfor det skjer. Dette gjør hun ved å snakke med eleven og ved å observere. Hun kan også finne medelever som hun tror eleven passer med og sette disse sammen. Dersom Else opplever at en elev faller utenfor forsøker også hun å prate med eleven og å observere. Fokuset i observasjonen er «*... om det er eleven som trekker seg ut av egne grunner, eller om det er andre elever som gjør at den eleven trekker seg ut*» sier hun. Hun oppfordrer elevene til å være sammen, og ansvarliggjør elevgruppen om at det er deres ansvar å prate med folk som er alene. Frøya benytter ulike undersøkelser i arbeidet med den sosiale ivaretagelsen for å kartlegge elevenes opplevelser, og hvem som er sammen med hvem.

5. Drøfting

Dette kapittelet presenterer oppgavens mest sentrale funn, og drøfter disse i lys av relevant teori og forskning. Denne drøftingen gjøres ved å knytte informantenes uttalelser om sine opplevelser, erfaringer og meninger opp mot aktuell teori og tidligere forskning. Basert på drøftingen vil problemstillingen, som setter søkelys på hvordan lærere opplever å arbeide med overgangen fra mellomtrinnet til ungdomsskolen, forsøkes å besvares. Strukturen i dette kapittelet baserer seg på de tre forskningsspørsmålene presentert i oppgaven.

5.1 Retningslinjer, rutiner og planer fra skolen i arbeidet med overgangen

Forskningsspørsmål en tar for seg hvordan lærere opplever retningslinjene, rutinene og planene skolen har for arbeidet med overgangen, og dette drøftes nærmere i dette delkapittelet. Resultatene viser at informantene opplever varierende grad av føringer i arbeidet med overgangen. Noen opplever svært lite føringer, og andre igjen opplever så mange føringer at følelsen av å ha en egen overgangspraksis er fraværende. Nytteverdien av disse føringene varierer der noen føringer oppfattes som fornuftige, og andre som unødvendige.

Forberedelser er et tema som kom opp i alle intervjuene. Disse forberedelsene bygger gjerne på informantens tidligere erfaringer, noe som stemmer overens med tidligere forskning (Galton & McLellan, 2018; Strand, 2020b). Forskning viser at både barneskolen og ungdomsskolen bør gjøre forberedelser (Hopwood et al., 2016). Mine resultater viser at alle informantene gjennomfører en besøksdag som en del av forberedelsene. For lærere på mellomtrinnet og lærere på ungdomsskolen gjennomføres forberedelsene noe ulikt. For avsendere er gruppesammensetning, informasjonsformidling, besøk fra ungdomsskolen og elevforberedelser det sentrale. Elevforberedelser vektlegges også i forskning, der det å jobbe med elevenes tanker og forventninger tilknyttet overgangen fremmes (Bagnall et al., 2019; Jindal-Snape & Cantali, 2019). For lærerne på ungdomsskolen er det å gjøre seg kjent med papirene på elevene en del av forberedelsene, og for noen brukes det også tid på å planlegge aktiviteter uken før elevene kommer.

Resultatene viser at de fleste informantene bruker en del tid på skole-hjem samarbeidet i forbindelse med overgangen. Ifølge tidligere forskning (Strand, 2020a; 2020b) er dette fornuftig ettersom et tettere samarbeid løftes frem som noe som kan forbedre overgangen. For barneskolene består samarbeidet i stor grad av å gi informasjon til foreldrene om hvordan overgangen blir, og gi rom for å stille spørsmål. Dette er noe som også vektlegges i forskning og teori (Coffey, 2013; Dalland & Knutsen, 2020) da det tydeliggjør foreldrenes rolle og

hjelper både elever og foreldre å vite hva de kan forvente. Samtlige av informantene på ungdomsskolen fremhever samarbeidet med foreldre som sentralt for denne perioden. De mener at tidlig kontakt legger grunnlaget for en positiv relasjon, og det kan også gi nyttig informasjon. Coffey (2013) og Jindal-Snape og Miller (2008) understreker også dette og vektlegger at foreldrene er støttespillere for barna. Forskning viser også at et godt skole-hjem samarbeid øker sjansen for at foreldrene vil støtte skolen og involvere seg i barnas utdanning (Bagnall et al., 2019). Foreldrene innehar naturlig nok mye informasjon om barna sine, og denne informasjonen kan være et positivt bidrag for lærere i overgangsfasen. Informasjonen kan forklare atferd, eller være til hjelp for å oppdage utfordringer elevene har.

De fleste informantene jobber mye i fellesskap med arbeidet med overgangen, men enkelte beskriver at det avhenger av den enkelte og teamet de er en del av. Munthe og Thuen (2009) fant at lærere opplever at det er for lite tid til å lære av sine kollegaer. Dette er også noe som enkelte av informantene i denne undersøkelsen tar opp. Blant noen av informantene kom det frem at samarbeid i kollegiet kan fungere som en slags kvalitetssikring, og et hjelpemiddel for å forbedre praksis. Dette samsvarer med forskning der økt støtte fra kollegiet er noe som fremmer mer læring for lærere (Hopwood et al., 2016; Strand, 2020b). Å arbeide i fellesskap kan knyttes til sosiokulturell læringsteori gjennom at lærerne besitter ulike erfaringer, og at ved å dele disse kan læring skje gjennom et sosialt fellesskap. Også blant noen av informantene som opplever samarbeid er økt samarbeid, eller å bli bedre på å dele erfaringer, noe som fremmes som et forbedringsområde. Det å legge opp til at de som har overgangen i år, deler erfaringer med de som skal ha overgangen til neste år, foreslås som en mulig forbedring. I slike tilfeller blir den som nylig har gjennomført overgangen den mer kompetente andre, som ved å dele erfaringer kan hjelpe til å forbedre overgangspraksisen.

Informantene på avsenderskolene er fornøyde med samarbeidet med mottakerskolene. Barneskolene oppfatter ungdomsskolene som profesjonelle, lyttende og lett å kontakte. Felles for informantene på avgiverskolene er at de beskriver seg selv som åpne for å bli kontaktet ved behov. Tidligere forskning legger frem økt kommunikasjon som et virkemiddel for å få mer kontinuitet i overgangen (Hopwood et al., 2016; Jindal-Snape et. al, 2020). Blant informantene på ungdomsskolene er det varierte meninger tilknyttet samarbeidet, enkelte er veldig fornøyde, og andre igjen har forslag til forbedringer. Noen av informantene på ungdomsskolen mener at det er enkelt å kontakte avsender og at det legges opp til det, andre mener at det egentlig ikke legges opp til det og at slik kontakt foregår på eget initiativ.

