

Mellom to skoler

**En empirisk studie av overgangen fra
barnetrinn til ungdomstrinn**

Hanne O. Fauske

Master i skoleledelse

NTNU 2014

«Den nære sammenhengen forskningen har vist mellom ferdigheter fra barnetrinnet, resultater på ungdomstrinnet og progresjon i videregående opplæring, gir grunn til å vie overgangene mellom skoleslagene ekstra oppmerksomhet.»

(Meld. St. 22 (2010-2011), (2011), «*Motivasjon- Mestring - Muligheter*», s. 83)

Førord

Denne masteroppgaven markerer slutten av et fireårig deltidsstudium i skoleledelse. Det har vært nyttig i min praktiske hverdag, som gjennom perioden har endret seg fra å være lærer til å bli skoleleder. Samlingene med faglig dyktige forelesere og engasjerte medstudenter med ulik bakgrunn og erfaring innenfor skole har vært svært lærerike.

Det er mange å takke for hjelp, tilrettelegging og støtte:

Først vil jeg takke hovedveileder Eirik Irgens for innsiktsfulle spørsmål, nyttige innspill og hjelp til å holde meg på rett spor, dernest Gunnar Engvik som ga verdifulle råd i slutfasen.

Videre vil jeg takke rektor som har gitt meg tid og rom til å fullføre studiene.

En stor takk til lærerne som raust brukte av sin tid og delte erfaringer og tanker med meg.

Til slutt vil jeg takke min tålmodige familie som gjennom hele perioden har motivert og støttet meg, uten dem hadde ikke dette arbeidet vært mulig.

Trondheim, 10. juni 2014

Hanne Ottosen Fauske

Sammendrag

For norske myndigheter er det et ønske at det 13-årige skoleløpet vi har skal ses på som en helhet. Jeg har valgt følgende problemstilling for denne studien: *Hvordan kan skolen videreutvikle overganger mellom barnetrinn og ungdomstrinn, som gir elevene faglig sammenheng og mestringsopplevelse?* Målet for studien er at jeg skal kunne presentere noen tanker rundt hvordan skolen og skoleleder kan videreutvikle overgangen fra barnetrinn til ungdomstrinn. Dette gjør jeg ved å intervjuere lærere fra både barne- og ungdomstrinn og sammenholde deres uttalelser med aktuell teori.

Med utgangspunkt i erfaringer fra egen skolehverdag og teori og forskning innenfor læring i organisasjoner, elevsentrert ledelse, relasjoner og overganger mellom barne- og ungdomstrinn, har jeg utarbeidet følgende forskningsspørsmål; *Hvilken informasjon om elevene mener lærere bør overleveres fra barnetrinnet til ungdomstrinnet? Hva mener lærerne kan gjøres for å bedre overgangen mellom barne- og ungdomstrinn? Hvilke muligheter mener lærerne skolen har for å utvikle samarbeidet mellom lærere på barne- og ungdomstrinn?*

Jeg har i studien valgt å benytte kvalitativ metode med fenomenologisk tilnærming. Gjennom semistrukturerte, kvalitative samtaleintervju har jeg hentet informasjon fra seks lærere. Lærerne representerer både barne – og ungdomstrinn. I studiens drøftingsdel sammenholder jeg mine funn med valgt teori og empiri.

I min studie har jeg funnet at for å videreutvikle overganger mellom barnetrinn og ungdomstrinn, som gir faglig sammenheng og mestringsopplevelse, handler det om å arbeide med læring i egen organisasjon og med læring gjennom samarbeid med andre organisasjoner. Samarbeid mellom skoler er viktig for å skape forståelse for hverandres praksis, spesielt innenfor vurdering, tilpasset opplæring og grunnleggende ferdigheter, i tillegg til å utvikle et felles språk. Det vil også være behov for å jobbe kontinuerlig med kompetanse innenfor klasse miljø og relasjonsbygging. Det handler videre om å være en deltagende skoleleder som utøver ledelse med eleven i fokus innenfor egen organisasjon og som kan være en drivkraft i å få til et langsiktig samarbeid mellom organisasjoner.

Innhold

Forord	I
Sammendrag	II
Innhold	III
Kapittel 1: Innledning.....	1
1.1 Bakgrunn	1
1.2 Presentasjon av problemstilling.....	2
1.3 Oppgavens oppbygging	3
1.4 Meg selv som forsker	4
Kapittel 2: Teoretisk utgangspunkt: Styringsdokumenter og forskning.....	5
2.1 Oppbygging av kapitlet.....	5
2.2 Styringsdokumenter.....	5
2.2.1 St. meld. nr. 30 (2003-2004), Kultur for læring.....	6
2.2.2 Meld. St. 22 (2010-2011), Motivasjon-Mestring-Muligheter.....	6
2.2.3 Strategidokument for ungdomstrinnet fra regjeringen (2012), Motivasjon og mestring for bedre læring.....	9
2.2.4 Kommunalt styringsdokument.....	9
2.3 Forskning	10
2.3.1 Elevsentrert ledelse	10
2.3.2 Skolekultur.....	13
2.3.3 Læring og utvikling i organisasjoner	13
2.3.4 Elevene – relasjoner	17
2.3.5 Elevene – overganger.....	18
2.4 Oppsummering	22
Kapittel 3: Metode.....	23
3.1 Forskningsspørsmål	23

3.2	Forskningsmetode.....	25
3.3	Pilotering og utarbeiding av intervjuguide	26
3.4	Utvalg	26
3.5	Datainnsamling	27
3.6	Etikk og kvalitet.....	28
3.7	Analyse	29
Kapittel 4: Presentasjon av data		31
4.1	Rutiner	32
4.2	Kunnskap	34
4.2.1	Faglig informasjon	34
4.2.2	Sosial informasjon	35
4.2.3	Trygghet	36
4.3	Eleven	36
4.4	Skolens muligheter	37
4.5	Oppsummering	38
Kapittel 5: Drøfting.....		40
5.1	Rutiner	40
5.2	Kunnskap	42
5.3	Eleven	44
5.4	Skolens muligheter	46
Kapittel 6: Konklusjon.....		49
Litteraturliste:		55
Vedlegg 1.		59
Vedlegg 2.		61
Vedlegg 3.		62

Kapittel 1: Innledning

1.1 Bakgrunn

Norge har et skoleløp som strekker seg over 13 år. De første ti årene er den obligatoriske grunnskoleutdanninga, de siste tre årene er et videregående løp alle har rett til å få plass innenfor. I «*Kultur for læring*» (St. meld. nr. 30 (2003-2004), 2004) er det et uttalt ønske fra myndighetene at disse 13 årene skal ses på som en helhet. Derfor er det gjennom K06 utarbeidet læreplaner i fellesfag som strekker seg over 13 år. Det er et mål at flest mulig av elevene som starter i skolen skal fullføre dette 13-årige løpet.

For å nå målet har ulike tiltak og prosjekter vært igangsatt. Eksempler på dette er Tidlig innsats og Ny GIV. Tidlig innsats ble lansert gjennom, «...og ingen sto igjen. Tidlig innsats for livslang læring», (St. meld. nr.16 (2006-2007), 2006). Gjennom kartlegging av elevene i starten av skoleløpet ønsker man å komme tidlig i gang med tilpasset opplæring. Ny GIV var et prosjekt drevet i årene 2010-2013, som blant annet skulle fange opp elever i ungdomsskolen som var i ferd med å miste motivasjonen. Dermed har både starten og slutten av utdanningsløpet blitt viet oppmerksomhet.

Situasjonen elevene befinner seg i midtveis i løpet er viktig for hvordan resultatet blir, og om de fullfører løpet. Det vises i «*Motivasjon-Mestring-Muligheter*», (Meld. St. 22 (2010-2011), 2011) til en rapport fra Falch, Nyhus, & Strøm, (2011), som har forsket på sammenhenger mellom resultater fra barneskolen, prestasjoner i ungdomsskolen og gjennomføring av videregående opplæring.

I Meld. St.22 (2010-2011) kommer det tydelig frem at overgangene i utdanningsløpet er viktige.

Overgangene mellom hovedtrinnene og mellom skoleslagene er viktige faser i elevenes opplæringsløp... For mange elever kan slike overganger oppleves positive og spennende, for andre kan det føre til usikkerhet og angst... Det er uansett et mål å gjøre overgangene mellom barnetrinn og ungdomstrinn og mellom ungdomstrinn og videregående opplæring så gode som mulig (Meld. St.22 (2010-2011), 2011, s.79).

Internasjonalt er det viet stor oppmerksomhet på overgangen mellom barnetrinn og ungdomstrinn. Dette økte min interesse for å se nærmere på temaet. Det 13-årige skoleløpet i Norge skal være et helhetlig skoleløp, jeg ønsker gjennom denne masteroppgaven å belyse overgangen mellom barnetrinn og ungdomstrinn. Hensikten er, med bakgrunn i intervjuer av seks lærere, å se på hvordan denne overgangen kan utvikles og gi faglig sammenheng og mestringfølelse for elevene.

1.2 Presentasjon av problemstilling

Visjonen for denne studien er å vise at gjennomføringen av et helhetlig skoleløp over 13 år, krever en oppfølging av elevene som både tar hensyn til det steget de kommer fra og det neste steget de skal til. Oppmerksomheten bør være på de ulike fasene gjennom utdanningsløpet, samtidig som en tar hensyn til elevens ulike utviklingsfaser og deres rolle med tanke på læringsprosessene.

Skoleleder har ansvar for å utvikle en skole som er fleksibel når det gjelder læring og utvikling både for lærere og elever.

Med dette som bakgrunn har jeg valgt følgende problemstillingen for studiet:

Hvordan kan skolen videreutvikle overganger mellom barnetrinn og ungdomstrinn, som gir elevene faglig sammenheng og mestringfølelse?

Problemstillingen er valgt ut fra min praksis som lærer og mitt skolelederperspektiv. Jeg velger lærere som informanter i studien da disse har den nærmeste kontakten med elevene, og de opplever overgangene i praksisfeltet. Deres erfaringer er verdifulle med tanke på å belyse problemstillingen.

Fordi jeg har valgt lærere som informanter har jeg også avgrenset problemstillingen til å omfatte hvordan aktørene som jobber i skolen (skoleledere og lærere) kan videreutvikle overganger. Jeg kommer derfor ikke til å vektlegge foreldresamarbeid i denne oppgaven, annet enn at det kommer frem noe om dette gjennom en Canadisk studie presentert i kapittel 2.3.4.

Ut fra styringsdokumentene og med utgangspunkt i teori og forskning samt læreres praksisnære bakgrunn har jeg utarbeidet følgende forskningsspørsmål:

Hvilken informasjon om elevene mener lærere bør overleveres fra barnetrinnet til ungdomstrinnet?

Hva mener lærerne kan gjøres for å bedre overgangen mellom barne- og ungdomstrinn?

Hvilke muligheter mener lærerne skolen har for å utvikle samarbeidet mellom lærere på barne- og ungdomstrinn?

Jeg vil gi en begrunnelse av spørsmålene i kapittel 3.1.

1.3 Oppgavens oppbygging

Oppgaven er delt inn i seks hovedkapitler. I det første kapittelet, innledningen, skriver jeg noe om bakgrunn for oppgaven, presenterer problemstillingen og min bakgrunn for arbeidet. I kapittel 2 Teori, presenterer jeg teori og forskning som hører til innenfor rammene av denne studien. I kapittel 3 Metode, presenterer jeg metode som er valgt i forbindelse med innhenting av data. I tillegg legger jeg frem valg og vurderinger jeg har gjort i forbindelse med datainnsamlingen. I kapittel 4 presenterer jeg funn gjort i intervjuene med de seks lærerne. Videre i kapittel 5 drøfter jeg funnene fra datainnsamlingen opp mot aktuell teori og forskning. Til slutt, i kapittel 6 konkluderer jeg ved å oppsummere og se på hovedfunn opp mot problemstillingen. I tillegg til å antyde aktuelle områder det kan være interessant å forske videre på.

Jeg informerer om at alle sitater til referanser på et annet språk enn norsk i denne oppgaven er oversatt av meg.

1.4 Meg selv som forsker

Før jeg går videre med teoriforankringen, gjennomføringen av studien og funn, ønsker jeg å presentere meg i den sammenhengen oppgaven har blitt til.

Jeg har jobbet som lærer i grunnskolen i 20 år. Jeg har erfaring fra alle trinn fra 1.-10., men har for det meste arbeidet som kontaktlærer på 5.-7. trinn og 8.-10. trinn. Gjennom disse årene i skolen har jeg flere ganger «gjennomført» overgangen mellom barnetrinn og ungdomstrinn, både som «leverandør» og «mottaker».

I dag er jeg ansatt som fagleder i en 1-7 skole. Det er i kraft av skolelederrollen jeg har utformet problemstillingen. Men den er nok farget av min forforståelse etter mange år med direkte erfaring med temaet for denne oppgaven. Som Postholm sier det, skal forskeren møte feltet med et åpent sinn, ikke et tomt hode (Postholm, 2011, s. 128).

Kapittel 2: Teoretisk utgangspunkt: Styringsdokumenter og forskning

2.1 Oppbygging av kapittelet

Jeg deler dette kapittelet inn i to hoveddeler. I den ene delen tar jeg for meg styringsdokumenter, i den andre delen presenterer jeg teorier utledet fra forskning. Jeg velger å legge styringsdokumentene inn i teorikapittelet fordi jeg mener disse kan forstås som teori. Jeg finner støtte for dette synet i Ertsås og Irgens sin artikkel om gradert teori (Ertsås & Irgens, 2012). Ved hjelp av den tyske pedagogen Erich Weniger beskriver de der sterk teori i skole- og lærerprofesjonsutvikling, som «teori basert på kunnskap som er kontekstuavhengig og generell, f.eks. nasjonale styringsdokumenter og teorier generert fra systematisk forskning.» (Erstås & Irgens i Postholm, 2012, s. 199).

I den andre delen bruker jeg Robinson (2011) sin teori om elevsentrert ledelse som utgangspunkt. Deretter drøfter jeg teori knyttet til skolekultur, læring og utvikling i organisasjoner og kjennetegn på elever i tidlige tenår samt internasjonalt arbeid knyttet til overgangen mellom barnetrinn og ungdomstrinn. Jeg starter med Robinsons modell fordi jeg mener den viser en helhet når det gjelder å ha fokus på elevene.

2.2 Styringsdokumenter

Det har, gjennom de senere årene, kommet flere styringsdokumenter som på ulikt vis omtaler eller indirekte sier noe om overgangen mellom barne- og ungdomstrinn. Styringsdokumentene setter dagsorden når det gjelder hva skoleledere må jobbe med i sine skoler. Jeg velger her å se nærmere på «*Motivasjon-Mestring-Muligheter*» (Meld. St. 22 (2010-2011), 2011), «*Kultur for læring*» (St. meld. nr. 30 (2003-2004), 2004) og «*Motivasjon og mestring for bedre læring*» (Strategidokument for ungdomstrinnet, 2012) samt kommunens plandokument for overgangen mellom barnetrinn og ungdomstrinn (Vedlegg 1).

2.2.1 St. meld. nr. 30 (2003-2004), Kultur for læring

Med «*Kultur for læring*» la departementet føringen for de grunnleggende ferdighetene og læreplanen vi kjenner som LK-06. I tillegg ble det i denne meldingen tydeliggjort at man tenker et helhetlig løp gjennom 13 år i skolen, med ti års grunnopplæring og tre års videregående opplæring. Det vises i meldingen til økende forskjeller mellom elevene i skolen, og det tydeliggjøres at barnehagene kan spille en betydelig rolle i å jevne ut ulikhetene mellom barn. Det uttrykkes som et klart mål i denne meldingen at flest mulig ønskes å gjennomføre videregående opplæring.

Utviklingen mot et mer kunnskapsdrevet samfunn berører skolen på flere måter. For det første vil det bli stilt økte krav til skolene som lærende organisasjoner. Det betyr blant annet at skolene må sette søkelys på personalets læring, og ikke bare på elevenes læring. Kompetansen må utvikles, deles og tilpasses organisasjonens behov. Det betyr igjen at det er behov for å løse opp i tradisjonelle strukturer og arbeidsmåter på skolene. (St. meld. nr. 30 (2003 – 2004), (2004), s.23)

Dette synliggjør en styring av hvordan skolen som organisasjon bør utvikle seg og legger dermed noen premisser for skoleleders arbeid og tenking hva angår egen organisasjon, i tillegg til det tydelige ønsket om et helhetlig løp fra trinn1-13.

2.2.2 Meld. St. 22 (2010-2011), Motivasjon-Mestring-Muligheter

I 2011 kom Stortingsmelding 22 fra Kunnskapsdepartementet. Meldingen, «*Motivasjon – Mestring – Muligheter*», er et ledd i en ønsket fornyelse av ungdomstrinnet. I innledningen til meldingen sier departementet noe om mål og forventninger til ungdomstrinnet. Her legges det blant annet vekt på at humankapitalen er den største delen av nasjonalformuen, altså setter en kunnskap inn i en økonomisk sammenheng. Landet er avhengig av at flest mulig av ungdommene viser deltakelse og arbeidsevne i samfunnet. Dette gjelder både akademiske fag og yrkesfag. Det legges derfor opp til mer praktiske fag i ungdomsskolen for å heve status og interesse for yrkesfagene. En annen viktig årsak til å fornye ungdomstrinnet er at en ser at elevenes motivasjon synker med årene i grunnskolen, og er lavest på 10.trinn (Meld. St. 22 (2010 - 2011), 2011). Departementet mener det er viktig å gjøre utdanningssystemet til et verktøy for sosial utjevning; derfor ser en for seg at tidlig innsats og et mer motiverende

ungdomstrinn skal kunne minske frafall i videregående skole og dermed også øke deltakelse i arbeidslivet.