Majoriteten av informantene er normalt sett ikke i direkte kontakt med kontaktlæreren på den andre siden av overgangen. Blant flere av informantene på ungdomsskolene er det en mening om at økt kommunikasjon mellom kontaktlærerne er hensiktsmessig. Dette mener de kan gi et bedre innblikk i hva de jobber med på barneskolen, og gjøre det enklere å samarbeide rundt hva det bør fokuseres på. Ifølge forskning opplever ungdomsskolelærere at de vet lite om arbeidet barneskolene gjør (Coffey 2013; Hopwood et al., 2016; Strand, 2020b). Flere av informantene på ungdomsskolen mener at mesteparten av elevene er godt forberedt på overgangen, men et fåtall opplever også at barneskolen forbereder elevene på litt feil ting. Det er sprikende meninger blant informantene på barneskolene om det er tydelig hva ungdomsskolene ønsker at de skal forberede elevene på. Svarene varierer mellom at det er tydelig til at det er et ønske om mer kommunikasjon rundt dette. Dette kan kanskje forklares i skolens allerede eksisterende rutiner på dette området, som resultatene viser varierer noe.

For å forbedre overgangen blir en styrkning av samarbeidet mellom avsender- og mottakerskole lagt frem som viktig (Hopwood et al., 2016; Strand, 2020b). Dette viser også resultatene, der flere av informantene på ungdomsskolen tar opp økt samarbeid mellom avsender- og mottakerskole som en mulig forbedring. Også blant flertallet av informantene på barneskolene tas en mulig forbedring opp i form av at det kan utvikles en plan for overgangen, gjerne sammen med ungdomsskolene. Tidligere forskning av Strand (2020b) viser at dette er noe også lærerne på ungdomsskolen i hennes undersøkelse ønsker. Ifølge en undersøkelse gjort av Hanewald (2013) er det indikasjoner på at en slik plan kan virke støttende på de ulike partene i overgangen. Et interessant funn er at informantene som foreslår overgangsplanen er blant de som opplever lite føringer.

Samtlige av informantene i denne avhandlingen vektlegger informasjonsformidling. Informasjonen som gis bør være objektiv og av kvalitet (Hopwood et al., 2016; Jindal-Snape & Miller, 2008; Strand, 2020b). Dette gir rom for å bruke den som en del av den tilpassede opplæringen. Noen av informantene på barneskolen kjenner på motstridende følelser tilknyttet informasjonsformidlingen. De beskriver å ha lyst til å gi så mye informasjon som mulig, men samtidig la elevene få starte med blanke ark. Det er også tendenser til dette blant flere av informantene på ungdomsskolen der de ønsker at elevene skal få en ny sjanse, men samtidig mener at noe informasjon kan være nyttig å få. Dette samsvarer med tidligere forskning der overgangen sees som en ny sjanse, og der lærerne ønsker å bli kjent med elevene på egen hånd (Jindal-Snape & Miller, 2008; Strand, 2020b). Samtidig viser forskning av Jindal-Snape og Cantali (2019) at alle elever trenger støtte underveis, og dette kan derfor være en god

grunn for å få noe informasjon om alle elevene. Alle informantene på ungdomsskolen har til felles at de opplever at informasjonen de får ikke alltid stemmer. Dette er også en del av begrunnelsen for at lærere ønsker å la elevene starte med blanke ark (jfr. Strand, 2020b).

Ingen av informantene beskriver seg selv som misfornøyde med skolens overgangs praksis, men alle befinner seg et sted mellom nøytrale og fornøyde. Dette kan skyldes ulike praksis og at lærerne er forskjellige (Hopwood et al., 2016) og derfor opplever ting ulikt. Samtlige av informantene opplever at de fikk støtte i arbeidet med overgangen. Økt støtte i overgangen ble lagt frem som et behov i tidligere forskning (Strand, 2020b). Kanskje kan det at alle kjenner seg støttet i arbeidet med overgangen være en årsak til at ingen av informantene kjenner seg misfornøyde. Det kommer likevel frem at flere av informantene på ungdomsskolen opplever overgangen som slitsom, stressende eller at det er mangel på tid i arbeidet med den.

For å oppsummere viser resultatene at lærere opplever ulike grader av føringer, og at de fokuserer på forberedelser, samarbeid og informasjonsutveksling. De ulike samarbeidene, og nytteverdien av disse, er noe av det de omtaler mest i løpet av intervjuene. Det er også særlig innen samarbeid det ble tatt opp forslag til forbedringer. Helhetlig beskriver alle informantene seg som fornøyde eller nøytrale til arbeidet med overgangen.

5.2 Faglig ivaretagelse av elever

Det andre forskningsspørsmålet studerer hvordan lærere opplever å arbeide med overgangen for å ivareta elevene faglig. I arbeidet med den faglige ivaretagelsen kommer informantene inn på tilpasset opplæring. Blant barneskolene vektlegges det å videreformidle informasjonen de sitter med for at lærerne på ungdomsskolen enklere kan tilpasse fra første stund. Dette samsvarer med forskning der samarbeidet mellom avsender- og mottakerskole vektlegges for å lære å kjenne elevenes behov, og for å kunne tilpasse tidlig (Hopwood et al., 2016; Jindal-Snape & Miller, 2008). Informantene på ungdomsskolene opplever at de får noe informasjon om enkeltelever, særlig der det er individuelle opplæringsplaner eller diagnoser. Dette korrelerer med å lære av en mer kompetent andre (Vygotskij, 1978) der lærerne på barneskolen i dette tilfellet er de som sitter med mer informasjon om elevene, og som støtter lærerne på ungdomsskolen ved å gi informasjon frem til de selv lærer elevene å kjenne. Som en del av dette arbeidet gjøres det også noen faglige forberedelser på barneskolene, der informantene bruker tid på det de tror elevene kan ha nytte av når de kommer til ungdomsskolen. Basert på forskning gjort av Engels et al. (2019) gir dette mening, da elevenes faglige grunnlag før overgangen påvirker hvordan den oppleves for elevene.

Forskning viser at å tilpasse undervisningen noen ganger er utfordrende i overgangsfasen (Munthe & Thuen, 2009; Strand, 2020b). Dette stemmer overens med studiens resultater, der det at lærerne på ungdomsskolen ikke kjenner elevene enda fremheves som en utfordring i arbeidet med å gi tilpasset opplæring. Oppgavens resultater fremhever at relasjonsbygging er et hjelpemiddel for tilpasningene. Dette samsvarer med forskning (Engels et al., 2019) som tydeliggjør at relasjonene til læreren har en innvirkning på elevens faglige tilpasning. Informantene på ungdomsskolen bruker tid på å følge opp elevene for å finne ut hvilke hensyn som bør tas. Slik oppfølging er med på å gjøre det enklere å se hva eleven kan fra før og hvordan dette kan bygges videre på (Olsen et al., 2016).

Resultatene peker på at informantene vektlegger kartlegging som verktøy i den tilpassede opplæringen. Kartleggingene brukes både på barneskolen og på ungdomsskolen som et hjelpemiddel for å sjekke hva elevene kan og hva som er utfordrende. På dette området finnes det motstridende forskning. Hopwood et al. (2016) indikerer at lærerne i en annen undersøkelse sjelden benytter seg av kartlegging på denne måten. Derimot fremhever Olsen et al. (2016) kartlegging som sentralt for den tilpassede opplæringen. For barneskolene er kartleggingene gjerne en del av informasjonsgrunnlaget som sendes til ungdomsskolene, og for ungdomsskolene kan det være et verktøy for å sjekke om informasjonen de har mottatt stemmer. Ifølge Vygotskij(1978) bør læring skje innenfor den proksimale utviklingszone, og det er dette som skjer når lærerne undersøker hvor elevene befinner seg faglig og tilpasser ut fra dette.

Alle informantene kommer inn på en form for vurdering, og de fleste kommer inn på karakterer. De opplever at dette er et tema elevene har blandede opplevelser med, noen gleder seg og andre gruer seg (jfr. Strand, 2019). Ved å sammenligne informantene på barneskolene og ungdomsskolene kommer det frem at det er litt ulikt fokus på dette området. Flertallet av informantene på barneskolen forteller at de pleier å forberede elevene på karakterer ved å snakke om det og ved å øve på det. Disse prøvene er ikke nødvendigvis på informantenes initiativ, men kan være etter ønske fra elever og foreldre. Slike øvelser kan ifølge noen av informantene være med på å trygge elevene, ettersom de får teste det nye på forhånd. Mulige ulemper som ble tatt opp er tilknyttet elever som sliter faglig, og at det kan gi urealistiske forventninger. Ifølge forskning fremheves urealistiske forventninger som et område der lærere kan assistere elevene (Strand, 2019). Flere av informantene på ungdomsskolen trekker frem at noen elever trenger hjelp til å justere forventningene sine. På ungdomsskolene går det igjen at informantene opplever elevene som stresset rundt karakter, og at de ønsker å ta fokuset vekk

fra dette. Dette samsvarer med forskning av Strand (2020b) der lærerne på ungdomsskolen fokuserer på å gradvis introdusere blant annet karakterer for å gjøre overgangen lettere. Dette er et eksempel på at kommunikasjonen mellom avsender- og mottakerskole kan forbedres ettersom de har ulike syn på karakterer og rollen de spiller.

Majoriteten av informantene kjenner seg trygge på at de klarer å ivareta elevene faglig i overgangen. Dette er interessant da tidligere forskning viser at det faglige kan påvirkes negativt i en overgang (Ashton, 2008; Munthe & Thuen, 2009). Informantene på barneskolen som kjenner seg trygge på den faglige ivaretagelsen begrunner dette i informasjonsformidlingen, og enkelte trekker også kartlegging frem i sin begrunnelse. Derimot var det også noen på barneskolene som kjenner seg utrygge, og der det oppleves som at det er et forbedringspotensial på området. Det foreslås økt samarbeid både innad i egen skole og med mottakerskolen som en mulig forbedring. Også på ungdomsskolen trekker noen frem et tettere samarbeid med avsenderskolene for å forbedre det faglige videre. Alle informantene på ungdomsskolen kjenner seg trygge på at de klarer å ivareta elevene faglig, men noen legger trykk på at dette gjelder etter hvert. Tryggheten begrunnes i kartleggingene, og at de tar seg tid til å bli litt kjent med elevene før de kommer ordentlig i gang med fag. Dette er interessant da det å begynne med fag tidlig fremmes som et tiltak for å trygge elevene av Dalland og Knutsen (2020). Det er altså noen strid mellom teori og resultater på dette området.

Tilpasset opplæring muliggjøres ved hjelp av informasjonsformidling, relasjonsbygging og kartlegging, og er noe informantene fokuserer på. Karakterer er et stort tema blant mange av informantene, og et tema det kanskje skulle vært større samarbeid rundt mellom avsender- og mottakerskolene. Noen av informantene fremmer økt samarbeid i kollegiet og mellom skolene som mulige forbedringer tilknyttet den faglige delen av overgangen. De fleste informantene uttrykker at de kjenner seg sikker på den faglige ivaretagelsen.

5.3 Sosial ivaretagelse av elever

Det tredje forskningsspørsmålet tar for seg hvordan lærere opplever å arbeide med overgangen for å ivareta elevene sosialt. Informantene i denne oppgaven har et sosialt fokus til felles i arbeidet med overgangen. Dette gir mening basert på tidligere forskning som viser at det er dette området elevene er mest opptatte av i overgangen (Coffey, 2013; Jindal-Snape & Miller, 2008; Jindal-Snape, 2016), og bekymrer seg mest for (Eskelä-Haapanen et al., 2020; Hughes et al., 2013; Strand, 2019; van Rens et al., 2018). Ettersom det er dette elevene

fokuserer mest på, og bekymrer seg mest for, er det sosiale derfor et fornuftig sted å begynne i arbeidet med overgangen. Dette viser at lærerne har fokus på elevenes tanker, og på hva de finner utfordrende, og tar hensyn til dette i sitt arbeid. Dette kan forklare forskning som den gjort av Coffey (2013) der resultatene viser at elevene etter en periode føler seg trygge på ungdomsskolen. Dersom flere tenker slik som informantene i denne oppgaven vil det gi mening at det sosiale vektlegges, og at innsatsen på området gir resultater.

Flere av informantene på begge sider av samarbeidet mener at dersom de får til det sosiale vil resten ordne seg etter hvert. Dette går overens med forskning gjort av Hanewald (2013) der sosial tilhørighet viser en positiv innvirkning på motivasjon og faglige prestasjoner. En sentral del av arbeidet blir derfor å legge til rette for gode relasjoner og sosiale interaksjoner, slik at elevene havner i et klassemiljø de kjenner seg trygge i og ønsker å ta del i. Dette sosiale fokuset samsvarer også med tankene rundt sosiokulturell læringsteori, der det fokuseres på at læring skjer i en sosial setting (Lyngsnes & Rismark, 2016; Prawat, 1996; Vygotskij, 1978).