Jeg mener det er naturlig å spørre seg om ikke innsatsen bør komme enda tidligere dersom en ser på hva rapporten «Grunnskolekarakterer og fullføring av videregående opplæring» (Falch, Nyhus & Strøm, 2011) viser, slik det er gjengitt i Meld. St. 22 (2010-2011). Det er en nær sammenheng mellom ferdigheter fra barnetrinnet, resultater på ungdomstrinnet og progresjon i videregående opplæring, dette i seg selv bør være grunn til å se på hvordan overgangen mellom barnetrinn og ungdomstrinn kan utvikles best mulig.

Jeg viser her til noe av innholdet i meldingen med tanke på overgangen fra barnetrinnet til ungdomstrinnet og hvilke krav som stilles til lærer og dermed også skoleleder i forbindelse med dette.

Jeg har tidligere vist at stortingsmeldingen refererer til forskning som viser til en tydelig sammenheng mellom elevenes grunnleggende ferdigheter etter 7.trinn og elevenes karakterer på 10.trinn. I tillegg kommer vektleggingen av skole-hjem samarbeidet tydelig frem i Stortingsmeldingen. Videre i den samme meldingen hevdes det at en i skolen ofte ser at foreldrene trekker seg litt tilbake etter hvert som barna blir eldre, men i den utfordrende perioden elevene er inne i, både sosialt og faglig, er det viktig å bygge en god samarbeidskultur på ungdomstrinnet.

Meld. St. 22 (2010-2011), sier eksplisitt at overgangene mellom hovedtrinnene er viktige faser i elevenes opplæringsløp. Meldingen poengterer også de gjennomgående opplæringsplanene som legger til rette for god sammenheng for lærere og elever. I tillegg presenterer den en anbefaling fra OECD om styrket samarbeid mellom skoleslagene for å lette overgangen for elevene. Man henviser til at overgangene ofte skjer i faser av livet hvor ungdommene også skal gjennom mange andre endringer. Det er også påpekt at det stilles store krav til kontaktlærer i ungdomsskolen og dens relasjon til elevene da de her har mindre tid sammen enn tilfellet er på barnetrinnet. En Canadisk studie utført av Tilleczek et al. (2010), viser hvordan fasen kan være for ungdommer. De snakker om «being, becoming og belonging» som en prosess for tenåringene som skal over fra barneskole til ungdomsskole. Jeg kommer tilbake til deres funn i del 2.3.4 i dette kapittelet.

Vurdering nevnes som et sentralt tema i forbindelse med overgangen mellom barne – og ungdomstrinn. Etter min erfaring har ofte vurderingstradisjonen i barneskolen ikke har vært

tydelig nok med tanke på å gi elevene tilbakemelding faglig nivå ut fra gitte kriterier, dermed har det for enkelte blitt en stor overgang til en verden med karakterer på ungdomstrinnet. OECD hevder at det er viktig at elevene fra barnetrinnet har vært vant til en systematisk vurderingspraksis som blant annet innebærer tydelige tilbakemeldinger. Dette er viktig fordi en, i følge OECD, ser at det kan være et negativt sprik mellom det nivået elevene har fått tilbakemelding at de er på fra barnetrinnet og de karakterene de oppnår på ungdomstrinnet, dette kan ta fra elevene motivasjon allerede om høsten på 8.trinn (Meld. St. 22 (2010-2011), 2011).

Meldingen foreslår å etablere samarbeid på tvers av trinn for å styrke vurderingspraksisen begge veier og dermed lette overgangen for elevene. Dette er fremmet i et forslag fra OECD, om vertikale team for å sikre helhet og støtte til elevene i forbindelse med overgangene (Meld. St.22 (2010-2011), 2011). Det å danne team på tvers av skoler er for så vidt vanlig i nettverksarbeid. Det har etter hvert blitt en utbredt arbeidsform i forbindelse med for eksempel kommunalt styrte utviklingsprosjekter. De siste årenes store satsningsområder i egen kommune har vært organisert som nettverksarbeid, dette har eksempelvis vært arbeid med læringsstrategier og vurdering for læring. Her har skolene vært delt inn i ulike nettverk med en ansvarlig koordinator som ansvarlig for et nettverk bestående av 5-6 deltakende skoler. Det er muligens ukjent for de fleste med team for samarbeid mellom skoleslag for å arbeide sammen om fag og progresjon, samt praktiske og organisatoriske spørsmål.

«*Motivasjon- Mestring-Muligheter*», Meld. St. 22 (2010 - 2011) har også med et kapittel om *Struktur og styring* som jeg velger å nevne, fordi det er interessant i et skolelederperspektiv. I dette kapittelet viser man til viktigheten av skolen som en lærende organisasjon og skoleledelsens ansvar for å utvikle et system som fremmer kompetanseutvikling og som er robust og endringsvillig for å kunne møte nye krav og endringer. Dette følger opp innholdet i «*Kultur for læring*», St. meld. nr. 30 (2003 - 2004), der utvikling mot et mer kunnskapsbasert samfunn danner grunnlag for å se behov for å utvikle skolen som organisasjon.

2.2.3 Strategidokument for ungdomstrinnet fra regjeringen (2012), Motivasjon og mestring for bedre læring

Målet for opplæringen er stadig et bedre læringsutbytte for elevene. I denne strategiplanen, som er en konkretisering og videreføring av «*Motivasjon-Mestring-Muligheter*», Meld. St. 22 (2010-2011), kommer dette til syne gjennom satsing på klasseledelse, regning, lesing og skriving. Denne planen gir helt tydelige oppgaver til alle involverte i skolesamfunnet, jeg velger her å vise noen av kravene departementet stiller til lærere og skoleledere i ungdomsskolen.

Lærerne skal være: «... *faglig oppdatert og forskningsoppdatert, denne kunnskapen skal, sammen med praksiserfaring og kjennskap til eleven danne grunnlaget for variert undervisning*» (Strategidokument for ungdomstrinnet, 2012, s.12).

Sitatet over gir klare føringer for å legge til rette for å få nok informasjon om elevene fra barnetrinnet til å kunne tilrettelegge best mulig for den enkelte elev så raskt som mulig ved oppstart i ungdomsskolen.

Videre forventes det at: «*Skoleleder skal utvikle skolen som lærende organisasjon, lede pedagogisk utviklingsarbeid og etablere gode arenaer for kompetansedeling og erfaringsdeling på den enkelte skole og mellom skoler*» (Strategidokument for ungdomstrinnet, 2012, s.12).

2.2.4 Kommunalt styringsdokument

Informantene i denne studien er ansatt i en kommune som har et felles dokument knyttet til overgangen mellom barnetrinn og ungdomstrinn. Dokumentet er lagt opp slik at det gir en oversikt over oppgaver og tidsfrister når det gjelder overgangen, i tillegg til hvem som har ansvar for at oppgaven utføres. I dokumentet finner en oppgitt at formålet med overgangen er «*å skape trygge rammer for både elever og foresatte i overgangen fra et skoleslag til et annet*». (Vedlegg 1, s.1)

Dokumentet skal bidra til å sikre kvaliteten på tjenesten kommunen leverer med hensyn til tidsaspekt og ivaretagelse av enkeltelevers særskilte behov. En konkret plan for selve innholdet i overgangen er det opp til skolene selv å utforme, med utgangspunkt i formål og de konkrete oppgaver som hører til. Ansvar for gjennomføring ligger hos rektor ved barne- og

ungdomsskolen. Det ligger dermed til grunn at det skal foregå et samarbeid mellom skolene angående overgangen.

Dokumentet ligger vedlagt (vedlegg 1).

2.3 Forskning

Jeg vil i den første delen presentere hvordan leder kan ha innvirkning på at skolen kan bli bedre for elevene gjennom Robinsons teori (2011) om elevsentrert ledelse. Jeg vil videre i kapitlet se på mer spesifikke teorier knyttet til skolen som organisasjon og teori knyttet til elevenes utvikling.

2.3.1 Elevsentrert ledelse

Robinson (2011) viser gjennom sitt arbeid til faktorer ved skoleleders praksis som kan ha en effekt på elevenes læring.

Hun baserer sitt arbeid på metaanalyse av studier gjort i forbindelse med å måle effektivitet av skoleledelse. Hun skisserer hvordan og hva, mer enn å gå inn på ledelsestyper, når det gjelder innholdet i den elevsentrerte ledelsen. Hennes teori omhandler ledelsespraksis i motsetning til lederteori om ledertyper (transformasjonsledelse o.l.). I utgangspunktet hevder hun det handler om en evne til å bruke relevant kunnskap «Student-centered leadership requires direct involvement with teachers in the business of improving teaching and learning» (Robinson, 2011, s.22), deretter en evne til å løse komplekse problemer og til å bygge tillit gjennom gode relasjoner. Her skisserer Robinson (2011) fire delkompetanser: «Å vise respekt for andre, ha omtanke for andre, rollekompetanse og personlig integritet» (s.34). Disse delkompetansene utgjør fundamentet for at du som leder skal kunne praktisere en ledelse som har effekt på elevenes læring. «It is about using knowledge about effective teaching, teacher learning, and school organization to make high-quality administrative decisions» (s.17).

Gjennom denne tredelte basen skal elevsentrerte skoler ledes gjennom følgende fem kategorier i følge Robinson:

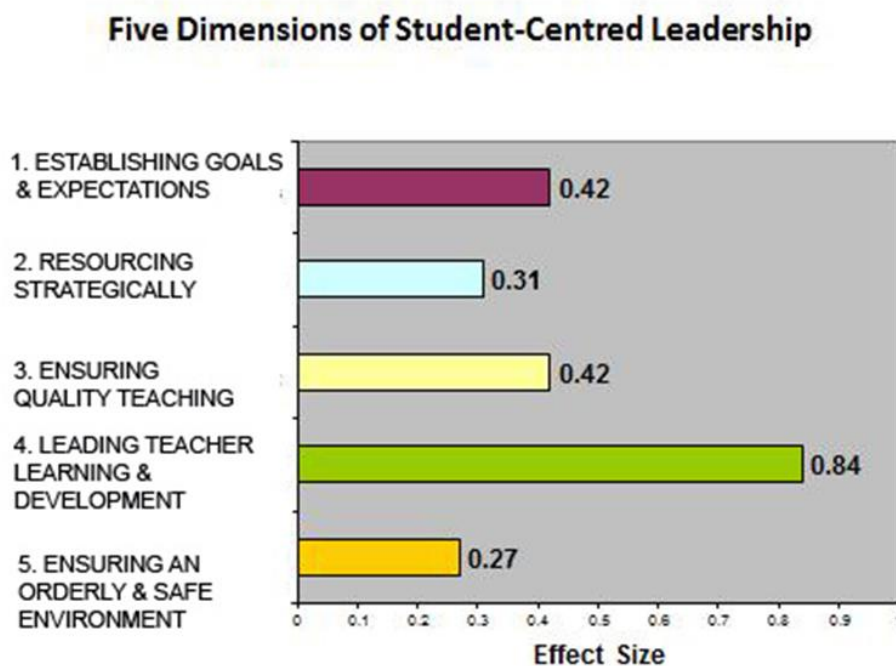


Fig. 1: Five dimensions of Student-Centered Leadership (Robinson, 2011, s.9)

Modellens kategorier er ikke satt opp etter effektstørrelse, men i rekkefølgen som, i følge Robinson (2011), vil være den naturlige arbeidsveien i skolen. Hun begrunner dette med at elevsentrert ledelse setter klare mål for elevenes læring, den prioriterer ressurser i samsvar med målene og arbeider tett sammen med lærerne med å planlegge, koordinere og evaluere hvorvidt målene oppnås. Den tette oppfølgingen gir, i følge Robinson leder bedre mulighet til å støtte lærerne i deres utvikling. Elevsentrert ledelse både bidrar til og styrkes av et godt miljø i skolen.

Den første dimensjonen handler om at leder må være delaktig i å *sette mål og ha tydelige forventninger* til sine lærere. Gjennom å sette tydelige mål bidrar leder til å hjelpe lærere med å rydde og prioritere i oppgaver. Dette mener Robinson kan føre til høyere ytelse og høyere motivasjon forutsatt at målene er tydelige, målbare, oppnåelige, realistiske og avgrenset i tid. Videre hevder hun at målene man setter må vises i *ressursbruken* i skolen. Det handler om å bruke penger, tid og personale på en slik måte at det gir best mulig effekt for elevene. «It is improvement in the quality of daily classroom practice that has the most powerful impact on student progress» (s. 80). For å sikre at ressursbruken bidrar til *kvalitet i læringsarbeidet*, den

tredje av de fem dimensjonene, må skoleleder kunne nok om læringsarbeid til å veilede og lede lærere i dette. Innenfor denne dimensjonen diskuterer Robinson (2011) i hvor stor grad autonomi er positivt for lærere. Hun argumenterer for at lærere trenger nok autonomi til å utøve profesjonelt skjønn, men at de også må forholde seg til evidensbasert praksis. Skoleleder må her kunne legge til grunn noen felles prinsipper for virksomhetens læringsarbeid, lærerne må kunne velge stiler og strategier innenfor dette.

Skoleleder må i tillegg også sørge for at det er progresjon i utdanningsløpet i skolen og at det er en sammenheng mellom trinnene, dette kan gjøres gjennom godt planarbeid, deltakelse i diskusjoner, og å sette standarder som følges opp gjennom observasjon.

Dermed kommer en også inn på den fjerde dimensjonen som er *ledelse av læring og utvikling for å lære*. Her sier Robinson (2011) at all deltakelse i læreres læring er positivt. Hun viser videre til Timpereley og Alton-Lee (2008) som i Robinson (2011), hevder at læring hos lærere har direkte effekt på elevers læring. Skoleleder må kunne gi faglige råd knyttet til elevenes læring i tillegg må de kunne argumentere for og modellere det ståstedet de har. Endring i praksis krever mye øving og bevissthet med oppfølging og refleksjon underveis.

For å gi lærere ro til å arbeide med læring og for å sikre en best mulig skolehverdag for elevene er *læringsmiljø* den siste faktoren i den elevsentrerte ledelsesteorien. Det at skoleleder kan ta av for støy utenfra, bidrar til at det er forbindelse mellom læring og virkelighet, holde fokus på læringsaktivitet og bidra til at det finnes visuelle tegn på hvordan man vil ha det i skolemiljøet er viktige bidrag for elevenes læring.

For å kunne følge opp et slikt arbeid står det for meg klart at skoleleder også må kjenne til prinsipper for skoleutvikling og læring i organisasjoner. Dette fordi man i en skole vil være avhengig av kontinuerlig arbeid med utvikling og læring. For at skoleleder skal kunne legge til rette for dette, og lettere kunne foreta valg og prioriteringer som støtter arbeidet er det derfor viktig å kjenne til hva som bør ligge til grunn for å skape utvikling og læring i en organisasjon. Jeg vil derfor videre i dette kapittelet ta for meg teorier som omhandler utvikling av lærende organisasjoner. Det legges opp til at dette er viktig både gjennom styringsdokumentene og gjennom Robinsons (2011) arbeid som vektlegger læring for voksne for å bedre elevenes skoleutbytte.

2.3.2 Skolekultur

Jeg trekker inn begrepet fordi jeg gjennom min erfaring har sett at skolekultur ligger i bunnen i enhver skole og har sterk påvirkning på hvordan en skole kan jobbe med utvikling for derigjennom å kunne bli best mulig for sine elever. Berg (1999) framhever begrepet skolekultur som en nøkkelfaktor i skoleutviklingsammenheng. Han beskriver skolekultur som et usynlig regelsystem som på et uformelt plan styrer den administrative og den pedagogiske virksomheten i den enkelte skole.

Moos (2003) skriver at hver skole har sin kultur. «Når vi kommer til en fremmed skole – det være seg naboskolen eller en skole i en helt annen landsdel – opplever vi en annen stemning, andre holdninger og vaner enn dem, vi kjenner fra vår egen skole.» (s.191). Schein regnes som en av de sentrale personene innenfor organisasjonskultur, han mener en kultur har følgende karakteristikk; den medvirker til å tilpasse organisasjonen til eksterne vilkår, den skaper felles identitet og den er ofte ubevisst eller skjult. (Schein i Moos, 2003.). Dette siste kan ofte være et problem og Thyssen (1997) i Moos, (2003) mener det er et særlig ledelsesansvar å synliggjøre kulturen i organisasjonen for å unngå at det er korridorprat og skjult agenda som egentlig styrer utviklingen.

Dette leder inn i neste tema som er læring og utvikling i organisasjoner. Dersom ulike skoler skal kunne samarbeide om elever er det svært viktig at de kjenner sin egen kultur, og lar denne danne et grunnlag for sine innspill i samarbeidet.

2.3.3 Læring og utvikling i organisasjoner

En av forutsetningene for å kunne drive en skole i tråd med prinsippene i elevsentrert ledelse er at organisasjonen en er satt til å lede er i stand til å lære. Jeg vil i dette avsnittet tar for meg teorier rundt lærende organisasjoner. Videre ønsker jeg å belyse en utfordring som dukker opp i forbindelse med problemstillingen i denne oppgaven - å koordinere læring og samarbeid mellom ulike organisasjoner i forbindelse med at det oftest er slikt hos oss at flere barneskoler leverer elever til en og samme ungdomsskole.

Senge (1990) mener at et kjennetegn på en lærende organisasjon er at ledere og ansatte kontinuerlig forbedrer sin evne til å skape de resultatene de trakter etter (Senge i Irgens, 2011,

s.83). En forutsetning for dette er da at de ønskede resultatene er kjent for alle i organisasjonen. Ofte ser en at ledelsen kan ha målsettinger som ikke er tydelig kommunisert til de ansatte. Irgens viser til virksomhetens evne til å oppfatte endringssignaler som et utgangspunkt for at læring etter hvert kan finne sted (s. 85).

I forbindelse med eksterne endringssignaler kommer en også inn på leders evne til å tolke signaler og få de til å passe inn i egen virksomhet. Dette kan betraktes som en oversetterkompetanse. Røvik (2009) snakker om *translasjonskompetanse* som viktig for en leder. I forbindelse med oppgavens problemstilling kan en bruke Meld. St. 22 (2010-2011), 2011, *Motivasjon-Mestring-Muligheter*, som eksempel der en finner at overgangen mellom barnetrinn og ungdomstrinn «må løses lokalt og regionalt» (s. 85). Det betyr at skoleleder må finne en løsning som er tilpasset den skolen hun leder. Her kommer behovet for translatørkompetanse til syne.

Hvordan kan vår skole jobbe med denne overgangen, og i neste omgang – hvordan kan vi samarbeide med naboskolene om overgangen? Dette kommer jeg tilbake til. «En god translatør må ha kunnskap til både «avgivende» og «mottakende» kontekst» (Røvik, 2009, s. 326). Dette faller sammen med Robinsons (2011) andre trinn i modellen om elevsentrert ledelse, som sier at skoleleder må ha kunnskap om både fag og organisasjon for å lede skolen. I dette tilfellet blir det også viktig å kunne rekontekstualisere ideer. Har noe av det som foreslås vært prøvd tidligere? Hvordan har det fungert? Hvordan kan denne ideen, og eventuell praksis knyttet til den, tilpasses og innpasses i vår organisasjon? Dette tilsvarer noe av det Irgens omtaler som organisasjonens kommunikative kompetanse, og som defineres som de kunnskaper, ferdigheter og holdninger organisasjonen har til å håndtere kommunikasjon (Irgens, 2011, s. 85).

Jeg har her beskrevet leders reaksjon og tolkning av eksterne signaler. Underveis i en læringsprosess vil det også være viktig å kunne fange opp interne signaler om hvordan prosessen faktisk går. I den forbindelse nevner Johnsen (1988) (i Moos, 2003, s.149), tre ulike nivåer av språk – individets, gruppens og organisasjonens. *Kommunikasjon* er et nøkkelpunkt og med tanke på organisasjonens språk blir det en av leders oppgaver å sette dagsorden for den profesjonelle diskusjonen.

En slik prosess kan lettere lykkes om organisasjonen har et handlingsrom med avgrensninger f.eks. i form av et *felles verdigrunnlag*. Irgens (2011) illustrerer dette gjennom en modell av et hus (se fig. 2), der fundamentet i huset er organisasjonens felles verdier. Disse bør helst ha

kommet frem gjennom felles samtaler i personalet. Organisasjonen trenger også en retning bestående av visjon og mål. Det kan bli vanskelig å utvikle seg videre dersom det er uklart hva en er på vei mot. I dette arbeidet kommer leders translasjonskompetanse og kunnskap innenfor fagfeltet, samt evne til å kommunisere dette videre, inn som viktige faktorer for å være med å sette retningen for virksomheten. Her må en også være åpen for innspill fra de ansatte. De vil det være lettere å ta inn, vurdere og diskutere om en har solid kunnskap i bunnen og et felles verdisett å diskutere med base i. Veggene i dette huset er der fordi det er nødvendig med noen rammer for å regulere de ansattes handlingsrom, dette kan være praksis innenfor enkelte felt, f.eks. leseopplæring eller overganger. Innenfor rammene blir da de ansattes handlingsrom, der kreativitet og utprøving blir gjort.

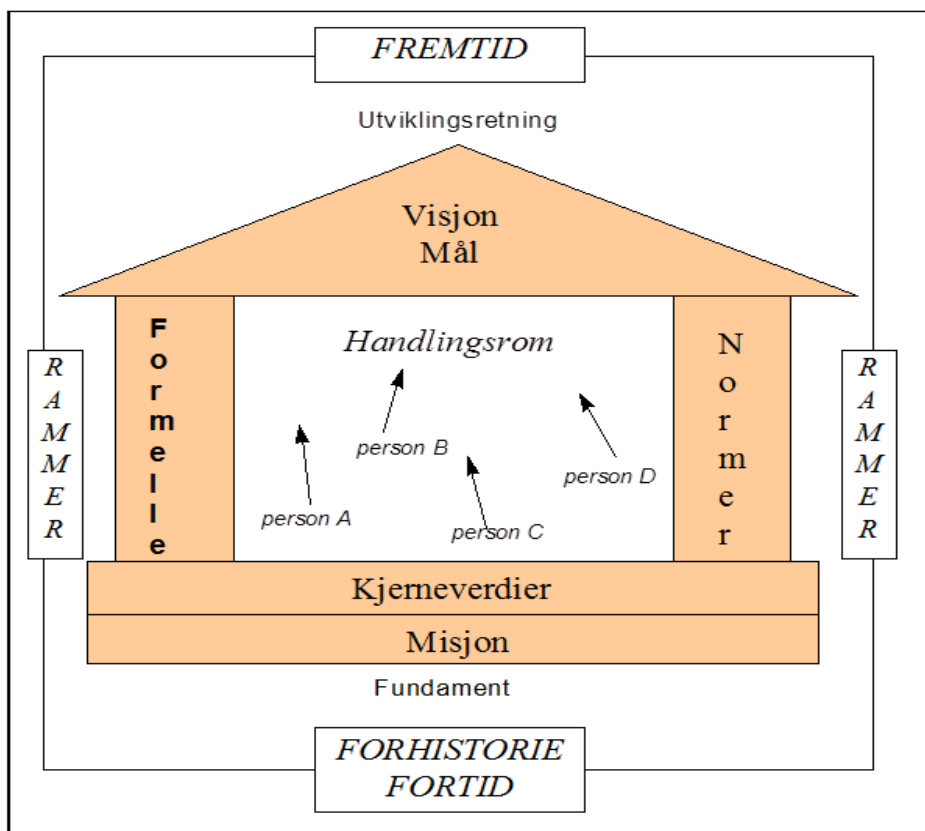


Fig. 2: En rammemodell for et godt handlingsrom (Irgens, 2011, s.68)

Det blir jo da innenfor dette handlingsrommet at læring i virkeligheten skal skje, det er her de ansatte har sin praksis og dermed har mulighet til å prøve ut.

For å forklare læring i organisasjoner brukes ofte Argyris sin teori om enkel – og dobbelkretslæring. Dobbelkretslæring finner sted når endringer i en organisasjon skjer etter diskusjon og vurdering av de eksisterende mål og verdier. Dersom det settes i verk tiltak som ikke er vurdert opp mot eksisterende mål og verdier, vil dette være enkeltkretslæring. I følge Argyris teori er tiltak som iverksettes for å justere uønskede resultater og som ikke rokker ved organisasjonens grunnleggende måte å fungere på enkeltkretslæring. Argyris (1990) understreker at anvendte verdier, verdiene som egentlig styrer organisasjonsmedlemmenes handlinger, må endres for at dobbelkretslæring skal finne sted.

Senge (2006) knyttes sterkt til begrepet en lærende organisasjon. Han deler begrepet inn i fem dimensjoner – gruppelæring, felles visjon, systemtenking og personlig mestring, mentale modeller og teamlæring. Senge omtaler systemtenking som selve hjørnesteinen for å skape en lærende organisasjon. Han legger her vekt på relasjoner og interaksjonen mellom ulike situasjoner over tid (Senge, 2006). I Senges systemtenkning kan en se en sammenheng til det at vi i Norge har et helhetlig løp i skolen, fra 1.-13.trinn. Det å kunne se egen organisasjon som en del av et større system er nødvendig, men en utfordring.

I forbindelse med å utvikle overgangen mellom barnetrinn og ungdomstrinn er det ikke bare utfordringen med å se helhet og å skape en lærende organisasjon på egen arbeidsplass som er viktig. En må også se på hvordan ulike organisasjoner kan samarbeide, målet for elevene er i utgangspunktet et 13-årig løp, derfor er det viktig å skape en sammenheng. Et samarbeid vil kunne føre til en utvikling og nye ideer for alle de involverte.

Lave & Wenger (1999) bygger sin læringsteori på nettopp et sosiokulturelt perspektiv på læring. Gjennom deltagelse i praksisfellesskap oppstår læring som resultat av en prosess. «Communities of Practice», eller praksisfellesskap er et relativt nytt begrep og brukes om grupper som deler interesse og utvikler større kompetanse gjennom regelmessig samhandling. Dette vil igjen kunne føre til læring hos den enkelte deltager. Praksisfellesskap knytter struktur og læring sammen. Gjensidig engasjement, felles virksomhet og felles repertoar produseres i forhandlinger mellom fellesskapets medlemmer på grunnlag av strukturene (Wenger, 1999).

Hovedmålsettingen i skolen er å gi et best mulig tilbud for elevene, det bør derfor også være et mål for samarbeidet mellom skoler som deler de samme elevene. Irgens (2011) beskriver interorganisatorisk samarbeid og fordelene dette kan ha, sett gjennom industribedrifter. Kan dette også ha overføringsverdi for skoler? Av fordeler med samarbeid satt opp etter et

samarbeid mellom to store industrikonsern kan en plukke ut: Mer direkte kommunikasjonslinjer, samarbeid og tillit gir bedre løsninger og kontinuitet, som områder som også skoler kan nyte godt av. Det er viktig å se på hva et slikt samarbeid faktisk kan gi. Irgens peker på at en del av problemene organisasjonene sliter med, har å gjøre med samspillet mellom enhetene (s. 158). Selv om enheter her gjerne peker på avdelinger innenfor den samme organisasjonen, vil det i dette tilfellet gjelde mellom skoler. Det er viktig at man ser at arbeidsprosessene går mellom enhetene, noe jeg mener OECD legger som en forutsetning når de foreslår vertikale team som en arbeidsform mellom barne- og ungdomsskoler i Meld. St. 22 (2010-2011). Dette kommer også frem i forbindelse med Tilleczek et. al (2010) sitt arbeid i 2.3.5.

2.3.4 Elevene – relasjoner

Som nevnt i innledningen til denne oppgaven, kommer overgangen mellom barnetrinn og ungdomstrinn i en brytningstid for elevene. De opplever ikke bare endringer i egen kropp, men det er også endringer sosialt, vennskap er i utvikling og forandring, man starter løsrivelsen fra foreldrene. De opplever også endringer i systemer de er en del av som skole, hvor overgangen ofte innebærer å gå fra en nær relasjon til en lærer til å forholde seg til flere lærere, i tillegg blir fritidsaktiviteter mer alvorlige og konkurransepregede. Hva skjer og hvordan påvirkes de? Videre vil jeg se nærmere på elevene i denne alderen, hvilke utfordringer de kan ha og hvordan det hevdes de kan møtes best mulig.

Tenåringene møter mange nye krav i forbindelse med overgangen til ungdomsskolen. Det forventes at de kan forholde seg til mye informasjon, ha selvstendig ansvar for å huske innleveringer, prøver og bøker. Men ser en på innsiden av tenåringene, inn i hjernen vil en se at tinninglappen og frontallappen ikke er ferdig modnet før ungdommene nærmer seg tyveårene (Rønhovde, 2011). Funksjonene disse regulerer i kroppen er blant annet knyttet til språk, hukommelse, resonnering, beslutning, timing og resonnering.

Giedd (2004) har drevet forskning på hjernens utvikling, og har påvist at ungdomsalderen er en voldsom vekstperiode for nerveforbindelser i hjernen (Giedd, 2004 i Rønhovde, 2011). Dersom den pedagogiske praksisen i skolen skal ta hensyn til hjerneforskningens funn, om man antar at disse stemmer, hva trenger tenåringene og hva kreves av skolen og lærere? Rønhovde (2011) kommer med noen forslag til momenter en bør ta hensyn til i forbindelse

med arbeid med tenåringer. Dette er å ta hensyn til glemsomhet, å vite at organisering kan være en utfordring. Det er å jobbe med å ansvarliggjøre egen atferd, da mange har problemer med å se at de selv kan såre andre. Konsekvensbevissthet og tolkning av omgivelser, er andre områder det kan være behov for å jobbe strukturert med og fremfor alt, bygg gode relasjoner, det gjør det lettere også å motvirke sårbarhet rundt det å oppleve seg som annerledes eller for å støtte der det kanskje er konflikter hjemme.

I både canadiske og britiske undersøkelser (Tilleczek et.al (2010) og Ashton (2008)), der elevene selv har hatt en stemme, kommer viktigheten av god relasjon til lærer og de relasjonene de har til medelever frem, uavhengig av utgangspunkt i kultur og sosio-økonomisk status.

Drugli (2012) behandler også temaet relasjoner. Drugli mener at *tilknytningsteori* kan forstås i et elev-lærer perspektiv også, ikke bare knyttet til små barn slik de fleste nok antar.

Tilknytningsteorien er utviklet av Ainsworth (1973) og Bowlby (1973), gjengitt i Drugli (2012) og handler om sterke emosjonelle bånd mellom personer. Bergin & Bergin (2009) (i Drugli, 2012), mener at tilknytning har to hovedfunksjoner i en klasse. Det handler om å skape trygghet for elevene for å frigjøre energi til læring, i tillegg legger tilknytning til lærer et grunnlag for elevens sosialisering. Det viser seg å være enklere for eldre elever og tenåringer å utvikle selvstendighet og autonomi når de er trygt tilknyttet sine nære voksenpersoner. I følge Drugli (2012) fremmer voksne trygg tilknytning ved å være tilgjengelige, samarbeidsorienterte, respektfulle og aksepterende. Utrygg tilknytning har vist seg å ha sammenheng med tenåringers skoleprestasjoner på college (Larose, Bernier & Tarabulsky (2005) i Drugli, 2012). Dette kan også gjelde tilknytningsproblematikk i hjemmet, men det betyr igjen at det krever mer av lærer-elevrelasjonen i skolen.

2.3.5 Elevene – overganger

Hva vil da skje når eleven skal fra en skole til en annen og eksisterende relasjoner blir brutt? I Norge har de aller fleste studiene som er gjort med overganger som tema hatt fokus på overgangen fra barnehage til skole, eller fra ungdomsskole til videregående skole. De siste årene er det nok den siste som har hatt mest fokus, gjennom Ny GIV- satsingen. Hvorfor det er slik har jeg ikke funnet noe klart svar på. Temaet overganger, eller «transitions» som er den

internasjonale betegnelsen, er blitt stadig mer aktuelt, særlig i de overganger hvor barn og ungdom er involvert. I internasjonal forskning blir overganger beskrevet som en omfattende prosess. De omfatter ikke bare det enkelte barn og dets møte med en ny lærer, klassekamerater og nye rammefaktorer. Overganger er en prosess hvor barn, familie, skole og samfunn samhandler over tid i følge Løge et. al (2003).

Jeg velger her å vise til en studie fra Canada, samt å ta med et sideblikk fra Storbritannia. Canada er et land vi ofte trekker frem i forbindelse med god skolepraksis. De har de senere årene jobbet bevisst, blant annet med å få ned antall elever som ikke fullfører videregående skole. *“Fresh Starts and False Starts: Young People in Transition from Elementary to Secondary School”* er en rapport utarbeidet av Tilleczek & Ferguson et. al (2010) etter en longitudinal etnografisk studie av overgangen mellom barne- og ungdomstrinn i Ontario, Canada. Studien ble gjennomført etter oppdrag fra utdanningsmyndighetene i Canada.

De hadde fem målsettinger med gjennomføringen av studien:

1. Øke fullføringsgraden og senke frafallsgraden i videregående skole;
2. Nok støtte for å sikre best mulig resultat for alle elever;
3. Sørge for nye og relevante læringsmuligheter til elevene;
4. Bygge på elevenes styrker og interesser;
5. Sørge for en effektiv overgang mellom barne- og ungdomstrinn.

(Tilleczek et. al, 2010, s.15)

Undersøkelsen omfattet 795 ungdommer, lærere og foreldre i gruppeintervju i tillegg til individuelle dybdeintervjuer med 130 ungdommer. Informantene ble fulgt over en periode på tre år, gjennom det som hos oss tilsvarer 7., 8. og 9.trinn.

Jeg synes det er interessant at de i Canada tydelig ser denne overgangen som viktig for å senke andelen elever som faller ut av videregående opplæring, mens man i Norge hittil har lagt vekt på overgangen til videregående opplæring. I tillegg er den et viktig innspill for å vise hvor stor betydning denne overgangen faktisk har for de unge, dermed blir det også viktig at de opplever den som en naturlig del av sin egen utvikling.

Overgangen har blitt sett på som en fallgrube for elever, spesielt de som kan sies å være utsatt (Lord et. al, 1994; Seidman et. al, 1994 i Tilleczek et. al, 2010). Jo vanskeligere overgangen oppleves, jo mer synes ungdommene å være på vei mot lavere selvbilde, lavere self-efficacy og antisosial atferd (Seidman et. al, 1994 i Tilleczek et. al, 2010).

Tilleczek lanserte i 2008 tre begreper for å kategorisere overgangen som en sosial prosess for de unge: «being, becoming and belonging». Disse forklarer tenårings utfordringer med å være seg selv, de trenger å føle tilhørighet både hjemme, på skolen og blant venner. I tillegg skal de bli unge voksne. Lærere som følger elevene tett i disse årene har en viktig jobb å gjøre med å etablere gode relasjoner til eleven. Noe som også nevnes i Meld. St. 22 (2010-2011) Motivasjon-Mestring-Muligheter, og som jeg har omtalt tidligere i dette kapittelet.

Fremstillingene som her blir gitt kan gi inntrykk av at det er en stor utfordring som er overveiende negativt ladet og gå fra barnetrinn til ungdomstrinn, men både erfaring og forskning viser at dette er todelt, elevene gleder seg og er spent, både tvilende og håpefulle. Det hevdes at den mest altomfattende engstelsen skyldes bortfall av status. Man skal gå fra å være eldst til å bli yngst i et nytt skolemiljø. Dette skjer, paradoksalt nok, samtidig med at man er midt i utviklingen fra barn til voksen (Tilleczek et. al, 2010).