Tidligere forskning viser at elevenes opplevelse av overgangen påvirkes av relasjonene elevene har til lærerne og medelevene sine (Bagnall, et al., 2019; Kiuru et al., 2019; Jindal-Snape et al., 2020; Virtanen et al., 2019a; Virtanen et al., 2019b). Relasjonen mellom elevene og lærer-elev relasjonen fremheves av alle informantene i denne studien. På barneskolene vektlegger samtlige informanter at elevene skal ha en venn i den nye klassen. Dette kan gjøre at overgangen kjennes mindre ut, og at elevene kjenner trygghet i at de vet de får noen de trives sammen med i den nye klassen. Dette er i tråd med tidligere forskning der elevene anser det som positivt å kjenne noen i den nye klassen (van Rens et al., 2018; Strand, 2019). Ved å ha denne ene trygghetspersonen kan vi, basert på forskningen og informantenes uttalelser, ta utgangspunkt i at støtten påvirker elevenes opplevelse av overgangen på en positiv måte.

Alle informantene på barneskolene har forsøkt å la elevene selv være med å velge gruppesammensetning, men fåtallet opplever at dette fungerer godt. Dette begrunnes med at de mener det skaper misnøye blant elevene og i tilknytning til skole-hjem samarbeidet. Når læreren organiserer gruppesammensetningen fungerer læreren som den mer kompetente andre ved å legge til rette for gode omgivelser som kan ha positiv innvirkning på elevene i tråd med Vygotskij (1978). Elevene har ikke nødvendigvis selvinsikten til å se hva som vil være til det beste for seg selv i denne sammenhengen. Ved at læreren med sine erfaringer og kjennskap til elevene setter sammen gruppene øker sjansen for at resultatet blir positivt for elevene.

Informantene på ungdomsskolen bruker mye tid i begynnelsen av overgangen på å bygge et godt klassemiljø, og la elevene utvikle relasjoner til hverandre og til lærerne. Alle informantene på ungdomsskolene fremhever turer og ulike aktiviteter som en del av arbeidet med å bli kjent. Fokuset blant informantene virker å ligge på at det skal være variert, lav inngangsterskel og noe for alle. Dette samsvarer med tidligere forskning som viser at varierte muligheter for relasjonsbygging gir positive utslag (Chambers & Coffey, 2019; Coffey, 2013; Jindal-Snape et. al, 2020). Samtlige av informantene på ungdomsskolen bruker også en form for oppfølging av elevene for å forsøke å sjekke opp hvordan de klarer seg sosialt.

Positive relasjoner til læreren har ifølge forskning en positiv innvirkning på klassemiljø (Jennings & Greenberg, 2009), noe som forklarer hvorfor dette vektlegges blant informantene. Informantene på barneskolen forsøker å legge til rette for dette ved å prøve å få til at elevene får møte de nye kontaktlærerne før de begynner på ungdomsskolen. Enkelte av informantene på avgiverskolene forsøker også å gi informasjon om elevene, blant annet deres interesser, som kan gjøre det enklere for lærerne på mottakerskolene å knytte relasjoner til elevene. Nødvendigheten av relasjonsbyggingen kommer frem i en forskningsartikkel av Coffey (2013) der funnene viser at relasjonene til både medelever og lærere kan hjelpe elevene å finne seg til rette på skolen.

Ifølge sosiokulturell læringsteori har konteksten en innvirkning på læring (Vygotskij, 2001), og ettersom konteksten under en overgang endres kan en støttende relasjon til læreren være et bidrag i å håndtere disse endringene (Bloyce & Frederickson, 2012). På ungdomsskolen forteller informantene at de bruker tid på samtaler for å forsøke å bygge relasjoner til den enkelte elev. I sammenheng med overgangen er det i denne undersøkelsen et større fokus på relasjonsbygging mellom lærer og elev på ungdomsskolen enn det er på barneskolen. Dette skyldes sannsynligvis at informantene på ungdomsskolen skal møte elevene for første gang og ikke har en relasjon til disse, og at det derfor er et område de har mange tanker rundt og er spente på. Barneskolene på sin side er kanskje mer fokuserte på å legge til rette for andre elementer, da relasjonsbygging til slutt vil stå på læreren som mottar de.

På spørsmål om de kjenner seg trygge på at de klarer å ivareta elevene sosialt i overgangen er svarene til majoriteten av informantene preget av noe usikkerhet. Alle informantene på barneskolen, og to av informantene på ungdomsskolen, kjenner på usikkerhet til en grad. Usikkerheten nevnes generelt, men knyttes også til enkeltelever. Vygotskij (1978) fremhever viktigheten av å undersøke konteksten individet er i for å forstå mening. Lærere som har

sosiale utfordringer i klassen sin på intervju tidspunktet, vil kanskje kjenne på større usikkerhet enn lærere som har lite utfordringer. For informantene på barneskolene kan noe av usikkerheten skyldes at de gir elevene fra seg, og at de ikke lengre selv tar del i oppfølgingen. Det kan også skyldes manglende samarbeid mellom avsender- og mottakerskole, der lærerne ikke vet nok om konteksten elevene sendes inn i eller kommer fra. Enkelte informanter viser tegn til dette gjennom beskrivelser av manglende kunnskap om hvordan den samarbeidende skolen jobber. Det virker derimot å være en enighet blant informantene om at de gjør så godt de kan basert på forutsetningene de har. For minoriteten som kjenner seg sikker på den sosiale ivaretagelsen begrunnes dette i samarbeidet de har innad på skolen.

Oppsummert viser resultatene at lærerne er spesielt oppmerksomme på det sosiale i tilknytning til overgangen, og fokuserer på å legge til rette for et godt klassemiljø og trygge relasjoner. Dette er viktig for videre læring (Vygotskij, 1978). Det sosiale fokuset gir mening basert på tidligere forskning som viser at det sosiale virker inn på elevenes opplevelse av overgangen, trivsel og læring. Informantene forsøker å benytte seg av ulike metoder i arbeidet med det sosiale, og de forskjellige informantene har noen like tanker, men også ulike ideer for hvordan dette bør gjøres. Til tross for stort fokus vil de færreste av informantene si at de er trygge på at de klarer å ivareta elevene sosialt i overgangen. De vektlegger likevel at de gjør så godt de kan ut fra omstendighetene. Informantene virker å være mindre trygge på den sosiale ivaretagelsen enn den faglige, og dette kan kanskje forklares med at det faglige enklere måles enn det sosiale.

6. Konklusjon

Hensikten med forskningsprosjektet er å bidra til å styrke den forskningsbaserte kunnskapen om overgangen fra mellomtrinnet til ungdomsskolen, gjennom å lære fra lærere med erfaring fra overgangen, og gi inspirasjon til andre som ønsker å forbedre egen overgangspraksis.

Dette kapittelet tilstreber å svare på oppgavens problemstilling ved hjelp av de tre forskningsspørsmålene, der problemstillingen omhandler hvordan lærere opplever å arbeide med overgangen fra mellomtrinnet til ungdomsskolen. Deretter settes avhandlingen i et kritisk lys, før det til slutt gis forslag til videre forskning.

6.1 Sammenfatning av resultat og praktiske konsekvenser

Denne delen vil først presentere funnene fra de tre forskningsspørsmålene. Med utgangspunkt i disse forsøker jeg deretter å besvare problemstillingen.

Det første forskningsspørsmålet tar for seg hvordan lærere opplever retningslinjene, rutinene og planene skolene har for arbeidet med overgangen. Resultatene viser at informantene beskriver skolene som ulike på dette området, og opplever forskjellig grad av føringer. Funnene viser at lærere vektlegger egne erfaringer i arbeidet med forberedelsene til overgangen, noe som samsvarer med forskning. Blant samtlige informanter legges det stor vekt på de ulike samarbeidene, og funnene indikerer at økt samarbeid kollegialt og mellom avsender- og mottakerskole kan bidra til å forbedre overgangen. Det foreslås at de deltagende partene i overgangen utvikler en felles overgangsplan. Resultatene indikerer også en indre konflikt hos flere informanter rundt omfanget av informasjonsformidlingen, noe det er tendenser til også i forskningen.

Det andre forskningsspørsmålet ser nærmere på hvordan lærere opplever å arbeide med overgangen for å ivareta elevene faglig. Tilpasset opplæring har en sentral rolle i den faglige ivaretagelsen, og informantene fokuserer derfor en del på dette. Lærere på ungdomsskolen opplever det som utfordrende å tilpasse opplæringen i overgangen, noe som samsvarer med tidligere forskning. Relasjonsbygging, informasjonsformidling og kartlegginger presenteres som viktige hjelpemidler i den faglige ivaretagelsen. Det å vente med fag oppleves som positivt av samtlige informanter på ungdomsskolen, noe som står i kontrast til teori som fremmer at å starte med fag tidlig virker positivt på elevene. Et annet interessant funn er at informantene på barneskolene og ungdomsskolene har ulike syn på karakterer. Majoriteten av informantene opplever at de er trygge på den faglige ivaretagelsen, men noen fremhever økt samarbeid som en mulig forbedring.

Det tredje forskningsspørsmålet studerer hvordan lærere opplever å arbeide med overgangen for å ivareta elevene sosialt. Dette er området informantene prioriterer høyest i overgangen, noe som også støttes av tidligere forskning. Gruppesammensetning og aktiviteter som legger grunnlaget for et godt klassemiljø er blant det informantene omtaler. Funnene viser at relasjonene mellom elevene og til læreren er noe som vektlegges, og at dette påvirker elevenes opplevelse av overgangen. Det er en større usikkerhet blant informantene tilknyttet den sosiale ivaretagelsen enn den faglige, der majoriteten kjenner på noe usikkerhet. Dette kan skyldes konteksten informantene er i, der graden av sosiale utfordringer de kjenner på intervjuetidspunktet kan påvirke svarene deres.

Med grunnlag i de tre forskningsspørsmålene fremkommer det at lærere opplever overgangen ulikt, noe som kan begrunnes i de ulike kontekstene deres. Informantenes helhetsinntrykk av overgangen er nøytral til positiv. Dette kan skyldes at lærerne opplever støtte i arbeidet sitt. Dette forskningsprosjektet foreslår økt samarbeid, og utvikling av en overgangsplan, som mulige forbedringer begrunnet i informantenes uttalelser og teori.

6.2 Kritiske betraktninger

Dette forskningsprosjektet vil som andre prosjekter inneha både styrker og svakheter. På grunn av den pågående pandemien ble intervjuene gjennomført digitalt fra forskerens hjem, og flere informanter befant seg også hjemme under intervjuet. Dette gav forstyrrelser som kanskje ellers ikke ville oppstått, noe som kan svekke resultatenes reliabilitet. For informant og forsker kan intervju i trygge rammer være en styrke gjennom å ufarliggjøre å stille spørsmål underveis, som igjen er med på å øke reliabiliteten. Resultatene tilbakeføres for å oppklare eventuell feilkommunikasjon noe som kan veie opp for forstyrrelsene fra hjemmet. Slik member-checking øker også validiteten på resultatene.

En svakhet ved prosjektet er at informantene er en relativt homogen gruppe, noe som gir lite rom for å si noe om hva lærere generelt mener. Undersøkelsene ble gjennomført på et geografisk lite område, med informanter som alle jobber i samme fylke. Samtlige informanter er kvinner, og har lang erfaring fra skoleverket. Det kan ikke konkluderes med at alle lærere har samme opplevelse som funnene i oppgaven viser, da informantene ikke gjenspeiler lærere som helhet. For å styrke oppgaven diskuteres uttalelsene fra denne homogene gruppen mot tidligere forskning, og dermed kontrolleres validiteten av resultatene.

En styrke ved det kvalitative intervjuet er at det muliggjør å gå i dybden på informantenes uttalelser. Dette er i tråd med fenomenologisk tenkning der et lite antall informanter gir rom

for å bruke tid på den enkelte, noe som gir en dypere forståelse av informantenes opplevelse av overgangen. Dette gir mulighet for å gjengi detaljerte og grundige beskrivelser av overgangen fra lærerens synspunkt, og slike tykke beskrivelser kan gi gjenkjenning også hos andre lærere. Dette gir mulighet for at andre lærere kan vurdere om denne avhandlingens funn relaterer til deres egen situasjon.

6.3 Forslag til videre forskning

Som en fortsettelse på denne oppgaven kan det være interessant å undersøke hvordan lærere som skiller seg fra den undersøkte gruppen i kjønn, arbeidserfaring og geografisk tilhørighet, opplever overgangen. Dette kan gi flere perspektiver fra lærergruppen, noe som kanskje kan gi et bilde på om opplevelsene fanget opp i denne avhandlingen er typiske for lærere, eller om de skyldes påvirkende faktorer. Samtidig kan det være spennende å forske på hvordan skoleledelsen opplever overgangen, og sette dette opp mot læreres opplevelse. På denne måten kan det undersøkes om ledelsens tanker stemmer overens med lærernes oppfatninger. Ved å få flere synspunkter kan forskningsfeltet utvikles videre, og på denne måten skape større bevissthet rundt overgangen til ungdomsskolen.