Bakgrunnen til elevene som deltok i undersøkelsen var ulik både sosio-økonomisk, kulturelt og geografisk. Oppsummeringen viser at dette ser ut til å ha liten betydning. Et vanlig utgangspunkt er at sosio-økonomisk status har en innvirkning uansett, men undersøkelsen viste store, individuelle forskjeller her på tvers av grupper. Det er allikevel bør være klar over er at økt alder fører til mer sammenligning og mer bevissthet rundt familiens status.

For ungdommene som deltok i undersøkelsen oppgis venner, egne mål og arbeidsmengde som det viktigste ved overgangen. Det sosiale er det som oppleves som klart viktigst. Perioden er utfordrende med tanke på det sosiale fordi en løsriver seg fra foreldrene samtidig som vennskap også endrer seg i takt med at man utvikler seg selv. Dette kan for mange være kritisk og viktig at skolene er klar over og kan jobbe bevisst med.

Læreren fremstår som like viktig i denne undersøkelsen som vi blant annet har sett hos Hattie (2012) og som Drugli (2012) også fremhever. «The way the students feel at school depends on what the school and its teachers have to offer, specifically on the relationships between the school staff, students and teachers. The more young people think that their teachers make learning fun, the more they appreciate the attitude or spirit of the school, and the higher their grades, the happier they are at school.» (Tilleczek et. al, 2010, s.339)

Utfordringer i forbindelse med overgangen knyttes til lite sammenheng mellom barneskole og ungdomsskole med vekt på arbeidsmengde, innhold og undervisningsmetoder, selve systemet i ungdomsskolen og dets evne til å se alle. I tillegg er det kritisk om faktorer utenfor skolen som følelsesmessige problemer, vennsapsproblemer eller familieproblemer ikke blir fanget

opp. Tilleczek et.al følger overgangen gjennom tre år og ser at det kan være spesielt viktig for ungdomsskolen og følge opp også på 9.trinn de elevene som ikke helt har funnet seg til rette. De føler seg ofte utenfor og fremmedgjort noe som kan føles ekstra tungt i et år der enkelte andre av klassens elever kanskje allerede har begynt å forberede seg til neste overgang.

Grunnlaget for en vellykket overgang mener Tilleczek et. al (2010) legges på barneskolen gjennom en positiv tilnærming der en legger vekt på både sosial og faglig læring med sikte på overgangen. I tillegg mener de at barneskolens deltakelse i grupper med ungdomsskolen øker sjansen for en vellykket overgang. Ungdomsskolens største utfordring ser, i følge Tilleczek et.al (2010), ut til å være å engasjere flest mulig elever i sosiale aktiviteter. Videre viser de til at ungdomsskolene må utvikle en skolekultur som viser tydelig støtte til hver enkelt elev gjennom overgangen både faglig og sosialt, elevene må få tid til å bli kjent i ny skole. I tillegg til at ungdomsskolen også bør etablere og delta i grupper er både barneskole, elever, foreldre og lokalsamfunn er representert. Dette vil kunne gi elevene opplevelse av tydelige voksne som vil dem vel.

En britisk artikkel, «*Improving the transfer to secondary school: how every child's voice can matter*», av Ashton (2008), viser til noen av de samme funnene i en britisk undersøkelse som de som ble gjort i Canada. Fokuset her har vært på elevenes opplevelser. Nøkkelfunnene, etter at 1673 britiske elever i barneskolens siste år har deltatt i undersøkelsen, er som følger: Overgangen mellom barneskole og ungdomsskole er preget av blandede følelser.

Elevene både gleder og gruer seg til overgangen. Venner er det enkelttemaet som har størst betydning. Dette kan være et stort pluss eller et stort minus, «*Peer relationships have been found to link with psychological difficulties, specifically at the time of transition to high school*” (Hirsch and DuBois, 1992, i Ashton, 2008, s. 181), derfor er dette et tema og være spesielt oppmerksom på. Mobbing er et tema som går igjen hos elevene i tillegg til hva det egentlig vil bety og bli større. Det siste spørsmålet knytter det seg mye forventning til i form av det å få mer å si og føle at man har større betydning. Videre har læreren og forventninger til denne, stor betydning for avgangselevne på barnetrinnet. «*It would be helpful to meet our secondary school teacher in our primary school.*” (sitat elev, Ashton, 2008, s.181). Håpet er at læreren er forståelsesfull, snill og hjelpsom. Når det gjelder faglig arbeid og nytt skolesystem er dette også i fokus, men i mindre grad enn venner og lærere. Det viktigste synes å være å bli trygg på system, krav og forventninger, «*Like to know more about schedules, rules and more than 1 induction day*”(sitat elev, Ashton, 2008, s.181).

2.4 Oppsummering

I dette kapitlet har jeg gjennom styringsdokumenter og forskningsbasert teori sett på hva som er viktig for overgangen mellom barnetrinn og ungdomstrinn og faktorer som kan gjøre denne overgangen best mulig. Styringsdokumentene legger vekt på å sikre læring hos elevene, de uttrykker at overgangene kan være kritiske og peker på svakheter i norske skoler samt at de stiller tydelige krav til skolene som organisasjoner. Robinson (2011) tydeliggjør leders oppgaver og rolle gjennom sitt arbeid med elevsentrert ledelse. Jeg mener essensen i det hun formidler er krav til *tydelighet, kunnskap og deltagelse* og at dette binder sammen styringsdokumentene og annen teori. Der har jeg tatt med skolekultur og læring og utvikling i organisasjoner som helt sentrale skolelederspekter for å bedre en av skolens oppgaver, nemlig overgangen. For alle nivåer har jeg valgt å sette relasjoners betydning på dagsordenen og også se på hva elevene selv sier om denne overgangen. For elevene er nemlig relasjoner det viktigste, først og fremst til venner, men også til lærer.

Kapittel 3: Metode

I kapittel to presenterte jeg forskning og utvalgt teori som gir en bakgrunn for *hva* jeg bør ha fokus på for om mulig å finne et svar på oppgavens problemstilling. I dette kapittelet vil jeg se på *hvordan* jeg kan søke svar på problemstillingen «Hvordan kan skolen legge videreutvikle overganger mellom barnetrinn og ungdomstrinn som gir elevene faglig sammenheng og mestringsopplevelse.» Jeg vil beskrive valg som er gjort for å innhente data, analyse av dataene og i forholdet til forskningsetiske spørsmål, dette for å kunne sikre pålitelighet til studien.

3.1 Forskningsspørsmål

For å komme frem til et svar på min problemstilling for denne studien velger jeg å la lærere beskrive hvordan overgangen mellom barnetrinn og ungdomstrinn er, og bør være.

Problemstillingen jeg har valgt, «*Hvordan kan skolen videreutvikle overganger mellom barnetrinn og ungdomstrinn som gir elevene faglig sammenheng og mestringsopplevelse?*», er åpen, og jeg ønsker å avgrense og presisere den noe ved å formulere forskningsspørsmål. Spørsmålene skal presisere det jeg ønsker å se på og hjelpe til med å avgrense forskningsområdet. Spørsmålene skal presisere det jeg ønsker å sette fokus på ut fra teori, styringsdokumenter og empiri. Forskningsspørsmålene har igjen dannet utgangspunkt for å lage en intervjuguide som etter pilotintervju ble omarbeidet noe. Dette kommer jeg nærmere tilbake til i kapittel 3.3.

Jeg avgrensner problemstillingen gjennom tre forskningsspørsmål:

Hvilken informasjon om elevene mener lærere bør overleveres fra barnetrinnet til ungdomstrinnet?

Dette spørsmålet er utformet ut fra styringsdokumenter, bla. K-06 som er en felles læreplan for et 13-årig skoleløp, samt Meld. St. 22 (2010-2011) om ungdomstrinnet som trekker frem en del vesentlige faktorer i forbindelse med overgangen. I tillegg har spørsmålet blitt utformet på bakgrunn av teori og empiri om overganger og viktigheten av gode relasjoner. Jeg ønsker å se om det er sammenfall mellom lærernes egne stemmer og det man finner i teorien.

Hva mener lærerne kan gjøres for å bedre overgangen mellom barne- og ungdomstrinn?

Dette spørsmålet gir mulighet til å løfte frem lærerne og høre deres refleksjon rundt hva de mener ligger i en god overgang. Dette spørsmålet vil kunne gi mulighet til å få data om læreres kunnskap om temaet, hvordan skolen fremstår som organisasjon, lærerens ønskede strategi for utvikling.

Hvilke muligheter mener lærerne at skolen har for å utvikle samarbeidet mellom lærere på barne- og ungdomstrinn?

Robinson (2011) legger, som beskrevet i kapittel 2.3.1, til grunn at skoleledere blant annet gjennom å sette mål for og være tydelig i sine forventninger til lærerne påvirker elevers læring. Skoleleder bør i tillegg prioritere ressurser i tråd med målene for skolen og i tillegg følge opp læreres læring og utvikling. Jeg ønsker med dette spørsmålet å belyse hvorvidt skoleleder er opptatt av overgangen. I tillegg vil jeg gjennom dette spørsmålet sette fokus på læring i organisasjonen og skolekultur, da jeg mener opplysninger om dette vil kunne si noe om vilje og evne til også å samarbeide med en annen organisasjon.

Med bakgrunn i problemstilling og forskningsspørsmål satte jeg opp en foreløpig intervjuguide og gjennomførte et prøveintervju. Etter at dette var gjennomført jobbet jeg med å finne spørsmål som kunne gi svar på mine spørsmål, samtidig som de ga mening for informantene. Ut fra dette ble den endelige intervjuguiden laget. Den er nærmere beskrevet i kapittel 3. 3.

3.2 Forskningsmetode

Ved oppstart av arbeidet med metode måtte jeg tenke gjennom hvordan jeg best mulig kunne få frem lærernes stemmer. I en studie der jeg skal trekke inn vurderinger og tanker fra informantene i studien er det naturlig å bruke kvalitativ metode. Postholm (2010) hevder at kvalitativ metode handler om å forstå deltakernes perspektiv. Kvalitativ metode er knyttet til situasjonelle betingelser - situasjonene er med på å forme studien, dette kalles en induktiv tilnærming. Metoden er i tillegg personlig og har fokus på deltakeren. Kvalitativ metode har ulike tilnærminger, i min studie velger jeg en fenomenologisk tilnærming. Dette fordi det i følge Cresswell (1998) kan beskrives som forskning som fokuserer på enkeltindividets opplevelse av et fenomen, samtidig som forskerens oppgave er å finne ut hvordan erfaringen av det samme fenomenet oppleves av enkeltindivider (Cresswell 1998 i Postholm, 2010). Ved å se på enkeltindividets stemme om et emne (fenomen) opp mot teori om det samme emnet, håper jeg å kunne utvikle ny kunnskap som muligens kan bidra til å finne svar på problemstillingen. Jeg velger derfor å bruke kvalitativ, fenomenologisk forskningsmetode i denne studien. Kvalitativ forskning søker ikke omfang og antall, men vektlegger refleksjon, sammenheng og mening (Kvale & Brinkmann, 2010).

Datainnsamlingen jeg velger å bruke innenfor kvalitativ, fenomenologisk forskning er samtaleintervjuet. Gjennom intervjuene ønsker jeg både å få svar på direkte spørsmål og høre hva informantene tenker omkring temaet for intervjuet, i tillegg får jeg mulighet til å få mer informasjon gjennom å stille oppfølgingsspørsmål. Dette mener jeg kan bidra til å avdekke forståelsen for fenomenet hos informantene, på en annen måte enn en kvantitativ studie ville ha gjort.

Jeg ønsker gjennom studien å gi en beskrivelse av situasjonen slik den oppleves nå, med tanke på å kunne se på et grunnlag for ny kunnskap og eventuelle endringer. Da vil studien kunne brukes som utgangspunkt for utviklingsarbeid og mulig endring av praksis.

3.3 Pilotering og utarbeiding av intervjuguide

Jeg ønsket å få til en situasjon rundt intervjuene som ga informantene frihet, uten at det gikk på bekostning av tematikk. Jeg er uerfaren som intervjuer og planla kun ett møte med hver av informantene, dermed ble jeg også avhengig av en intervjuguide som sikret at jeg fikk svar innenfor forskningsspørsmålene, samtidig som jeg kunne fremstå som en god intervjuer som kunne holde informantens fortelling i gang.

Jeg utførte prøveintervju der jeg prøvde ut både åpne og lukkede spørsmål og etterfølgende drøftinger med mine pilotinformanter. Etter deres innspill og ny gjennomgang av problemstilling og forskningsspørsmål, utarbeidet jeg en intervjuguide i form av en punktliste som jeg hadde som utgangspunkt for alle intervjuene (se vedlegg 2). Punktlisten inneholder både åpne og lukkede spørsmål, noe den i følge Kvale & Brinkmann (2010) bør inneholde.

Jeg valgte ikke å gi intervjuguiden til informantene på forhånd, de forberedte seg på temaet for intervjuet som helhet. Årsaken til dette er at jeg mente dette kunne gi en best mulig beskrivelse av deres oppfatning av sin virkelighet, uten at den ble styrt av mine spørsmål. For å skape en best mulig samtalesituasjon, og sikre at jeg kunne fokusere på innholdet i det informantene hadde å si og samtidig ivareta kvaliteten på gjengivelsen, valgte jeg å gjøre lydopptak av intervjuene. Jeg informerte om dette fra første henvendelse til informantene.

3.4 Utvalg

Siden dette er en både omfangs- og tidsbegrenset studie, ønsket jeg å forholde meg til få informanter til mine intervjuer. I følge Dukes (1984) bør forskeren velge mellom tre til ti personer for å kunne klare å finne en felles essens eller den sentrale opplevelsen som er fellesnevneren i forskningsdeltakerens opplevelse av erfaringen innenfor rammene av et mindre forskningsarbeid (Postholm, 2010). Fordi essensen i kvalitative studier ligger i dybde og ikke kvantitet, valgte jeg, etter råd fra veileder, seks informanter. Jeg valgte å begrense informantene i denne studien til å gjelde lærere i barne- og ungdomsskolen. Jeg har selv erfaring både som leder og lærer i begge skoleslag.

Jeg tok kontakt med rektor, både muntlig og i brev form ved utvalgte skoler i en stor kommune for å undersøke muligheten til å kunne bruke lærere ved den aktuelle skolen som

informanter. Etter å ha avtalt informantskoler, sendte jeg et invitasjonsbrev til lærere med informasjon om prosjektet (se vedlegg 3).

Jeg satte opp følgende kriterier for informantene: Minimum 5 års erfaring i den aktuelle skolen, slik at de har grundig kjennskap til skolens rutiner og har levert/tatt i mot elever i overgangen ved minst to anledninger. Jeg ønsket videre at begge kjønn skulle være representert, at det var variasjon i alder og at det skulle være variasjon i utdanningsbakgrunn (allmennlærerutdanning eller universitetsutdanning).

Siden temaet for undersøkelsen gjerne er noe som praktiseres ulikt fra skole til skole, ønsket jeg i utgangspunktet lærere fra ulike skoler. Henvendelsen min førte til positiv respons hos lærere på 4 ulike skoler. Utvalget i studien ble slik: seks lærere fra fire barne- og ungdomsskoler i kommunen med minimum fem års praksis ved nåværende arbeidssted. Videre ble fordelingen som følger: kjønn to: fire, informantenes alder var noe over 43 år i gjennomsnitt, og spennet i lærerpraksis er fra 15-25 år. To av informantene har sin utdanning fra universitet, de øvrige er allmennlærere med varierende grad av videreutdanning. To av informantene har undervist på barne- og ungdomstrinnet. Siden dette er et lite utvalg, kan jeg ikke si at funnene er representative for populasjonen lærere i kommunen.

3.5 Datainnsamling

Intervjuene jeg la opp til er nok det Postholm (2011) beskriver som halvstrukturert intervju, der intervjuet er planlagt på forhånd ut fra det tema forskeren ønsker belyst. Siden forsker kan følge opp innspill fra informant underveis vil ikke alle spørsmålene nødvendigvis komme i samme rekkefølge.

Jeg startet alle intervjuene med å utdype temaet for informanten, for så å fortelle at jeg i tillegg til lydopptak også muligens kunne komme til å notere noe underveis. Dette gjorde jeg der det var utsagn fra informanten som førte til spørsmål hos meg og for å unngå avbrytelse i informantens historie. Jeg avklarte også muligheten for at jeg kunne henvende meg til informantene under transkriberingen dersom det dukket opp momenter jeg ønsket utdypet. Deretter lot jeg informantene presenter egen utdanning og yrkeserfaring som første del av intervjuet. Intervjuene ble gjennomført på om lag en time. Intervjuene ble gjennomført i

skolene der de ulike informantene jobber etter avtale om tidspunkt som passet for informantene.

3.6 Etikk og kvalitet

En kvalitativ studie som dette utforsker sosiale prosesser. Det er derfor svært viktig å være bevisst klare kvalitetskrav underveis i arbeidet. «Forskeren er det viktigste forskningsinstrumentet i kvalitativ forskning» (Postholm 2010, s.127). Moustakas (1994) (i Postholm, 2010) sier noe om at kvalitativ forskning er verdiladet, og subjektiviteten i forskerens rolle må synliggjøres. Jeg har forsøkt å ta hensyn til dette ved å forklare min egen faglige bakgrunn og se valg av tema i lys av denne, i tillegg til å presentere de teoretiske perspektivene, slik at den som leser kan ha disse som et bakteppe for betraktninger og funn i forskningsprosjektet.

Forståelse er et sentralt begrep og har derfor ført til at jeg har vært bevisst på dette underveis både når det gjelder arbeid med intervjuguide, men også underveis i intervjuene og i analysen av dem i etterkant. Kvale & Brinkmann, 2010, s.79 viser til begrepet *phronesis* i denne sammenhengen, dette viser til utøvelse av situert skjønn gjennom alle delene i prosessen.