Litteraturliste

- Ashton, R. (2008). Improving the transfer to secondary school: how every child's voice can matter. *Support for Learning*, 23(4), 176–182. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9604.2008.00391.x>
- Bagnall, C. L., Y. Skipper, & C. L. Fox. 2019. 'You're in this world now': Students', teachers', and parents' experiences of school transition and how they feel it can be improved. *British Journal of Educational Psychology*, 90 (1), 206–226. doi:10.1111/bjep.12273.
- Befring, E. (2016) *Grunnbok i spesialpedagogikk*. Universitetsforlaget
- Bloyce, J., & Frederickson, N. (2012). Intervening to improve the transfer to secondary school. *Educational Psychology in Practice*, 28(1), 1–18. <https://doi.org/10.1080/02667363.2011.639345>
- Cantali, D. (2019). Moving to secondary school for children with ASN: a systematic review of international literature. *British Journal of Special Education*, 46(1), 29–52. <https://doi.org/10.1111/1467-8578.12258>
- Chambers, D. & Coffey, A. (2019). Guidelines for designing middle-school transition using universal design for learning principles. *Improving Schools*, 22(1), 29–42. <https://doi.org/10.1177/1365480218817984>
- Christoffersen, L., & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Abstrakt forlag.
- Coffey, A. (2013). Relationships: The key to successful transition from primary to secondary school? *Improving Schools*, 16(3), 261–271. <https://doi.org/10.1177/1365480213505181>
- Dalland, O. (2017). *Metode og oppgaveskriving* (6. utg. ed.). Gyldendal akademisk.
- Dalland, C., & Knutsen, P. G. (2020). *Gode foreldrerelasjoner : skole-hjem-samarbeid i grunnskolen*. Fagbokforlaget.
- Damsgaard, H., & Eftedal, C. (2014). *-men hvordan gjør vi det? : Tilpasset opplæring i grunnskolen*. Cappelen Damm akademisk.

- Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (2016). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. De nasjonale forskningsetiske komiteene.
<https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-humaniora-juss-og-teologi/>
- Engels, M. C., Pakarinen, E., Lerkkanen, M.-K., & Verschueren, K. (2019). Students' academic and emotional adjustment during the transition from primary to secondary school: A cross-lagged study. *Journal of School Psychology, 76*, 140–158.
<https://doi.org/10.1016/j.jsp.2019.07.012>
- Eskelä-Haapanen, S., Vasalampi, K., & Lerkkanen, M.-K. (2020). Students' Positive Expectations and Concerns Prior to the School Transition to Lower Secondary School. *Scandinavian Journal of Educational Research*, ahead-of-print(ahead-of-print), 1–14.
<https://doi.org/10.1080/00313831.2020.1791248>
- Felmlee, D., McMillan, C., Rodis, P. R., & Osgood, D. W. (2018). Falling Behind: Lingerin Costs of the High School Transition for Youth Friendships and Grades. *Sociology of Education, 91*(2), 159–182. <https://doi.org/10.1177/0038040718762136>
- Gallagher, S. (2012). *Phenomenology*. Palgrave MacMillan.
- Galton, M., & McLellan, R. (2018). A transition Odyssey: pupils' experiences of transfer to secondary school across five decades. *Research Papers in Education, 33*(2), 255–277.
<https://doi.org/10.1080/02671522.2017.1302496>
- Giorgi, A. (1975). An application of phenomenological method in psychology. I Giorgi, A., Ficher, C. & Murray, E. (red.), *Duquesne studies in phenomenological psychology* (Vol. 2, s.82-103). Pittsburgh, PA: Duquesne University Press.
- Grønmo, S. (2016). *Samfunnsvitenskapelige metoder* (2. utg.). Fagbokforlaget.
- Hanewald, R. (2013). Transition Between Primary and Secondary School: Why it is Important and How it can be Supported. *Australian Journal of Teacher Education, 38*(1), 62-74. <http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2013v38n1.7>
- Haug, P. (2011) Å være elev. I Postholm, M., Krumsvik, R., Munthe, E., & Haug, P. *Elevmangfold i skolen 5-10*. (s.29-53) Høyskoleforlaget.

- Hopwood, B., Hay, I., & Dymont, J. (2016). The transition from primary to secondary school: Teachers' perspectives. *Australian Educational Researcher*, 43(3), 289–307. <https://doi.org/10.1007/s13384-016-0200-0>
- Hughes, L. A., Banks, P., & Terras, M. M. (2013). Secondary school transition for children with special educational needs: a literature review. *Support for Learning*, 28(1), 24–34. <https://doi.org/10.1111/1467-9604.12012>
- Idsøe, E. C. (2020). *Differensiering i skolen : en praktisk bok om tilpasset opplæring*. Cappelen Damm akademisk.
- Imsen, G. (2015). *Elevenes verden: Innføring i pedagogisk psykologi*. Universitetsforlaget.
- Jennings, P. A., & Greenberg, M. T. (2009). The Prosocial Classroom: Teacher Social and Emotional Competence in Relation to Student and Classroom Outcomes. *Review of Educational Research*, 79(1), 491–525. <https://doi.org/10.3102/0034654308325693>
- Jensen, R., & Aas, M. (2011). *Å utforske praksis : Grunnskolen*. Cappelen Damm akademisk.
- Jindal-Snape, D. (2016) *The A – Z of Transitions*. Palgrave Macmillan.
- Jindal-Snape, D., & Cantali, D. (2019). A four-stage longitudinal study exploring pupils' experiences, preparation and support systems during primary–secondary school transitions. *British Educational Research Journal*, 45(6), 1255–1278. <https://doi.org/10.1002/berj.3561>
- Jindal-Snape, D., Hannah, E. F. S, Cantali, D., Barlow, W., & MacGillivray, S. (2020). Systematic literature review of primary–secondary transitions: International research. *Review of Education (Oxford)*, 8(2), 526–566. <https://doi.org/10.1002/rev3.3197>
- Jindal-Snape, D. & Miller, D. J. (2008). A Challenge of Living? Understanding the Psycho-social Processes of the Child During Primary-secondary Transition Through Resilience and Self-esteem Theories. *Educational Psychology Review*, 20(3), 217–236. <https://doi.org/10.1007/s10648-008-9074-7>
- Johannessen, A., Christoffersen, L., & Tufte, P. A. (2016). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (5. utg.). Abstrakt forlag.
- Kiuru, N., Wang, M., Salmela-Aro, K., Kannas, L., Ahonen, T., & Hirvonen, R. (2019). Associations between Adolescents' Interpersonal Relationships, School Well-being,

- and Academic Achievement during Educational Transitions. *Journal of Youth and Adolescence*, 49(5), 1057–1072. <https://doi.org/10.1007/s10964-019-01184-y>
- Kneppe, L. H. (2020, 16. august). Ungdomspsykologen: Store barn trenger også støtte ved skolestart. *Adresseavisen*. Hentet fra:
<https://www.adressa.no/familieogoppvekst/Ungdomspsykologen-Store-barn-trenger-ogsaa-stotte-ved-skolestart-14220b.html>
- Kunnskapsdepartementet. (2019-2020). *Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO* (Meld. St. 6 (2019-2020)). Hentet fra
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-6-20192020/id2677025/?q=mellomtrinn%20ungdomsskole>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Gyldendal akademisk.
- Kvalsund, R. (2000). The transition from primary to secondary level in smaller and larger rural schools in Norway: comparing differences in context and social meaning. *International Journal of Educational Research*, 33(4), 401–423.
[https://doi.org/10.1016/S0883-0355\(00\)00025-2](https://doi.org/10.1016/S0883-0355(00)00025-2)
- Lyngsnes, K. & Rismark, M. (2016). *Didaktisk arbeid*. Gyldendal Akademisk.
- Madjar, N., Cohen, V. & Shoval, G. (2018) Longitudinal analysis of the trajectories of academic and social motivation across the transition from elementary to middle school, *Educational Psychology*, 38(2), 221–247.
<https://doi.org.ezproxy.nord.no/10.1080/01443410.2017.13416>
- Munthe, E., & Thuen, E. (2009). Lower secondary school teachers' judgements of pupils' problems. *Teachers and Teaching, Theory and Practice*, 15(5), 563–578.
<https://doi.org/10.1080/13540600903139571>
- Nilssen, V. L. (2012). *Analyse i kvalitative studier : den skrivende forskeren*. Universitetsforlaget.
- Nordahl, T., & Overland, T. (2015). *Tilpasset opplæring og individuelle opplæringsplaner : tilfredsstillende læringsutbytte for alle elever!*. Gyldendal akademisk
- Olsen, M. H. (2020). *Tilpasset opplæring og spesialundervisning*. Pedlex.

- Olsen, M. H., Mathisen, A. R. P., & Sjøblom, E. (2016). *Faglig inkludert? : fortellinger fra elever med ulik måloppnåelse*. Cappelen Damm akademisk.
- Opplæringsloven. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa LOV-1998-07-17-61*. Hentet 19.01.21 fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Overgang. (u.å.). I Bokmålsordboka. Hentet 08. mai 2021 fra <https://ordbok.uib.no/perl/ordbok.cgi?&begge=+&OPP=overgang>
- Postholm, M. B., & Jacobsen, D. I. (2011). *Læreren med forskerblick : Innføring i vitenskapelig metode for lærerstudenter*. Høyskoleforlaget.
- Postholm, M. B., & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanningen*. Cappelen Damm akademisk.
- Prawat, R. S. (1996). Constructivisms, modern and postmodern. *Educational Psychologist*, 31(3-4), 215-225. <http://dx.doi.org/10.1080/00461520.1996.9653268>
- Sollid, H. (2013) Intervju som forskningsmetode i klasseromsforskning. I Brekke, M. & Tiller, T., *Læreren som forsker: innføring i forskningsarbeid i skolen* (s. 124-137). Universitetsforlaget
- Strand, G. M. (2019). Experiencing the transition to lower secondary school: Students' voices. *International Journal of Educational Research*, 97, 13–21. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2019.06.009>
- Strand, G. M. (2020a). Experiencing the transition to lower secondary school: Parents' voices. I K. Smith (red.), *Validity and value of teacher education research* (s. 73–90). Fagbokforlaget.
- Strand, G. M. (2020b). Supporting the transition to secondary school: The voices of lower secondary leaders and teachers. *Educational Research*, 62(2), 129–145. <https://doi.org/10.1080/00131881.2020.1750305>
- Strand, G. M. (2020c). *The Transition to Lower Secondary School: Experiences and Perspectives* [Doktgradsavhandling, NTNU]
- Temkin, D. A., Gest, S. D., Osgood, D. W., Feinberg, M., & Moody, J. (2018). Social Network Implications of Normative School Transitions in Non-Urban School

Districts. *Youth & Society*, 50(4), 462–484.
<https://doi.org/10.1177/0044118X15607164>

- Tjora, A. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. Gyldendal Akademisk
- van Rens, M., Haelermans, C., Groot, W., & van den Brink, H. M. (2018). Girls' and Boys' Perceptions of the Transition from Primary to Secondary School. *Child Indicators Research*, 12(4), 1481–1506. <https://doi.org/10.1007/s12187-018-9591-y>
- Virtanen, T. E., Vasalampi, K., Kiuru, N., Lerkkanen, M.-K., & Poikkeus, A.-M. (2019a). The Role of Perceived Social Support as a Contributor to the Successful Transition from Primary to Lower Secondary School. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 1–17. <https://doi.org/10.1080/00313831.2019.1639816>
- Virtanen, T. E., Vasalampi, K., Torppa, M., Lerkkanen, M.-K., & Nurmi, J.-E. (2019b). Changes in students' psychological well-being during transition from primary school to lower secondary school: A person-centered approach. *Learning and Individual Differences*, 69, 138–149. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2018.12.001>
- Vygotskij, L. S. (1978). *Mind in society : the development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Vygotskij, L. S. (2001). *Tenkning og tale*. Gyldendal akademisk.

Vedlegg

Vedlegg 1: Intervjuguide

Problemstilling: *Hvordan opplever lærere å arbeide med overgangen fra mellomtrinnet til ungdomsskolen?*

Generelt:

- Hvor lenge har du jobbet som lærer?
- Hvilken utdanning har du?
- Hvor mange ganger (ca.) har du deltatt i overgangsarbeidet?
- Når var din forrige overgang?

Overgangsspørsmål:

- Beskriv overgangen fra mellomtrinn til ungdomsskole med 3 ord
 - Hvorfor velger du disse ordene?
- Hva mener du er viktig å tenke på når du sender/mottar elever i denne overgangen?
- Hva fokuserer du på i arbeidet med overgangen?

Forskningsspørsmål med underspørsmål:

1. Hvordan opplever lærere retningslinjene, rutinene og planene skolen har for arbeidet med denne overgangen?

- Kan du beskrive hvordan din forrige overgang ble gjennomført?
- Har skolen lagt føringer i arbeidet med denne overgangen?
- Hva gjør skolen før overgangen?
- Hva gjør skolen underveis?
- Hvordan jobber skolen med denne overgangen?
 - I fellesskap eller individuelt?
 - Får du støtte i arbeidet? (Ledelsen eller andre i personalet)
 - Aktiviteter? (Møter med hjemmet, besøk på skolen, informasjonsutveksling)
 - Samarbeides det mellom mottaker- og avsenderskole?
 - Hvordan opplever du motparten i dette arbeidet?
- Hva er du fornøyd med?
 - Hvorfor synes du dette fungerer godt?
- Hva er utfordrende i arbeidet med overgangen?
 - Hvordan kan dette forbedres?