Kvale & Brinkmann (2010) legger frem kvalitetskriterier for intervju. De understreker at kvaliteten på intervjuet er avgjørende for kvaliteten på det senere arbeidet med dataene. De påpeker at ideelt sett er intervjuet analysert mens det pågår gjennom at man følger opp og klargjør spørsmål og svar underveis for å sikre en felles forståelse av begreper, utsagn og spørsmål. Jeg jobbet både i forkant av og gjennom intervjuene for å følge opp best mulig, men som utrent intervjuer kan jeg nok ikke si jeg tenker at intervjuene er ferdig analysert underveis.

Postholm (2010) henviser til Lincoln (1995), Howe og Eisenhardt (1990) og Merriam (2002). De viser alle til noen felles standarder for vurdering av kvalitet i forskningsprosessen. Disse beskriver blant annet klargjøring av forskerens subjektivitet og studiens pålitelighet. I tillegg er det viktig at studien må vise respekt for deltakerne, dette leder videre til de etiske aspektene ved studien.

Jeg som forsker har også et etisk ansvar for å ivareta informantenes rettigheter. Det vil derfor være viktig å sørge for at alle formaliteter er på plass underveis. Jeg har på forhånd satt meg inn i de etiske retningslinjene til NESH (Den nasjonale forskningsetiske komite for samfunnsfag, jus og humaniora). Studien ble godkjent av Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste og alle informantene har samtykket skriftlig til deltakelse. Jeg tror at det å ha sikret det formelle, og i tillegg gi informantene nok informasjon om arbeidet var med å skape en tillit som kunne øke validiteten i intervjuene.

Jeg har også selv hatt hånd om alle delene av arbeidet underveis, slik at informasjonsdeling har vært nødvendig. Informantenes anonymitet skal være ivaretatt gjennom hele prosessen gjennom at informasjonen om den enkelte informant er kodet slik at det ikke skal være mulig å etterspore. Jeg unngår derfor også å sitere utsagn som kan knyttes til særegne prosjekter eller skoler. Lyddoptak og skriftlig datamateriell knyttet til informantene vil bli slettet så snart prosjektet er godkjent. I tillegg fikk alle informantene tilbud om å lese gjennom sine intervju etter at de var transkribert (member checking), noe alle har takket nei til. Derimot ønsker de fleste å lese den ferdige oppgaven når den foreligger.

3.7 Analyse

«Hensikten med fenomenologiske studier er å finne essensen eller den sentrale underliggende meningen av en opplevelse eller erfaring» (Postholm 2010, s.99). Derfor skal dataene transkriberes. I følge Kvale & Brinkmann (2010) finnes det ingen korrekte standardsvar for transkripsjon av forskningsintervjuer, derfor måtte jeg innledningsvis bestemme meg for hvordan jeg ønsket å gjøre dette. Dataene er transkribert ordrett, men på bokmål. Pausetegn (..) og eh... ble også lagt inn, dette for å tydeliggjøre de emosjonelle og sosiale aspektene ved samtalen. Etter transkribering leste jeg gjennom intervjuene flere ganger og kategoriserte og kodet opplysningene som kom frem. Tolkning av informasjonen fra informantene har derfor vært svært viktig for studien.

Postholm (2010) presenterer Stevick-Colaizzi-Keen-metoden, modifisert av Moustakas (1994) for analyse av fenomenologiske studier. Dette er en prosedyre på fire punkter som kan brukes for lettere å kunne redusere datamaterialet og forsøke å sette det sammen til kategorier/tema. Fokus i denne prosedyren, etter å ha gitt en beskrivelse av egen erfaring av fenomenet, er på å lese og studere hver enkelt informants uttalelser om emnet du forsker på.

Deretter må forskeren vurdere hvilke uttalelser som er viktige omkring beskrivelsen av emnet. Videre i arbeidet er målet og samle disse til meningsenhetene i temaer for så å slå disse sammen til tekstuelle beskrivelser. Dette gjennomføres med alle informantene før man konstruerer en tekstuell beskrivelse der informantenes bidrag samles til en helhet.

Jeg har underveis i arbeidet med intervjuene forsøkt å følge prinsippene i den ovenfor nevnte metoden. Hensikten er å forsøke å fange opp essensen i materialet uten at den farges for mye av min forforståelse. Jeg har endt opp med en tekstuell beskrivelse av funnene, denne er knyttet til tema for studien. Jeg vil presentere denne i neste kapittel, der vil jeg også redegjøre nærmere for arbeidet med selve analysen.

Kapittel 4: Presentasjon av data

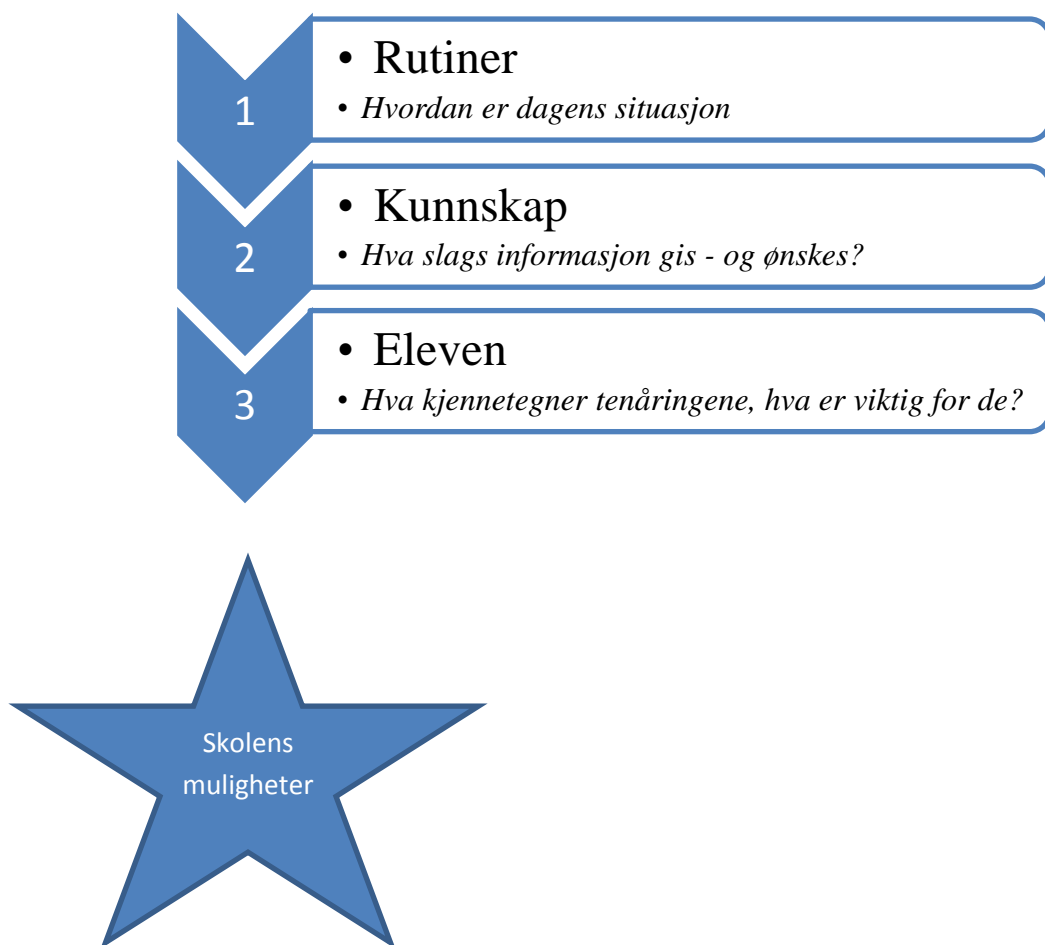
I dette kapitlet i oppgaven presenterer jeg data fra samtaleintervjuene. Jeg har, som beskrevet i metodekapitlet, valgt å presentere dataene som en samlet fortelling fra informantene. Moustakas (1994) (i Postholm, 2010) har skapt analysetrinn for en fenomenologisk studie. Han legger vekt på at funnene i en studie forenes i en helhetlig beskrivelse av det opplevde fenomenet.

Jeg presenterer dataene som en samlet historie også for å sikre en ivaretagelse av hver enkelt informants anonymitet, i tillegg til å ha fokus på tema og ikke individet. Det er derfor ikke gitt noen beskrivelse av skoler eller personer. Av de seks lærerne som er mine informanter har to erfaring med både barne- og ungdomstrinn, en har kun erfaring med ungdomstrinn og tre har sin erfaring utelukkende fra barnetrinnet. Uttalelsene deres er i utgangspunktet generelle, men de kan i enkelte spørsmål ha et barne - eller ungdomstrinnsperspektiv.

Jeg velger å ha med en del sitater for å øke studiens reliabilitet og for og levendegjøre informantenes stemmer. I følge Postholm (2010) er det vesentlig i kvalitativ forskning å få fram deltakernes perspektiv blant annet gjennom sitater. Sitatene er skrevet med anførselstegn og i kursiv. Jeg forsøker også å ivareta helheten i undersøkelsen, selv om jeg presenterer funnene tematisk.

Temaene jeg velger å bruke for å strukturere dataene mine er satt sammen med bakgrunn i teori og temaene i intervjuguiden. Temaene for struktur har jeg satt sammen til en figur (se figur 3) for å visualisere en sammenheng i arbeidet.

Det er mulighet for at jeg, med bakgrunn som både lærer og leder, har både blitt farget selv og har muligens bidratt til å farge noen av informantenes svar, samtidig har det vært en fordel for forståelsen av det informantene har forsøkt å formidle, at jeg opplever å ha et felles språk med informantene.



Figur 3. Presentasjon av data (egen modell)

4.1 Rutiner

Jeg har i intervjumaterialet et utvalg av seks lærere, som er ansatt ved fire skoler. Lærerne har ulik bakgrunn, den spenner fra lærerutdanning av ulik lengde til utdanning ved universitet, det er også ulik grad av videreutdanning. Skolene har ulik størrelse, de har fra i underkant av 300 elever til om lag 500 elever. Alle skolene ligger i samme kommune, to av skolene er ungdomsskoler.

Til tross for at informantene kommer fra skoler i samme kommune, beskriver de noe ulik praksis hva angår overgang til ungdomstrinnet.

Felles for alle skolene er at det er rutinemessige møter tidlig i vårhalvåret angående elever med enkeltvedtak i forbindelse med overgangen til ungdomsskolen. Så beskriver også alle

møter for å overlevere informasjon om elevene til ungdomsskolen som skal ta over, men her spriker det når det gjelder hvem som deltar i møtene. Fra barneskolene sier samtlige informanter at det er kontaktlærere som deltar, men for ungdomsskolen sin del beskrives deltakelse fra spes.ped koordinator, trinnleder, rektor og de lærerne som faktisk skal ta over elevene når de starter på 8.trinn. Det beskrives også at en ikke hører om elevene en skal ha før skolestart og at det da presenteres mange på en gang; «*Det går veldig fort i svingene, da har vi en time og skal høre om inntil 60 elever.*»

Et siste felles punkt er et informasjonsmøte for foresatte til nye 8.trinns elever. Agendaen for møte er informasjon og forventninger. Alle informantene er enige om at det er ungdomsskolens rektor som har ansvar for dette møtet.

Ellers beskriver en informant fra en ungdomsskole at elevene fra 7.trinn på barnetrinnet har en besøksdag på ungdomsskolen før de skal begynne, der treffer de sine nye lærere og de elevene de skal gå sammen med til høsten. Dette foregår gjerne en dag 10.trinn er borte. Denne dagen følger også 7.trinns kontaktlærere med slik at de også kan ha et treffpunkt med de nye lærerne. En annen ungdomsskole har lagt elevbesøket til begrenset tid på kveldstid samtidig med foreldremøte, dette skjer samtidig med at elevene også får vite hvem de skal ha som lærere og hvilke elever de skal gå sammen med.

Tre skoler beskriver at elevene ikke har mulighet til å ønske hvem de skal komme i klasse med ved overgangen, mens en annen skole oppgir at elevene kan ønske inntil tre personer, og at skolen lover inntil en så langt det er mulig. De ulike barneskolene i materialet hører alle til i skolekretser der tre barneskoler sender elever til en ungdomsskole.

Det beskrives også at i forbindelse med overgangen til den ene ungdomsskolen arrangerer FAU på barneskolene en «bli- kjent-fest» for 7.trinns elevene. Dette er et sosialt kveldsarrangement med mat, underholdning og dans. Det er også en skole som beskriver et oppsummeringsmøte om lag et halvt år etter at overgangen har funnet sted, dette for å oppklare eventuelle ting nye lærere måtte lure på, og for at barneskolelærerne kan få tilbakemelding på hva som ser ut til å fungere godt, eventuelt hva man bør ha mer fokus på.

En av informantene forteller også at elevmapper og opplysningene som ligger i vokal.no (en nettportal der kartlegging og testresultater for hver enkelt elev ligger samlet) blir overført uten at lærerne egentlig har så mye med selve prosessen, annet enn å tilby foresatte å se gjennom

mappe før oversendelse av denne. Men han uttrykker at han ikke vet i hvilken grad all denne informasjonen blir brukt.

4.2 Kunnskap

I forbindelse med overgangen er det mye informasjon å forholde seg til, både for de som skal overlevere elever og for de som skal ta imot. Det er derfor interessant å høre hva man egentlig vurderer som viktig informasjon for at denne overgangen skal bli så bra som mulig for elevene. Jeg har i intervjuene delt denne informasjonen i to kategorier, informasjon om faglige forhold og informasjon om sosiale forhold.

Jeg vil her presentere hva som kommer frem som syn på hva som er nødvendig og viktig informasjon.

4.2.1 Faglig informasjon

Det er en enighet om at det ikke er ønskelig at elevene starter med helt blanke ark. Som en av informantene sier det, *«det er unødvendig at noen kommer ut i trøbbel på bakgrunn av ting vi vet er åpenbare.»* Det ligger en formening her om at det er viktig at informasjon om spesielle ting faglig blir overført, slik at det er mulig å tilpasse undervisningen til elevens behov helt fra start.

Noe så åpenbart som å ha en formening om faglig nivå for å få til jevnest mulig classesammensetting blir også trukket frem. Det nevnes også at det er ønskelig å vite hvilke læringsstrategier elevene har jobbet med, her trekkes muntlige fremføringer frem som viktig at elevene har erfaring med før overgangen til ungdomsskolen. *«Når man får informasjon om en elev er det ofte basert på antakelser om at det er greit med denne eleven.»* Et utsagn fra en som tar i mot elever fra barneskolen, og som savner mer konkrete vurderinger. *«Vi føler vi har brukt 8.trinn til en del realitetsorientering,»* meldes det fra en annen informant, som mener det er viktig å ha kjennskap til elevenes kompetanse innenfor de grunnleggende ferdighetene fordi dette sier noe om et generelt nivå i alle fag.

«Det er også mange 8.klassinger som sliter med å forstå at vurdering handler om vurdering av produkt, ikke av elev.» Dette sitatet vitner kanskje noe om ulik vurderingskultur i barne- og

ungdomsskole. En annen informant ønsker ikke «å fargelegge» elevene for mye, men synes allikevel det er viktig å informere om alle «avvik» fra normalen, spesielt ønsker han å fremheve de svært flinke elevene. Han sier videre noe om at erfaring viser at han får tilbakemelding på at ungdomsskolen sjelden klarer å følge opp med faglige utfordringer videre, og at det f.eks. synes vanskelig å jobbe med pensum for høyere trinn slik planen egentlig åpner opp for.

En annen informant igjen ønsker å fremheve de med særskilte behov i den andre enden av skalaen og viktigheten av et tilpasset opplegg fra første dag for disse elevene. Dette viser seg også i en annen informants uttalelser, *«jeg tenker jo at for at elevene skal bli møtt på best mulig måte så bør jo deres fremtidige lærer vite litt om hva slags forutsetninger de har i de ulike fagene også.»* Han fremhever videre et ønske om at de lærerne som skal ta over elever bør på forhånd ha dannet seg et slags bilde, slik at det ikke blir tilfeldig hvordan man blir møtt. Dette gjelder spesielt de elevene som har strevd innenfor et eller flere områder, for å unngå at det blir en for bratt bakke å forsere, men heller tidlig kunne tilstrebe en mestringsfølelse.

4.2.2 Sosial informasjon

Det oppleves av samtlige informanter som viktig med informasjon om elevenes sosiale ferdigheter, ikke minst for å kunne sette sammen klasser som kan fungere. En fremhever spesielt dette med evnen til å knytte kontakt med andre elever som viktig å vite noe om i forbindelse med å starte opp med nye elever.

«Det er viktig å vite hvordan de klarer å oppføre seg, hvordan de er mot andre, om det finnes noen sårbare punkter, tar man lett ordet? Er det beskjedenhet, finnes det noen grad av tidligere mobbehistorier. Det synes jeg det er greit å vite slik at vi kan gå inn og velge riktig strategi for å skape et klassemiljø og få alle til å føle at de blir sett.» Dette sier en informant som er opptatt av at det å få til en god start er svært viktig for hvordan det går videre.

En annen igjen forteller om alle elevene som gruer til ungdomsskolen og hvordan dette oftest er basert på uberettiget frykt. Det svirrer rykter om farlige lærere, skumle 10.klassinger og fryktelige tester man må igjennom, oppspinn fra ende til annen. Informanten mener det er viktig å ta tak i dette gjennom å sette sammen gode grupper for å skape trygghet, fordi han

gjennom erfaring har sett at for ungene i denne alderen er denne overgangen spesielt viktig sosialt.

4.2.3 Trygghet

Jeg velger å ta dette med som eget punkt fordi kommunen der informantene jobber oppgir som et formål med overgangen at den skal være trygg. Dette er den eneste føringen som legges for innhold i overgangen (vedlegg nr. 1). Informantene har alle sagt noe om hva de tror ligger i dette og hva de selv mener må til for at overgangen skal oppleves som trygg.

Det å *kjenne til forventningene* er et utsagn som går igjen her. I dette ligger det at elevene har møtt lærerne sine, kjenner til hva som forventes både sosialt og faglig og har sett eksempler på det, i tillegg til at de også møter noe gjenkjennbart. Hospitering, det å ha sett med selvsyn, ikke bare hørt om eller blitt presentert for, nevnes som et tiltak som vil bidra til å skape trygghet. Kulturen i skolen har endret seg gjennom de siste årene i en retning der det er viktig å ha ryggen fri hevder enkelte av informantene, dermed kan det være et behov for å formalisere noen punkter for en trygg overgang fra kommunen sin side, også for elever uten enkeltvedtak. Dette mener fire informanter bør gjøres for å sikre en overgang der alle elever vil få dekket et minstekrav med tanke på oppfølging.

4.3 Eleven

«Overgangen oppleves nok som større for mange enn vi liker å tro». Det er en sårbar alder, hvor man møter et nytt regime og skal etablere seg i en ny klasse. Mange elever trekker nettopp det med å etablere seg i en ny klasse frem som vanskelig, «det er ny klasse og jeg må finne plassen min!» Det er utsagn man ikke skal undervurdere.» Det er mange som er veldig sårbare, og det trenger ikke være de det har vært skrevet flest sider om og holdt flest møter på. Det er så viktig å få til en god start. Får man ikke til en god start er mye kjørt!»

Denne overgangen er en ny livsepoke, en «rites des passages». Overganger er litt utrygge i seg selv, så alt kan en ikke legge til rette for, men jeg tror at vi sammen sitter på så mye informasjon og kunnskap at vi bør klare og skape en god overgang.

4.4 Skolens muligheter

Det synes å herske en del tvil rundt overføring av informasjon og samtlige informanter er enige om at det beste vil være om det i forbindelse med overgangen til ungdomsskolen kan være et møte med de partene som er direkte involvert, og at det faktisk er behov for å bruke noe tid rundt overgangen. Mer kontakt! Informantene er enige om å ønske seg en ordning der elevens kontaktlærer på 7.trinn møter elevens nye kontaktlærer på 8.trinn. *«Jeg synes det er viktig med relasjonsbygging, det å få til et ok miljø i en klasse, derfor er jeg litt opptatt av at ungdomsskolelæreren vet hva han kan dra ut av Per og Pål som kommer fra meg, slik at han har noe å spille på. Hva er deres sterke sider? Derfor vil jeg ha den samtalen helt spesifikt med den som skal ha elevene.»*

En av informantene ønsker seg en start på samarbeid mellom barnetrinn og ungdomstrinn allerede når elevene starter på mellomtrinnet, dette for å avklare forventninger til hverandre. Han får støtte av en annen informant som mener at det i hvert fall ikke holder å begynne i mars det siste året, men som tar til orde for en plan som lager en sammenheng i løpet. Det vil medføre et behov for samarbeid om krav og arbeidsmetoder. Informanten snakker også videre om dette å utvikle et felles språk, slik at når man møtes vet man at man snakker om og forstår det samme.

«Jeg tror at vi kjenner for lite til hverandre og det samarbeidet man gjør er for lite. Jeg tror vi er usikre på hverandre og på hva vi skal gjøre med de forventningene vi tror andre har til oss.» Dette understreker informanten at henger mye sammen med skolekultur. Det kan bare være fordeler ved å bli bedre kjent med hverandre. *«Å samarbeide på tvers av barneskole og ungdomsskole kunne ha gitt en sammensmelting av verdier, holdninger og arbeidsmetoder som hadde vært bra.»* Dette er et betegnende sitat da alle er innom at det å kjenne hverandre kan blir en vinn - vinn situasjon. *«Det må bli kortere vei mellom,»* sier en annen og viser til at om man var bedre kjent ville det kunne være lettere å henvende seg til hverandre med både elevspørsmål og faglige spørsmål. En tredje informant sier *«Jeg ønsker meg et mer helhetlig opplegg, det må jo gå begge veier,»* og er opptatt av at både barne- og ungdomsskole vil ha mye å bidra med i et samarbeid. En annen mener at et bedre samarbeid vil kunne gi svar på spørsmålet: *«Leverer jeg elever som er rusta for livet i ungdomsskolen?»*

En annen sak som også spilles inn er en formalisering av informasjonsoverføring fordi det ligger en utrygghet knyttet til hva som faktisk blir brukt av informasjon. Det føles litt

meningsløst for barneskolelærer dersom man legger arbeid i å forberede en overgang uten at man vet om det man faktisk legger frem i det hele tatt vil bli brukt. Hensikten må være å skape en best mulig, og mest mulig forutsigbar overgang for hver enkelt elev uavhengig av om de kommer inn under særskilt opplæring eller ikke. Det blir også problematisert hva og hvor mye som eventuelt skal skriftliggjøres.

Mange elever strever med å komme helt på plass på ungdomsskolen, en hevder at dette kan ta inntil et år. *«Jeg tror at mange som sliter ville ha sluppet å falle helt ut om de var bedre forberedt på hva som ventet dem. Vi er som regel forberedt på å møte dem, men de er uforberedt på hva de møter og det blir tøft.»*

«Jeg kunne tenke meg en hospitering for elevene i 1-2 dager,» sier en annen informant, dette begrunnes med at det vil trygge elevene i en ny situasjon, samtidig gi dem en forsmak på hva som forventes, men det vil og også kunne gi nye lærere en mulighet til å danne seg et bilde. En ordning med et oppsummerende møte ut i skoleåret etter overgangen oppleves som positivt, men det er også ønskelig at dette møtet kommer før jul i det aktuelle skoleåret. Det blir også foreslått at ungdomsskolen bør gi årvisse tilbakemeldinger, slik at dette blir satt i system og skolene kan vurdere opp mot arbeidsformer som har vært benyttet kanskje ulikt fra år til år.

Muligheten for å samarbeide om utviklingsområder på skolenivå mellom barne- og ungdomsskoler nevnes også av en informant. Dette mener vedkommende vil kunne gi mer helhet for elevene og større kjennskap til hverandre i de ulike skolene.

4.5 Oppsummering

I dette kapitlet har jeg presentert data fra intervjuene. Jeg har i så stor grad som mulig latt informantene komme til ordet gjennom sine sitater i teksten. Jeg oppsummerer her kort det som gjennom samtalene fremsto som viktig for informantene. Dersom en ser på gjeldende rutiner, kommer det fram at det innenfor samme kommune er ulik praksis knyttet til overgangen. Informantene fremholder viktighet rundt informasjon om faglig ståsted, nivå i de grunnleggende ferdighetene og eventuelle tilpassede opplegg. Det er bred enighet om dette, men en ser noe ulik praksis når en kommer til vurdering. Ellers kommer det klart fram at elevens beste er i fokus uansett skoletype når det er snakk om sosial fungering. Informantene er tydelige på at dette er en sårbar periode for elevene og de vektlegger det å skape trygghet

gjennom forutsigbarhet og kjennskap for å lage grupper og klassemiljø der hver enkelt får en mulighet. Informantene synes også å fremstå som unisone i stadig å komme tilbake til kommunikasjon som et nøkkelpunkt når en kommer inn på mulighetene for å gjøre noe med overgangen. I det neste kapitlet drøfter jeg funnene opp mot teorien jeg presenterte i kapittel 2.

Kapittel 5: Drøfting

Som jeg skrev i kapittel 3, er det et lite utvalg av informanter i denne studien. Det betyr at jeg ikke kan generalisere funnene for alle lærere i kommunen. Det kan også være en feilkilde at det er interesserte lærere som har sagt ja til å delta i en slik studie. Jeg ønsker derfor å være tydelig på at drøftingene i dette kapittelet er basert på samtaleintervju med lærere som selv meldte interesse for deltakelse.

Jeg skal her drøfte de funnene jeg har fremhevet og sammenfattet i forrige kapittel. Jeg gjør dette ved å vurdere funnene i lys av teori presentert i kapittel 2. Jeg deler også dette kapittelet inn etter temaene i figur 3 som jeg brukte i kapittel 4, dette for å forsøke å skape en sammenheng mellom funn og drøfting.

5.1 Rutiner

Jeg kommer ikke her til å drøfte noe rundt informantenes bakgrunn, annet enn å slå fast at de alle kommer fra samme kommune. Dette mener jeg er interessant å ha med seg inn i det punktet jeg i dette avsnittet skal drøfte, nemlig rutiner i forbindelse med overgangen.

Ingen av informantene var i utgangspunktet klar over at det i kommunen finnes et dokument som beskriver overgangen mellom barnetrinn og ungdomstrinn. Allikevel er det enkelte rutiner alle informantene oppgir i forbindelse med overgangen som også står beskrevet i kommunens dokument, dette er for eksempel oppfølging av enkeltelever med enkeltvedtak. I tillegg oppgir samtlige informanter at det avholdes foreldremøte på de avleverende barneskolene om våren, der ungdomsskolen deltar og informerer om organisering og språkvalg som skal gjøres før skolestart om høsten. I tillegg arrangeres det et møte på mottagende ungdomsskole om våren for kommende 8.trinns foreldre. Dette er også to rutiner som er fastsatt i kommunens plan. Her kan det se ut som det legges opp til en ivaretagelse av foreldregruppa med tanke på informasjon og tillitsbygging. Kommunen oppgir i planen for overgangen at formålet er: «Å skape trygge rammer for både elever og foresatte i overgangen fra et skoleslag til et annet»...(vedlegg 1, s. 1).

I beskrivelse av andre rutiner kommer det frem forskjeller mellom skolene som er representert i studien. En informant uttrykker at han egentlig ikke har helt oversikt over det som skjer, en annen sier: «*Det skjer mye uten at vi som skal ha elevene er med på det.*» Ingen av informantene har full oversikt over rutinene omkring overgangen ved sin skole.

Det at noe er uklart og delvis skjult for lærere i en prosess som foregår årlig og er svært viktig for elevene lærerne jobber med, kan betegnes som noe bekymringsfullt.

Skoleleder har ansvar for å etablere rutiner på skolen i forbindelse med overgangen fra barnetrinn til ungdomstrinn. Kommunens plan for denne overgangen skisserer rektor som ansvarlig for alle punkter i planen. Thyssen (1997) (i Moos, 2003) tar også til orde for at dette gjelder i de fleste henseender da han mener det er et lederansvar å synliggjøre skolekulturen gjennom å etablere rutiner.

I følge Berg (1999) kan skolekultur ses på som et usynlig regelsystem som på et uformelt plan styrer den administrative og den pedagogiske virksomheten i den enkelte skole. En av Scheins (i Moos, 2003) karakteristikker på skolekultur er at denne medvirker til å tilpasse organisasjonen til eksterne vilkår.

Hvordan kan så leder bidra til at overgangsrutinene ikke bare er kjent, men også henger sammen med praksis, for lærere ved sin skole? Dette handler om læring i organisasjonen og Irgens (2011) peker på at det er først når læring nedfeller seg i form av rutiner at den blir til organisatorisk kunnskap. Det vil, sett i lys av det Irgens (2011) påpeker, være leders oppgave å styre aktiviteter og ressurser slik at de ønskede rutinene blir etablert i organisasjonen. Robinson (2011) har tydelige mål satt av leder og prioritering av ressurser i tilknytning til målene som to av sine dimensjoner for å kunne drive elevsentrert ledelse. Noe av det som ble problematisert i intervjuene var jo nettopp at manglende rutiner går ut over elevene. Det vil dersom rutiner mangler være grunn til å stille spørsmål ved om kommunens formål om at overgangen fra barnetrinn til ungdomstrinn skal oppleves trygg for elevene vil kunne oppnås. Irgens (2011) sin modell for handlingsrom (fig. 2, s.15) viser videre at de ansatte kan være med å utvikle rutiner og praksis i forbindelse med overgangen gjennom at det er gitt noen rammer for deres handlingsrom. For å slutte sirkelen og etablere rutiner er det nødvendig at organisasjonen sammen reflekterer over handlingene og ser på hva som gir best resultat med hensyn til målsettingen.

5.2 Kunnskap

Alle informantene i denne undersøkelsen forteller om overgangsmøter mellom barnetrinn og ungdomstrinn der informasjon om elevene er tema for møtet. Møtene foregår til ulik tid, enkelte skoler gjennomfører møtene i april, mens andre drøyer lengst mulig for å ha flest mulig av neste års kontaktlærere på 8. trinn klare, slik at de skal kunne delta i møtene. Det ser ellers ut til å være varierende hvem som deltar, et unntak er barneskolene som alltid har med kontaktlærer.

Men hva mener lærerne selv er viktig informasjon? Alle informantene understreker at det er viktig å komme raskt i gang med tilpassa undervisning. «*Det er viktigst å vite noe om nivået i grunnleggende ferdigheter*», sier en av informantene og får støtte fra tre andre i det. Dette understreker informantene med at de mener det er viktig å vite noe om eventuelle styrker eller problemer ulike elever måtte ha, og at grunnleggende ferdigheter er representert i alle fag og dermed kan gi et inntrykk av eleven. Samtlige informanter er enige om at det er viktig å unngå å skape unødvendige vansker for elevene på grunn av manglende informasjon. Ungdomsskolelærerne i utvalget er enige om at det er ønskelig med informasjon om hvordan elevene er vurdert. Informantene i studien har ikke lest Meld. St. 22, *Motivasjon – Mestring – Muligheter*, men det de ser av erfaring er helt i tråd med det stortingsmeldingen bringer på bane. Der vises det til at OECD mener at det at elever er uforberedt på karakterene de får på ungdomstrinnet kommer av ulik vurderingspraksis på barnetrinn og ungdomstrinn og kan føre til motivasjonssvikt allerede ved starten av 8.trinn (Meld. St. 22 (2010-2011), 2011, s. 80).

Det understrekes videre i meldingen at barneskoler må utvikle en bedre og mer systematisk vurderingspraksis gjennom balansert bruk av tester, egenvurdering og tilbakemeldinger for forbedringer. Det hevdes at det tradisjonelt har vært mange elever som har hatt et urealistisk faglig selvilde ved inngangen til ungdomsskolen som et resultat av manglende systematikk i vurderingsarbeidet på barnetrinnet, men at etablering av samarbeid på tvers av trinn kan styrke vurderingspraksisen i begge skoleslag. (Meld. St. 22 (2010-2011), 2011, s. 81).

Ved å få kunnskap om vurderingspraksis på barnetrinnet kan lærere på ungdomstrinnet også få et bilde av om de kan forvente at vurderingen henger sammen med faktisk prestasjon. I tillegg til dette kan en bruke nasjonale prøver og de kartlegginger de fleste skoler velger å gjennomføre årlig for å danne seg et inntrykk av det faglige nivået. Resultater fra

kartlegginger som gjøres i skolene i kommunen, følger elevene gjennom kartleggingsportalen vokal (www.vokal.no).

Det var en unison enighet om viktigheten av relevant og god faglig informasjon blant lærerne i studien. De mente også at den sosiale informasjonen var minst like viktig som den faglige. Som en av informantene sa: *«Det er ganske mye du bør vite for at du skal klare å se alle sammen, og så er det slik at en må bruke forskjellige strategier for å skape et klassemiljø også.»* Det ble i forbindelse med dette temaet argumentert med informasjon for å kunne sette sammen jevne grupper og også for at nye lærere skulle kunne vite hva som er ressurser i den elevgruppa de får. Hva kan de spille på hos hver enkelt elev? Dette utdypes i sitatet: *«Jeg synes kanskje kommunen har undervurdert dette med klassemiljø, å skape relasjoner, få frem de gode kreftene. Her synes jeg det burde vært noen tydelige føringer.»*

Jeg ønsker her å se nærmere på hvordan informasjon blir overlevert i forbindelse med overgangen mellom barnetrinn og ungdomstrinn. Utsagnet: *«Jeg opplever at det noteres og spørres mye under overgangsmøtene, men når en kommer til oppfølgingsmøte så opplever jeg liksom ikke at det har nådd frem,»* forteller om hvordan en barneskolelærer opplever at informasjonen som gis til ungdomstrinnet ikke egentlig blir brukt. Også fire andre informanter problematiserte form og deltagelse på overgangsmøtene. Alle ønsket at det burde være kontaktlærere som møttes i et slikt møte fordi flere ledd i en kommunikasjonsprosess fører til at noe blir borte på veien, eller så kan de som mottar informasjon ha annet fokus enn det en som skal jobbe videre med de elevene det er snakk om har.

En annen sak som ble problematisert i forbindelse med temaet overgangsinformasjon var elevers rett til tilpassa opplæring. Opplæringsloven er helt klar her: *«§ 1-3. Tilpassa opplæring og tidleg innsats: Opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven, lærlingen og lære kandidaten»* (Opplæringslova, 1998).

En av informantene var særlig opptatt av det han mente var stor forskjell på ivaretagelsen av overgangen for elever med enkeltvedtak om spesialundervisning og de uten. Som informanten hevder er det jo kanskje ikke så mye som skiller elever, og ofte er det god tilpassa opplæring som gjør at det ikke er meldt behov for sakkyndig vurdering og deretter fattet enkeltvedtak for enkelte elever. En annen informant sier det slik: *«Mange elever forbigås i stillhet og så har vi liksom 5 spes.pedera vi snakker mye om.»* Hvordan sikrer skoleeier at det som er opparbeidet blir ivare tatt dersom det ikke er noen føringer på hvordan og hva slags informasjon som skal overføres fra kommunen sin side?