- Forslag til endringer?
- Har du forsøkt andre metoder?
 - Hvordan fungerte dette?
 - Hvorfor gikk dere vekk fra dette?
- Hvordan jobber du for å forberede elevene/opplever du de som godt nok forberedt?

2.Hvordan opplever lærere å arbeide med overgangen for å ivareta eleven faglig?

- Hva gjør du for å ivareta elever faglig?
 - Før overgangen
 - Underveis
- Hvordan sørger du for at eleven får tilpasset opplæring i denne overgangen?
 - Informasjonsutveksling? (Skole, foreldre, eleven)
- Føler du deg trygg på at dere klarer å ivareta eleven faglig i overgangen?
 - Hvorfor/Hvorfor ikke?

3.Hvordan opplever lærere å arbeide med overgangen for å ivareta eleven sosialt?

- Hva gjøre du for å legge til rette for et godt klassemiljø i denne overgangen?
- Hva gjøres før overgangen?
- Hva gjøres underveis?
 - Forslag til endringer?
- Føler du deg trygg på at dere klarer å ivareta eleven sosialt i overgangen?
 - Hvorfor/Hvorfor ikke?

Avslutning:

- Oppsummert: Hva er ditt helhetsinntrykk av hvordan skolen jobber med overganger?
- Er du fornøyd med egen overgangspraksis?
- Hvilke følelser kjenner du på i tilknytning til overgangen?
- Har du noen andre tanker eller kommentarer til temaet? Noe du vil tilføye?
- Har du noen spørsmål?

Vedlegg 2: Informasjonsskriv og samtykkeerklæring

Forespørsel om å delta i et forskningsprosjekt om overgangen fra mellomtrinn til ungdomsskole

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke læreres opplevelse av overgangen fra mellomtrinn til ungdomsskolen. I dette skrivet gis informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Mitt navn er Sanna Sofie Olsen Solli og jeg er student på fakultetet for lærerutdanning og kunst- og kulturfag ved Nord Universitet. I den sammenheng skal jeg skrive en masteroppgave i tilpasset opplæring. Tema for oppgaven er læreres opplevelse av overgangen fra mellomtrinn til ungdomsskolen. Gjennom prosjektet ønsker jeg å undersøke hvordan lærere jobber i møte med overgangen, og hvordan den oppleves for lærere.

Min foreløpige problemstilling er:

"Hvordan opplever lærere å arbeide med overgangen fra mellomtrinnet til ungdomsskolen?"

Du har blitt spurt om å delta i denne undersøkelsen ettersom du fyller de aktuelle kriteriene for å kunne bidra til å besvare problemstillingen. I dette tilfellet at du har arbeidet på mellomtrinn eller ungdomsskolen, og med overgangen mellom disse. Av denne årsak ønskes det at du deltar med dine erfaringer og opplevelser med dette arbeidet.

Intervjuet vil være individuelt og på 30 til 60 min. Intervjuet gjennomføres enten via nett eller fysisk, avhengig av smittesituasjonen og hva som passer læreren best. Det vil bli tatt lydopptak, som ved intervju slutt transkriberes før lydfiletne slettes. Noen sitater kan bli brukt i oppgaven der det er hensiktsmessig.

Deltagelsen i prosjektet er frivillig, og du kan når som helst trekke deg uten å oppgi årsak. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg. Alle opplysninger vil bli anonymisert, og ikke kunne spores tilbake til enkeltpersoner. Opplysningene vil kun brukes til formålet du er informert om i dette skrivet, og vil behandles i samsvar med personvernreglene.

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

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

På oppdrag fra Nord Universitet har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket. Ved prosjektslutt slettes alt av informasjon tilknyttet oppgaven. Etter planen vil dette være ved sensur på oppgaven den 29. juni 2021.

Dersom du skulle ha spørsmål til studien kan du kontakte:

Student: Sanna Sofie Olsen Solli

Tlf: [REDACTED]

E-post: [REDACTED]

Veileder: Jessica Marianne Aspfors

Tlf: [REDACTED]

E-post: [REDACTED]

Personvernombud Nord Universitet: Toril Irene Kringen

Tlf: [REDACTED]

E-post: [REDACTED]

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

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

Mitt ønske og forhåpning er at du vil delta i forskningsprosjektet, og jeg ser frem mot å treffes. Takk på forhånd!

Med vennlig hilsen

Sanna Sofie Olsen Solli

Samtykkeerklæring:

Jeg har mottatt og forstått informasjon i tilknytning prosjektet "læreres opplevelse av overgangen fra mellomtrinn til ungdomsskole" og er villig til å delta i studiet. Jeg samtykker til bruk av taleopptak.

Jeg samtykker til at mine opplysninger vil kunne behandles frem til prosjektslutt 29.juni 2021.

Signatur Sted/dato.....

Vedlegg 3: Godkjenning fra NSD

Vurdering (1)

10.02.2021 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 10.02.21, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

TAUSHETSPLIKT

Vi minner om at lærere har taushetsplikt, og det er viktig at intervjuene gjennomføres slik at det ikke samles inn opplysninger som kan identifisere enkeltelever eller avsløre taushetsbelagt informasjon. Vi anbefaler at du er spesielt oppmerksom på at ikke bare navn, men også identifiserende bakgrunnsopplysninger må utelates, som for eksempel alder, kjønn, navn på skole, diagnoser og eventuelle spesielle hendelser. Vi forutsetter også at dere er forsiktig ved å bruke eksempler under intervjuene. Du og læreren har et felles ansvar for det ikke kommer frem taushetsbelagte opplysninger under intervjuet. Vi anbefaler at du minner læreren om taushetsplikten før intervjuet startet.

DEL PROSJEKTET MED PROSJEKTANSVARLIG

Det er obligatorisk for studenter å dele meldeskjemaet med prosjektansvarlig (veileder). Det gjøres ved å trykke på "Del prosjekt" i øvre venstre hjørne av meldeskjemaet.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde:

<https://www.nsd.no/personverntjenester/fylle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema>

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 29.06.21.

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake.

Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

PERSONVERNPRINSIPPER

NSD vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om:

- lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen
- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke behandles til nye, uforenlige formål
- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet
- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), og dataportabilitet (art. 20).

NSD vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13.

Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1 f) og sikkerhet (art. 32).

Microsoft Office 365 og Nettskjema er databehandlere i prosjektet. NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29.

For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og/eller rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!

Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)