I kommunens plan for overgangen er formålet at kvaliteten på tjenesten skal sikres med tanke på enkeltelevers behov. Det vil, slik det er i dag, være rektor på den avleverende skolen som må følge opp dette. Skoleleder har det formelle ansvar for eleven til barneskoleløpet avsluttes siste skoledag på 7.trinn. Det er ungdomsskolen som skal ta over elevene, gjerne sette sammen grupper med elever fra ulike skoler og sørge for videre tilpasset opplæring. Det blir derfor viktig å sikre at riktig og viktig informasjon overføres og brukes gjennom å etablere samarbeidsgrupper på tvers av skoler, slik strategiplan for ungdomstrinnet forventer at skoleleder gjør: «skoleleder skal etablere gode arenaer for kompetansedeling og erfaringsdeling på den enkelte skole og mellom skoler.» (Strategiplan for ungdomstrinnet, 2012, s. 12). Ut fra at skoleleder på barnetrinnet har ansvar for eleven ut 7.trinn, og dermed når arbeidet med overgangen starter, bør også skoleleder på barnetrinnet ta ansvar for at overgangen mellom trinnene fungerer best mulig. Jeg kommer tilbake til samarbeid mellom organisasjoner i 5.4.

Trygghet ble et eget tema i intervjuene siden formålet til kommunen er at det skal skapes trygge rammer for elever og foreldre fra et skoleslag til et annet. Informantene var opptatt av at det var viktig at alle elever ble sett, og at en god start er viktig. Utsagnet «*Mye er kjørt om ikke starten blir god*», sier nettopp noe om viktigheten av å komme godt i gang. Elevene er på et nytt sted, i en ny rolle. De kan se tøffe ut på utsida, men det er viktig ikke å la seg lure av et tilsynelatende «voksente» utseende. Inni kan det pågå en «ombygging» som gjør at det er vanskelig å skulle begynne et nytt sted og forholde seg til nye medelever, finne en sosial plass i klassen, forholde seg til nye voksne, nye regler og rutiner og i tillegg prestere faglig. I 5.3 vil jeg drøfte dette i lys av hva både henholdsvis Drugli (2012) og Rønhovde (2011) sier om tenåringerens verden.

5.3 Eleven

Som jeg beskriver det i 5.2, er tenåringsalderen en sårbar alder, noe også informantene er tydelig på at de ser. Min egen erfaring med aldersgruppen er også at utryggheten og sårbarheten kan være ganske stor, av og til kan elevene oppleves som små barn, andre ganger er de klare for å løse verdensproblemer. En av informantene beskriver usikkerheten ved overgangen slik: «*Det hadde vært fint med hospitering der vi kunne vært sammen med*

elevene, så kunne de se at lærerne på ungdomsskolen har hode og to armer og to bein de også. Det blir mye tryggere.»

Det å kjenne til lærerne som de skal møte til høsten er utvilsomt viktig. Informantene forteller i intervjuene om ville rykter som svirrer, også om lærere. Her kan en se lærernes utsagn om viktigheten av å komme godt i gang med nye elever sammen med tilknytningsteori slik den fremstilles hos Drugli, 2012. Hun mener at tilknytningsteori kan forstås i et elev-lærer perspektiv også, ikke bare knyttet til små barn slik de fleste nok antar. Tilknytningsteorien er utviklet av Ainsworth (1973) og Bowlby (1973) og handler om sterke emosjonelle bånd mellom personer (i Drugli, 2012). Bergin & Bergin (2009) i Drugli, 2012, mener at tilknytning har to hovedfunksjoner i en klasse. Det handler om å skape trygghet for elevene for å frigjøre energi til læring, i tillegg legger tilknytning til lærer et grunnlag for elevens sosialisering. Det viser seg å være enklere for eldre elever og tenåringer å utvikle selvstendighet og autonomi når de er trygt tilknyttet sine nære voksenpersoner. I følge Drugli (2012) fremmer voksne trygg tilknytning ved å være tilgjengelige, samarbeidsorienterte, respektfulle og aksepterende.

Tilleczek et.al (2010) sin undersøkelse fra Canada underbygger også viktigheten av relasjoner i sine funn, elevenes trivsel og engasjement i læringen øker om relasjonen til læreren er god. Slik sett samsvarer informantenes erfaring og funn gjort gjennom forskning. Lærerne ser et behov hos elevene og har klare tanker om hvordan det kan legges til rette for en god overgang, men opplever at det settes av for liten tid til å gjennomføre overgangen slik de mener det bør. Dette kan igjen føre til at enkelte elever utvikler problemer med læring.

Det punktet som nok er det aller viktigste for eleven er vennerelasjoner. Hvem skal jeg gå i klasse sammen med? I den Canadiske studien utført av Tilleczek et. al (2010) viser intervjuene med ungdommene at venner, egne mål og arbeidsmengde som det viktigste ved overgangen. Det sosiale er det som oppleves som klart viktigst.

«Det kan være et stort spetakkel i mange dager etter at nye klasser er kunngjort, med telefoner og e-poster, gråt og tenners gnissel.» Slik blir prosessen rundt kunngjøring av nye klasser beskrevet av en av informantene. Det betyr ikke at det er slik hver gang, eller for alle. Dette sier allikevel noe om at det er viktig og at selv om erfaring viser at det i løpet av ganske kort tid ved oppstart går seg til for de fleste, er det grunn til å ta elevene på alvor.

5.4 Skolens muligheter

«Barneskolene er kanskje veldig klar for å få elevene videre, mens ungdomsskolen kanskje vil komme i gang og gjøre ting på sin måte. Hele denne prosessen burde tatt mer tid.»

Jeg lar dette sitatet fra en av informantene danne inngangen til å drøfte muligheter skolen har for å legge til rette for å videreutvikle overganger som gir faglig sammenheng og mestringsopplevelse. I dette underkapittelet vil jeg legge vekt på skolen som organisasjon og mulighetene for læring og utvikling i den enkelte skole og mellom skoler. Informantene har løftet frem kommunikasjon som et sentralt punkt for å utvikle overgangen fra dagens ordning.

«Det må bli kortere vei mellom skolene.»

Fire av informantene nevner skolekultur som noe som kan prege hvordan samarbeid mellom barne- og ungdomsskole fungerer. Det hevdes at det hos enkelte grupper, eller i enkelte kulturer hersker noen klare misoppfatninger, basert på antakelser, av hva som skjer på barne- eller ungdomstrinnet. Kunnskap om hverandre gjennom samarbeid vil kunne være en effektiv stopper for slike misoppfatninger, og dermed danne grunnlag for et mer fruktbart samarbeid.

Skoleleder ved de ulike skolene kan legge til rette for samarbeid gjennom å sette dette på dagsorden. Det er viktig at leder, i følge Robinson (2011), har kunnskap og kan begrunne valg og argumentere viktigheten av disse ovenfor sine ansatte. Gjennom et begrunnet valg kan skoleleder ved de ulike skolene legge til rette for samarbeid gjennom å sette dette på dagsorden. Da vil en kunne danne praksisfellesskap der den enkelte lærer kan utvikle kunnskap gjennom samarbeid slik Lave & Wenger (1999) beskriver som praksisfellesskap. Dersom lærerne får et slikt utbytte av samarbeid vil de bidra til å påvirke sin egen organisasjon. Egen organisasjon vil kunne utvikles ved at man i den enkelte organisasjon vurderer og drøfter det en i de ulike samarbeidsgruppene har arbeidet med opp mot mål for arbeidet og organisasjonens verdier. Et slikt arbeid vil i følge Argyris (1990) kunne føre til dobbelkretslæring. Dette vil også være i tråd med samtlige styringsdokumenter som er presentert i kapittel 2, der lærende organisasjoner og vertikale team fremheves som noe å jobbe for.

«Jeg tror at det hadde vært gunstig med et samarbeid gjennom hele året, at det beste hadde vært å jobbe slik at det ble en sammenhengende overgang.»

«Jeg ønsker at samarbeidet starter når elevene begynner på mellomtrinnet»

Selv om informantene er tydelige på at det finnes misoppfatninger om praksis i barnetrinnet hos lærere i ungdomstrinnet og motsatt, er de også tydelige på at det er behov for samarbeid og å tenke helhetlig. Som sitatet over viser, er det også tanker om at dette samarbeidet bør være av en viss varighet, slik at det blir et visst omfang. Det er en utfordring å legge til rette for samarbeid og læring i egen organisasjon, her er det behov for samarbeid mellom organisasjoner. Irgens (2011) peker på at bedret kommunikasjon, samarbeid og tillit gir bedre løsninger for organisasjoner som samarbeider seg i mellom. Han peker også på at utfordringer i et slikt samarbeid ofte ligger i samspill mellom enheter. Dette er jo også noe som kommer frem i informantenes beskrivelse av holdninger og misoppfatninger som kan være gjeldende i enkelte grupper. I forbindelse med overgangen mellom barne- og ungdomstrinn kan det være en fordel å tenke at ledelse av utvikling av samarbeid og felles forståelse kan være både distribuert og formell. Irgens (2009) (i Andreassen et. al, 2009, s. 138) sier følgende: «Gode skoleorganisasjoner understøtter god undervisning som skaper god læring. Å skape gode skoler er derfor en for viktig oppgave til å overlates til lederne alene». Formålet med samarbeidet er satt gjennom kommunens plan; overgangen skal være trygg for elevene. Lærere i de ulike skoleslag vil ha ulik oppfatning av hva dette betyr, men gjennom å arbeide sammen for å skape felles kriterier for samarbeidet og utarbeide delmål vil en kunne skape et større engasjement rundt arbeidet, (jf. Robinson, 2011). Ut fra samarbeidet i lærergrupper vil det kunne defineres enkelte mål som gjennom formell leder tydeliggjøres for alle. Formell leder vil i tillegg ha et spesielt ansvar for å fordele ressurser, spesielt i form av tid i dette tilfellet, slik at alle som deltar i arbeidet ser at dette har prioritet.

Det at formell leder har hovedansvaret for å sette retning og endre kan også støttes av Nordahl (2014) som i beskrivelsen av sosial systemteori hevder at et sosialt system reguleres av normer og ledelse. Dermed blir den herskende skolekulturen og skoleleder viktige faktorer for å endre systemet, som i denne sammenhengen er det sosiale systemet lærere ved den enkelte skole fungerer innenfor.

«Det tar gjerne ett år før elevene er på plass på ungdomsskolen, mange som sliter ville nok ha sluppet og falle helt ut om de var bedre forberedt.»

Informantene i undersøkelsen er opptatt av elevenes beste. De mener god forberedelse er viktig for å lykkes med overgangen. Tilleczek et. al (2010) hevder at grunnlaget for en vellykket overgang legges på barneskolen gjennom å legge vekt på både sosial og faglig læring med vekt på overgangen og i ungdomsskolen ved at det etableres en kultur som viser

tydelig støtte til hver enkelt elev. Dette, mener de, gjøres bl.a gjennom å etablere grupper der alle aktører i forbindelse med overgangen deltar. Gjennom slikt arbeid vil kanskje hensynet til både faglig sammenheng og mestringsopplevelse for elevene bli ivaretatt?

Kapittel 6: Konklusjon

Arbeidet med denne oppgaven har vært en lærerik prosess. Som skoleleder har jeg økt kompetansen når det gjelder å skulle legge til rette for en overgang mellom barneskole og ungdomsskole som gir faglig sammenheng og mestringsopplevelse for elevene.

Jeg vil i dette kapittelet forsøke å svare på studiens problemstilling med bakgrunn i funnene i studien. Først presenterer jeg hovedfunnene fra kapittel 5, deretter vurderer jeg informantenes erfaringer opp mot oppgavens teorigrunnlag og egne vurderinger. Videre ser jeg på hvilke implikasjoner funnene vil gi for skolens ledelse.

I denne oppgaven har oppmerksomheten vært rettet mot:

Hvordan kan skolen videreutvikle overganger mellom barnetrinn og ungdomstrinn, som gir elevene faglig sammenheng og mestringsopplevelse?

Hovedfunnene er:

- Rutiner omkring overgangen er ikke tilstrekkelig implementert i skolene.
- Faglig informasjon bør handle om tilpasset opplæring, vurdering og grunnleggende ferdigheter.
- Sosial informasjon er viktig for å kunne møte elever og bygge et godt klassemiljø.
- Det er viktig med færrest mulig ledd i kommunikasjonskjeden ved overlevering av informasjon.
- Elevene trenger tid til å bli forberedt på overgangen.
- Økt samarbeid mellom barne – og ungdomsskoler er grunnleggende.
- Et samarbeid mellom barne- og ungdomsskoler bør dreie seg mer enn bare overgangen for å skape kjennskap til og forståelse for hverandres tenkemåte og praksis.

Å legge til rette for en overgang som favner både sammenheng og mestringsopplevelse ser i stor grad ut til å handle om en forståelse for at skoleleder, gjennom sin praksis som leder i skolen, har direkte innvirkning på elevenes læring. Dette samsvarer med Robinsons beskrivelse av elevsentrert ledelse (Robinson, 2011). Det handler også i stor grad om å utvikle en felles forståelse for å se hele skoleløpet til elevene, ikke bare innenfor den enkelte skole,

men også mellom skoler. Læring i organisasjonen blir sentralt for å kunne skape en felles forståelse, gjennom felles deltakelse for å reflektere og kunne se systemet som en helhet, slik Senge (2006) fremsetter i sin teori om lærende organisasjoner.

I tillegg handler det i stor grad om å kjenne elevene og deres behov i en bestemt fase i livet, og å skape en trygg tilknytning til de voksne som jobber nærmest elevene. Dette finner en også igjen hos Drugli (2012) gjennom teori om relasjoner og tilknytning.

Jeg har i denne studien hentet data fra lærere som har undervist i både barne- og ungdomsskoler. Funnene i studien viser ingen stor ulikhet eller uenighet mellom lærere på barnetrinn og ungdomstrinn i spørsmålet om hvordan skolen kan videreutvikle overgangen mellom barnetrinn og ungdomstrinn slik at den gir mestringsfølelse og sammenheng for elevene. Det var entydig at informantene i denne undersøkelsen hadde felles fokus på elevene. Enten de representerte barnetrinn eller ungdomstrinn, var det elevens beste som dannet utgangspunkt for informantenes refleksjoner og svar. En av informantene mente at holdninger hadde med skolekultur å gjøre, jf. Schein og den skjulte delen av kulturen (Schein (1986) i Moos, 2003). For å kunne skape en kultur som er aksepterende kan det være nødvendig å se at man har felles fokus. Det jeg også leser ut fra informantenes svar er at det er mest behov for innblikk i hverandres faglige arbeid og tenkemåter.

•Rutiner omkring overgangen er ikke tilstrekkelig implementert i skolene.

Ingen av informantene i studien mener de har full oversikt over sin skoles rutiner i forbindelse med overgangen. En av informantene peker på at mangel på kjennskap til rutiner kan ha noe med skolekultur og ledelse å gjøre. Dette synet finner en støtte for i teorien gjennom Irgens (2011) som peker på det er først når læring nedfeller seg i form av rutiner at den blir til organisatorisk kunnskap. Thyssen (1997) i Moos (2003) mener det er et lederansvar å synliggjøre skolekulturen gjennom å etablere rutiner. Mine funn reiser også et viktig spørsmål rundt det formelle i forbindelse med overgangen. Hvordan sikrer man at alle elever som får tilpasset opplæring ivaretas gjennom overgangen? Det finnes retningslinjer i kommunen for overføring, men gjennomfører alle skoler en overgang som sikrer alle elevene den retten de har til tilpasning etter Opplæringslova? Det er bekymringsfullt om det er slik at elever, som i

større grad enn andre er avhengige av en sammenheng, glipper på grunn av manglende rutiner.

•Faglig informasjon bør handle om temaene tilpasset opplæring, vurdering og grunnleggende ferdigheter.

Faglig informasjon oppgis å være viktig for å kunne tilpasse undervisning til hver enkelt, forutsatt at den faglige informasjonen er presis og reell. Dette er et ønske fremsatt av informantene fra ungdomstrinnet. Dette ønsket speiler behovet for et innblikk i hvordan man jobber med fag og vurdering i de ulike skoleslagene. Her kommer *vurdering* inn som en viktig faktor å gi informasjon om, det lanseres også som et tema for samarbeid. Vurdering behandles også i et eget kapittel i Meld. St. 22 (2010-2011), *Motivasjon – Mestring – Muligheter*. Det kommer også frem et ønske om at det gis informasjon om elevenes nivå i *grunnleggende ferdigheter*. Informantene fra ungdomstrinnet mener slik informasjon vil gi et bilde av ferdighetene i de fleste fag. I tillegg tar fem av informantene til orde for at informasjon om elever uten enkeltvedtak, men med mye tilrettelegging gjennom *tilpassa opplæring* er viktig å få frem. Tre av informantene har erfaring med at denne elevgruppen kan glippe i forbindelse med informasjonsoverføring.

•Sosial informasjon er viktig for å kunne møte elever og bygge et godt klassemiljø.

Det er samsvar mellom empiri og teori sett ut fra at sosial informasjon er viktig. Når det gjelder informasjon om sosiale forhold er informantene tydelige på at de ønsker å legge opp til at hver enkelt elev skal bli sett og hørt. Informantene ønsker at informasjon skal bidra til at elevene kan opprettholde vennerelasjoner og i tillegg bruke ressurser som kan bidra positivt inn i et nytt klassemiljø.

•Det er viktig med færrest mulig ledd i kommunikasjonskjeden ved overlevering av informasjon.

Å minske antall ledd i informasjonskjeden legges frem som svært viktig av alle informantene i studien. Alle informantene mener det ideelle er om informasjon overleveres direkte fra kontaktlærer til ny kontaktlærer. Informantene uttrykker et klart ønske om å bruke tid til å utvikle et felles opplegg rundt overgangen.

•Elevene trenger tid til å bli forberedt på overgangen.

Informantene fra barnetrinnet mener skolebesøk der elevene kan gjøre egne erfaringer i møte med ny skole, nye lærere og nye medelever vil trygge overgangen. Det pekes i studien på at dette vil være mer tidkrevende enn arbeidet som gjøres i dag. Funnene som jeg nå har beskrevet samt funnene under punktet om sosial informasjon, samsvarer med Druglis teori om viktigheten av tilknytning og relasjoner også for større barn og ungdommer (Drugli, 2012) og Tillezecks forskning knyttet til hva som er viktig i overgangen mellom barne- og ungdomsskole (Tillezcek et. al, 2010).

•Økt samarbeid mellom barne – og ungdomsskoler er grunnleggende.

Funnene viser at lærere mener at mer samarbeid vil kunne videreutvikle overgangen. De tar til orde for å få innsikt i og samarbeide om metoder både når det gjelder undervisning og vurdering. Dette mener lærerne i studien vil kunne gi bedre mulighet for tilpasset opplæring for elevene, i tillegg til å forberede hver enkelt elev bedre på overgangen og gi ungdomstrinns lærerne et bedre bilde av elevenes kunnskaper og ferdigheter. I tillegg vil samarbeid mellom lærere fra ulike trinn også føre til utvikling av felles forståelse hverandres praksis. Jeg finner samsvar mellom informantenes tro på samarbeid og Lave & Wengers teori om læring i praksisfellesskap (Lave & Wenger, 1999).

•Et samarbeid mellom barne- og ungdomsskoler bør dreie seg mer enn bare overgangen for å skape kjennskap til og forståelse for hverandres tenkemåte og praksis.

Informantene i denne studien er genuint opptatt av elevenes ve og vel, både sosialt og faglig. De er tydelige på at de mener at overgangen mellom barne- og ungdomsskolen er viktig og verdsetter tiden som allerede brukes på det. Ut over dette melder de behov for en gjennomtenkt bruk av tiden og et videre samarbeid mellom skoler som gir et felles språk om blant annet vurdering og en felles forståelse av hverandres praksis. Ikke minst ønsker de mer tid i forbindelse med overgangsarbeidet slik at man er sikker på at informasjon kommer frem til de som skal anvende den og at elevene kan gjøre seg kjent med ny skole gjennom å få direkte erfaring i møte med skole og lærere mens de enda er i sitt kjente miljø på barneskolen. Det å ha skoleledere og lærere som sammen kan utvikle seg og se hele eleven, gjennom hele det 13-årige løpet vil være grunnleggende i arbeidet for å utvikle en overgang som gir sammenheng og mestringsopplevelse.

Informantene i denne studien er alle lærere. Dette innebærer at mine funn er basert på utsagn fra lærerperspektivet. Jeg vil i det følgende se på implikasjoner funnene fører til for skoleleder. Informantene ser ikke i særlig grad skoleledelsen som deltakende del av det de praktisk gjennomfører i forbindelse med overgangen. De nevner tid som en viktig faktor for å kunne gjennomføre overgangen, men knytter ikke dette opp mot at mer tid er noe skoleleder kan legge til rette for. Skoleledelsen nevnes heller ikke i spørsmålet om hvordan overgangen kan gjøres bedre, for eksempel ved at de kan gjøre rutinene ved overgangen kjent i personalet. Gyldigheten av disse utsagnene vil måtte vurderes opp mot at lærere i sin hverdag muligens ikke ser skoleleders arbeidsoppgaver tydelig.

Å finne tid til samarbeid og oppfølging er to implikasjoner for skoleleder i forbindelse med funnene gjort i studien. Skoleleder må disponere tid til arbeid innenfor egen skole og med skolens satsningsområder og målsettinger, og skal i tillegg finne tid til samarbeid med andre skoler. Dette vil også føre til et behov for tettere samarbeid med ledere ved de skolene det er naturlig å samarbeide med.

En tredje implikasjon er at skoleleder bør tenke overgangen inn i skolens planer, i begge skoleslag, på en mer overordnet måte. Det er skoleleder som legger opp til tids- og ressursdisponering og jf. Robinson (2011) er det viktig at denne henger sammen med skolens uttalte mål og prioriteringer. Dersom målene skoleleder skal argumentere for er mål som er satt felles for de samarbeidende skolene, vil det være lettere å se hvorfor et samarbeid er viktig for lærerne også. Dersom målsettinger og ressurser henger sammen vil det kunne påvirke lærere positivt, gjennom at det blir tydelig at dette er en oppgave å prioritere. Dersom skoleleder i tillegg viser innsikt i forhold til det man faktisk skal jobbe med, i dette tilfelle overgangen mellom barne – og ungdomstrinn vil det i følge Robinson (2011) ytterligere bidra til forbedring i forhold til elevene. I tillegg vil arbeidet som her er skissert kunne støttes av Irgens modell for et godt handlingsrom (Irgens, 2011) og Senges teori om lærende organisasjoner (Senge, 2006).

Organisatorisk vil arbeidet by på utfordringer da det for barneskolen sin del er lærere som jobber på 1.-7.trinn. Det kan bli vanskelig å motivere lærere som til daglig jobber med 1.-4.trinn i å bruke tid i samarbeid med ungdomsskolen, alternativt må de jobbe med andre temaer parallelt. For leder i ungdomsskolen er det en utfordring å se plassering av informasjonsoverføring mellom barne – og ungdomstrinn. Dersom dette skal legges senest

mulig for at kontaktlærer skal være klar, berører en fort eksamensperiode for 10.trinn. Det er ofte de samme lærere som er deltakende her, som skal overta høstens 8.trinn.

Å videreutvikle en overgang mellom barnetrinn og ungdomstrinn som gir elevene faglig sammenheng og mestringsopplevelse ser ut til å handle om å implementere rutiner i egen organisasjon. Dette henger sammen med å utvikle skolen som en lærende organisasjon, slik at lærere og ledelse kan gjennomføre, sikre faglig forankring gjennom reflekterende dialog, skriftliggjøre skolens kunnskap som rutiner og omsette dette til praksis i en prosess der alle er aktive bidragsyttere på veien mot et felles mål.

Videre handler det om å etablere et samarbeid med andre skoler. Det er her en særlig ledelsesutfordring i å finne tid og rom for samarbeidet, samt å se mål for et slikt samarbeid opp mot satsningsområder og mål for egen skole og å uttrykke disse i klare forventninger til lærerne. Et slikt mellomskolesamarbeid vil kunne bidra til å skape forståelse for hverandres praksis og til å utvikle et felles språk, i arbeid med vurdering, grunnleggende ferdigheter og tilpasset opplæring. Det vil også være behov for å arbeide sammen for å utvikle kunnskap om elevene i tenåringalderen og hvordan man kan jobbe med klassemiljø og relasjoner.

For videre arbeid med studiens tema kan følgende være interessant å forske på:

1. 1-10 skoler for å se hvordan helheten ivaretas der. Er det i en slik organisasjon mer rom for helhet, og er det eventuelt andre problemstillinger som dukker opp som ikke har kommet frem i denne studien.
2. Skoleeier og dens rolle med tanke på krav om og tilrettelegging for, overgangen mellom barne- og ungdomstrinn.
3. Ut fra funn i forskning og undersøkelsen ville det vært mest interessant å se på skoleleders rolle i forbindelse med overgangen, gjennom skoleledere selv. I hvor stor grad ser skoleleder overgangen fra elevens ståsted, og i hvor stor grad tenker skoleleder et helhetlig løp fra 1-13 og samarbeid på tvers av organisasjoner i planlegging for sin virksomhet?

Skolene har gjennomgående læreplaner, felles vurderingsforskrift og de samme elevene. Vi skoleledere har et stort ansvar i å være gode modeller for å utvikle en skole som tenker helhetlig og gjennom dette sikrer best mulig sammenheng for elevene, ellers er det en fare for at våre elever faller ut mellom to skoler.

Litteraturliste:

Argyris, C. (1990). *Bryt forsvarsrutinene*. Oslo: Universitetsforlaget.

Ashton, R. (2008) Improving the transfer to secondary school: how every child's voice can matter. *Support for Learning*, 23, 176–182.

Berg, G. (1999). *Skolekultur: Nøkkelen til skolens utvikling*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.

Drugli, M. B. (2013). *Relasjonen lærer og elev, avgjørende for elevenes læring og trivsel*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

Ertsås, T. I & Irgens, E. J. (2012). Teoriens betydning for profesjonell yrkesutøvelse. I Postholm, M.B., *Læreres læring og ledelse av profesjonsutvikling (s.195-215)*. Trondheim: Tapir.

Fuglseth, K. & Skogen, K.(red.). (2007). *Masteroppgaven i pedagogikk og spesialpedagogikk*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.

Hattie, J. (2012). *Visible learning for teachers*. Oxon: Routledge.

Irgens, E.J. (2010). Rom for arbeid: Lederen som konstruktør av den gode skolen. I Andreassen, R.A, Irgens E. J og Skaalvik E.M. (red.). *Kompetent skoleledelse*. (s. 125-146). Trondheim: Tapir.

Irgens E.J. (2011). *Dynamiske og lærende organisasjoner: Ledelse og utvikling i et arbeidsliv i endring*. Bergen: Fagbokforlaget.

Kvale, S. & Brinkmann S. (2010). *Det kvalitative forskningsintervju* (2. utg.). Oslo: Gyldendal.

Løge, I.K., Bø, I., Omdal, H. & Thorsen, A. (2003). Hva skjer ved overgangen barnehage - skole? *Tverrfaglig samarbeid rundt skolestart - teori og evaluering*. (Rapport II/2003). Stavanger: Høgskolen i Stavanger, Senter for atferdsforskning.

Meld. St. 22 (2010 – 2011). (2011). *Motivasjon – Mestring – Muligheter*. Oslo: Kunnskapsdepartementet

Moos, L. (2003). *Pædagogisk ledelse. Om ledelsesoppgaven og relationerne i uddannelsesinstitutioner*. København: Børsen.

Nordahl, T. (2014, mai). *Helhetlig læringsløp – fra forskningsbasert kunnskap til pedagogisk praksis*. Strategikonferanse Trondheim kommune, Trondheim.

Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa*. Hentet 2.5.2014, fra http://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61#KAPITTEL_1

Postholm, M. B. og Moen, T. (2011). *Forsknings- og utviklingsarbeid i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.

Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode* (2.utgave). Oslo: Universitetsforlaget.

Robinson, V. (2011). *Student-Centered Leadership*. San Francisco: Jossey-Bass.

Rønhovde, L. I. (2011). *...Og noen går det trill rundt for, om hjernen, tenåringer og pedagogisk praksis*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Røvik, K. A. (2009). *Trender og translasjoner*. (2.utgave). Oslo: Universitetsforlaget.

Senge, P. (2006). *The Fifth Discipline* (2.utgave). New York: Doubleday.

Stensrud, I. (2012). *Forholdet mellom tidligere skolegang og frafall videregående skole*. (Masteroppgave, Universitetet i Tromsø). Tromsø: Universitetet i Tromsø.

St. meld. nr. 30 (2003-2004). (2004). *Kultur for læring*. Oslo: Kunnskapsdepartementet

St. meld. nr. 16 (2006-2007). (2006). *... og ingen sto igjen. Tidlig innsats for livslang læring*. Oslo: Kunnskapsdepartementet

Strategidokument for ungdomstrinnet. (2012). *Motivasjon og mestring for bedre læring*.

Hentet 2.3.2014, fra

http://www.regjeringen.no/upload/kd/vedlegg/grunnskole/strategiplaner/strategi_motivasjon_mestring_for_bede_lering.pdf

Tilleczek, K., Laflamme, S., Ferguson, B., Edney, D.R., Girard, M., Cudney, D. & Cardoso, S. (2010). *Fresh Starts and False Starts: Young People in Transition from Elementary to Secondary School*. Ontario Ministry of Education, Student Success/Learning to 18, Implementation, Training and Evaluation Branch. Toronto: Canada.

Vibe, N., Aamodt, P.O., & Carlsen, T.C. (2009). *Å være ungdomsskolelærer i Norge. Resultater fra OECDs internasjonale studie av undervisning og læring (TALIS) (STEP Rapport 23/2009)*. Oslo: NIFU.

Wenger, Etienne (1999): *Communities of practice. Learning, Meaning and Identity*. Cambridge: Cambridge University Press.

Vedlegg 1.

Kommuneplan for overgangen mellom barnetrinn og ungdomstrinn

Formål

Skape trygge rammer for både elever og foresatte i overgangen fra et skoleslag til et annet. Sikre kvaliteten på tjenesten m.h.t. tidsaspekt og enkeltelevers spesielle behov. (Dette kan influere på kommende års tilsetninger og skolens bygningsmasse)

Omfang

Alle skoler og BFT

Arbeidsbeskrivelse

Når	Hva	Ansvarlig	Kommentar (evt. lenker)
Generell overgang			
1 år før skolestart	B.skolen informerer u.skolen om elever med spesielle behov, særskilt norsk og tospråklig fagopplæring.	Rektor b.skolen	

Høst 1 år før skolestart	Samarbeid barneskole/ungdomsskole Overføring av relevante elevopplysninger	Ungdomsskole- rektoren tar initiativet	Ansatte fra begge skoleslag deltar.
Januar	Enkeltvedtak om skoleplassering	Rektor u.skolen	
April	Foreldremøte på barneskolen der u. skolen deltar. (Rektor/rådgiver) Info om u.skolen	Rektor b.skolen Rektor u.skolen	
April	Plassering av elever i basisgrupper m.m.	Rektor u.skolen	Se skolens interne rutiner
Mai/juni	7.klasse elever drar på besøk på ungdomsskolen.	Rektor u.skolen	
Høst etter skolestart	Foreldremøte for elever/foresatte	Rektor u. skole	

Spesiell overgang			
2 år før skolestart	Barneskolen melder overgang for elever med multi funksjonshemming og /eller store, vedvarende og omfattende behov	Rektor b.skole	Sendes mottakende ungdomsskole.
2 år før skolestart	Første møte mellom BFT og rektorer ved avgivende og mottakende skole. <i>*Er skolen fysisk i stand til å ta imot aktuelle elever?</i> <i>* Hvis bygningsmessige endringer; hva skal til?</i> <i>* Spesielle krav til faglig kompetanse</i>	Rektor u.skole	Alternative tilbud diskuteres.

	av opplæringa.	med spesialgr uppe	barneskolen BFT og foreldre
--	----------------	-----------------------	--------------------------------

Bakgrunnsinformasjon

Referanser

Vedlegg 2.

Intervjuguide

- Kan du si noe om din bakgrunn – utdanning, antall år i skolen, erfaring fra hvilke trinn?
- Hvilke rutiner eksisterer for overgangen mellom barnetrinn og ungdomstrinn på din skole?
- Hvordan synes du denne overgangen fungerer?
- Hva mener du er det viktigste ungdomstrinnet får vite om elevene fra barnetrinnet, både faglig og sosialt med tanke på at overgangen skal gi sammenheng i skoleløpet?
- Hvordan mener du opplysningene bør brukes av ungdomstrinnet?
- Trondheim kommune har som formål at overgangen skal være trygg, hva mener du ligger i det?
- Hvor viktig tenker du at denne overgangen er?
- Hvilke muligheter ser du for forbedring i forhold til denne overgangen slik den er for din skole i dag?
- Hvilke muligheter ser du for samarbeid med barnetrinnet/ungdomstrinnet?

Takk for at du stilte til intervju!

Vedlegg 3.

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjekt

Masteroppgave «Et helhetlig løp fra 1-13 gjennom overgangen fra barnetrinn til ungdomstrinn» november 2013

Jeg, Hanne Ottosen Fauske, er masterstudent i skoleledelse ved NTNU og skal studieåret 2013-2014 gjennomføre min avsluttende masteroppgave. Temaet jeg har valgt for min studie er «Overgangen mellom barnetrinn og ungdomstrinn». Jeg ønsker informasjon om læreres erfaringer og betraktninger når det gjelder hvordan denne overgangen fungerer.

Jeg ønsker å se på denne overgangen i lys av føringen i K06 om et helhetlig skoleløp fra 1.trinn og utvideregående, i tillegg ønsker jeg å se på denne overgangen i forhold til om den kan brukes aktivt for å unngå senere frafall i skoleløpet. Intervjuet vil derfor inneholde spørsmål om hvilke rutiner du har erfaring med i overgangen, om hva slags informasjon om elevene som overleveres – og om denne har betydning, forventninger fra mottakende eller avgivende skole og hva du ser som muligheter til videre utvikling.

For å skaffe denne informasjonen ønsker jeg å intervju totalt 10 lærere fra utvalgte barne- og ungdomsskoler. Rektorene ved skolene er allerede forespurt om deltakelse og de stiller seg positive til at lærere ved deres skole deltar. Jeg planlegger å gjennomføre intervju med hver av de deltakende lærerne i løpet av desember 2013 – februar 2014. Intervjuet antas å vare i 60 minutter og gjennomføres ved lydopptak.

Det er frivillig å delta i studien, og alle opplysningene knyttet til studien anonymiseres og behandles konfidensielt. Lydopptak slettes når oppgaven er ferdig, og senest innen utgangen av 2014. Du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom du trekker deg, vil alle opplysninger om deg bli fjernet fra undersøkelsen.

Ønsker du å stille til intervju, fyller du ut vedlagte svarslipp og mailer den til hanne-ottosen.fauske@trondheim.kommune.no eller ringer meg på tlf. 913 32 114. Skriv gjerne på ønsket tidspunkt for intervjuet.

Dersom du har spørsmål knyttet til denne forespørselen må du gjerne maile/ringe meg eller min veileder, Eirik J. Irgens ved Program for Lærerutdanning, NTNU, tlf. 73 59 19 52.

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS.

Med vennlig hilsen Hanne O. Fauske

Samtykke til deltakelse i studien

Jeg har mottatt informasjon om studien, og er villig til å delta i intervju. Jeg jobber i grunnskolen (på en 1-7, eller 8-10 skole) og har de siste fem årene jobbet på den skolen jeg jobber ved nå og har minst to ganger hatt direkte erfaring med overgangen mellom barnetrinn og ungdomstrinn.

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

